

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSÃO DOCENTE

FORA DO QUADRO: DISCURSOS SOBRE
EDUCAÇÃO E CINEMA
(ARGENTINA E BRASIL- 1910/1940 e 1990/2010)

Ana Lúcia de Faria e Azevedo

Belo Horizonte

2014

Ana Lúcia de Faria e Azevedo

FORA DO QUADRO: DISCURSOS SOBRE
EDUCAÇÃO E CINEMA
(ARGENTINA E BRASIL - 1910/1940 e 1990/2010)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar:
Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Professora Doutora Inês A. de
Castro Teixeira

Co-orientadora: Professora Doutora Inés Dussel

*FORA DO QUADRO: DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO E CINEMA
(ARGENTINA E BRASIL - 1910/1940 e 1990/2010)*

Tese apresentada em 31 de março de 2014 à Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Inês Assunção de Castro Teixeira (FaE/UFMG, Orientadora)

Inés Dussel (DIE/CINVESTAVE, Co-orientadora)

Milene Silveira Gusmão (CURSO DE CINEMA/UESB)

Wenceslau Machado de Oliveira Jr. (FE/UNICAMP)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FaE/UFMG)

Bernardo Jefferson de Oliveira (FaE/UFMG)

A meu pai (em memória), que me apresentou John Ford.

A Carlos e a Júlia, alegrias da minha vida, pela dedicação compreensiva e pelo apoio carinhoso aos meus projetos.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras Inês Assunção de Castro Teixeira e Inés Dussel pelas leituras, indicações bibliográficas e observações que contribuíram para a confecção desse trabalho.

À professora Milene Gusmão e ao professor Bernardo Jeferson pelas preciosas críticas e sugestões no momento da qualificação e à professora Lucíola Santos pela generosidade como me recebeu quando precisei de esclarecimentos.

Aos representantes das Instituições que contribuíram para essa pesquisa: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Facultad Latino-Americana de Ciências Sociais na Argentina (FLACSO).

Aos colegas da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) e aos colegas do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Condição Docente (PRODOC) pelas discussões inspiradoras e pela troca de experiências.

Às professoras e aos professores que generosamente me concederam as entrevistas e disponibilizaram suas obras sem as quais essa tese não poderia ser produzida.

À Simone Brito, Tereza e Bárbara Roitman, que me ajudaram com as transcrições das entrevistas.

A Luiz Prazeres, amigo de todas as horas, que realizou uma revisão diligente deste trabalho.

À minha mãe e meus irmãos pelo incentivo e apoio constantes.

A todos os amigos e amigas que estiveram comigo nesse percurso.

Resumo

Nesta tese, realizada nos marcos do Doutorado Latino-Americano em Educação, são analisadas as concepções e possibilidades concernentes às relações entre cinema e educação, contidas em discursos educacionais produzidos por intelectuais brasileiros e argentinos em dois momentos do século XX: de 1910 a 1940 e de 1990 a 2010. O recorte espacial justifica-se por serem o Brasil e a Argentina países sul-americanos, nos quais, desde o início do século XX, ocorre uma mobilização de setores sociais pela integração do cinema às práticas pedagógicas nas escolas. Quanto à escolha do recorte temporal, deve-se ao fato de que, nesses dois períodos, as configurações desses discursos assumem características distintas e significativas.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem de investigação da natureza histórico-social dos discursos, focalizando conteúdos e contextos de enunciação.

Primeiramente analisamos o discurso sobre educação e cinema nesses países, através de análise bibliográfica, enfatizando a realidade de um e outro país. Na sequência, elaboramos uma análise semelhante relativa ao período de 1990 a 2010. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, com seis intelectuais da educação que discutem a relação cinema/educação, complementadas com levantamento e análise documental, extraindo elementos e categorias que salientaram em seus respectivos discursos educacionais.

Concluimos que, no primeiro período investigado, a educação pelo cinema foi considerada uma novidade promissora em termos de recurso educacional, sendo que o cinema foi apreciado em termos educativos, em grande parte, por ser considerado um recurso didático tecnicamente eficaz para a transmissão de conhecimentos científicos considerados neutros, valores patrióticos e costumes civilizadores que poderiam ser mais facilmente memorizados e incorporados aos indivíduos..

Quanto ao segundo período (1990/2010) constatamos, de modo geral, a presença de recomendações a fim de incentivar a presença de uma cinematografia variada nas salas de aula e atividades pedagógicas com filmes que procurassem favorecer a vivência de experiências mais abertas em relação à arte e menos restritas aos códigos das práticas escolares tradicionais e uma grande preocupação com a formação docente, uma temática destacada e recorrente nos enunciados de 1990-2010, que defendem enfaticamente a formação de professores como uma estratégia fundamental para a efetivação dos projetos de educação cinematográfica.

ABSTRACT

This theory carried out in the landmarks of the Latin-American Doctorate in Education, analyses the conceptions and possibilities related to the relations between cinema and education, contained in pedagogic speeches produced by Brazilian and Argentinian intellectuals at two moments of the century XX: from 1910 to 1940 and from 1990 to 2010.. The choice of time frame is due to the fact that, in these two periods, the settings of these discourses assume distinct and significant features. From the methodological point of view, we chose a research approach that especially considers the socio-historical nature of discourses, focusing on its elements and content, as well as their contexts of enunciation, rather than the linguistic aspects. It is about taking into account the importance of studying the discursive issues relating to the social conditions in which these texts were produced, since they constitute spaces of conflicts of interest and conceptions, expressing different positions involved in these clashes. In the conduct of research we decided to analyze firstly the discourse on education and cinema in Argentina and Brazil, through a literature review of previous studies, examining and contrasting the reality of one and another country. Following, we prepared a similar analysis for the period 1990-2010. Therefore, individual, semi-structured interviews were carried out, with six academic intellectuals who discuss the relation between cinema and education, complemented with lifting and documentary analysis. Of this corpus there were extracted some elements and categories which they pointed out in their respective pedagogic speeches. At the end of the work, we conclude that in the first period investigated, the education through cinema was considered a promising innovation in terms of educational resource, even under the condition of being subjected to intense surveillance and censorship, thought compatible with the ideals of modernization of society and education in particular. The cinema was appreciated in educational terms, largely because it is considered a technically effective teaching resource for the transmission of scientific knowledge considered neutral, patriotic values and civilizing customs that could be more easily memorized and incorporated in individuals, through images and through the images understood like loyal registers of the reality. In the second period we realize, on the whole, that a varied cinematography reaches the classrooms, in which the pedagogic activities with movies try to favor the existence of experiences most opened regarding the art and less limited to the codes of the school traditional practices. At this moment the movies appear in the speeches analyzed like instrument of formation of active, reflexive, critical subjects and transformers. Is still observed in these discourses of the second stage a major concern with the teacher, and applicant a thematic highlighted in the statements of 1990-2010, which strongly advocate the training of teachers as a key strategy for the realization of projects for film education training.

Resumen

Esta tesis, realizada en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación, analiza las concepciones y posibilidades concernientes a las relaciones entre cine y educación, contenidas en discursos pedagógicos producidos por intelectuales brasileros y argentinos en dos momentos del siglo XX: de 1910 a 1940 y de 1990 a 2010. El recorte espacial se justifica porque Argentina y Brasil son países sud-americanos, en los cuales desde el inicio del siglo XX ocurre una movilización de ciertos sectores sociales por la integración del cine a las prácticas pedagógicas en las escuelas. Desde el punto de vista metodológico optamos por un abordaje de investigación que considera especialmente la naturaleza histórico-social de los discursos, enfocando sus elementos y contenidos, así como sus contextos de enunciación, más que los aspectos lingüísticos. Se trata de tener en cuenta la importancia de estudiar la problemática discursiva en relación con las condiciones sociales en que tales textos fueron producidos, visto que ellos se constituyen en espacios de conflictos de intereses y concepciones, expresando diferentes posiciones involucradas en esas confrontaciones. En la realización de la investigación optamos en primer lugar por analizar el discurso sobre educación y cine en Argentina y en Brasil, a través de un análisis bibliográfico de investigaciones ya realizadas, analizándolas y contrastando la realidad de uno y otro país. En la secuencia, elaboramos un análisis semejante relativo al período de 1990 a 2010. Por lo tanto, fueron realizadas entrevistas individuales, semi-estructuradas, con seis intelectuales académicos del campo de la educación que discuten la relación entre cine y educación. Las entrevistas fueron complementadas con recopilación y análisis documental. De este corpus fueron extraídos algunos elementos y categorías que sobresalieron en sus respectivos discursos pedagógicos. Al final del trabajo concluimos que en el primer período investigado la educación por el cine fue considerada una novedad prometedora en términos de recurso educacional, aún bajo la condición de estar sometida a la intensa vigilancia y rigurosa censura, pensamiento compatible con los ideales de modernización de la sociedad y de la educación en especial. El cine fue apreciado en términos educativos, en gran parte, por ser considerado un recurso didáctico técnicamente eficaz para la transmisión de conocimientos científicos estimados neutros, valores patrióticos y costumbres civilizadoras que podían ser más fácilmente memorizados e incorporados en los individuos a través de imágenes, entendidas como registros fieles de la realidad. En el segundo período constatamos, de modo general, que una cinematografía variada llega a las aulas, en las cuales las actividades pedagógicas con films procuran favorecer la vivencia de experiencias más abiertas en relación con el arte y menos restringidas a los códigos de las prácticas escolares tradicionales. En ese momento los films aparecen en los discursos analizados como instrumento de formación de sujetos activos, reflexivos, críticos y transformadores. Aún se observa en estos discursos de la segunda etapa, una de las principales preocupaciones con la formación de el maestro, una temática de relieve en las declaraciones de 1990-2010, que abogan fuertemente la formación de los docentes como una estrategia clave para la realización de proyectos de educación cinematográfica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. UM PLANO GERAL: CINEMA, MODERNIDADE, INTELLECTUAIS E DISCURSO PEDAGÓGICO	
1.1 O cinema como um moderno dispositivo educacional.....	19
1.2 Escola e modernidade	32
1.3 O discurso pedagógico em Basil Bernstein.....	41
1.4 Os intelectuais	49
CAPÍTULO 2. O PERÍODO DE 1910/1940: DISCURSOS EDUCATIVOS SOBRE EDUCAÇÃO E CINEMA	
2.1 Elementos de discursos educacionais argentinos.....	63
2.2 Elementos de discursos educacionais brasileiros.....	73
2.3 <i>Pátria, saúde e ciência</i> : o cinema educativo como instrumento civilizador.....	99
CAPÍTULO 3. O PERÍODO DE 1990/2010: ELEMENTOS DISCURSIVOS INSCRITOS NOS PROJETOS E FORMULAÇÕES DOS INTELLECTUAIS	
3.1 Contexto sócio-histórico e educacional dos discursos	107
3.2 O contexto cinematográfico: mudanças na produção, circulação e fruição.....	114
3.3 Discursos educacionais de projetos e intelectuais: indicações gerais.....	121
3.4 Nos discursos educativos sobre educação e cinema, a formação ética.....	127
3.5 Nos discursos educativos sobre educação e cinema, a formação do espectador crítico/reflexivo.....	149
3.6 Nos discursos educativos sobre educação e cinema, a formação estética.....	164
3.7 Bases pedagógicas e filosóficas dos discursos educativos sobre educação e cinema atuais.....	182
CAPÍTULO 4. O PERÍODO DE 1990/2010: ELEMENTOS DOS DISCURSOS EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
4.1 A formação docente para a educação cinematográfica.....	189
4.2 O cinema e a reflexão sobre a prática pedagógica	204
4.3 Os filmes e a formação ético-política dos professores.....	208
4.4 Os modos de incorporação do cinema na escola e a formação dos professores.....	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	231
ANEXOS	241

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas de caráter internacional que investiguem aspectos relativos à Educação na América Latina torna-se importante à medida em que podem estimular o conhecimento mútuo, promover a cooperação regional na mobilização por interesses comuns e desenvolver análises de questões relevantes para países que, apesar dos contrastes, se aproximam espacial, política e culturalmente em muitos aspectos.

Nessa direção, pensando em contribuir para maior aproximação e o fortalecimento dos laços com a Argentina, apresentamos esta tese, fruto de pesquisa realizada no âmbito do Doutorado Latino-Americano da FAE/UFMG, que investigou discursos sobre educação e cinema produzidos por intelectuais brasileiros e argentinos no século XX em seus respectivos países e, em especial, os discursos produzidos no período entre 1990/2010.¹

O recorte espacial justifica-se por serem o Brasil e a Argentina países sul-americanos em que o cinema desempenha papel significativo como forma de pensamento e expressão de diferentes elementos da vida nacional e, sobretudo, porque, nessas nações, desde o início do século XX existe uma mobilização de setores sociais em torno da defesa pela integração do trabalho com filmes à prática pedagógica nas escolas. Vale lembrar, contudo, que na investigação, buscamos examinar elementos comuns e diversos na experiência da Argentina e do Brasil, sem que haja intenção comparativa, como também de categorização ou de classificação, mas apenas de conhecer esse objeto em maior profundidade nas suas especificidades nacionais.

A opção por dedicar especial atenção aos discursos da última década do século XX e da primeira do século XXI deve-se, de um lado, à existência de iniciativas e relevantes debates quanto às aproximações em educação e cinema nos

¹Em relação ao título desta tese, a expressão *fora de quadro* ou *fora de campo* é um termo da linguagem cinematográfica o qual se refere a ação ou diálogo que está fora do campo visual ou do enquadramento feito pela câmera, mas estão ligados ao campo, imaginariamente, por vínculos sonoros, narrativos e até visuais. (AUMONT, 2006, p. 132-133)

países em foco. De outro, se contrastadas, observa-se que, nesses dois períodos, ocorreram modificações significativas na configuração dos discursos pedagógicos concernentes a esta temática.

Ao iniciarmos o estudo, constatamos que as práticas pedagógicas envolvendo o cinema em suas diferentes modalidades foram descritas e estudadas em dissertações e teses brasileiras e argentinas que abordaram diferentes períodos da história educacional, constituindo um bloco significativo, ainda que pouco numeroso e diversificado, se comparado a outros temas do campo da Educação.²

Esses trabalhos mostram nos que em vários momentos durante o século XX, diferentes grupos e instituições sociais ligados à educação postularam quanto ao uso pedagógico do cinema como estratégia para formação de sujeitos adequados aos diversos projetos de sociedade que defendiam.

No Brasil, é possível localizar por meio de alguns estudos³ a emergência de uma discussão sobre educação e cinema na primeira metade do século XX. Intelectuais leigos e religiosos formularam discursos sobre essa temática, defendendo o cinema como um instrumento a ser colocado a serviço da educação física, moral e sentimental das crianças e jovens. As atividades do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE/1936-1964) e dos cineclubes escolares orientados pelas diretrizes da sessão brasileira da Organização Católica Internacional para o Cinema (OCIC/1952) são ações que resultam desses discursos.

De modo semelhante na Argentina, conforme a pesquisa de Silvia Serra (2008)⁴, na primeira metade do século XX, as relações entre o cinema e a educação foram vinculadas a um projeto de nação marcado pelos ideais de progresso, de

Em revisão bibliográfica que realizei através de consulta ao Banco de Teses da Capes no Brasil, foram encontradas 263 pesquisas que tratam dos temas educação/cinema e 107 que investigam a relação cinema/educação/escola. Na Argentina encontramos três que investigam a relação entre o cinema e a escola por meio de uma pesquisa exploratória no catálogo *on-line* das bibliotecas da Faculdade de Ciências Sociais na Universidade de Buenos Aires (UBA) e da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), buscando a expressão “cine y educacion”.

³ CATELLI (2007), CIPOLLINI (2008), FERREIRA (2004), GUSMÃO (2006), MALUSÁ (2007), PAES (2010) e SALIBA (2003).

⁴ A tese de Maria Silvia Serra, intitulada *Cine, escuela y discurso pedagógico: inflexiones históricas de una relación*, é fruto da única pesquisa argentina que investigou os discursos pedagógicos sobre educação e cinema no século XX.

modernização e ao objetivo de formar política e moralmente os espectadores por meio das imagens cinematográficas exibidas nas escolas.

As pesquisas dos dois países demonstram, ainda, que nos últimos vinte anos houve uma integração crescente dos filmes aos currículos escolares, tanto na formação de estudantes como de professores. Docentes que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino têm sido estimulados a desenvolverem atividades com filmes através de documentos/recomendações oficiais, de literatura educacional e de projetos de formação docente realizados por Universidades, ONGs e canais de TV públicos produzidos nesse período. Diferentes práticas em diversos formatos foram adotadas nas escolas e nos cursos de formação docente com os mais variados propósitos: auxiliar no ensino das disciplinas, sensibilizar os alunos para certos temas de interesse social, discutir elementos próprios à condição docente, possibilitar formação de um repertório cinematográfico mais amplo, promover a apropriação da linguagem audiovisual como forma de expressão e outros. Ressalta-se ainda que, atualmente, na Argentina e no Brasil verificam-se intervenções públicas significativas por parte de Secretarias de Educação, de universidades e de organizações governamentais e não governamentais a fim de estimular e influenciar a prática pedagógica com filmes nas escolas.

Segundo as investigações mencionadas, essas iniciativas partilham do pressuposto, formulado ainda nas primeiras décadas do século XX, de que a união entre educação e cinema pode ser positiva para os dois campos. No entanto, essas propostas apresentaram alguns aspectos divergentes. E uma das mais significativas diferenças refere-se aos objetivos de formação expressos nesses discursos. Os projetos de educação cinematográfica dos anos de 1910 a 1940 colocam a formação cívico-patriótica e moral dos educandos como a meta mais importante das atividades com cinema na escola. No final do século, os objetivos alteram-se e as propostas, de modo geral, tenderam a priorizar a formação de espectadores sensíveis à arte, capazes de criticar os produtos veiculados pelos meios de comunicação e com maiores habilidades de comunicação, expressão e criação.

Examinando essas informações, obtidas durante a revisão bibliográfica e a pesquisa exploratória realizadas nas primeiras fases desta investigação, foi possível identificar certo movimento na dinâmica do discurso sobre educação e cinema nos

dois países, ao longo do século XX. Essa constatação levou-nos à formulação da questão central deste estudo, relativa às possíveis direções e tendências dessas mudanças. Em outros termos, trata-se de examinar deslocamentos de sentidos e conteúdos havidos nos elementos constitutivos de discursos de educação e cinema, em seus processos de formulação no Brasil e na Argentina nos períodos em pauta.

Ao desenvolver a problemática investigada, foi necessário analisar outras questões que se impunham para a sua compreensão, tais como: quais seriam os fatores sociais, políticos e culturais associados às mudanças havidas? Quais elementos, concepções e princípios constituíram esses discursos nos períodos analisados? Em que aspectos as rupturas, as continuidades, as recorrências e as inovações desse discurso podem ser localizadas ?

Considerando-se que o discurso pedagógico é uma categoria central neste estudo, destacamos utilizo o termo discurso como discurso pedagógico (Bernstein, 1996), isto é, um conjunto de regras, um princípio que modifica outros discursos, que serão seletivamente transmitidos e adquiridos pela pedagogia. E, ainda, essa expressão será utilizada no sentido de texto, o qual, no pensamento desse autor, vai além de sua forma escrita, incorporando outras formas de expressão como a prática pedagógica e as representações pedagógicas, faladas, escritas, visuais e espaciais.

No desenvolvimento da investigação, optamos por analisar, primeiramente, o discurso sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil, partindo de reflexões e conclusões apresentadas em trabalhos e documentos que abordaram a problemática da educação e cinema entre 1910 e 1940. Esse material ofereceu valiosa contribuição à discussão das questões investigadas, auxiliando na própria compreensão da problemática no período de 1990 a 2010.

Quanto à pesquisa referente aos discursos pedagógicos produzidos nos anos de 1990-2010, foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa documental em publicações acadêmicas, documentos oficiais e manuais para orientação de atividades educativas com cinema nas escolas. Nessa seção, tomamos como unidades empíricas de investigação quatro projetos de educação e cinema realizados nesse período, dois brasileiros e dois argentinos.

Os entrevistados foram seis intelectuais que participaram ativamente da elaboração e do desenvolvimento de programas ou projetos de educação cinematográfica, financiados direta ou indiretamente por verbas públicas destinadas a professores e estudantes. Trata-se de cinco professoras universitárias entre brasileiras e argentinas, além de um professor universitário brasileiro, cujos discursos ocupam espaço destacado no âmbito da educação e cinema. Esses intelectuais investigam, publicam e realizam projetos, inclusive de formação de professores, constituindo-se como referências atuais em seus respectivos países.

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, individuais, gravadas, sendo cada uma delas com 1 h e 30 min. de duração, aproximadamente. Na Argentina, trata-se das professoras e pesquisadoras Debora Nakache, Gabriela Rubinovich e Maria Silvia Serra, No Brasil, ouvimos as professoras pesquisadoras Adriana Fresquet e Rosália Duarte e o professor pesquisador Marcos Napolitano.

A parte documental relativa ao segundo período investigado envolveu levantamento e análise documental de livros, artigos científicos e manuais paradidáticos mais significativos da produção científica desses intelectuais. Os documentos e as entrevistas foram analisados de modo a identificar em conteúdos, os elementos do discursos, nos quais se expressam as diversas formulações, concepções, orientações e princípios defendidos por esses pesquisadores quanto ao universo das relações entre educação e cinema.

O estudo desse material permitiu a elaboração de uma caracterização geral das propostas e bases neles contidas. Deles foram também extraídos alguns de seus elementos constitutivos, reunidos em dois planos e categorias analíticas. O primeiro deles refere-se às contribuições do cinema na formação dos discentes – a formação ética, estética e do espectador crítico. O segundo remete à formação dos docentes, quais sejam: a formação ético-política; a reflexão sobre a prática; e a formação para a educação cinematográfica, envolvendo os modos de incorporação do cinema na escola.

Tendo em vista que os discursos são formulações inscritas em processos sociohistóricos, esses contextos foram devidamente considerados na discussão da problemática em pauta, para os contextos argentino e brasileiro.

A exposição final da pesquisa contida nesta escrita está estruturada em quatro capítulos e suas respectivas seções, antecedidos de uma introdução e sucedidos pelas considerações finais. O Capítulo 1, “Um *plano geral*: cinema, modernidade, intelectuais e discurso pedagógico”, contém uma discussão sobre o cinema e a escola como dispositivos educacionais modernos, considerando-se os elementos afins que tornaram possível a aproximação da arte cinematográfica com o universo escolar no início do século XX. Essa parte do texto apresenta, ainda, uma aproximação à teorização sobre o discurso pedagógico de Basil Bernstein, ferramenta analítica utilizada para entender os processos de transformação e transmissão do discurso sobre educação e cinema, assim como as suas formas de circulação no meio educacional. A terceira e última seção desse capítulo, expõe algumas reflexões de pensadores que discutiram a noção de intelectual, de modo a localizar teoricamente nossos entrevistados e suas obras.

Os capítulos seguintes foram estruturados a partir dos dois períodos históricos em pauta, versando sobre os dois países em foco no trabalho. O Capítulo 2, “O período de 1910/40: discursos pedagógicos sobre educação e cinema”, aborda o discurso pedagógico sobre educação e cinema, partindo das reflexões e conclusões apresentadas nos estudos que analisaram esse objeto na Argentina e no Brasil, nos primeiros 40 anos do século XX.

Os Capítulos 3 e 4 contêm a discussão de alguns elementos do discurso pedagógico do âmbito da educação e cinema, na Argentina e no Brasil, no período de 1990 a 2010, sendo que, no terceiro capítulo, “O Período de 1990/2010: discursos pedagógicos sobre educação e cinema”, identificamos e analisamos os princípios, concepções e práticas que constituem os discursos em exame nesse período, assim como verificamos as condições históricas, sociais e culturais que permitiram a sua emergência e os seus desdobramentos práticos. Além de outros aspectos e formulações, analisamos alguns projetos educativos argentinos e brasileiros que buscam articular educação e cinema nas escolas a partir dos anos 1990 e que continuam em plena atividade até hoje.

No capítulo IV, “O Período de 1990/2010: elementos dos discursos pedagógicos sobre a formação de professores”, enfocamos a relação entre a formação docente e o cinema, um dos elementos que se destacam nesse conjunto de

enunciados que orientam práticas e políticas públicas de formação de professores que apresentam como umas das principais estratégias, a exibição e a discussão de filmes.

Desde o final dos anos 1990, estudos demonstram que o cinema foi aproximando-se da docência, ao escolher a escola como cenário para suas narrativas e os estudantes e professores como seus protagonistas. Ao destacar questões próprias do universo e das relações escolares e revelarem as concepções sociais que pautavam as discussões sobre a educação no momento em que esses filmes foram produzidos, essas obras tornam-se fontes importantes de informação para a reflexão sobre a educação escolar e os diferentes modos de ser professor que o cinema mostra e produz como discurso no âmbito da cultura de massa. Talvez essa seja uma das razões pelas quais não só as atividades pedagógicas voltadas para a formação discente, mas também aquelas direcionadas à formação docente venham se apropriando desse para seus propósitos educativos de forma crescente a partir do final do século passado. E a observação desse movimento coloca, então, para essa investigação a necessidade de se examinarem as relações que se estabeleceram entre formação de professores e cinema, sobretudo no segundo período (1990-2010) pesquisado, quando essa vinculação torna-se mais forte.

Enfim, encerrando essa apresentação, é importante destacar que um estudo sobre Educação e Cinema dessa natureza poderia contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre os processos de integração do cinema aos currículos escolares, principalmente diante do crescimento e da diversificação dos fóruns em que se discute esse assunto e da disseminação das práticas educativas relativas à educação e cinema na escola e fora dela. Consideramos, ainda, que o acesso aos bens culturais em geral, e às artes em particular, além de o entendermos como o direito de cidadania, deve ser reconhecido como um elemento essencial da formação humana, por permitirem aos indivíduos o contato com diferentes formas de interpretação da realidade e favorecerem o desenvolvimento da sensibilidade e a experiência estética. Esperamos, assim, que essa investigação possa cooperar para o fortalecimento das relações entre educação e cultura, estimulando o crescimento de oportunidades para que os educandos e os educadores possam exercitar a fruição cultural de diferentes expressões artísticas na escola, na América Latina, em particular.

CAPÍTULO 1

UM PLANO GERAL: CINEMA, MODERNIDADE, INTELECTUAIS E DISCURSO PEDAGÓGICO

1.1 O cinema como um moderno dispositivo⁵ educacional

Pesquisar sobre educação e cinema significa reconhecer a importância dessas duas instâncias de formação para os indivíduos no Ocidente na contemporaneidade. Desde que surgiu, no final do século XIX, o cinema foi ganhando espaço crescente na formação cultural de sucessivas gerações e se, a princípio, era visto como simples entretenimento para as ditas massas incultas, há muito tempo ocupa um lugar de honra no panteão das belas artes. E mais recentemente vem conquistando um espaço significativo nos currículos escolares, antes dominados quase exclusivamente pela linguagem escrita.

Diante disso, cabem as perguntas: o que teria levado o cinema a passar tão rapidamente de um simples divertimento para trabalhadores a um artefato tão impactante do ponto de vista cultural? Por que o controle sobre sua produção e difusão tornou-se objeto de tanta cobiça não só para a poderosa e lucrativa indústria americana, mas também por governos com diferentes matizes ideológicos ou diversos grupos da sociedade civil em vários pontos do planeta?

Pode-se facilmente argumentar que os lucros estratosféricos e poder de convencimento das narrativas cinematográficas são as explicações plausíveis para tanto interesse, mas esses aspectos podem ser considerados mais como consequência do que como origem desse fenômeno. O sucesso do cinema pode ter várias razões, mas muitos especialistas creditam sua popularidade aos efeitos psicológicos e culturais que ele provoca em cada um e, ao mesmo tempo, em todos os seus espectadores.

⁵O termo dispositivo designa técnicas e formas de assujeitar desenvolvidos pelos poderes. Trata-se de mecanismos de dominação de natureza heterogênea, que incluem discursos e práticas, instituições e estratégias. (FOUCAULT, 1999 e REVEL 2011)

Por força de uma linguagem que reúne e articula variados recursos, mas em especial os elementos imagem e som, o cinema conquistou seu público porque atendeu a diferentes desejos e preencheu algumas lacunas existenciais. O mais primário motivo talvez esteja ligado à atração dos sujeitos modernos pela realidade ou mais especificamente pela realidade espetacularizada. Para muitos, misteriosamente o cinema apresenta uma vida que é maior do que ela mesma, mais emocionante do que a banal e monótona existência a que a maioria das pessoas está sujeita. Mesmo que a prática cultural de ver filmes tenha sido modificada pelas inovações tecnológicas e pelas mudanças na vida social, a magia ainda permanece.

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação que, à primeira vista, parecem abalar o poder de penetração das narrativas cinematográficas no cotidiano dos cidadãos comuns, na verdade causaram maior aproximação do público com esses relatos, permitindo que eles sejam acessados em qualquer hora ou lugar, para serem vistos quantas vezes forem necessárias ou desejadas, com os mais diversos propósitos, por espectadores de diferentes idades, classes sociais, graus de escolaridade e outras tantas classificações sociais.

É provável que o crescimento da presença do cinema na escola seja, em grande medida, fruto da emergência dessas novas tecnologias e, ainda assim, a magia permanece e não se deve desconsiderar o poder de atração que as histórias filmadas continuam a exercer sobre os indivíduos. Afinal, os aparelhos de reprodução de músicas também se tornaram compactos e mais baratos, no entanto, as melodias não conquistaram o mesmo espaço que os filmes no currículo escolar.

Considerado um fenômeno de muitas faces, o cinema configurou-se como uma das principais manifestações culturais que traduziram e produziram o mundo contemporâneo, apresentando muitas dimensões importantes por meio das quais pode ser abordado. Ele pode ser localizado no campo da arte, da indústria, da linguagem e pode também ser considerado como um dispositivo.

Entendê-lo como arte, por sua vez, significa reconhecer as qualidades estéticas e técnicas de muitos filmes que se mostram como manifestações inventivas e inovadoras capazes de oferecer ao público oportunidades de experiências de fruição reflexiva e emocional de um tipo mais sofisticado. O

cinema concebido como arte pressupõe a valorização da capacidade de alguns filmes em suscitar sensações, emoções e pensamentos inusitados em seu público.

Quando surgiu, o cinema era considerado apenas uma diversão popular e também por isso, não era visto como portador de valores estéticos, em um período em que a arte não se endereçava ao povo. No entanto, em 1911, o crítico de arte italiano Ricciotto Canuto, define o cinema como a sétima arte, justamente por sua associação com outros campos artísticos como a música, a literatura, o teatro, a escultura, a pintura e a dança. Segundo Aumont (2003)⁶, essa forma de expressão foi realmente buscando legitimidade como arte, transpondo para a linguagem cinematográfica obras reconhecidas da literatura ou vinculando-se às vanguardas da pintura, como o Expressionismo alemão.

Já nas primeiras décadas do século XX, teorias cinematográficas, em meio à intensa polêmica, apontaram que a dimensão artística original do cinema se realizava a partir de procedimentos próprios desse artefato, como os movimentos de câmera, os enquadramentos, a montagem, a direção ou a fotogenia. E ainda nos anos 1930, segundo Andrew (2002)⁷, o cinema foi reconhecido em vários círculos intelectuais como uma arte singular, independente de outras formas artísticas. E além desse fato, após a Segunda Grande Guerra, a noção de direção tornou-se central no reconhecimento do estatuto do cinema como uma arte em que o diretor cinematográfico foi identificado como o autor da obra fílmica pela crítica francesa nos anos 1950. Diretores com estilos marcantes, que utilizavam a câmera para expressarem sua de visão de mundo de forma criativa, trouxeram prestígio para certa forma de fazer cinema, que passou a se distinguir do chamado cinema de entretenimento ou cinema puramente comercial.

A dimensão industrial e mercadológica do cinema, embora seja um incômodo para muitos cineastas, críticos e teóricos, precisa ser também considerada nos estudos relacionados a esse artefato, visto que esse aspecto é um elemento importante para a consolidação dessa prática cultural entre a população urbana de

⁶AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de ... Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas- SP: Papirus, 2003..

⁷ANDREW, J. Dudley. As principais teorias do cinema: uma introdução Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

grande parte do mundo. Para compreender o cinema, portanto, é necessário considerar, que mesmo tendo todas as possibilidades de ser uma obra de arte, o filme pode ser ainda, e na maioria dos casos é, uma mercadoria e, portanto, seu processo de realização e consumo é influenciado pelo desejo de lucro, assim como toda a produção industrial no sistema capitalista.

Além das circunstâncias financeiras em que os filmes são produzidos e realizados interferirem na maneira como são feitos, nos recursos que utiliza e seu formato final, é importante lembrar que esses produtos somente chegam a existir de forma plena quando são assistidos. E as possibilidades de exibição dos filmes estão vinculadas também a uma cadeia econômica, assim como a produção, a distribuição e todos os processos que permitiram que ele fosse feito. Assim embora a área cultural apresente diferenças significativas em relação a outros setores industriais e comerciais, não podemos desconsiderar o fato de que ela está inserida em uma sociedade de mercado e que o cinema carrega o ônus e o bônus dessa situação.

Na década de 1920, segundo Aumont (2003), nasceu a ideia de que o cinema é ainda um meio de comunicação, uma linguagem constituída de recursos expressivos próprios, tais como a sequenciação de imagens em movimento associadas a bandas sonoras, à analogia representativa, aos enquadramentos, aos ritmos e à iluminação, além do figurino, os cenários e a interpretação dos atores.

O hábito de comentar um filme levando em consideração somente a história nos faz esquecer da importância da forma como ela foi contada, e muitas vezes, damos pouca atenção aos recursos cinematográficos que os cineastas utilizam para construir uma narrativa como ele a imagina. Contudo é com esse conjunto articulado de elementos, vindos de outras artes, como o teatro, a pintura, a arquitetura, a música, a literatura e a fotografia, que o cinema se constituiu como uma linguagem original, pela qual é possível estabelecer canais de comunicação com espectadores em quase todos os cantos do mundo, mesmo que se reconheça a ambiguidade das imagens cinematográficas, as suas várias possibilidades de interpretação. Assim um filme pode ser compreendido pelos mais diferentes tipos de público, que poderão ter, por sua vez, diversos tipos de entendimento acerca dele.

A noção de dispositivo cinematográfico está relacionada a dois aspectos do cinema: a organização material e o estado psíquico que caracteriza o espectador durante a projeção (AUMONT, 1995 e 2003). Os espectadores percebem numa sala escura sombras projetadas em uma tela, produzidas por um aparelho colocado atrás de suas cabeças, na maioria das vezes. O espectador ocupa uma posição privilegiada, distanciada do objeto de observação, tendo sua atenção capturada durante certo tempo por meio um equipamento básico constituído de câmera e projetor, que exhibe imagens que lhe causam uma poderosa impressão de realidade. A crença na força desse dispositivo baseia-se na ideia de que o modo de produção e consumo dessas imagens refletem-se necessariamente na forma como elas são apropriadas individualmente pelo espectador. “A ideia fundamental de um dispositivo que relaciona a imagem com seu modo de produção e com seu modo de consumo e, portanto, a ideia de que a técnica de produção das imagens repercute necessariamente na apropriação dessas imagens pelo espectador.” (AUMONT, 1995, p. 181-2), efeito que não significa que o dispositivo seja completamente eficaz e que o indivíduo como elemento passivo dessa relação corresponda inteiramente a seus desígnios. No entanto, o modo como se organizam os elementos constituintes do cinema lhe garantem um poder considerável de influência.

O cinema como dispositivo interessa particularmente a esse estudo por causa de sua dimensão educativa profundamente identificada com os ideais da modernidade, a qual associamos à escola, que também pode ser vista nessa perspectiva. Tal associação parece-nos ser um dos principais elementos que permitiram o encontro entre essas duas instituições em determinado momento da história educacional nos dois países em que desenvolvemos esta pesquisa. Por isso, ao tratarmos desses aparatos, que foram reconhecidos e amplamente difundidos durante a primeira metade do século XX como símbolos de progresso e instrumentos massivos de formação cultural de grande valor para a construção de nações civilizadas, procuramos identificar os elementos que contribuíram para a rápida, ainda que haja seletiva aproximação entre eles.

Lembramos que o advento da modernidade trouxe grandes transformações sociais, econômicas e culturais para o Ocidente. A Modernidade é ainda comumente identificada como uma matriz cultural que valoriza o progresso técnico

e que, se tornando hegemônica nas sociedades ocidentais, favoreceu o aparecimento de invenções revolucionárias em diferentes setores da vida social, aparelhos que impactaram fortemente o cotidiano das pessoas em todo o mundo, tornando-se um dos ícones desse estilo de vida, como os automóveis e o telefone.

Dentre todos os inventos que marcaram o século XX, considerado como apogeu da modernidade, o cinema para muitos é o que melhor encarnou o espírito do tempo por ser capaz de provocar sensações que se integravam perfeitamente ao turbilhão da vida nas cidades que se tornavam metrópoles.

Como destaca Vanessa Schwartz,

os espectadores de cinema levaram para a experiência cinematográfica modos de ver cultivados em uma variedade de atividades e práticas culturais (...). Este [o cinema] terminou por ser mais do que uma série de novas invenções, porque incorporou muitos elementos que já podiam ser encontrados em vários aspectos da chamada vida moderna.(SCHWARTZ; 2001: 412)

Com é sabido, o cinema surge no final do século XIX, como uma arte de base industrial, tendo por especificidade representar seres vivos e objetos em movimento por meio de sucessivas imagens fotográficas. Sua trajetória acompanha as mudanças culturais correspondentes ao período que se segue à Segunda Revolução Industrial. Fatos como a invenção do automóvel, a implantação do Fordismo na produção industrial, assim como o alargamento das avenidas das grandes cidades contribuíram para que o fluxo contínuo de pessoas e mercadorias fosse facilitado. Tais fatores podem ser vistos como representantes da união dos ideais de controle, velocidade, produção ininterrupta e individualização que caracterizavam o capitalismo nesse momento. A expansão dos mercados e do capital, por sua vez, aumentou o intercâmbio cultural, causando a impressão de que o mundo estava em vias de se tornar uno e que todos os humanos partilhariam os gostos, os desejos e as expectativas que o sistema capitalista produzia.

Esse foi o cenário no qual ocorreu a primeira sessão de cinema, em 28 de dezembro 1895, em um café parisiense, com a apresentação de dez curtas-metragens produzidos pelos irmãos Lumière, todos com menos de cinquenta segundos de duração. As imagens eram registros de situações cotidianas, como a

chegada de um trem na estação e um desembarque de passageiros, a saída dos operários de uma fábrica e a alimentação de um bebê por seus pais. Essas cenas, que nos parecem hoje tão banais, encantaram e até mesmo assombraram o público presente.

A despreensão inicial desse espetáculo pode sugerir de pronto que a atração do público se devia à simples curiosidade pelo funcionamento do cinematógrafo e pela novidade da produção mecânica de imagens, por isso é compreensível o fato de que os primeiros filmes mostrassem prosaicas imagens de fábricas e trens. No entanto, esse interesse tem razões sociais mais complexas, pois o cinema, como produto cultural, retratou como poucos o momento histórico em que foi criado, tanto em relação a seu modo de funcionamento, quanto aos temas que abordou. A incapacidade de nosso cérebro de processar a rápida passagem de 24 fotogramas por segundo diante de nossos olhos garantia a impressão de movimento e de realidade que tanto surpreendia os novos espectadores. Os dramas, as tragédias e os romances que povoaram o cinema narrativo ainda em seus primórdios alimentavam o interesse da massa por casos sensacionalistas que os tabloides souberam criar e manter mais de século antes do surgimento do cinema. Dessa maneira, esse artefato, adicionou alguns atrativos a um tipo de entretenimento que já estava de certa forma incorporado aos hábitos culturais da sociedade urbana naquele momento.

O público que aderiu fervorosamente ao cinema desejava ver a realidade espetacularizada, não o cotidiano monótono de vidas tediosas. Os exemplos de deformação humana, os casos de crimes, de luxúria, de morte que se via, então, nos parques, circos, shows de variedades e nas páginas dos jornais sensacionalistas é que despertavam especial interesse. Contra a monotonia de um mundo massificado, em que as ações se tornavam cada dia mais mecanizadas e rotineiras, a excitação seria buscada nas exibições cinematográficas.

A esse respeito, conforme Shwartz, (2004, p. 337) “A vida em Paris, tornou-se fortemente identificada com o espetáculo. A vida real era vivenciada como um show, mas ao mesmo tempo os shows tornavam-se cada vez mais parecidos com a vida.” Assim, antes do cinema, uma variedade de espaços como o necrotério de

Paris, os museus de cera e os “panoramas”⁸, já apresentavam espetáculos que formavam certo tipo de público facilmente cooptável pelas características dos filmes.

E as películas, por suas características relacionadas ao movimento, foram capazes de apresentar a realidade como um espetáculo mais verossímil do que outros tipos de exibição em voga. Sendo assim, o cinema tornou-se, principalmente, por esse efeito de realidade, um instrumento que serviu a diferentes propósitos, trazendo consequências sociais e individuais que muitos dos seus mais inventivos criadores não tiveram consciência, as quais, no entanto, intrigaram pensadores da cultura que perceberam camadas mais profundas e uma multiplicidade de aspectos a serem examinados nesse novo engenho.

A esse respeito, interessa-nos especialmente a discussão desse artefato como uma invenção da sociedade burguesa urbano-industrial, tal como essa se configurava no início do século XX, sobretudo porque as reflexões sobre os efeitos sociais desse produto, realizadas por filósofos como Walter Benjamin (1892-1940), ainda no momento inicial de sua difusão, revelam que a crença em seu potencial educativo ultrapassavam os limites do campo da pedagogia.

Aspectos como o estatuto do cinema enquanto arte técnica, como produto, resultado e instrumento de consolidação da modernidade foram abordados por esse autor na forma de ensaios que revelavam o otimismo com que o cinema foi recebido em esferas intelectuais de prestígio no início do século XX, apesar do desprezo e, por vezes, até do temor com que foi tratado por ilustres representantes dessas mesmas áreas.

Contrariando alguns de seus pares⁹, Benjamin via o cinema como uma invenção importante e potencialmente positiva para a sociedade moderna ocidental,

⁸No mecanismo denominado Panorama, era a imagem que se movimentava, não os espectadores, que se mantinham parados – uma vez instalados em lugares que simulavam trens ou barcos, assistiam a telas pintadas que lhes desfilavam por horas diante de seus olhos.

⁹Entre os pensadores da Teoria Crítica, Adorno (1985) pensa os meios de comunicação de massas como mercadoria pertencente à indústria cultural e, portanto seus produtos não podem ser considerados como arte. O autor considerava, ainda, que o cinema não contribuiria para a libertação das massas, antes aprofundaria seu processo de dominação por ser um instrumento alienante, que só

apesar de pertencer e refletir muitas das características de um período histórico ou de um tipo de organização social em que elementos essenciais para a formação humana entraram em declínio, como a capacidade de compartilhar experiências.

A ideia de modernidade foi estreitamente relacionada por esse autor com “empobrecimento da experiência”, fenômeno relacionado ao excesso de impressões sensoriais e à impossibilidade da narrativa. Nesse caso, o excesso de informações descontínuas desorientaria o homem moderno e dificultaria a reflexão sobre aquilo que ele vivenciava, impedindo-o de pensar e narrar o vivido, tornando-se, assim, um obstáculo para experiências¹⁰.

Outro dos elementos que se perdiam com o capitalismo moderno era a crença das gerações mais novas na autoridade e na sabedoria das gerações passadas, aspecto que caracterizava o contato entre velhos e jovens nas sociedades artesanais. Sem reagir a esse processo, ao homem moderno restaria apenas a possibilidade de viver com o imediatismo das urgências, tendo a sua disposição somente um repertório individual de conhecimentos acionados por uma memória instrumental.

Enfim, o século XX iniciava sob o domínio do desejo pelo efêmero, pelo superficial, por aquilo que não deixa suas marcas. A recuperação da faculdade humana de vivenciar experiências no mundo moderno precisaria, então, ser empreendida, pois representava a possibilidade de reagir à desagregação social, ao processo de desenraizamento do indivíduo, que perdia referências importantes, ligadas a uma vida vivida em cooperação e compartilhamento, necessárias a uma existência mais humanizadora. Para tanto, seria preciso, contudo, que o solitário indivíduo moderno fosse capaz de reagir ao empobrecimento da experiência humana, relativizando a singularidade de suas vivências e resgatando a arte de narrar.

fortalecia as estruturas dominantes da sociedade capitalista com seu poder de sedução e capacidade de entreter e enganar as multidões.

¹⁰É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, 197)

Segundo Gagnebin (2001), Benjamin acreditava na possibilidade de se construir um novo tipo de narrativa sobre os escombros da narrativa tradicional. Esse pensamento sugeria a importância do empenho dos sujeitos contemporâneos na criação de oportunidades para que a memória comum aos grupos humanos, que lhes conferia não só identidade, mas certas orientações para atuação social, não seguisse desprezada e condenada ao esquecimento.

Sobre as ruínas da tradição narrativa poderia renascer a possibilidade de renovação do lugar da memória na cultura ocidental. A memória, inspiração da narrativa, precisava, contudo, reencontrar seus herdeiros, não como garantia de repetição do passado, mas como promessa de renovação. “A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.”, como aponta Gagnebin (2001, p. 91).

Parece-nos pertinente a suposição de que a esperança na possibilidade de recuperar a capacidade narrativa dos ocidentais estava na raiz da forma como o cinema foi percebido por Benjamin naquele momento. A reapropriação de histórias orais de diferentes tradições culturais ou da literatura pelas narrativas cinematográficas poderia ser a forma moderna de alimentar o imaginário humano com experiências que tivessem significado para a coletividade, o que tornaria os filmes uma das formas de resgate da “arte de contar histórias”. Uma arte coletiva – pelo menos enquanto a tecnologia não permitia que alguém fizesse um filme sozinho – que criava e veiculava narrativas para serem vistas coletivamente, produzindo memórias comuns em espectadores que se identificavam com as diversas representações dos acontecimentos e das ideias que marcavam a sociedade a que pertenciam ou almejavam pertencer. Esse atributo fazia dos filmes um eficiente produtor de significados partilhados por um público constituído de milhares de indivíduos em diferentes pontos de um país e até do globo terrestre, criando laços entre as gerações que pareciam perdidas nesses novos tempos.¹¹

Como eficaz dispositivo formador de subjetividades o cinema não somente forneceu bases comuns de lembranças e representações úteis para constituição de

¹¹Segundo Nicolau Sevcenko [*o cinema*] criou instantaneamente uma legião de entusiastas ardorosos, que encontraram no dinamismo técnico e temático da forma cinematográfica a arte compatível por excelência com os estímulos voláteis da cidade. E se torna sua clientela voluntariamente cativa e feliz. (SEVCENKO APUD SUSSEKIND, 1992, p. 93):

identidades coletivas, como contribuiu significativamente para a adaptação dos indivíduos às características da vida moderna. Ao lado de outros recursos identificados pelo termo “meio de comunicação de massa”¹², além de difundir valores e costumes que reforçavam essa cultura, influenciou o modo como as pessoas passaram a perceber e compreender o mundo através das imagens. Benjamim identifica essas relações de forma clara:

Diante do filme o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. (...). A associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem. Nisso se baseia o efeito do choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta um passante, numa escala individual, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente.” (BENJAMIN, 1987, p. 192)

Estabelecem-se, desse modo, vínculos entre as alterações na sensibilidade humana e as mudanças sociais e tecnológicas da modernidade, representados por elementos como a velocidade do automóvel, o caminhar apressado entre a multidão nas grandes metrópoles ou o flunar pelas largas avenidas das cidades e o cinema. O indivíduo de novo tipo, moldado sob essas influências, perceberia o mundo por meio de uma bricolagem de fragmentos de imagens capturadas por um olhar distraído diante dessa realidade também fragmentada e desconexa.

A forma de apreensão do mundo pelo indivíduo seria, então, por meio da percepção que se efetivava através da experiência dos choques, forma pela qual a mente humana captava a realidade por meio da exposição a uma sequência impactante e incessante de informações fragmentadas que sociedade urbano-industrial lhe impunha. Os efeitos causados pelos choques das imagens cinematográficas, tal como as vivências da fábrica e das cidades, impactavam as formas de percepção do público, originando essa nova sensibilidade mais aberta e adaptada às transformações rápidas e constantes. O cinema seria, pois, uma arte

¹²Forma especial de comunicação dirigida ao grande público, a um número de seres humanos vasto, heterogêneo e anônimo através dos meios técnicos de transmissão do som e da imagem: rádio, televisão, cinema, jornal e outros.

revolucionária por sua capacidade de educar a massa para um tempo de grandes mudanças.

O potencial transformador da arte cinematográfica estaria também em seu alto grau de reprodutibilidade. A grande facilidade de reproduzir e difundir para um público mais amplo cópias fiéis de imagens e sons, que antes ficavam restritas a poucos olhos e ouvidos, fez diminuir o valor de culto, a “aura mágica” dos objetos artísticos. O filme, objeto composto de fragmentos justapostos em rápida sucessão, não se prestava à contemplação deferente que obras originais, não produzíveis, inspiravam. Em compensação, as atenções voltam-se para o espectador e as relações que esse estabelecia com a obra. Tal fenômeno representou para muitos uma perda; enquanto que, para outros, significava uma excelente oportunidade de romper a tradição hierárquica em que se baseava a ordem social vigente. Nas palavras de Benjamin (*op. cit.* p. 168 e 169):

Esse processo é sintomático e sua significação vai além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (...) A função social (da arte reprodutível) não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos, de Cleópatra e Ben Hur até Frederico, o Grande e Napoleão. E quando Abel Gance, em 1927, proclamou com entusiasmo: “Shakespeare, Rembrant, Beethoven, farão cinema... Todas as letras, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de novas religiões... aguardam sua ressurreição luminosa, e os heróis se acotovelam à nossas portas”, ele nos convida, sem o saber talvez, para essa grande liquidação.

Sendo assim, o cinema teria um grande papel no processo causado pelo enfraquecimento dos paradigmas da arte. Seu poder de abalar as tradições culturais estaria ostensivamente visível, ao observarmos a liberalidade com que filmes retrataram personagens ícones, obras veneradas e episódios marcantes da história ocidental. Havia forças nessas representações e elas foram responsáveis pelo golpe final na sacralidade da arte e na tradição cultural elitista a que pertencia.

Uma proximidade maior entre público e obra permitiria, enfim, ao espectador desenvolver uma atitude mais progressista em relação aos filmes do que diante de quadros ou esculturas de artistas canonizados. Esse comportamento se caracterizaria pela possibilidade de aliar o prazer da diversão ao olhar arguto do especialista, abandonando a atitude reverencial de um idólatra diante de um objeto de culto.

O argumento do filósofo prossegue no sentido de que servindo como instrumento artístico para destruição de comportamentos subservientes do público em relação à arte, o cinema poderia abrir caminhos para o advento de transformações em diferentes esferas sociais.

A distração, portanto, ao contrário de uma atitude condenável se transformava em um elemento positivo da relação das massas com as obras de arte. Na modernidade, enfim, a diversão não se colocava como o contrário da apreciação interessada, era possível divertir-se com um filme e, ao mesmo tempo, compreendê-lo. Dessa maneira, ao serem comparadas, a conduta da massa e o público informado diante das artes, poderia ser encontrado um comportamento diferente, mas não inferior, como escreveu o autor:

Afirma-se que as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção (...). A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra mergulhar em si, envolve-se com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. (BENJAMIN 1994, p. 192/193)

Destacando o potencial formador do cinema apesar de suas inegáveis ligações com os interesses do capitalismo¹³ e os valores da burguesia industrial, que usou e abusou desse instrumento na tentativa de moldar o universo cultural a seu gosto, e mesmo que se associasse o cinema a um quadro pessimista, em que o homem moderno se encontraria numa situação de empobrecimento existencial, em que os

¹³ Como um exemplo desse fato podemos citar a lucrativa aliança entre os capitais da produção cinematográfica e os da indústria elétrica que se associaram no advento do cinema falado, cujo desenvolvimento no final dos anos 1920, ajudou a minorar provisoriamente os efeitos da crise econômica capitalista, aumentando de forma significativa o público desse espetáculo.

fascismos aproveitavam-se dos meios de comunicação de massa para seus propósitos de dominação, Benjamin demonstrava sua crença no poder positivo das narrativas cinematográficas.

Em suma, no cenário da modernidade, o cinema foi visto, enfim, como uma arte que preparara os indivíduos para as mudanças constantes de caráter estético, econômico e político, por isso, uma arte que educava para a transformação.

1.2 Escola e Modernidade

A ideia de que o cinema pode formar um sujeito mais adaptado às exigências da vida moderna, formulada por Benjamin, no início do século XX, está também presente no discurso sobre a educação escolar no mesmo período, visto que a escola foi considerada e fortemente defendida por diferentes setores sociais como um instrumento de transformação dos indivíduos.

A aproximação entre esses dispositivos talvez tenha sido prolífica, dentre outros fatores, não só pelas expectativas em relação às virtudes formadoras atribuídas a ambos por filósofos e educadores atentos às necessidades da sociedade capitalista que se formou a partir do final do século XIX, mas principalmente por serem vistos como mecanismos que poderiam operar de forma semelhante sobre seu público, considerando-se alguns aspectos.

A escola e o cinema herdeiros de uma longa tradição de investimentos na formação humana foram conquistando espaço de destaque nas sociedades ocidentais por meio de sofisticadas operações ideológicas que os apresentaram como as melhores soluções para as questões surgidas pela consolidação de um determinado modo de vida das coletividades no mundo moderno. Mas a construção histórica de um aparato como o cinema, fruto de escolhas, do poder de convencimento e de imposição cultural de certos grupos sociais, comumente nos parece mais evidente do que a produção social e temporal da escola. De certo modo, estamos acostumados a ver o cinema como um invento com data de

nascimento, que foi se modificando com as inovações tecnológicas desde sua criação, partindo de sucessivos aperfeiçoamentos de outras formas de registro por imagens, como a pintura e fotografia. Não causa espanto que essas formas convivam até hoje, nem estranhamento que tenham adquirido status artístico semelhante ao longo do tempo, como também não nos surpreende o fato de não existir a expectativa de que uma forma elimine ou substitua outras de modo definitivo.

No entanto, essa não é concepção mais difundida da escola. Esse dispositivo, muitas vezes, parece ter alcançado a posição central que ocupa desde o século passado no campo educacional, de forma quase natural, por ser considerado a única ou a melhor alternativa educativa existente para formação das novas gerações em sociedades cada vez mais complexas.

Mas a transformação dessa instituição em equipamento educativo predominante em todo o mundo na Modernidade foi fruto de elaborado processo de produção que envolveu ações no âmbito filosófico, jurídico e político, cujos elementos foram identificados por Pablo Pineau (2010), ao apresentar suas reflexões sobre as razões do triunfo da escola como aparato educacional.

Esse fenômeno ocorre basicamente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século passado, quando grande parte dos governos nacionais criaram leis referentes à implantação e ao acesso à escola básica em seus territórios, tornando compulsória a sua frequência, sobretudo para os setores populares da população. A escola foi assim transformada em um ícone do avanço civilizacional que a modernidade trazia para os povos que se empenhavam nela ingressar. Sobre essa instituição convergiram as possibilidades de sucesso ou derrota no que se refere ao progresso econômico e cultural das nações. E aos possíveis efeitos sobre o público que a ela ascendia foram atribuídos poderes profiláticos ou curativos de mazelas sociais seculares.

Para que a escola fosse convertida em tal panaceia, foi preciso que uma combinação de fatores, identificados por Pineau (2010), tais como: a desqualificação e eliminação de outras formas educativas; a vinculação das unidades escolares a um Sistema Educativo, o reconhecimento da infância como um momento específico do desenvolvimento humano mais fecundo para os

investimentos na formação; a instituição de competências básicas como ler, escrever e realizar cálculos mentais; a valorização de formas coletivas de transmissão de conhecimentos; a conversão dos professores em exemplos de 232 conduta moral; a criação de saberes e métodos especificamente escolares, sua fragmentação em disciplinas; habilitação de um conjunto de profissionais especializados munidos de técnicas específicas; a redução do campo pedagógico ao escolar; e o estabelecimento da escola como instrumento de controle social.

Entre o final do século XIX e o princípio do século XX, a escola moderna recebeu a anuência de todos os setores que compunham as sociedades ocidentais – ainda que por motivos diferentes – materializando no campo educativo princípios oriundos de correntes fundamentais do pensamento oitocentista, como o liberalismo e o positivismo.

A educação liberal colocou como prioridade a formação do cidadão e do trabalhador capitalista disciplinado, buscando em Kant as bases filosóficas para o disciplinamento dos indivíduos. O eixo baseado na relação saber/poder em torno do qual se erigiu a educação escolar, foi fornecido pelo filósofo que afirmou que

a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força [coerção] das próprias leis. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (...). Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. (KANT, 1996 p. 12-13)

Instrução e disciplina serão os meios que permitiriam aos indivíduos viverem sob o império das leis, único caminho pelo qual poderiam conquistar a humanidade, sua máxima condição. A arte da pedagogia deveria concorrer para isso, retirando os seres humanos do estado da natureza e formando-os para a liberdade e autonomia no mundo da cultura.

O Positivismo, por sua vez, embora não tenha sido um discurso educacional, como adverte Dussel (2010), teve grande influência na busca por uma pedagogia de base científica. E ainda que de maneira geral, tenha sido difundida a ideia de que o Positivismo esteve na base da estruturação da escola moderna e da constituição da pedagogia tradicional, como um conjunto de teorias e práticas

estritamente associadas ao seu triunfo como forma massiva de educação, sua influência efetiva só se faria sentir nos currículos escolares na primeira metade do século XX.

A educação escolar em diferentes tempos e espaços é e sempre foi fruto de uma combinação de discursos com fundamentos distintos. No entanto, é ao pensamento positivista, denominação que abarca diferentes filosofias que têm como uma de suas bases, a crença na ciência e no progresso tecnológico como grandes promotores do desenvolvimento humano, que se atribui comumente as características assumidas pela escola moderna, como aponta a autora:

En tanto corriente dominante no pensamiento intelectual de la segunda mitad del siglo XIX, su hegemonía coincide con la época en que se promulgaron las leyes de obligatoriedad escolar, se sentaron las bases de la educación laica y republicana en varios países europeos y americanos, se reformo la enseñanza media creando las ramas científicas y las de humanidades modernas, y se extendió el modelo humboldiano de la universidad como productora de conocimientos. Esta coexistencia temporal ha llevado a establecer una relación causa-efecto entre el positivismo y la constitución de los sistemas educativos modernos. (DUSSEL, 2010, p. 53)

Embora esteja claro que sob a rubrica “pensamento positivista” foram abrigadas propostas distintas de educação, entendemos que alguns elementos como a ênfase na educação moral, oriunda das ideias de Comte¹⁴ e a centralidade de um currículo baseado nas ciências de origem spenceriana¹⁵ tornaram-se emblemáticas dessa corrente filosófica, assim como a conversão do ensino em tecnologia por Herbart¹⁶.

¹⁴Augusto Comte (1798-1857), filósofo e reformador social, considerado criador do positivismo. Defende a reforma do saber, visto que a sociedade, em sua concepção, se caracteriza exatamente pela etapa de desenvolvimento espiritual que atingiu. Formula uma teoria da história baseada em três estados de desenvolvimento: o teológico, metafísico e o positivo. O ultimo estado seria o mais desenvolvido, em a humanidade teria atingido a ciência, tendo o espírito humano superado toda a especulação e toda a transcendência, definindo-se pela verificação e comprovação das leis que se originam da experiência. (JUPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 48).

¹⁵Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglês, considerado o principal representante do evolucionismo nas ciências humanas. Teve grande influência em estudiosos como Durkheim. (*Idem*, p. 252)

¹⁶Herbart (1776-1841): Pode ser considerado o lógico e organizador da pedagogia moderna e precursor da psicologia científica. Conferiu a pedagogia uma missão humanista e humanitária: a de formar o homem do futuro, de modelar o homem universal através do desabrochamento do individual. Admite que é pelo sentido e pelo sensível que todo conhecimento se constrói. Organizou o ato didático em quatro tempos: mostrar, associar, sistematizar e praticar. (*Ibidem*, p 125)

As propostas educacionais de inspiração positivista implementadas em diferentes países europeus e americanos apresentam elementos comuns, como a concepção da educação como principal instrumento de reforma social e a necessidade de reformar em primeiro lugar os próprios meios educacionais. Pleiteava-se a substituição do ensino literário e teológico por uma educação pautada por critérios de utilidade, que preparasse os indivíduos para o exercício de um ofício, para prática da cidadania, para uma vida saudável, para o cultivo das artes e para a formação e manutenção de famílias funcionais.

Nesse cenário, a escola foi considerada como um espaço indispensável e o mais eficaz instrumento para a transmissão de conhecimentos científicos necessários à conquista desses objetivos, que levariam os indivíduos a uma existência promissora em uma sociedade harmônica e coesa dirigida pelos mais capazes.

Por fim, o trabalho de construção desse modelo escolar recebeu importante contribuição de Emile Durkheim, que ressaltou o valor da educação como instrumento de socialização. Segundo sua concepção, os adultos teriam a responsabilidade pela formação dos requisitos comportamentais básicos para integração dos jovens na sociedade. Conforme o autor,

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.” (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Durkheim situa a educação na vida social, estabelecendo que instrução dos jovens deveria ter como princípio e fim a busca por uma vida harmoniosa em sociedade e, por isso, não poderia estar sujeita apenas às inclinações pessoais dos familiares. Lembrando que havia costumes aos quais era preciso se adaptar, ele advertia que a dissidência causaria sofrimento sem recompensas à juventude que chegaria à idade adulta sem as condições essenciais para convivência equilibrada com seus contemporâneos. Nesse contexto, a escola exerceria o papel essencial de executar os preceitos educativos necessários ao governo das disposições individuais opostas a esse projeto.

A partir dessas referências, um modelo pedagógico denominado tradicional por seus críticos, instituiu a escola como espaço central no qual se materializaria. Essa instituição estruturou-se como espaço resguardado do mundo e voltado exclusivamente para a educação. Instrumento de difusão da cultura burguesa, considerada então como a única socialmente válida, fez dos professores os guardiães e principais transmissores desses conhecimentos, em uma posição permanentemente superior aos estudantes, com os quais seria estabelecida uma relação pedagógica em que ensino e aprendizagem seriam atos automaticamente correlatos.

Menosprezando os processos de autoinstrução e supervalorizando as vantagens de uma transferência ordenada e proposital de saberes úteis para coletividade, a escola moderna cumpriria seu papel regulador por meio da criação de tempos e espaços específicos para diferentes tipos de aprendizagem, de esquemas autônomos de autorização e censura, avaliação e titulação, através de atividades físicas e intelectuais que visavam, em última instância, à produção de corpos e de mentes dóceis, moralmente sadias.

Enfim todos esses aspectos fizeram da escola de massas o dispositivo potente, que, ao vencer inúmeras resistências, tornou-se a forma hegemônica de educação coletiva e conseguiu cumprir os desígnios que a sociedade moderna lhe reservava, ao tornar-se a principal instituição responsável pela fabricação de sujeitos modernos.

Nos primórdios da relação entre cinema e educação escolar, ainda no início do século XX, quando certos filmes passam a integrar o repertório de recursos dessa instituição, podemos encontrar muitos pontos de contato entre esses dois dispositivos tanto quanto ao projeto de socialização das pessoas, quanto à modelagem das subjetividades dos indivíduos, assim como apontava Benjamim.

Apesar de suas várias diferenças, seja quanto às suas finalidades e funções na vida social, seja às suas estruturas e dinâmicas de funcionamento, seja quanto às suas construções sociohistóricas mais amplas e em seus interiores, seja no que concerne aos lugares e ações dos sujeitos em um e outro caso, pode-se observar alguns pontos de aproximação entre o cinema e a escola. Vários aspectos podem ser tomados como exemplos dessas afinidades, tais como o fato de o cinema, bem

como a escola ter sido um aparelho marcado pelo símbolo da inovação e também pela crença na capacidade da tecnologia em auxiliar no desvelamento da realidade, em seu poder de explicitar diferentes fenômenos sociais, naturais, biológicos, ou seja, por estar associado à ciência.

O cinema é também um aparato capaz de imobilizar os corpos e prender a atenção dos espectadores, considerados como receptáculos passivos, que deveriam absorver os conhecimentos transmitidos pelos filmes apenas pelo contato visual e auditivo, tal como se supunha ocorrer nas aulas expositivas. Esse artefato exige atenção focalizada da assistência em aspectos determinados externamente pelos enquadramentos, moldando formas específicas de perceber o espaço e reforçando a percepção do tempo como encadeamento necessariamente linear de acontecimentos que deveriam ser apreendidos em uma dada ordem, assim como se organizava o conhecimento em diferentes conteúdos escolares.

Diante dessas afinidades, parece-nos pertinente, então, a ideia de que o cinema tenha sido admitido no universo escolar principalmente devido a seu potencial como instrumento disciplinar¹⁷, aspecto que o tornava extremamente útil para a principal causa e razão de existência da escola como a conhecemos.

O sistema formado pela câmera, imagem, montagem, projetor e sala escura constituiu o dispositivo cinematográfico, tanto quanto o quadro negro, o mobiliário, o uniforme, as regras de comportamento, as disciplinas, as leis educacionais, as diretrizes educativas oficiais e outros elementos, constituem o dispositivo escolar na modernidade. Esses aparelhos resultaram de certas técnicas comuns que repercutiram nas formas como espectadores e estudantes se apropriaram dos discursos por eles veiculados.

¹⁷ Ismail Xavier trata da questão: ... se a câmera, na situação ideológica historicamente determinada em que nos encontramos, produz imagens que são cúmplices ideológicos da ideologia dominante, não é porque as imagens reproduzem o mundo (veremos que a imagem não é duplicação do mundo), mas porque ela constrói uma representação espacial afinada aos artifícios historicamente determinados (datados quanto à origem: Quatrocentos) da perspectiva monocular. (XAVIER, 1983, p. 387). Portanto, se diante da imagem cinematográfica ocorre a famosa "impressão de realidade", isto se deve a que ela reproduz os códigos que definem a "objetividade visual", segundo a cultura dominante em nossa sociedade; o que implica dizer que a revolução fotográfica é "objetiva" justamente porque ela é resultado de um aparelho construído para confirmar a nossa noção ideológica de objetividade visual (o sociólogo Pierre Bourdieu, também apoiado em observações de Francastel e Erwin Panofsky, refere-se a este curto-circuito ideológico no livro *Un Art Moyen*). (XAVIER, 1983, p. 128).

Historicamente, portanto, é possível encontrar muitas convergências entre as técnicas e os usos sociais da escola e do cinema, ainda que entre ambos sempre tenham havido distâncias e diferenças, visto que o cinema aposta no encantamento e na sedução dos espectadores, nos efeitos de prazer que perduram enquanto o espectador vê o filme e talvez um pouco para além disso, pela lembrança das boas sensações vividas que garantam seu retorno. A escola, por sua vez, utiliza-se de mecanismos de disciplinamento menos aprazíveis como a organização hierárquica, a vigilância constante e a punição¹⁸.

Contudo, mesmo observadas essas diferenças, a escola com seus artefatos e o cinema podem ser identificados como tecnologias que produziram novos sujeitos, mais afinados com os projetos de modernização cultural e social do início do século XX, ainda que o encontro entre ambos tenha se dado quando a escola moderna já estava estruturada, com seus tempos e espaços, normas e práticas estabelecidos em sua forma mais geral.

A escola organiza-se em sua versão moderna ao longo do século XIX e, quando apareceu o cinema, ele era uma aposta, novidade inscrita nos processos de modernização social. E também estava longe de ser a instituição universal que hoje conhecemos, enquanto à época já estavam consolidados espaços e tempos da forma escolar conhecidos. Estava em pleno apogeu a legitimidade da escola como máxima autoridade cultural do Estado; havia uma grande confiança acerca da indispensabilidade que a escola transmitia para a integração social, além da ênfase na cultura letrada como signo de distinção do indivíduo.

Deve-se considerar, ainda, que a novidade que o cinema apresenta para a escola não é o uso da imagem, mas o movimento e a velocidade. Inés Dussel (2008) lembra que, Comenius (1592- 1670), considerado pai da didática moderna, já recomendava o uso de imagens como recurso auxiliar para a memorização e para a educação do olhar. A escola há muito tempo incorporou as imagens fixas,

¹⁸ A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugar individual tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, p. 173).

produzidas especialmente para esse ambiente e fortemente administradas por instituições de âmbito nacional. Correspondendo a uma lógica diferenciada, menos controlável, as imagens em movimento passaram a ser objeto de desconfiança por parte de expoentes do pensamento educacional, que, sem querer abrir mão de sua potencia educativa, tentaram então domesticá-las.

O encontro entre a escola e o cinema pode ser compreendido também pela existência de certo parentesco que os aproximava, visto que ambos podem ser vistos como parte de uma rede de dispositivos que construíram e consolidaram a sociedade moderna. Não seria implausível, inclusive, que a escola tenha preparado, evidentemente de forma contingencial, o terreno ou o público que fez do cinema um sucesso, educando o observador atento do século XIX (JONATHAN CRARY, 2010), sujeito visual formado pelas técnicas de focalização. A escola foi parte integrante e importante de um conjunto de instituições que estruturam o regime visual da modernidade. Como lembra Ana Abramowski (2013)¹⁹ maneiras corretas e incorretas de olhar foram aprendidas na escola, tais como: onde os olhos devem ser postos e em que ordem as imagens devem ser vistas. A escola formou espectadores que aprenderam a direcionar sua atenção para o que estava ocorrendo a sua frente, o que foi muito útil ao tipo de organização visual proposta pelo cinema.

Para além dessas questões iniciais, é preciso considerar também, o quanto esses aparatos envolvidos na escola e no cinema foram afetados de várias formas, pelas mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo em que essa aproximação de desenvolveu. De um lado, a materialidade tecnológica relacionada ao cinema sofreu significativas transformações desde seu advento e variadas formas de produção e consumo de filmes foram se difundindo ao longo século XX, com a invenção e popularização de câmeras portáteis, digitais, videocassetes, DVD players, computadores e internet, por exemplo. E a educação escolar, por sua vez, sofreu impacto de mudanças sociais, tais como a emergência de diversos movimentos sociais e luta pelos direitos de cidadania empreendida por vários setores excluídos.

¹⁹Abramowzki, Ana. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>, acessado em 21 ago. 2013.

Esses elementos tiveram certamente alguns reflexos nessa relação, como afirmamos na parte inicial deste trabalho, e acreditamos ser possível perceber essas reverberações por meio de diversos componentes desse vínculo, mas foi por meio exame dos discursos educacionais que trataram da integração do cinema à educação escolar, que buscamos os indícios dessas mudanças. Para sustentar essa análise trataremos dessa questão a seguir, ainda nesse mesmo capítulo, partindo das contribuições dadas pelos estudos de Basil Bernstein.

1.2 O discurso pedagógico em Basil Bernstein

A teoria de Bernstein tem auxiliado análises de formulação de políticas educacionais tanto no nível da produção das orientações, no âmbito do Estado e governos, quanto no nível da aplicação dessas propostas escola e nas salas de aula.

Originalmente elaborada como um modelo para analisar os processos pelos quais uma área de saber é modificada para constituir o conhecimento escolar, conteúdos e relações a serem transmitidas, pensamos que suas ideias nos ajudariam a refletir sobre o contexto de reprodução e circulação do discurso pedagógico sobre educação e cinema no sistema educacional brasileiro e argentino, nos períodos em exame.

O trabalho desse cientista de vertente estruturalista²⁰, além de estar claramente vinculado ao pensamento de Durkheim (natureza do controle simbólico), mostra filiações importantes com as correntes marxista, weberiana e interacionista. É também, e primordialmente, tributário das reflexões de Foucault sobre os sistemas de controle e poder produzidos por meio dos discursos, que foram essenciais para a sistematização de sua teoria sobre o discurso pedagógico.

²⁰Estruturalismo: movimento intelectual que se desenvolveu principalmente no cenário francês, nos anos 1960, nos campos da linguística, antropologia, filosofia, política e psicanálise. Amplo e diversificado, abrange autores tão diferentes entre si como Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. É uma perspectiva sociológica que defende a existência de estruturas subjacentes inobserváveis, que modelam a vida social e podem se classificadas e compreendidas mediante o uso da linguagem. Dicionário de Sociologia. Allan Johson; tradução Ruy Jungmann; Consultoria Ricardo Lessa – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

Embora seja criticado pelo alto nível de abstração e complexidade de seu pensamento e também por ser identificado com a polêmica teoria do déficit cultural (SADOVNIK, 2001), o autor rechaça tais críticas. A esse respeito reitera o fato de que o sucesso escolar requer um código elaborado, em relação aos quais os alunos oriundos de classes populares se mostram em desvantagem, se comparados aos alunos de classe média, o que não significa que a linguagem dos primeiros seja deficiente, mas que a diferença entre os códigos de uns e outros implica em desigualdade de posições no contexto de uma escola cujo código de comunicação dominante é o código produzido pelas elites (BERNSTEIN, 1996).

Segundo Santos (2003), em um artigo no qual apresenta o sociólogo para os brasileiros, ao reconhecer o valor da educação escolar para a conquista de uma sociedade democrática, Bernstein preocupava-se em contribuir para as mudanças que poderiam levar à superação do seu papel atual na produção e reprodução das desigualdades sociais. Para isso, desenvolve seu trabalho de pesquisador, focalizando os meios de controle simbólico como um processo de comunicação pedagógica. Seu objetivo, segundo a leitura de Santos, torna-se então,

descrever as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas agências pedagógicas e o processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva”... A partir desta questão o autor mostra que sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças. (*Idem*, p. 23)

Para a produção desta tese foram particularmente importantes as reflexões do autor sobre a produção e recontextualização do discurso pedagógico, tendo em vista o propósito de pesquisa, quais sejam, analisar aspectos do processo de legitimação, transmissão e de mudanças sofridas pelas práticas discursivas sobre educação e cinema, produzidas por intelectuais argentinos e brasileiros no século XX.

Iniciando o diálogo com elementos do pensamento de Bernstein, algumas ideias se destacam. Em primeiro lugar trataremos da noção de discurso, lembrando sempre das dificuldades trazidas pelos múltiplos sentidos esse conceito pode assumir, considerando as diferentes perspectivas de análise a que se vincula. Em segundo, trataremos na noção de discurso pedagógico e, por fim, trataremos do

modelo de dispositivo pedagógico, focalizando as ações que pertencem ao campo de recontextualização pedagógico.

Conforme Bernstein, o discurso não pode ser considerado apenas um conjunto de significados relacionados com representações ou referentes estabelecidos, pois é uma prática social de produção de significados, uma prática que sistematicamente forma sujeitos e objetos dos quais se fala (BERNSTEIN, 1984)²¹. Fazendo referências explícitas ao pensamento foucaultiano, nos textos de Bernstein, o discurso pode ser entendido como uma construção abstrata, uma produção que se constitui por meio de complexas relações sociais, que não se reduz a uma simples realização da linguagem. E não se restringe também à expressão da subjetividade dos indivíduos, visto que o sujeito desse enunciado pode ser qualquer um no momento que o emite, considerando-se que esse alguém pode assumir diferentes posições e papéis como sujeito em um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 2008). O discurso pode ser visto também como um dispositivo pelo qual os sujeitos se constituem por meio de relações dialéticas, sem que haja uma imposição total de uns em relação a outros sujeitos. Reconhece-se, então, a viabilidade de mudanças desse mecanismo, considerando que os agentes sociais contam também com possibilidades intrínsecas de resistência às imposições dos mecanismos de poder.

A constituição dos sujeitos pelas práticas discursivas está atrelada às relações de poder e controle que se originam da divisão social do trabalho. A complexificação e crescente especificação do processo de organização social das sociedades, muito referenciadas na divisão social do trabalho na modernidade, refletem-se também no nível da produção e especialização dos discursos, nas suas formas de aquisição e na criação de seus limites. E as instituições, por sua parte, são instâncias que exercem essas funções de construção e de regulação.

Estando fortemente ligada à noção de formação discursiva²², os discursos estão integrados a cadeias de enunciações da quais não podem ser desvinculados,

²¹BERNSTEIN, B e DIAS, M. Hacia una teoría do Discurso Pedagógico. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf, acessado em 12 nov. 2012

²²Formação discursiva é para Foucault, um sistema de dispersão entre um número de enunciados em que se encontra certa regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação e os conceitos e escolhas temáticas. (FOUCAULT, 2008).

cadeias que controlam, em grande medida, os enunciados que os constituem. A produção do discurso, por sua vez, está condicionada a certos mecanismos e certas condutas sociais, como a exclusão, a proibição, a divisão e distinção entre o verdadeiro e o falso. Tratando-se do sistema educacional, pode-se dizer que esse é um exemplo expressivo desse processo, à medida que se apresenta como uma poderosa instância de produção discursiva. Por meio dos saberes da Pedagogia, da publicação de livros, da aplicação de metodologias e outras práticas próprias da produção e circulação de conhecimentos no âmbito da educação formal, esse aparato não só cria e veicula discursos legítimos sobre os assuntos específicos que concernem ao campo educacional, como também fabrica verdades sobre tantos outros fenômenos da vida social.

Quando se trata de analisar práticas de comunicação e transmissão de significados por agentes e textos pertencentes ao sistema educativo, contudo, pode-se utilizar a noção de discurso pedagógico desenvolvida por Bernstein (1996). Trata-se, aqui, de uma ferramenta teórica que ajuda a compreender como determinados conhecimentos oriundos de diferentes campos do conhecimento são apropriados pela pedagogia e difundidos no universo escolar.

O discurso pedagógico é o mecanismo que regula as relações comunicativas entre os agentes e textos que circulam no sistema educacional, criando classificações e determinando as regras específicas de comunicação nesse âmbito. Segundo Bernstein (2012, p. 32),

podemos considerar el Discurso Pedagógico como un medio de reproducción, con una gramática o categoría constituyente, como un dispositivo recontextualizador y regulador. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico se plantea como un recurso discursivo a través del cual la producción/reproducción de un orden (interno y externo al individuo) y la constitución de competencias especializadas se hace posible.

Portanto, como alerta o autor, o discurso pedagógico não é um repertório de conceitos, teorias, ou conjuntos de enunciados a serem transmitidos, mas um princípio que rege a escolha de outros discursos e práticas a serem transmitidas e

adquiridas. Trata-se, assim, de um conjunto de regras de produção de novos textos para sua distribuição e reprodução no contexto da educação formal.

Esse recurso seria regido por princípios e normas fornecidas pelo dispositivo pedagógico, as quais foram classificadas como regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. Funcionando em campos hierarquicamente posicionados no sistema educacional, esses preceitos organizam a produção, reprodução e efetivação do conhecimento pedagógico desde a estruturação dos currículos oficiais pelas instâncias governamentais até sua aplicação na escola.

O campo da distribuição está no topo da hierarquia desse sistema, desempenhando uma função estratégica no governo das populações, realizando-se através do controle da comunicação e pela configuração das consciências.

Na disputa social por conhecimento, as regras distributivas contribuem para as diversas formas de consciência, regulando a distribuição desse discurso. Por meio delas, o dispositivo regula o acesso diferenciado ao conhecimento entre diferentes grupos sociais, tanto em relação ao tipo de conhecimento, quanto às condições de sua aquisição. Além disso, busca controlar quem pode produzir discursos novos e quem pode apenas reproduzir os já existentes. Nesse espaço, decide-se que formas de conhecimento e pedagogias são legítimas, quem pode produzir e transmitir o conhecimento e quem está habilitado para adquiri-lo.

O campo da distribuição é dominado pelo Estado, que constitui o espaço intelectual decisivo do sistema educacional. É uma instância legitimadora de novas ideias fornecidas por pesquisas financiadas por capitais públicos ou privados.

Em um lugar intermediário entre o espaço da distribuição e avaliação do discurso pedagógico, encontramos o campo da recontextualização. Subordinado ao campo da distribuição, é nesse espaço que seus agentes “seletivamente, apropriam-se, relocam, refocalizam e relacionam outros diferentes discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 159).

O termo recontextualização refere-se às reinterpretações que sofrem os diferentes textos em circulação pelo sistema educacional. No processo de recontextualização, textos provenientes de esferas oficiais ou não oficiais são desmembrados, associados a outros textos e ressignificados no sistema educacional,

sendo que em seus diferentes níveis podem privilegiar somente algumas de suas partes e valorizar aspectos que não constituíam o foco inicial .

Esse processo obedece a regras que controlam a criação de discursos, que continuam ligados ao contexto em que se formaram, e também estabelece limites para o discurso considerado legítimo. Por meio das regras recontextualizadoras, os discursos deixam seu local de origem, são selecionados, reelaborados e reposicionados em outros espaços nos quais sofrerão, por sua vez, outras releituras e terão seus significados alterados pela ação dos agentes desse campo, cujos interesses, visões de mundo, disputas e conflitos estruturam esse espaço. Pelas regras de recontextualização se configuram os textos pedagógicos a serem transmitidos no âmbito da reprodução, constituído pela escola.

Esse discurso elege e cria temas pedagógicos específicos a partir de certos contextos e conteúdos exteriores, em um processo que envolve tanto a formação de diferentes habilidades e relações, quanto a criação de uma determinada ordem social. Ainda segundo Bernstein (1996), o discurso pedagógico representa uma regra de produção de textos pedagógicos que se constitui de dois outros discursos: o discurso instrucional, referente às habilidades, e o discurso regulador, que está relacionado às proposições moralizantes, criadoras de relações e identidades. O discurso instrucional também é pautado pelo discurso regulador, que se configura como o discurso dominante, ao qual está condicionado qualquer outro discurso pedagógico.

Os currículos escolares, por seu lado, costumam distinguir entre o que são as atividades propostas para o ensino de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa conduta, segundo a teoria de Bernstein, dissimula o fato de que todos os movimentos pedagógicos se destinam a transmitir valores, formar identidades e inspirar condutas. Para esse fim, os discursos apropriados pela pedagogia sofrem um processo de reordenação por meio do discurso pedagógico, que se apresenta assim mais como um princípio do que um discurso propriamente dito.

Nesse sentido, quando um discurso gerado em certos contextos sociais é deslocado para o âmbito da formação escolar, torna-se necessariamente submetido à lógica desse princípio que o transforma ou recontextualiza para que se adapte aos

objetivos desse novo meio. Portanto, o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador atuante por meio de campos e agentes com funções recontextualizadoras, que criam discursos específicos.

Quanto aos campos recontextualizadores, são dois: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo de recontextualização pedagógica (CRP). O CRO é criado e controlado pelo Estado, suas agências (Ministérios e Secretarias de Educação) e agentes que produzem o discurso pedagógico oficial. Nesse campo, além da produção de conteúdos, são estabelecidas as formas de relação e transmissão entre agentes e conhecimentos escolares. Nos termos de Bernstein y Dias (2012, p.16):

La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados e reubicados e insertos en nuevos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. Podemos agregar que estos nuevos textos producidos están, o deben estar en correspondencia con ideologías, o políticas definidas y objetivos políticos específicos. Una vez que los nuevos textos han sido producidos (han sido recontextualizados) ellos proporcionan un soporte para a implementación de los principios dados en decisiones políticas, y para la regulación del espacio pedagógico. Debemos aclarar que la recontextualización oficial no proporciona solamente regulaciones; también proporciona los límites de lo que puede entrar en el contexto de reproducción, es decir qué puede entrar en el espacio pedagógico.

O campo de recontextualização pedagógica é constituído tanto por departamentos ligados à Educação nas Universidades e suas pesquisas, instituições de Ensino Superior, organizações privadas de pesquisa, periódicos especializados de educação e instituições de formação de professores. Tal como o campo de recontextualização oficial, essa instância ocupa-se das questões relacionadas ao deslocamento do discurso do contexto de produção para o de reprodução que ocorre na escola, também denominado de contexto de avaliação.

Uma questão fundamental da relação entre as instâncias é a autonomia relativa que permite que o CRP influencie o discurso pedagógico, levando para uma direção que não corresponde totalmente às diretrizes colocadas pelo CRO,

disputando com esse o espaço e o poder na configuração do discurso, uma vez que, ainda segundo esse autor, podemos relacionar

el concepto de recontextualización con el concepto de relativa autonomía. ...Lo que es importante es examinar las autonomías relativas de los campos de recontextualización, entre sí, y con respecto al Estado, puesto que estos campos y sub-campos regulan la circulación de discursos pedagógicos y prácticas. (Idem, p. 23)

Os contextos, processos e agentes não estão, portanto, completamente determinados por regulações externas e os textos que compõem o discurso sempre sofrem mudanças quando se movimentam em dois contextos: quando passam pelo campo recontextualizador e quando se incorporam à prática pedagógica nas escolas. Por isso, nesses campos, podem ser geradas as oposições ao discurso oficial. Apesar da constante articulação entre os discursos, não se pode esperar uma identificação completa entre eles. Os conflitos e tensões entre os agentes desses campos são constantes no processo de constituição das políticas e indicam a possibilidade de os agentes que atuam em campos de recontextualização pedagógica poderem usufruir dessa autonomia relativa para recontextualizar textos que constituam alternativas aos que constituem os discursos hegemônicos.

A noção de recontextualização pedagógica que tem contribuído para a realização de várias pesquisas que se propõem a analisar políticas educativas e curriculares,²³ no caso específico desta investigação, auxiliou-nos substantivamente. Seja para a compreensão da emergência e do desenvolvimento de um discurso que advoga a inclusão das atividades com cinema na escola no Brasil e na Argentina desde o início do século XX, seja para analisar como esse discurso foi recontextualizado por agentes do campo pedagógico. Os conceitos de campo de recontextualização oficial (CRO) e campo de recontextualização pedagógico (CRP) auxiliaram-nos também na análise de como esse discurso se configurou nos dois

²³Este conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Ball, 1992, 1994, 1998, 2001; Bonal & Rambla, 1999; Evans & Penney, 1995; Jones & Moore, 1993; Muller, 1998; Neves e Morais, 2001; Whitty *et al*, 1994a e 1994b). MAINARDES, J e STREMEL,S. , 2010, p. 15

países, vinculando-se a diferentes interesses políticos, ideológicos e culturais dos mais diversos grupos e instituições.

A análise do discurso pedagógico sobre educação e cinema realizada nesse trabalho se fez por meio do exame de textos produzidos e recontextualizados por agentes inseridos no campo da educação e do cinema em momentos diferentes da história educacional desses dois países. Pela inserção e atuação social desses sujeitos, não só no âmbito dessa discussão, mas em outras tantas questões educativas, assumem o papel de intelectuais em suas respectivas sociedades, colocando a necessidade de refletir sobre as diversas configurações assumidas por essa função ao longo dos períodos pesquisados. Por isso, trazemos, a seguir, um comentário sobre os aspectos relacionados ao papel do intelectual na sociedade ocidental desde seu advento no século XIX.

1.4 – Intelectuais

O termo intelectual veio marcado pela duplicidade desde seu aparecimento na Europa do século XIX. Esse substantivo foi utilizado para designar um grupo social que, exercendo ocupações especificamente ligadas à criação e ao planejamento, destaca-se por sua instrução, por sua autoridade científica e/ou capacidade técnica e administrativa. Esse termo também identifica escritores, artistas ou cientistas engajados em causas polêmicas, cujas opiniões adquiririam relevância no debate público, levando-os a desfrutar de uma posição de prestígio no meio cultural e acadêmico (WOLF, 2006)

A primeira concepção relaciona-se ao termo “*intelligentsia*”, cunhado pelos eslavos em meados dos novecentos para nomear a crescente elite cultural instruída nos moldes europeus nas universidades estrangeiras ou nas recém-criadas universidades russas. Ao se generalizar, posteriormente, essa palavra passou a nomear toda uma categoria de pessoas cultas, que possuíam uma instrução superior.

Atendo-se ao tema da polêmica pública, é comum, entre os estudiosos, a afirmação de que os intelectuais surgiram por ocasião do caso Dreyfus²⁴ (1897-1899).

Antes desse período, já existiam outras figuras sociais, como sacerdotes, profetas, clérigos e filósofos, cujas atividades foram, de certa forma, associadas à atuação dos intelectuais, por estarem relacionadas com a busca da verdade, de valores coletivos e sagrados. No entanto, somente a partir da segunda metade do século XIX, essa denominação pode ser utilizada apropriadamente, pois a figura social do intelectual tornou-se possível após determinadas transformações econômicas e sociais. Tais mudanças permitiram não só o desenvolvimento de uma base material e uma organização do trabalho marcada pelo alto grau de diferenciação das tarefas, em que surgiram os chamados ofícios liberais, como também a estruturação de um espaço onde os intelectuais pudessem se exprimir.

Para a emergência do termo e dos indivíduos designados como tal, foi também necessário que os Estados europeus passassem por reformas em sua estrutura administrativa e burocrática, e houvesse certa ampliação do acesso aos cargos públicos, que antes somente poderiam ser ocupados por membros do clero e da nobreza. E ainda, a criação de escolas públicas, a abertura de novas universidades e remodelação de academias tradicionais foram fatores que também contribuíram, no final do século XIX, para a formação de uma categoria de letrados diferenciada de outros setores instruídos existentes no período medieval, renascentista e até mesmo na fase inicial do período moderno. Nesses momentos termos como sábio, erudito, letrado e culto referiam-se a atributos pessoais, enquanto que os substantivos *intelligentsia* e intelectuais foram relacionados a uma atuação pública coletiva e organizada. De outra parte, o aumento da circulação de

²⁴Segundo BOBBIO (1998), esse termo provavelmente já estava em uso antes, em alguns círculos literários e políticos, mas seu registro de nascimento, isto é, sua oficialização, remonta à resposta pejorativa de opositores ao célebre Manifeste des intellectuels, publicado no diário "Aurore" de 14 de janeiro de 1898. Este manifesto (o primeiro de uma longuíssima série) está, exatamente, assinado por escritores, críticos e estudiosos, tais como E. Zola, os dois Halévy, A. France, L. Blum e M. Proust e outros, os quais exigiam a revisão do processo Dreyfus, militar acusado e condenado injustamente por revelar segredos militares aos alemães. Esse grupo de intelectuais questionou o Estado por entender que a condução do processo contra o militar judeu seguiu as regras jurídicas de valor universal por estar contaminado pelo antissemitismo disseminado na sociedade francesa no século XIX.

periódicos e a ampliação dos setores sociais alfabetizados forneceram a esses sujeitos um amplo e receptivo público para suas ideias e propostas, como também uma tribuna para que pudessem defendê-las frente aos seus opositores, atraindo assim mais atenção para as polêmicas em que se envolviam (WOLF, 2006)

Em suma, todos esses elementos foram fundamentais para que se generalizasse a noção de que o intelectual se define pelo seu constante posicionamento em relação às lutas políticas, aos interesses econômicos e sociais ou às urgências de seu tempo.

Entretanto, a afirmação desse conceito não se fez sem a reação negativa de opositores, como Julian Benda que, em seu célebre trabalho “A traição dos clérigos” (1927), condenou o comprometimento desses agentes com questões de ordem prática, com problemas conjunturais, abandonando a luta contra o irracionalismo das paixões que impede a neutralidade necessária à produção do conhecimento justo e verdadeiro. Segundo Benda, ao deixar-se afetar, a cada momento, pelas demandas da realidade, os intelectuais trairiam a sua grande missão e perderiam a autonomia de pensamento, sua maior conquista. Essa dicotomia entre a necessidade de ser neutro e a responsabilidade de se posicionar foi um elemento que atravessou todo o debate sobre a função social dos intelectuais desde o surgimento desse conceito.

Retomando as formulações de Bobbio (1997, p. 34), o autor considera que é possível identificar quatro tipos de pensamento sobre o comportamento ideal do intelectual, ainda que seja necessário observar o contexto histórico em que esse sujeito atua. De acordo com esse autor:

Os posicionamentos a que esses pontos de vista dão lugar podem ser esquematicamente definidos do seguinte modo: 1. o intelectual não tem uma tarefa política, mas uma tarefa eminentemente espiritual; 2. a tarefa do intelectual é teórica, mas também imediatamente política, pois a ele compete elaborar a síntese das várias ideologias que dão passagem a novas orientações políticas; 3. a tarefa do intelectual é teórica, mas também imediatamente política, apenas a ele compete a função de educar as massas; 4. a tarefa do intelectual também é política, mas sua política não é a ordinária dos governantes, mas a da cultura, e é uma política extraordinária, adaptada aos tempos de crise.

Essas expectativas sobre o posicionamento do intelectual foram ratificadas por outros estudos filosóficos, políticos e sociológicos sobre esse tema. Procurando

compreender a atuação desses indivíduos na contemporaneidade, realizamos breves incursões pelo pensamento de Karl Mannheim (1986), Antônio Gramsci (1989) e Jean-Paul Sartre (1994) e Pierre Bourdieu (1983,1996) , importantes filósofos e cientistas sociais que refletiram sobre essa questão.

Mannheim (1986) concebia os intelectuais como mediadores por excelência. Eles seriam os melhores árbitros para os conflitos sociais, por não pertencerem a uma classe social específica. Em outros termos, sendo eles aliciados em diferentes estratos sociais, estariam livres de compromissos e, portanto, aptos a sintetizar princípios que estivessem além dos pontos de vista parciais. Esses agentes contavam ainda, segundo o autor, com o instrumental científico que os ajudava a analisar os diferentes discursos atuantes na sociedade, identificando as condições de sua produção, as disputas que estavam envolvidas e as visões de mundo que refletiam. Como escreveu o autor,

Devemos a possibilidade de interpretação mútua e compreensão das correntes de pensamento existentes à presença desse estrato médio relativamente desvinculado que se encontra aberto ao ingresso constante de indivíduos das mais diversas classes e grupos sociais, com todos os pontos de vista possíveis. Só nessas condições pode surgir a síntese incessantemente nova e ampla a que nos referimos. (MANNHEIM, 1986, p. 186)

Desse modo, a posição intermediária e a posse de conhecimentos científicos permitiram que sujeitos fizessem julgamentos imparciais e os tornavam capazes de resistir à sujeição dos condicionamentos históricos, garantindo-lhes a possibilidade de crítica social, e colocando-os em uma posição mais favorável para encontrar soluções para os embates sociais. Ao interpretar dessa forma as grandes possibilidades da interversão social por parte dos intelectuais, é possível afirmar que Mannheim forneceu os fundamentos científicos para justificar a suposta excelência desses sujeitos na condução da sociedade, admitindo, inclusive, que a imparcialidade desses atores seria possível.

Gramsci (1989), contrariando o ponto de vista anterior, defendia o comprometimento político do intelectual como condição para legitimação de seu papel social. Os intelectuais seriam, segundo o filósofo, atores políticos responsáveis pela expressão teórica dos interesses de classe em disputa na sociedade e pelo planejamento de estratégias de ação política para que cada parte

alcance seus objetivos. A noção gramsciana de trabalho intelectual é ampla, estendendo-se tanto às atividades relacionadas à produção e à disseminação de ideias, como aos postos relativos à organização e direção de projetos coletivos. Nesses termos, o autor acabou por abalar a concepção de neutralidade social associada ao papel do intelectual, demonstrando que seus atos são fortemente influenciados por suas ligações com determinados grupos sociais. Contudo, os intelectuais podiam, ainda, de acordo com essa concepção, apresentar certa independência em relação a sua classe de origem, optando por se tornarem representantes diretos ou indiretos dos interesses da burguesia ou do proletariado, desde que se tornassem íntimos da experiência dessas classes, por suas vivências na academia ou seus laços com partidos políticos, mas nunca como indivíduos isolados.

Gramsci entendia que a prática produtiva das classes trabalhadoras era o caminho para se encontrar a verdade sobre o mundo e desmascarar a ideologia dominante. A verdade deveria ser buscada, de acordo com seu pensamento, nos saberes da classe operária, que estariam encobertos por uma superfície formada pela sedimentação de mensagens fornecidas pela ideologia dominante a que todos estão expostos. Os responsáveis por essa prospecção seriam os intelectuais orgânicos vinculados às classes populares, que deveriam, ao mesmo tempo, desmascarar os mitos e ideias das elites sociais, demonstrando a parcialidade dos seus julgamentos, e ainda desencavar e lapidar os saberes brutos produzidos pelos trabalhadores em suas vivências cotidianas.²⁵

Pierre Bourdieu (1983), por sua parte, partindo do estudo das relações entre o domínio no campo econômico e na esfera cultural, vincula também a atuação dos intelectuais aos interesses de classe e ainda aos próprios interesses de grupo nas

²⁵“Com o crescimento dos partidos de massa e com a sua adesão orgânica à vida mais íntima (econômico-produtiva) da própria massa, o processo de standardização dos sentimentos populares, que era mecânico e casual, isto é, produzido pela existência ambiente de condições e pressões similares, torna-se consciente e crítico.” (GRAMSCI, 1978, p. 153)

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas, para dar personalidade ao amorfo e ao elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é o que realmente modifica o panorama ideológico de uma época. (GRAMSCI, 1999, p. 110).

disputas sociais por maiores cotas de poder na esfera de produção de capital simbólico.

Ao elaborar a teoria dos campos, Bourdieu trouxe grande contribuição para a discussão acadêmica sobre o papel dos intelectuais na contemporaneidade, definindo os elementos e as formas que caracterizam a formação e a atuação sociais desses sujeitos.²⁶

Segundo o autor, todos os campos possuem características comuns que funcionam como regras mais gerais e particularidades que lhes garantem alguma especificidade. Diante disso, para se compreender o funcionamento desses sistemas, é preciso identificar os seus agentes, seu *habitus*²⁷ e seus interesses comuns, sabendo-se de antemão que o principal deles é a existência do próprio campo. Reconhecendo que esse é um espaço de competição, Bourdieu entende que a disputa esteja condicionada à existência de um consenso em torno de dois aspectos: sobre o que deve ser objeto de disputa; e a certeza de que a disputa vale a pena. Sendo imprescindível existirem indivíduos dispostos a disputar esse objeto, pessoas portadoras de *habitus* que são, ao mesmo tempo, condição e produto do jogo que constitui o campo.

Essa noção de campo estabelece claramente o distanciamento do pensamento de Bourdieu sobre os intelectuais e as concepções que definem a imparcialidade e o desenraizamento social como uma característica essencial de sua intervenção. A ideia de campo intelectual, assim como as concepções de *habitus* e de capital cultural, desenvolvidas pelo sociólogo, mostram a importância das suas experiências de vida e dos condicionamentos do campo em que os intelectuais atuam para a definição de suas escolhas, motivações, ações e estratégias.

Passando a Sartre, ao discutir a função social da literatura, nos anos 1950, o filósofo enfatizou a obrigação dos escritores em colocarem sua energia criativa a serviço de causas políticas justas, visto que, de acordo com seu ponto de vista, a

²⁶Segundo esse autor, “campos são espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. (1983, p. 89)

²⁷O *habitus* é definido por Bourdieu como um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de práticas (BORDIEU, 1983, p. 65).

ausência de engajamento não traduziria uma suposta neutralidade, mas a opção pelos apoios inconfessáveis. Essa concepção, demonstrada em palavras e atos, tornou-o um símbolo de intelectual engajado na segunda metade do século XX, representando uma crítica viva ao modelo clássico de atuação da intelectualidade, voltada exclusivamente para a produção de conhecimento desinteressado ou da arte pela arte. Esse pensamento não faz uma defesa da aplicação do valor de uso para julgar a produção teórica desses sujeitos, ao contrário, pois Sartre desqualifica os acadêmicos e os artistas que se ocupam exclusivamente em dar respostas para os problemas práticos da sociedade capitalista, em dirimir os conflitos causados pelo seu próprio *modus operandi*, e não em denunciá-los, partindo para o enfrentamento necessário à superação dos esquemas que o geraram.

A vocação do intelectual sartreano é a crítica, o ataque e a resistência ativa em situações sociais, que, frequentemente, podem fugir às esferas seu domínio intelectual, mas que exigem muito mais do que uma atitude técnica e distante do cientista que observa o mundo como um objeto a ser friamente analisado. A missão histórica desse agente social na modernidade seria, então, segundo Sartre, a construção de um novo humanismo, desvinculado do humanismo universalista burguês produzido pelo Iluminismo. Para tanto, o exercício da autocrítica torna-se essencial. Esses sujeitos precisam admitir a sua condição de seres contraditórios, que, em suas origens, como filósofos iluministas, foram responsáveis pela elaboração dos princípios teóricos que deram legitimidade à ideologia burguesa, contribuindo para sua hegemonia. Contemporaneamente, contudo, precisam assumir sua tarefa de questionamento desse mesmo sistema de pensamento.

Ao analisarmos o conjunto dessas reflexões sobre a figura do intelectual, é preciso considerar a sua localização histórica. Produzidas no século XX, essas interpretações carregam as marcas das muitas certezas que caracterizaram a ação política de líderes e grupos durante esse período. Esses sujeitos assumiam como sua responsabilidade a tarefa de intervir politicamente através de mensagens convincentes, veiculadas massivamente por meios escritos ou audiovisuais, em favor de causas que consideravam justas e universais. Fossem artistas ou cientistas, os intelectuais mereciam o título caso dedicassem seus talentos a missão de lutar pela liberdade e a igualdade, tal como os iluministas ensinaram. Integravam-se ao projeto de modernidade que, ao mesmo tempo em que desenvolveu poderosos

mecanismos de governo das ações humanas, paradoxalmente, permitiu a emergência de instrumentos capazes de enfrentar esses poderes e estremecer suas bases de dominação.

Ao final desse mesmo século e no alvorecer do século XXI, a discussão sobre os intelectuais teve que incorporar outras questões, que levaram a associação desse termo a uma noção de crise. Os avanços tecnológicos na área de comunicação, a intensa integração econômica das mais distantes nações do planeta e a brutal exclusão de grande parte da humanidade dos benefícios gerados pelas novas formas de produção e consumo geraram grandes mudanças econômicas, políticas e culturais. Essas transformações acabaram por levar, se não ao descrédito, pelo menos ao questionamento da infalibilidade de instituições, dos sistemas de pensamento e dos projetos de sociedade que antes conferiam segurança quanto ao caminho certo ou errado a seguir.

A crise é sentida como uma dificuldade de se encontrar uma posição de onde se possa falar com autoridade sobre um tema que diga respeito a todos os indivíduos igualmente. Bauman (2010) chama essa situação de declínio do intelectual como um legislador, metáfora utiliza para destacar a função e árbitro que esse agente assume na sociedade moderna. Segundo o autor, a percepção da crise torna-se mais aguda, quando o mercado, espaço regido pelas leis da produtividade e do lucro como objetivo maior apresenta-se e, em muitos casos, passa ser reconhecido como instância única ou mais eficiente na tarefa de influenciar as opiniões e julgamentos. Assim, o dilema desses agentes sociais configurou-se como uma dupla perda: a expulsão de um lugar de prestígio e a denegação de uma função que era a razão de sua existência.

Diante desse quadro, podem-se questionar as atitudes de ainda se recorrer a esse conceito e buscar o discurso desses agentes para compreender determinados aspectos da vida contemporânea. Mas essa opção pode ser entendida, se considerarmos que independentemente dos diferentes contextos sociais em que estejamos vivendo na atualidade, uma vez que ainda há injustiças a serem reparadas e direitos a serem conquistados. Como lembra Sarlo (1997, p. 164):

a função crítica desempenhada pelos intelectuais e pelas vanguardas, entre outras funções, ainda exerce um apelo poderoso, porque não se desvaneceram as injustiças que deram impulso ao fogo cerrado entre

poderes absolutos e legitimidades baseadas na autoridade despótica e na concentração de riquezas.

Portanto, se as condições de existência de certos indivíduos ou grupos, em diferentes dimensões da vida, ainda necessitam ser melhoradas para se chegar a um nível compatível com a humana, o papel dos intelectuais ainda tem sentido. Evidentemente, não um papel de paladino de verdades universais e absolutas. Muito foi aprendido com as décadas de luta coletiva por questões de gênero, etnia e orientação sexual, assim como tantos outros elementos ligados à identidade dos sujeitos e seu direito à diferença sem inferiorização social. Esses movimentos ensinaram que o combate contra desigualdade não será vitorioso sem que esteja garantida a diversidade dos modos de ser, viver e de pensar possíveis para o gênero humano. Não se pode esperar justiça, ao se prescindir das conquistas obtidas, às duras penas, nesse âmbito.

É possível e necessário, portanto, que os intelectuais persistam em suas atividades críticas e propositivas em relação às situações vivenciadas pelos sujeitos e grupos na contemporaneidade. Mas, para isso, precisam adotar comportamentos éticos pertinentes a um contexto histórico-cultural que problematiza a função dos porta-vozes e exige que todos tenham direito a mostrar sua própria voz. Essa é uma grande causa do nosso tempo, o direito de falar pela própria boca, com seu próprio corpo, com seu próprio modo de se expressar, sem ter que adequar seus discursos às normas que se colocam menos como instrumentos de luta e mais como barreiras, cercas que separam os que podem e devem dizer, daqueles que devem somente ouvir e seguir.

No período em vivemos, os heróis ou líderes proféticos estão em descrédito porque sua figura se afasta da humanidade imperfeita de que todos somos feitos. Do intelectual não se espera que seja infalível, mas que conheça as próprias limitações, que reconheça sua fragilidade e consiga conter sua presunção e suas pretensões. Não existe novidade no fato de que todos os indivíduos estão ligados a determinados interesses e a forças mais poderosas, às quais em alguma medida se submetem. No caso dos intelectuais, essas forças são identificadas imediatamente com o Estado, no qual assumem postos, e com o mercado, sobretudo a parte referente ao consumo de bens culturais. E esses sujeitos precisam estar atentos e vigilantes em relação aos efeitos poderosos da influência dessas esferas na sua

conduta e na de seus pares.

Os intelectuais contemporâneos não podem contar com a crença de que podemos e devemos encontrar modos de controle para todas as questões humanas ou naturais, visão que impulsionou o desenvolvimento das diversas ciências e motivou a ação de seus congêneres na modernidade. A necessidade de tudo controlar gerou inúmeras injustiças contras as quais se bateram esses mesmos agentes, durante décadas. No entanto, mesmo admitindo os limites efetivos e principalmente, os morais, da capacidade de administração da vida humana, os intelectuais não devem fugir da responsabilidade por ideias e práticas que advogam. Têm o dever de pensar nas possíveis consequências de seus atos para as pessoas em geral e para os grupos que pretendem defender. Não podem simplesmente se eximir dessa obrigação em nome dos princípios que assume como orientadores de seus atos. Diante da dificuldade em reconhecer verdades universais e absolutas e não se colocando acima das paixões humanas, ao escolher suas causas e argumentar em sua defesa, o intelectual precisa se perguntar se o que propõe é legítimo, a quem vai favorecer ou prejudicar. Assim como recomenda Bobbio (1997, p. 79), com muita pertinência:

Se eu tivesse que designar um modelo ideal de conduta, diria que a conduta intelectual deveria ser caracterizada por uma forte vontade de participar das lutas políticas e sociais do seu tempo, que não o deixe alienar-se tanto a ponto de não sentir aquilo que Hegel chamava de “o elevado rumor da história do mundo”, mas, ao mesmo tempo, por aquela distância crítica que o impeça de se identificar completamente com uma parte até ficar ligado por inteiro a uma palavra de ordem... Estar dentro do mundo para dar-se conta de que os regulamentos são necessários, mas não tão dentro a ponto de esquecer que não bastam os regulamentos.

O engajamento, portanto, continua sendo uma tarefa imprescindível do intelectual, mas o compromisso maior precisa ser com as pessoas reais com suas grandezas e imperfeições. E não se pode colocar uma ideia, um modelo acima de tudo. É importante estar perto e distante ao mesmo tempo. Perto o bastante do mundo para não desconsiderar as reais condições em que se atua e distante o suficiente para não se render a interesses e necessidades imediatas, cujos efeitos positivos irão rapidamente submergir, sob a força dos problemas maiores que estão nas raízes do mal estar dos homens e mulheres em cada momento.

Ao intelectual, há muito, não é mais permitido esconder-se sob o manto da

neutralidade que a posse do conhecimento científico forneceu durante certo tempo, sob pena de ser reconhecido como um especialista, profissional conhecedor dos diversos campos do saber e figura vista com desconfiança, por não se preocupar em explicitar a quem está servindo ou a quem pode servir o conhecimento que produz. A academia, as empresas de comunicação de massa e o Estado, como grande mantenedor de equipamentos culturais, são os locais que formam e abrigam grande parte dos intelectuais contemporâneos. E esses espaços de poder são todos, em maior ou menor grau, tributários de interesses privados, mesmo que seja sobre a mídia que sempre recaia as maiores e justificadas suspeitas. Contudo, o fato de os intelectuais estarem estreitamente ligados a essas instituições não determina que esses sejam completamente submissos aos imperativos dessas entidades, ainda que essas garantam sua sobrevivência material. Para compreendermos suas ações é preciso levar em conta o princípio de independência das artes e do saber científico que permite aos agentes desses campos manterem uma distância crítica fundamental para o exercício de suas atividades, como afirma Chauí (2006).. Essa possibilidade abre espaço para a adoção de práticas discordantes das imposições políticas, acadêmicas ou mercadológicas das organizações a que se vinculam os intelectuais, criando oportunidades para que as experiências sociais que se desenvolvem nesses círculos e sob a influência deles sejam transformadas ou até mesmo superadas.

É fundamental, no entanto, que os condicionamentos históricos, sociais, institucionais e pessoais da atuação dos intelectuais estejam sempre identificados. Ou seja, todos os indivíduos, mas especialmente os intelectuais, por sua posição de influência, têm que estar atentos e procurar esclarecer de onde estão partindo, quem são os seus parceiros e quais são os valores envolvidos nas disputas das quais participam. Pois, atuando permanentemente em um campo de batalha, como lembra Bourdieu (1983, 1996), os combatentes mais despreparados para as lutas da contemporaneidade são aqueles que não reconhecem para si mesmos esses elementos, assim como os mais suspeitos são os que não o fazem para os outros. A prática intelectual exige que esse agente seja parcial e, portanto, a autoridade de seu discurso não sofre quando essa questão é tratada com transparência; ao contrário, torna-se mais confiável, ao mostrar voluntariamente aquilo que sabemos sempre existir, mesmo quando está oculto.

Enfim, um intelectual não pode fugir à tarefa permanente de exercitar a crítica, como afirma Milton Santos (1998), enfatizando a importância da crítica interna principalmente para a academia, espaço formador e abrigo da maior parte da intelectualidade na contemporaneidade. Essa prática torna-se fundamental, à medida que permite à Universidade a preservação e, ao mesmo tempo, a atualização de seu papel na produção de um conhecimento que não seja servil à lógica pragmática e imediatista colocada pelas razões de Estado e pelos interesses de mercado.

Santos (1998) lembra que os intelectuais denegam parte fundamental de suas responsabilidades sociais como cidadãos e como profissionais, ao negligenciar seu preparo e sua responsabilidade em julgar os sentidos e efeitos sociais de sua própria atuação e dos reflexos das atividades da instituição a que estão ligados, assim como das ações humanas nas mais diversas esferas da existência. Portanto, torna-se preocupante o risco de que esse comportamento possa se generalizar, visto que atitudes como essa poderão tonar a existência do intelectual realmente supérflua, se não prejudicial às coletividades humanas.

Essas considerações evidenciam o fato de que as recentes transformações na cultura política, no modo de produção circulação de informações e conhecimentos nas sociedades capitalistas exigem uma nova maneira de se exercer essa função social. Elas evidenciam, ainda, que, mesmo antes dessas mudanças, essas sociedades necessitam de uma produção intelectual que contribua para a formação de indivíduos capazes de entender o mundo de forma crítica e sensível.

Por fim, considerando a discussão e os entendimentos, ao verificarmos as relações entre intelectuais da educação na Argentina e no Brasil com as configurações do discurso pedagógico sobre educação e cinema nesses países, entendemos que as formas como esses sujeitos se colocaram na cena pública, em dois períodos históricos focalizados por essa pesquisa, foram elementos determinantes para as formas e conteúdos que constituíram os discursos analisados como objeto dessa investigação. Por isso, se fez necessário abordar a efetivação concreta da atuação desses agentes nos contextos históricos pesquisados, refletindo sobre essa ligação a partir do exame das posturas assumidas por diferentes personagens que encarnaram a função de defensores da integração dos filmes aos

currículos escolares.

Ao mesmo tempo, entendendo que a escola e o cinema (um determinado tipo de cinema)²⁸ se encontraram no início do século passado principalmente por se constituírem em dispositivos educativos igualmente afinados, cada um a seu modo, com os interesses de certa etapa da modernidade que se estabelecia naquele momento, parece-nos necessário considerar os efeitos das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que marcaram as primeiras décadas do século XX e que constituíram um cenário propício a associação desses dois aparatos durante esse período.

Por isso, nos próximos capítulos examinaremos os discursos pedagógicos sobre educação e cinema por meio da análise de estudos que também abordaram essa temática e de documentos que se colocam como registro dessa prática nesses dois períodos.

²⁸O termo cinema abriga uma grande diversidade de produtos culturais baseados na representação ou recriação da realidade por meio do dispositivo básico, formado pela câmera- projetor/plateia/montagem, desde os anos 1920. Apenas uma pequena parte dessa produção recebeu a chancela da escola e pode adentrar seus domínios.

CAPÍTULO 2

O PERÍODO DE 1910/1940: DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE EDUCAÇÃO E CINEMA

2.1 Elementos de discursos pedagógicos argentinos

Ao analisarmos o discurso sobre cinema e educação, sentimo-nos obrigados a ressaltar a sua historicidade, aspecto que se destaca desde a raiz da palavra. O termo discurso, etimologicamente, carrega a noção de percurso, de movimento, de trajeto percorrido. As origens do próprio termo lembram que a história é um elemento essencial para a compreensão do objeto que nomeia, posto que os discursos devem ser considerados em sua condição de acontecimento histórico para que seja possível apreender suas especificidades. Neste capítulo, analisamos esse objeto com base nas reflexões e conclusões apresentadas nos estudos que abordaram o cinema e a educação nos primeiros 40 anos do século XX. Esses trabalhos forneceram-nos valiosas contribuições para a compreensão das características da configuração desse discurso em um momento chave do seu processo de constituição e permitiram o estabelecimento de um diálogo imprescindível para procedermos a sua análise nos contextos sociohistóricos argentino e brasileiro, que são marcados por diferenças significativas e previsíveis, mas também por semelhanças surpreendentes.

Considerando-se que no evento discursivo encontram-se o presente e o passado, articulados para responder as demandas de um determinado tempo, a discussão que realizamos nesse texto intenta uma aproximação com a memória do que foi pensado e escrito a respeito das apropriações que a educação escolar fez ou poderia fazer do cinema. Para alcançar esse objetivo, foi preciso examinar essas falas, associando-as a alguns aspectos determinantes para as circunstâncias em que foram produzidas, posto que esses discursos são vistos nesse trabalho em sua estreita relação com as situações e com os sujeitos localizados em tempos e espaços específicos. Por conta desse traço, lembramos, então, que o mesmo enunciado elaborado em períodos ou lugares diferentes, pelos mesmos grupos, pode apresentar

sentidos diversos e constituir outras manifestações, ao incorporar e expressar valores e crenças relevantes em certa época e local.

Ao atentar para a dimensão dialógica do discurso, trazemos diferentes vozes para o centro da cena, as quais se amalgamaram ou entraram em disputa no processo de constituição desse objeto. Buscamos, então, compreender como variadas falas originárias de diferentes campos interagiram com o discurso educacional sobre as relações entre educação e cinema, orientando e ajustando os formatos que assumiram em vários momentos históricos.

Começaremos essa discussão apresentando as considerações de Serra (2008) sobre as questões relativas aos temas presentes no discurso pedagógico produzido na Argentina, no período que vai do início até meados do século passado.

A partir da análise das publicações do campo educacional e em especial, a Revista *El Monitor de la Educación Común*²⁹ e Revista *La Obra*³⁰, a pesquisadora identifica os principais elementos que caracterizaram esse discurso em seu país nesse período³¹.

Destaca-se a esse respeito, a vinculação do cinema com o ideário de progresso que mobilizou diferentes setores da sociedade argentina, na primeira

²⁹El Monitor nace en el año 1881, como una herramienta clave del recientemente creado Consejo Nacional de Educación, organismo del que dependen todas las escuelas primarias nacionales del país. La revista tiene una periodicidad mensual y se distribuye gratuitamente en todas las escuelas, razón por la cual constituye el medio de información más generalizado en el sistema. En el año 1978 el Consejo se disuelve, y la publicación se retoma en el año 2000 desde el Ministerio de Educación de la Nación, aunque ya desde 1945 su publicación había perdido continuidad. En el período que va hasta la década del '50, es un medio en el cual se difunden las normativas oficiales que acompañan la estructuración del sistema de instrucción primaria, así como artículos didácticos o de discusión pedagógica más generales. Asimismo incluirá crecientemente traducciones de diversas obras de pedagogos extranjeros. Se enviaba gratuitamente a todas las escuelas, desde los mismos organismos de gestión, por lo cual tenía una circulación plena en el conjunto del sistema educativo... (SERRA, 2008, p. 4)

³⁰La Obra, por su parte, es una publicación que nace en 1921, de la mano de un grupo de docentes, exalumnos de la Escuela Normal Mariano Acosta. . Distribuida por suscripción, tuvo una importante repercusión entre los docentes del país, al organizarse alrededor de propuestas para el trabajo en el aula... El énfasis en el abordaje estuvo puesto, por un lado, en la importancia de estas publicaciones para la conformación del discurso pedagógico de nuestro país y por otro lado, en sus posibilidades, por su permanencia en el siglo, de aportar a la construcción de una mirada que tomaba un período tan largo de tiempo, y ver allí continuidades y desplazamientos. (SERRA, 2008, p. 5)

³¹Segundo Puiggrós (2003), até meados da década de 1940, grande parte do debate pedagógico se desenvolveu em revistas que tiveram uma enorme circulação. O movimento das revistas pedagógicas teve seu declínio com o peronismo.

metade do século XX, assim como em de outras sociedades da América do Sul, inclusive o Brasil.

A esse respeito, retomando alguns aspectos apontados no capítulo anterior, lembramos que o cinema surge no final do século XIX, como um produto de base industrial e que, desde o princípio, foi um elemento associado ao mundo moderno, entre outras razões, pelas características ligadas aos símbolos de uma nova era, como: a luz elétrica, o movimento, a máquina e, em termos psicológicos, a sensação de efemeridade em relação às coisas do mundo.

A invenção do cinema, assim como a criação do automóvel, a implantação do fordismo na produção e a construção de largas avenidas nas grandes cidades, entre modernas invenções, fizeram emergir e, ao mesmo tempo, resultaram em mudanças sociais e culturais ocorridas no período que se segue à Segunda Revolução Industrial. Como esses elementos, o cinema foi, naquela época, uma atividade que representava a união dos ideais de controle, de velocidade, de produção ininterrupta e de individualização. Esses aspectos, por sua vez, foram extremamente valorizados pelas sociedades ocidentais industrializadas como marcas de um modo de vida considerado superior, correspondente a um estágio de civilização a que deveriam acorrer todos os agrupamentos humanos da terra que estivessem aptos para tal prodígio. Aspectos como o intenso intercâmbio cultural, a expansão dos mercados, o fluxo contínuo de pessoas e mercadorias alimentavam esse espírito, ao produzirem a impressão de que o mundo estava em vias de se tornar uno por meio do compartilhamento do gosto, de desejos e de expectativas. E as obras cinematográficas tornaram-se peças importantes desse quadro, ao se converterem, ao longo do século XX, não só em símbolo, mas em um aparato difusor cada vez mais potente desse ideal de cultura.

Esse padrão de desenvolvimento correspondia também ao ideal de grande parte das elites latino-americanas, que procuraram alcançá-lo por diferentes meios, tais como as reformas arquitetônicas, educacionais e políticas implementadas em diversos países da região. Assim, sob influência de modelos europeus e americanos de desenvolvimento técnico e cultural, os grupos dominantes na Argentina e no Brasil buscaram modernizar as instituições e, segundo suas concepções, levar a

população a um patamar de civilidade adequado ao nível de evolução nacional desejado.

Na Argentina, tentou-se a superação de hábitos e da formação cultural de povo constituído por uma parcela significativa de nativos e imigrantes pobres e analfabetos por meio de mudanças educacionais que pretendiam homogeneizar culturalmente esses grupos, formando-os para o trabalho ordeiro, como demandava um país moderno e industrializado que se pretendia construir. Segundo Puiggrós (2003), a parcela mais progressista da oligarquia defendeu a necessidade de reformar o sistema educativo em duas direções: associando estreitamente a educação às demandas do mundo do trabalho industrial e tornando o ensino secundário mais científico e utilitário. Tratava-se de substituir uma educação enciclopédica por outra de caráter mais prático, tornando-a menos abstrata.

Sendo assim, as expectativas em torno dos benefícios do progresso técnico e científico estimularam a defesa da incorporação de novas tecnologias de comunicação à educação escolar. E a proposta de utilização do cinema como recurso pedagógico na escola tornou-se objeto de discussão e regulamentação pelo discurso pedagógico a partir do imaginário modernizante que envolvia esse artefato.

Nesse contexto, o cinema não atrai por seu potencial artístico, dimensão percebida por um pequeno número de educadores durante os primeiros anos de sua existência como Sétima Arte. O que aproxima a educação do cinema nesses primeiros tempos é o interesse em seu poder de registrar mecanicamente a realidade. O que valoriza o cinema aos olhos da pedagogia, nesse momento, é sua suposta capacidade de duplicar a realidade, de destacar elementos da vida segundo padrões percebidos como naturais, causando a impressão de que os filmes ampliam as formas de perceber o mundo real, potencializando a capacidade do olho humano.

Os filmes que chegam à escola nesse período são aqueles que podem servir ao exame racional e imparcial dos fenômenos, que foram associados à objetividade científica, lembra-nos Serra (2008). São produtos valorizados porque lhes são atribuídas qualidades ligadas à autenticidade, à naturalidade e à veracidade das situações mostradas por meio das imagens fílmicas.

Portanto, segundo o discurso veiculado pelos periódicos educacionais pesquisados pela autora, não eram todos os tipos de filmes que poderiam ser utilizados pelos professores, mas somente os que atendessem a essas exigências. E mesmos esses necessitavam de regras que orientassem sua correta aplicação para que se alcançassem os objetivos de aprendizagem desejados.

Os educadores escreviam sobre o tema, revela a pesquisadora, defendendo o cinema como uma ferramenta eficaz para a educação da juventude. E citam qualidades desse instrumento a serem aproveitadas, como: a sua capacidade de reproduzir o mundo e abrir novos horizontes para os espectadores, seu poder de atrair e prender a atenção das crianças, a possibilidade de ampliar os recursos para observação da natureza, a rapidez na transmissão e o potencial de alcançar grande número de educandos ao mesmo tempo. Por todos esses atributos, os filmes poderiam, então, ser convertidos em veículos eficientes para a propagação não somente de conhecimentos úteis, mas também de pensamentos elevados entre o público estudantil. A esse respeito, Serra traz a seu trabalho um material muito ilustrativo, que ela considera emblemático. Ela registra:

En nuestro país, un texto emblemático que refleja estas posiciones es “El cinematógrafo” de Victor Mercante, publicado en 1925. Necesitamos un cine. ¿Por qué necesitamos un cine? Porque es instrumento de la extensión educativa. Al cine concurre la población y cada habitante de la república, por lo menos, ocho veces al mes”. “El campo de explotación es inmenso e inmensos los resultados instructivos para una concurrencia que, en su casi totalidad, no conoce una fábrica, no ha recorrido el undio, posee mal la historia, ha leído muy pocas obras de literatura, ignora la vida y las costumbres de los pueblos lejanos, y la ciencia es un misterio. Esta es la función educativa que incumbe al cinematógrafo; elevada, noble, placentera, magnificante, que abra las puertas del saber sin violentar el corazón, mostrando sus miserias. (SERRA, 2008, p. 60-61)

Ainda segundo Serra (2008) Victor Mercante³², educador argentino e colaborador da revista “El Monitor...”, por exemplo, afirmava que as excursões científicas ou aulas-passeio poderiam ser substituídas com vantagem pela exibição

³²Segundo Dussel(1993, p. 1), Victor Mercante (1870-1934) foi “uno de los representantes más destacados de esta corriente (Normalismo Positivista) ... Los normalistas, en una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época, confiaban en la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, y destacaban el papel fundamental del magisterio en la formación de los niños como los ciudadanos del futuro. Asimismo, creían que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces de enseñanza.”

de filmes sobre o local a ser visitado ou o fenômeno a ser observado em laboratório, visto que esse recurso evitaria a dispersão entre os estudantes, que se distraíam demasiadamente nessas visitas, por vezes, esquecendo-se até de seu verdadeiro objetivo³³. As aprendizagens efetivavam-se pela transmissão e memorização de informações, fossem elas orais ou imagéticas. As experiências sensoriais e emocionais proporcionada pelas vivências reais de determinadas situações educativas eram, assim, completamente dispensáveis, principalmente porque as reações humanas, nesses casos, pareciam menos controláveis.

Por essas razões, mesmo que o cinema fosse considerado uma prática cultural perniciosa, um sinal de decadência dos costumes, como pensavam educadores como Mercante, ele poderia ser útil às aprendizagens escolares. Contudo, para que o potencial educativo do cinema se efetivasse, seria necessária a observação de alguns cuidados, estabelecidos por condições expressas em diferentes textos, como constam nos periódicos analisados pela pesquisadora.

A escolha certa dos filmes, por exemplo, era um dos aspectos considerados mais importantes de rol de especificações para o uso do cinema na escola. Eram recomendados os filmes produzidos especialmente para o ensino nos cursos primários e secundários, denominados películas pedagógicas ou as películas científicas, destinados a ilustrar um ramo do conhecimento humano. Também eram aceitos os documentários, por tratarem de forma fidedigna os acontecimentos históricos, científicos e até mesmo atualidades.

Segundo os artigos pesquisados por Serra (2008), essas películas deveriam ser usadas principalmente no ensino de Geografia, de Ciências Naturais, de História e também para transmitir noções de higiene e valores morais. E o professor somente deveria recorrer a ele para ilustrar os conteúdos que apresentou oralmente, optando sempre pela visão direta dos fenômenos ou objetos em estudo, ao contrário do que afirmava Mercante, utilizando o cinema somente quando isso fosse impossível.

Seria preferível ainda, de acordo com esses textos, que fossem utilizadas imagens fixas sempre que o movimento não fosse essencial para a compreensão da situação apresentada. Pois a exposição dos estudantes a muitas horas de projeção

³³A esse respeito, ver Serra (2008, p. 64)

seria prejudicial, levando-os a desenvolver problemas psicológicos e fisiológicos, como alucinações e casos de sonambulismo. Além do mais, alertavam as publicações, as aprendizagens obtidas por meio do cinema perdiam-se rapidamente na memória porque eram conquistas fáceis, adquiridas sem esforço. E, ainda, advertia-se que as atividades com filmes poderiam indispor o estudante em relação às atividades que exigissem mais esforço cognitivo, como, por exemplo, a leitura de obras mais densas.

Para atender a essas restrições, recomendava-se que fossem feitos investimentos, por parte do Ministério da Educação, na produção de filmes pedagógicos para que o professor não tivesse que recorrer aos filmes comerciais. Sobre o tipo de filme recomendado pelos colaboradores da revista *El Monitor*, Serra (2008, p. 84), comenta:

Acerca de los filmes producidos y/o proyectados en nuestro país, pocos son los registros que permiten listar los títulos. En la herencia dejada por la Oficina de Cinematografía Escolar creada en 1930, se consignaban los siguientes:

Llegada de S. A. R. la Infanta Isabel de Borbón a Buenos Aires”

“Las colonias de Vacaciones en la Capital Federal”

“Mar del Plata, Carhué y Córdoba”

“La Argentina” (6 actos)

“Provincia de Mendoza” (3 actos)

“Provincia de San Juan” (4 actos)

“Los piojos y cómo se exterminan”

“Lo que nos cuenta la pulga

O como puede inferirse en los títulos de los films citados, se hace referencia a lejanos paisajes, salvajes faunas, actividades propias de medios agrestes o rurales, insectos pequeños. Se dan a ver imágenes que muestran, que describen, que amplían el campo de la mirada; imágenes que muestran las cosas como son: lo que se ve es lo que se ve. El ojo del escolar es un ojo limpio, sin mancha. La máquina escolar y la máquina visual se potencian y se hacen una, dejando por fuera cualquier tipo de actividad subjetiva.

Enfim, a pesquisa de Sylvia Serra mostra-nos que a escola acolheu o cinema em seu repertório de recursos educativos, mas sob a condição de que esse não

interferisse demasiado em suas práticas tradicionais. E apesar do grande potencial de elementos da linguagem cinematográfica, como as imagens em movimento, a montagem e o close para o ensino de algumas disciplinas, esse instrumento não adquiriu *status* diferenciado de outros recursos tradicionalmente presentes nas atividades escolares como os mapas, o lápis de cor ou cartazes, que visavam estritamente à transmissão de informações dos professores aos alunos. E mesmo com suas propagadas qualidades, os filmes foram objeto de desconfiança por parte de educadores que, associando-o inexoravelmente ao campo e às características do puro entretenimento, viam-no também como uma potencial ameaça à instituição escolar.

Ao analisar a forma como o cinema foi inserido ao discurso pedagógico na Argentina na primeira metade do século XX, Serra (2008) ressalta, ainda, a influência do normalismo, das concepções da escola ativa e da tendência nacionalista que se fortalecia nesse período em vários países da América do Sul e da Europa.

Em relação ao normalismo, vale lembrar a predominância que essa teoria exerceu sobre o pensamento educacional argentino desde o final do século XIX até a primeira década do século XX. De acordo com Puiggrós (2003), os seguidores dessa corrente pedagógica se colocavam como missionários, atuando em nome da civilização contra a barbárie que ameaçava a sociedade argentina devido aos “maus hábitos” da população pobre, rural e imigrante. Esses costumes foram alvo de combate por diferentes meios e agentes, por estarem associados à ignorância, à sujeira, à promiscuidade e serem acusados de espalhar seus efeitos deletérios ao conjunto da nação, trazendo doenças e atrasando o progresso.

Ademais, a julgar pelas características dos filmes propostos e as regras que delimitavam sua utilização, o cinema parece ter sido cooptado pela educação como mais uma arma de combate. A escolha de filmes relacionados à infestações de insetos pode ser creditada à intenção de formar novos hábitos de higiene entre os pobres, os quais eram vistos como portadores e transmissores de doenças, frequentemente responsabilizados pelos problemas relacionados às suas precárias condições de existência.

Destaca-se nesse momento uma grande preocupação das autoridades governamentais a respeito dos cuidados com o corpo que poder ser relacionada à

grande influência que o Higienismo exerceu no campo das políticas educacionais argentinas no início do século XX. No período em questão, segundo Puiggrós (2003), médicos positivistas argentinos ao se associarem a uma elite oligárquica, puderam ocupar posições no Estado que lhes permitiram exercer um forte papel normatizador dentro do sistema educativo. Assim, as ideias higienistas invadiram o cotidiano nas escolas e se materializaram em práticas discursivas e não discursivas que concorriam para disciplinar, classificar e promover comportamentos de professores, estudantes, pais e gestores.

O discurso sobre educação e cinema nesse período foi ainda influenciado de forma marcante pelo Positivismo³⁴, movimento que propunha não somente um projeto religioso e filosófico, mas também educacional, filiado às ideias do iluminista Pestalozzi. Esse pensador entendia o ensino como um instrumento para o aperfeiçoamento humano, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. De acordo com suas teorias, o desenvolvimento integral do educando era o objetivo principal da educação, por isso a escola deveria preparar intelectual, profissional e moralmente a criança e o jovem que estivessem aos seus cuidados. O educador defendia, ainda, a ideia de que todo homem devia ser eticamente aperfeiçoado para agir como cidadão. E tal aperfeiçoamento seria obra, sobretudo, de uma educação cívica, por extensão associada à formação de uma consciência nacional e ao patriotismo.

Percebemos, assim, que uma grande contribuição do cinema educativo se daria principalmente pela via da formação patriótica e pela possibilidade de neutralizar os efeitos deletérios do costume, disseminado, principalmente, entre a juventude de assistir às películas comerciais.

A formação patriótica poderia contar com a ajuda de filmes como “La Argentina y sus grandezas”, “Provincia de Mendoza”, “Mar del Plata, Carhué y Córdoba” e “Firma de la declaración de la independencia”³⁵, que integravam o conjunto de filmes produzidos especialmente para fins educativos e também com a adesão convicta dos docentes que exaltavam os símbolos pátrios, convencidos da

³⁴O Positivismo, movimento que teve grande influência na estruturação da escola entre o final do século XIX e principio do século XX, foi definido por Dussel como “ un movimiento intelectual amplio, de gran alcance en la segunda mitad del siglo XIX, que incluía tanto una renovación filosófica como un plan de regeneración social. (DUSSEL,2010, p. 54)

³⁵Filmes que constavam na lista da Oficina de Cinematografía Escolar. (SERRA, 2008, p. 84)

importância de se alimentar o espírito cívico dos educandos, apesar de nem sempre estarem de acordo com ideias do nacionalismo oficial.

A preocupação com maus exemplos fornecidos pelo cinema comercial foi alimentada por pelos menos duas pesquisas realizadas em 1926 e 1932 sobre hábitos cinematográficos de alunos e professores, como nos mostra o texto de Serra (2008). O poder de sugestionar o público tão assíduo e a força da educação sentimental promovida pelo cinema de ficção amedrontavam educadores, que consideravam as crianças como as suas principais vítimas. Os educadores consideravam o público infantil mais suscetível às mensagens enviadas por imagens atrativas, pela diversão barata e acessível. Pensavam que as crianças tendiam à imitação de comportamentos, sem ter condições psicológicas e intelectuais de distinguir, com clareza, o bem do mal. Para proteger a infância dessa influência nefasta, portanto, era necessário que os órgãos governamentais competentes recorressem ao controle/ censura das cenas consideradas perigosas como, as que mostravam atos de violência, beijos, abraços em demasia e olhares suspeitos³⁶. Recomendava-se ainda, com firmeza, que se produzissem filmes especificamente para fins didáticos, adequados a cada faixa etária, para serem exibidos de forma a não comprometer a saúde dos meninos e meninas, tal como prescreveram os artigos consultados pela pesquisadora, conforme salientado no trecho a seguir:

“Mercante ofrece un modelo de tratamiento pedagógico de estas preocupaciones... Su propuesta consiste, por un lado en establecer cuatro “edades mentales” para el acercamiento al cinematógrafo...

1º- De 4 a 7 años. Las imágenes pertinentes a esta edad son as escenas infantiles de cariño, piedad, juego, protección, ingenio, cuyos principales personajes sean los niños, los padres, los amigos, las hayas, los maestros; b) fábulas y cuentos; c) escenas cómicas; d) lugares geográficos circunscriptos, fenómenos de la naturaleza; e) anécdotas, todo acompañado de explicaciones orales. Las proyecciones serán dos veces por semana, de 5 a 7 de la tarde con recreo de media hora, en patios o espacios amplios e higiénicos...” (SERRA, 2008, p. 139)

³⁶Serra (2008, p. 136) cita a denúncia de Victor Mercante sobre as cenas que poderiam ser encontradas nos filmes destinados a audiências familiares: el 50 % de las vistas representan escenas crueles, actos de violencia, homicidios, robos, prisiones, etc.; el 30 %, escenas eróticas, amores, fugas, besos y abrazos en profusión, “guiños picarescos, miradas quemadoras cuya media luz y mal disimulada inocencia sobreexcitan y preparan el corazón y los instintos las acometidas que la santa religión prohíbe”; - el 5 %, fantásticas y sensacionales que desequilibran la imaginación; el porcentaje restante, geográficas, históricas, instructivas, sanas- el porcentaje restante, geográficas, históricas, instructivas e sanas.

O nível de detalhamento a que chegam essas prescrições para o trabalho com cinema nas escolas consistiu num sintoma do temor e da desconfiança que essa nova tecnologia despertava nos meios educacionais. Essa situação revelava, na verdade, a dificuldade com que a tradição pedagógica acolhia (ou acolhe, ainda hoje) elementos potencialmente desestabilizadores da ordem escolar instituída, como podia ser o caso do cinema, na condição de inovação midiática da época. Previsível foi o esforço de se aproveitarem as vantagens para o ensino oferecidas por esse instrumento, sem deixar que ele alterasse as bases sobre as quais se realizava a educação escolar, tais como: as posições fixadas para professores como transmissores dos conhecimentos, selecionados por especialistas para alunos concebidos apenas como receptores; a hierarquia dos conhecimentos que reservavam à ciência o topo da pirâmide; a legitimação de saberes vinculados às classes dominantes em detrimento de outros próprios das classes populares; a ênfase na formação moral, que perpassava todos os esforços para promover outras aprendizagens e a predominância da linguagem escrita sobre todas as outras formas de expressão.

Nesse sentido, o trabalho de Serra (2008) mostra-nos que o cinema foi incorporado ao discurso pedagógico argentino no início do século XX como recurso periférico, acessório da transmissão oral e escrita, que pouco contribuiu para alterar o *modus operandi* do ensino escolar pautado pelas teorias do normalismo positivista. Puiggrós(2003), por sua vez, observa que esse quadro se alterou até meados do século passado, mesmo que essa corrente pedagógica tenha entrado em declínio em fins da década de 1920 e outras propostas educativas, como escola ativa ou pelos modelos educacionais soviéticos, tenham trazido alguma inovação para o debate no campo da educação.

2.2 Elementos de discursos pedagógicos brasileiros

No Brasil, o cinema também integrou os discursos educativos no início do século XX. Ainda nos primeiros 20 anos, diversos políticos, educadores e realizadores do cinema envolveram-se em discussões sobre as possibilidades de usar os filmes como um recurso que contribuísse para os projetos de modernização social. Esses projetos demandavam iniciativas sociais que visassem ao mesmo tempo resgatar a infância e a juventude brasileiras da ignorância e dos maus hábitos ligados à cultura tradicional de um país agrário e escravocrata e protegê-las das possíveis más influências de culturas exógenas com as quais se depararia ao longo do processo de modernização.

Dentro desse espírito, experiências pedagógicas de cinema e educação foram realizadas ainda nos anos 1910, como a produção de filmes voltados para o público infantil, realizada por Venerando da Graça Sobrinho e Fábio Lopes dos Santos Luz, respectivamente, um inspetor escolar do Distrito Federal e um médico, simpático às ideias anarquistas, escritor de obras didáticas, romances, panfletos dirigidos ao estudo e ao combate de doenças infecciosas. Entre 1916 e 1918, esses sujeitos desenvolveram com recursos próprios o projeto “Cinema Escolar”, que resultou na realização de quatro filmes pedagógicos e na publicação de um livro, de autoria do primeiro. Os filmes “A Prefeitura”, “O livro de Carlinhos” (drama), “Façanhas de Lulu” (comédia) e “Uma lição de História natural no Jardim”- roteirizados por Fábio Luz, e filmados por Cyprien Segun, cineasta francês- pretendiam ao mesmo tempo “*educar, instruir, recrear e proteger as crianças*” (FERREIRA, 2004, p. 21).

Segundo dissertação de Ferreira (2004), esses filmes foram exibidos em alguns cinemas comerciais da cidade, em salas alugadas no subúrbio ou na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e várias autoridades estiveram presentes nessas sessões, destacando-se entre elas, grande número de médicos. Para realizar essas “fitas pedagógicas”, denominação utilizada por Graça, esses educadores contaram com a ajuda de alunos e professores de uma escola municipal e ainda solicitaram, por meio de correspondência oficial, a colaboração dos docentes municipais da cidade do Rio de Janeiro, afim de recomendar os filmes a seus alunos com especial diligência e indicarem o local onde seriam exibidos.

Tais considerações encontradas em Ferreira permitem-nos pensar que houve um intenso esforço pessoal desses militantes para introduzir uma inovação pedagógica que

consideravam proveitosa para a educação escolar, nesses novos tempos em que os avanços tecnológicos pareciam oferecer rápidas soluções para os antigos e persistentes problemas brasileiros.

Contemporâneo ao movimento denominado “entusiasmo pela educação”, que mobilizou as camadas letradas da sociedade brasileira nos primeiros anos após a Proclamação da República em 1889, esse empenho não deve ser completamente vinculado a ele, visto que os entusiastas concentravam suas forças na luta pela expansão da rede escolar como instrumento para reduzir as altas taxas de analfabetismo da população e ainda não se preocupavam com melhoria das condições de didático-pedagógicas em que se dava a educação das crianças.

Contudo, a iniciativa de Venerando da Graça e Fábio Luz não pode ser alijada de todo um processo de transformação social, econômica e cultural por que passou o Brasil a partir do final do século XIX. Nesse período, o país foi marcado por mudanças, como a ampliação da atividade cafeeira, a melhoria dos sistemas de transporte e comunicação (introdução do telégrafo, a melhoria e construção de portos e ferrovias), a Abolição da Escravatura e a adoção do regime de trabalho assalariado. E os efeitos dessas transformações foram sentidos também na esfera cultural. Tais acontecimentos estimularam o imaginário em torno da necessidade crescente de se completar a transformação social, renovando instituições, aprofundando e acelerando com isso o processo que nos transformaria em uma nação civilizada nos moldes europeus.

Fatores como a reestruturação do Estado, causada pela implantação do regime republicano, e os investimentos na urbanização das capitais brasileiras estimularam novas demandas para a sociedade, tais como a escolarização crescente para os filhos das camadas intermediárias, que almejavam ocupar postos condizentes com sua posição social, sobretudo no serviço público e a escolarização básica necessária para futuros trabalhadores de uma economia que se pretendia industrializar. O “entusiasmo pela educação” esteve, então, ligado à crença de que a solução para os problemas que ainda afligiam a promissora nação brasileira seriam resolvidos, se toda a população tivesse acesso à escola, ainda que permanecessem resguardados os privilégios correspondentes às hierarquias sociais estabelecidas. Não se tratava, portanto, de uma proposta de democratização da educação.

É importante lembrar que a iniciativa de Venerando da Graça e Fábio Luz não se apresentava como uma proposta a ser absorvida por políticas públicas educacionais. Foi uma atividade isolada, restrita aos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, mas foi ação relevante para nosso estudo, por antecipar argumentos e proposições sobre a incorporação do cinema às atividades escolares, que estiveram presentes, também, em proposições educacionais posteriores muito mais abrangentes, estruturadas e reconhecidas até hoje como referência dessa discussão na primeira metade do século XX.

Em consonância com a opinião dos grupos letrados da sociedade brasileira nos anos 1910, Venerando da Graça e Fábio Luz empenharam-se na atividade que lhes parecia imperiosa naquele momento: salvar a saúde moral das crianças brasileiras. Por meio de grandes esforços pessoais, eles realizaram um projeto de difícil execução até mesmo para os padrões atuais: fazer filmes e exibí-los em salas de cinema comerciais. No entanto, essa importante iniciativa não teve grande repercussão no movimento posterior em defesa do cinema educativo nos anos 1920 e 1930. Segundo Ferreira (2004), houve uma tentativa de apagamento da experiência de Graça e Luz por outras vozes, que se constituíram como falas legítimas no movimento em defesa do cinema educativo nesse período, devido em grande parte ao fato de que o projeto “Cinema Escolar” tinha sido uma realização de cidadãos comuns, sem posição política ou intelectual destacada.³⁷ Considerando-se que a legitimidade dos discursos depende do lugar ocupado pelos sujeitos nos diferentes campos da vida social e tomando como referência as conclusões do pesquisador, entendemos por que as vozes oficiais do discurso pedagógico sobre cinema e educação foram localizadas em outros grupos no período em que essa discussão adensava-se no país nas décadas de 1920 e 1930.

Ainda nesse período, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocorreram mudanças culturais e econômicas significativas no país. O Brasil, assim como outros países ocidentais, intensificou suas relações comerciais e financeiras com os EUA, que ascendeu a grande potência mundial após o conflito. Em conexão direta com esse fato, o modo de vida norte-americano começou a ser difundido entre os brasileiros por meio de produtos culturais como filmes, revistas e literatura, transformando-se rapidamente

³⁷Ferreira, *op. cit.* 2004, p. 86.

em modelo de comportamento para a população urbana e, de modo especial, entre os intelectuais, que estenderam essa influência ao campo educacional.

Nas décadas de 1920 e 1930, ocorreu uma significativa mobilização de intelectuais em defesa do cinema como recurso educacional. Segundo Morettin (2013, p. 113), “uma verdadeira campanha seria desenvolvida nas revistas pedagógicas oficiais, como *Educação*, *Escola Nova*, *Revista de Educação*, *Boletim da Educação Pública* e *Revista Nacional de Educação*”. Esse movimento culminou com o estabelecimento de uma política pública para estimular e normatizar o uso de filmes nas escolas, concretizada principalmente por meio do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), uma organização criada em 1936, que contou com recursos e espaços de exibição garantidos, além de um quadro de pessoal especializado para a produção nacional de filmes educativos.

Ressalta-se, por seu lado, que esse tipo de mobilização e política educacional esteve associado ao grupo que liderou o movimento educacional denominado Escola Nova, composto por intelectuais atuantes na imprensa e nas esferas administrativas brasileiras em nível nacional, regional e local. Grandes figuras públicas associadas a esse movimento, como Fernando Azevedo (RJ), Anísio Teixeira (BA) e Lourenço Filho (SP), produziram e fizeram circular em diversos documentos, solicitações para que o Estado intervisse em favor dessa causa e, ao se tornarem gestores públicos, portanto, com maior poder de interferência no âmbito da educação, efetivaram ações que fortaleceram o discurso em favor da incorporação do cinema aos currículos escolares.

Esses intelectuais uniram-se em primeiro lugar para lutar pela constituição de um sistema nacional de ensino, com a disseminação de escolas públicas e gratuitas, que garantissem a igualdade de oportunidades educacionais e a generalização da escolaridade, sem diferenças de propostas educativas para elite, classe média e trabalhadores, ainda que houvesse grande ênfase na importância do trabalho como princípio educativo. O trabalho é concebido nesse ideário, pelo menos na escola primária (7 aos 12 anos), como metodologia que privilegiava a observação, a experiência e o estímulo ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos interesses

das crianças³⁸. Contudo havia também grandes expectativas quanto aos benefícios da educação profissional para a juventude. Os fundamentos filosóficos desse movimento reformador postulavam um ideal de formação que deixasse florescer as distinções naturais dos educandos, segundo os talentos e as características de cada um, e uma escola que preparasse a formação de cidadãos livres e conscientes, capazes de contribuir para a grande nação a ser construída. De um modo geral, o projeto ainda opunha-se à influência e à orientação religiosa na educação, ainda que, na prática, alguns dos intelectuais escolanovistas transigissem nessa questão.

O movimento da Educação Nova adquiriu um caráter institucional por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e fortaleceu-se com o Manifesto dos Pioneiros³⁹ (1932), documento produzido com o objetivo de unificar e apresentar as ideias e propostas para uma nova política educacional que permitisse, por um lado, a substituição das estruturas do tradicional modelo educativo brasileiro, o qual era acusado de contribuir fortemente para a manutenção dos graves problemas sociais do país e, por outro, que formasse os indivíduos cooperativos e solidários, interessados em contribuir para o bem coletivo.

O texto destacava a relação entre a educação e desenvolvimento, dando centralidade à escolarização nos projetos de modernização da sociedade brasileira, em consonância com outros processos de renovação educacional ocorridos em países com características próximas, como México, Uruguai, Argentina e Chile (SAVIANI, 2011).

A ABE, por sua vez, estabeleceu-se como uma instituição cujos adeptos, apesar de terem como ponto em comum a preocupação pelas questões educacionais, apresentavam matizes ideológicos diversos e vinculavam-se a grupos políticos distintos. A aproximação com o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) deveu-se à necessidade de se buscar espaço na máquina do Estado para fortalecer sua influência no campo da educação. Considerada como valiosa ferramenta de poder, a

³⁸ Conforme Vidal (1994, p. 26)., “O discurso escolanovista, contrapondo-se ao ensino verbalista, afirmava que a aprendizagem não ocorria por mera memorização de fatos e processos, mas pela compreensão mesma desses fatos e processos, que somente era possível pela visibilidade da experiência realizada em laboratório, pela excursão a locais históricos ou de interesse científico e pela observação da realidade circundante.

³⁹ Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

educação era motivo de disputa acirrada por parte de vários grupos sociais, que se enfrentavam na arena política em busca de apoio e recursos para efetivação de seus projetos. O apoio dado por vários representantes da Escola Nova à centralização do poder político na década de 1930 se deve, então, em grande parte, ao pensamento, compartilhado por parte da intelectualidade, de que os objetivos de expansão da rede escolar e a redução dos altos índices de analfabetismo da população brasileira seriam mais rapidamente alcançados com a ajuda de um Estado forte e interventor.

A realização dessa revolução modernizadora exigia, segundo os educadores escolanovistas, não só a promoção do acesso à educação escolar para todas as classes sociais, mas também a transformação dos métodos utilizados nas escolas brasileiras, para adequá-los às exigências da nova sociedade que se pretendia construir. Para isso, os educadores e o Estado, que deveria ser o grande mentor e patrocinador dessa mudança, poderiam contar com os meios de comunicação de massa, que, além de contribuir para a comunicação dos lugarejos mais isolados do restante do país, facilitariam a alfabetização de milhões de pessoas e levariam a todos e a todas as noções de higiene, saúde e comportamento moral necessárias à formação de indivíduos aptos a integrarem uma nação moderna e democrática. Como consta no Manifesto:

A escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO, 2010, p. 62)

Mais adiante, esses postulantes da renovação social através da educação, defenderam ainda o investimento na formação integral dos educandos, acreditando que a constituição de um cidadão ativo em uma sociedade civilizada exigia mais do que essas aprendizagens básicas. O acesso à cultura letrada e à ciência, saberes produzidos e sistematizados pela elite foram considerados pelo grupo de educadores como o principal caminho para educação desses indivíduos, e o cinema, sobretudo um tipo de cinema classificado como educativo, poderia ser o principal instrumento irradiador desses conhecimentos para a população.

Ora, o fim que se propõe a educação moderna, ainda que elementar e básica, é aparelhar o cidadão de elementos que possam habitá-lo a conduzir-se por si mesmo e a melhorar a vida no duplo sentido - da sua vida e da vida social. O que quer dizer, em poucas palavras, que, dentro dos nossos ideais de educação, a educação propriamente dita prepondera sobre a instrução, procurando-se, nesta um meio de ampliar e elevar aquela.” (AZEVEDO, 2010)

Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Venâncio Filho e Roquette Pinto foram destaques entre os integrantes do movimento da Escola Nova e se empenharam particularmente na defesa do cinema como instrumento capaz de renovar práticas escolares ultrapassadas e ampliar o acesso popular ao conhecimento.⁴⁰

Durante a reforma educacional que coordenou no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo incluiu nos programas de ensino o recurso ao rádio e ao cinema educativos e determinou a existência de salas de projeção de filmes para fins pedagógicos nas escolas brasileiras. Ao assumir a Direção do Ensino em São Paulo, em 1933, determinou a utilização do cinema educativo nas escolas paulistas. Empenhou-se em criar ambiente receptivo para o uso dessas novas tecnologias na educação, tentando conquistar a opinião pública para as grandes transformações que defendia. No registro de Abala (2003, p. 68),

Diversas vezes Azevedo deu entrevistas aos jornais, para esclarecer pontos relativos ao projeto ou às realizações da reforma, ou, ainda, para pronunciar-se a respeito de assuntos polêmicos da empreitada. Durante sua atuação no cargo de diretor Geral da Instrução, concedeu seis longas entrevistas: duas ao jornal *A Noite*, três ao *O Jornal* e uma ao *A pátria*. Essas entrevistas foram publicadas em 1929, juntamente com os discursos por ele proferidos sob o título de *A Reforma do Ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas*, pelos Editores Melhoramentos.”

Já Anísio Teixeira foi o criador de um departamento de Cinema Educativo na Biblioteca Central do Distrito Federal (RJ) com uma filmoteca destinada a apoiar a exibição de filmes nas escolas cariocas. Intelectual atuante na formulação e aplicação

⁴⁰Fernando de Azevedo participou diretamente da administração pública, exercendo cargos ligados a organização do escolar em todos os níveis de ensino no primeiro quartel do século XX. Reformou o sistema educativo da então capital quando ocupava o cargo de instrução pública do Rio de Janeiro. Redator do mencionado Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, Azevedo foi também membro da Comissão de Censura Cinematográfica (1932-1934), membro do Conselho Nacional de Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático, entre outras tantas atividades. (CATELLI, 2007, p. 49).

de políticas educacionais como Secretário de Educação do Distrito Federal e fundador da Universidade do Distrito Federal em 1935, o advogado e professor da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro investiu também na criação de um curso, ministrado por um cinegrafista profissional, que visava preparar os professores para o trabalho pedagógico com o cinema⁴¹.

Roquete Pinto, outro grande personagem da vida pública brasileira, signatário do Manifesto de 1932, exerceu importante papel na organização das instituições responsáveis pelo cinema educativo no país. Homem de múltiplos talentos e interesses formou-se e atuou como médico-legista tornou-se antropólogo, folclorista, radialista e administrador de importantes departamentos governamentais ligados à comunicação e educação. Tomando como referência a filosofia de Auguste Comte, Roquete Pinto defendia a educação popular e, por afinidades de pensamento como essa, se aliou ao grupo da Escola Nova nos anos 1930⁴². Contudo, é por meio de seu envolvimento com meios de comunicação de massa e de sua atuação como agente dinamizador na organização de equipamentos culturais de grande relevância para a cultura nacional, como o importante Museu Nacional do Rio de Janeiro - do qual se torna diretor em 1926, - que sua diversificada atuação será fortemente marcada.

Ainda no Museu Nacional, se empenhou na produção de filmes educativos que apresentavam conferências de cientistas e demonstrações práticas para serem usados em cursos públicos oferecidos anualmente pela entidade. Em 1923, fundou a Rádio Educativa Sociedade do Rio de Janeiro, com objetivo de difundir a ciência e contribuir com campanhas nacionais e, uma década depois, na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro criou a rádio-escola com financiamentos da prefeitura. Em 1932, criou a Revista Nacional de Educação e organizou no Museu Nacional uma filmoteca com 327 filmes nacionais com os recursos oriundos da “taxa cinematográfica para educação popular”, criada pelo decreto 21.240 de abril de 1932 no do Governo Vargas (1930-1945), para financiar atividades voltadas para a

⁴¹Discípulo de J. Dewey, as suas bases teóricas foram construídas a partir do pensamento do filósofo americano sobre democracia e mudança social (NUNES, 2010)

⁴²Sua atuação no campo da Educação começa, porém muitos anos antes, pois lecionou História Natural para futuros professores da Escola Normal do Distrito Federal (1916) e ministrou cursos de formação em serviço para professores da Rede Pública da capital nos anos 1920. (CATTELLI, 2007).

produção de cinema educativo, por meio da cobrança de um percentual de cada filme comercial exibido de acordo com sua metragem.

Quanto ao periódico, ele se destinava à divulgação de conhecimentos no campo das ciências, da história, das letras, das artes em todas as escolas públicas do país, abordando temas como a fauna, flora e o artesanato brasileiros, assuntos que também serviam de inspiração para os filmes produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado em 1936 também com os recursos do Decreto nº 21.240, do qual Roquete Pinto tornou-se o primeiro diretor.

Esse decreto mostrou-se uma intervenção estatal de grande impacto na questão do cinema educativo, pois além dos financiamentos que possibilitou, ela permitiu a implementação da Comissão de Censura Cinematográfica, presidida também por Roquete Pinto, que controlava a produção e a distribuição dos filmes educativos no país e obrigou os exibidores a incluírem filmes educativos em todas as séries de filmes que passavam nos cinemas brasileiros.

As estações de rádio criadas por Roquette Pinto e o INCE formavam um complexo educativo destinado não só a renovar os recursos e métodos pedagógicos utilizados nas escolas públicas, mas, principalmente, na visão de seus idealizadores, a sanar as deficiências do sistema público de ensino, levando educação e cultura para os sem escola no interior do Brasil. Por isso, a produção do INCE foi distribuída não só nas escolas, mas também para repartições públicas, casas de exibição, agremiações literárias e esportivas, sociedades beneficentes (CATTELLI, 2007). Apesar de focalizar a produção de documentários sobre diferentes assuntos como religião, artes, atualidades, importantes descobertas científicas e acontecimentos e personalidades da História do Brasil, o INCE também atuou na formação e construção de bibliotecas e na publicação de revistas.

A militância de Roquete Pinto pela circulação das informações sobre a sociedade brasileira, pela democratização do acesso ao conhecimento científico e pela construção de uma nova pedagogia se concretizava em suas importantes realizações no campo das comunicações, seja com o cinema, o rádio ou com as publicações, veículos que poderiam potencializar a transformação tão desejada na educação. Como diretor do INCE (1936-1947), instituição criada pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945),

esse importante intelectual convidou Humberto Mauro para realizar as produções desse instituto.

Humberto Mauro (1897-1983) foi um pioneiro e importante realizador no cinema brasileiro. Fez mais de 50 filmes entre os anos de 1925-1974, entre documentário e ficção de longa e curta metragem, focalizando sempre o Brasil e tendo como objetivo confesso revelar esse país para os brasileiros. O antropólogo e educador forneceu importantíssima contribuição para a afirmação da autonomia do campo cinematográfico brasileiro.

A partir de 1937, Mauro associa-se, por intermédio do INCE, ao grupo de educadores comprometidos com a escolarização e educação das massas no país, fazendo da realização cinematográfica sua forma de atuação intelectual em defesa de um projeto de sociedade, que incorporasse a um sistema educativo transformado pelos novos métodos, os amplos setores sociais secularmente marginalizados do acesso à escola⁴³.

Contudo, as expectativas dos envolvidos com o INCE em relação ao cinema educativo parecem ter sido superestimadas, de acordo com CARVALHAL (2008) e FRANCO (2004). As pesquisadoras revelam a timidez dos resultados dessa proposta que pretendia reformar a educação com o auxílio dos recursos audiovisuais. A documentação pesquisada indica que eram poucas as escolas a possuir projetores de filmes e que elas estavam concentradas na região Sudeste, em especial na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital federal. Carvalhal (2008, p. 88-89) conta:

Em 1938, de acordo com dados do arquivo Roquette-Pinto, existiam 1391 projetores nas escolas, sendo 384 no Distrito Federal (Rio de Janeiro), 354 em São Paulo e 259 em Minas Gerais. No Amazonas, apenas cinco, e no Sergipe, um. Isso comprova que a região sudeste era privilegiada enquanto os estados do norte e nordeste tinham pouco acesso ao que o INCE produzia.

⁴³ Em relação ao aspecto artístico de suas obras, é importante lembrar que o cineasta conseguiu manter o caráter autoral em suas produções, apesar de ter construído grande parte de sua carreira sob a égide do Estado, trabalhando em uma agência afinada com as necessidades propaganda ideológica do governo autoritário de Getúlio Vargas por um longo período. Enquanto permaneceu na instituição, e sobretudo na gestão de Paschoal Lemme⁴³, fez filmes considerados transgressores em termos de linguagem, adotando movimentos de câmera que atentavam para a diversidade e as singularidades dos fenômenos e sujeitos que representava, “utilizando poesia, a metáfora e a pausa reflexiva, elementos não previstos nas diretrizes oficiais.” (GRUZMAN e LEANDRO, 2005, p. 271).

Em outro relatório enviado por Roquette a Gustavo Capanema, 90 escolas do Estado do Rio de Janeiro procuraram o INCE para solicitar cópias. Nesse mesmo ano, foram realizadas 343 projeções em seu auditório. Isso quer dizer que, em um dia, eram exibidos mais de um filme ou havia várias sessões – indício de que as escolas estavam desaparelhadas, comprometendo a eficácia do cinema escolar. A cidade do Rio de Janeiro, nessa época, possuía cerca de 125 escolas.

Esses estudos indicam, assim, que a maior parte dos esforços foram direcionados para a produção de filmes, sem que se pensasse em estratégias eficazes para favorecer o acesso e o uso desse instrumento nas escolas. Verifica-se, então, que os objetivos educacionais que nortearam a criação do INCE não foram efetivamente alcançados, entre outros motivos, por que era o alto custo dos projetores para as escolas e talvez pela dificuldade dos professores em assimilar essa nova tecnologia às atividades pedagógicas, visto que essa filmografia não estava conectada explicitamente com os currículos oficiais (FRANCO, 2004).

A década de 1930 apresentou, ainda, pequena, mas significativa movimentação em torno da publicação de livros sobre o cinema e educação, sendo a obra “Cinema Contra Cinema”, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, e Cinema e Educação, de Jonanthas Serrano e Venâncio Filho, os trabalhos de grande importância publicados em 1931.

O paulistano Canuto (1906-1990) envolveu-se com cinema silencioso nos anos 1920, como pioneiro crítico de cinema, roteirista e diretor de um longa-metragem. Por meio desse livro defendeu o filme educativo, não só com o intuito de neutralizar os efeitos do ‘mau cinema’, aí incluindo os filmes de Hollywood, mas também como meio de comunicação essencial para melhorar a sociedade. “Cinema contra cinema” (1931) trata de temas relacionados à educação e também das técnicas da produção cinematográfica, da história do cinema mudo e falado, do maquinário, das regras da arte de escrever roteiros, da relação do cinema com as outras formas artísticas como a mímica, a música, ao desenho, a pintura e a escultura e o teatro.

Boa parte do livro é dedicada aos aspectos que dizem respeito à parte material do cinema, ou seja, seus aparelhos e funcionamento dos equipamentos, com vistas a suprir a carência de conhecimento geral sobre as novas técnicas cinematográficas, principalmente, parte dos professores, público a que ele destinava o seu livro.

Canuto criticava o predomínio no cinema nacional de comédias e dramas americanos, alertando para os problemas que poderiam causar à nossa sociedade, tais como a difusão de comportamentos liberais, próprios da cultura americana, e a mobilização das emoções dos espectadores.

Evitar situações potencialmente perigosas em relação à educação pelo cinema seria, para Canuto, função do Estado, que deveria interferir na produção cinematográfica de duas maneiras: por meio da censura aos filmes comerciais e produzindo filmes educativos. Chegando a preconizar em detalhes a criação de uma instituição como o INCE, Canuto imaginou como se daria todo seu funcionamento e até as características dos filmes a serem feitos. Defendia o papel do Estado como produtor, visando impulsionar a indústria cinematográfica brasileira e, ao mesmo tempo, sanear o cinema para que esse fosse útil como meio de educação popular.

Examinamos também a obra de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, “Cinema e Educação”, que precedeu o livro de Canuto e tornou-se referência para a História da Educação Brasileira no que se refere a esse tema. Tal livro apresenta muitas posições convergentes com outros defensores do cinema educativo, evidenciando que, nos anos 1930, já se consolidava um discurso mais uniforme sobre o assunto.

Serrano foi um intelectual engajado no debate sobre as possibilidades da atividade cinematográfica no Brasil e do cinema na educação popular, tendo defendido essas propostas desde a primeira década do século passado em dois livros: *Epítome de História Universal*, de 1913, e *Metodologia da História na Aula Primária*, de 1917, obras dedicadas ao ensino de História. Exerceu cargos importantes na administração pública desde 1914, quando se tornou membro do Conselho de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Foi também subdiretor técnico de instrução Pública do Distrito Federal, integrou a Comissão de Censura Cinematográfica, Conselho Nacional de Educação, a Comissão Nacional do Livro Didático, além de ser poeta, jurista, crítico e professor.

Antes de integrar essas instituições, Serrano, grande entusiasta da concepção educacional defendida pela Escola Nova, uniu-se a Francisco Venâncio Filho, um dos fundadores da ABE e colega de magistério no Colégio Pedro II e da Escola Normal, para escrever e publicar o livro *Cinema e Educação*. Venâncio Filho havia também

participado como técnico no Ministério da Educação da Reforma Francisco Campos⁴⁴ e na gestão de Gustavo Capanema⁴⁵, para a qual colaborou na elaboração de novos programas de ciências naturais. Aluno e discípulo de Roquette Pinto, dedicou-se ao estudo das técnicas modernas de comunicação pelo rádio, cinema e museus, com o objetivo de levá-las para o campo da educação. Trabalhou no INCE como colaborador, escrevendo roteiros para filmes educativos e ainda dedicou-se a analisar as possibilidades de utilização do cinema na educação no meio rural.⁴⁶

Dividido em 10 capítulos, o livro “Cinema e Educação” apresenta uma parte que trata da técnica cinematográfica e outra que fala sobre o cinema educativo e seu uso na sala de aula. Desde o prefácio, escrito por Lourenço Filho⁴⁷, há referência aos poderes de sedução e influência positiva e negativa cinema. Considerada uma experiência capaz de provocar nos espectadores “*uma intensidade de sensações, prazer dos sentidos e da inteligência*” e artefato dotado de “*riqueza psicológica incomparável e temível*”, o cinema precisava ser direcionado para o bem.

⁴⁴Francisco Luís da Silva Campos, Advogado e jurista. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais e dois anos depois, chegando à Câmara Federal, defendendo posições antiliberais. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos (acessado em 12/07/2013).

⁴⁵Gustavo Capanema Filho, advogado, vincado em Belo Horizonte, ao grupo de "intelectuais da rua da Bahia" que congregou futuras personalidades das letras e da política no Brasil, como Carlos Drummond de Andrade e Milton Campos. Em 1930 apoiou a candidatura presidencial de Getúlio Vargas, torando-se partidário decidido do movimento revolucionário que o conduziu ao poder. Foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde em 1934, permanecendo no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Na área educacional tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo "renovador", que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo "católico", que advogava um ensino livre da interferência estatal, e acabou conquistando maiores espaços na política ministerial. Em 1937 foi criada a Universidade do Brasil a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro. Imbuído de ideais nacionalistas, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942. No campo do ensino profissionalizante foi criado, através de convênio com o empresariado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Na área de saúde foram criados serviços de profilaxia de diversas doenças. http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos (acessado em 12/07/2013).

⁴⁶FREITAS, Ênio T. História e Cinema: encontro de conhecimento em sala de aula. Dissertação, UNESP, 2011. p. 32.

⁴⁷SALIBA, *op.cit.* p. 140

Ao analisarmos os enunciados sobre o cinema na educação Brasil na primeira metade do século XX, encontramos muitos elementos comuns à experiência argentina investigada por Serra (2004), cujo trabalho apresentamos no início deste texto. Os exames dos documentos brasileiros nos mostraram que, assim como no país vizinho, parte importante da elite intelectual brasileira entendia que uma fase significativa do processo de renovação da educação passaria pelas reformas educacionais realizadas em vários estados do país sob a coordenação de pensadores da Educação que atuavam diretamente nas estruturas estatais.

Aqui o cinema também foi percebido como parte integrante desse movimento, como uma tecnologia própria da modernidade que poderia arejar os métodos educacionais tradicionais e contribuir para a ampliação do acesso ao conhecimento a amplos setores excluídos da educação formal. Outro dado semelhante e talvez a marca mais acentuada desses pronunciamentos diz respeito à transmissão de valores morais e exemplos de conduta que atuariam positivamente na formação das crianças e jovens desse nosso país.

Como outros intelectuais do início do século XX, Canuto Mendes, por exemplo, enxergava na educação a solução para todos os males do país e pretendeu contribuir para essa causa desvendando as possibilidades concretas oferecidas pelos recursos cinematográficos para a renovação educacional e para a mudança social. Afinado com a perspectiva durkheimiana de educação, entendia que esse processo objetivava adaptar o indivíduo à sociedade e defendia um projeto educativo que disciplinasse os indivíduos, conformando-os a ordem social, fazendo-os abandonarem comportamentos individualistas e inculcando-lhes o espírito coletivo.

O ambiente, para esse crítico e cineasta, era um fator preponderante na formação das características humanas. Considerando-se o fato de que os jovens desenvolviam certas maneiras de pensar e agir, seguindo determinados exemplos com que tiveram contato em seu meio, Canuto Mendes destacava o importante papel da escola como instrumento de transmissão não só do patrimônio cultural produzido pela humanidade, mas especialmente de modelos de comportamento que reforçassem condutas adequadas. Lições como essas poderiam, então, segundo esse pensamento, corrigir eventuais problemas comportamentais dos educandos, adquiridos pela socialização familiar e no ambiente socioeconômico em que se formava. E o cinema poderia

contribuir muito para a realização desses propósitos, tendo em vista o poder de persuasão de suas imagens e as fortes impressões que causava no inconsciente humano. O valor do cinema enquanto linguagem para fins educativos estaria assim na possibilidade de usar a força psicológica, o poder impactante de imagens belas e bem feitas para imprimir, de forma duradoura na memória dos educandos, os conhecimentos mais úteis e os ensinamentos mais elevados.

A qualidade de influenciar positivamente os educandos remete-nos a outra característica da relação entre cinema e educação no Brasil nas primeiras décadas do século passado, que pode ser identificada quase como uma condição para a efetividade de seus atributos formativos. Trata-se da necessidade de controle sobre a produção cinematográfica e imprescindível papel do Estado nessa tarefa.

Nos discursos examinados, o cinema aparece adjetivado por termos como sedutor, potência formidável, impressionante, o que revelava o intenso fascínio e, ao mesmo tempo, o temor que os filmes provocavam. Esses sentimentos levaram a várias iniciativas de domesticação desse veículo para que ele pudesse servir como instrumento de formação para as massas.

Na luta para salvar nossas crianças e jovens, e por consequência o Brasil, a educação teria a tarefa de educar também o cinema, realizando e oferecendo a população oportunidade de contato com o “bom cinema”. Desvinculando-se de seus propósitos puramente comerciais, subservientes aos interesses do capitalismo internacional e introduzindo em suas produções elementos úteis do ponto de vista da formação moral dos indivíduos, o cinema seria capaz de elevar o espírito humano ao colocá-lo em contato com obras produzidas com as melhores técnicas cinematográficas e que se destacassem pela sensibilidade, pelos altos ideais cívicos e patrióticos.

Sobre essa questão, Venerando da Graça escreveu, ainda em 1917:

O que nós vemos no cinematografo é o desfilar constante da maldade humana, os assassinatos, adultérios e raptos, traições e roubos, scenas de “cabaret”, o nu na sua expressão anti-esthetica e sensualista, a crápula no seu auge, festins e henobarbo, com mulheres lascivas em posturas provocadoras, homens ébrios, danças equivocadas... A creança vae ao cinematografo e vê tudo isso. A princípio não comprehende. Depois começa a perceber. Afinal, fica senhora dos factos. Ora, a lei da imitação arrasta o ser humano, com especialidade as creanças, a repetir o que viu e ouviu. Assim sendo, que se há de esperar de uma geração que, ao envez de bellos exemplos de moral e de civismo, recebe esses do mal, do vício, da

corrupção? O cinematografo poderia, entretanto, tornar-se um vehiculo de bons ensinamentos, rigoroso elemento de reconstrução do caráter dos povos, pela exhibição de scenas patrióticas e romances alevantados, limpos de fantasmagorias, extremes de passos escabrosos.” (FERREIRA, 2004, p. 112)

O centro dessa argumentação está na defesa da ideia de que o “bom cinema” - aquele capaz de influenciar positivamente o público – é capaz de neutralizar os efeitos do “mau cinema” ou cinema comercial de ficção, em especial sobre as crianças e adolescentes. Evidenciando sua preocupação com o perigo representado pela influência que o “mau cinema” poderia exercer sobre os educados, Canuto Mendes indicou no próprio título do livro, “ Cinema contra Cinema”, como combater esse mal, escrevendo em 1931:

Provou-se que o cinema é útil à educação. Utilíssimo. Provou-se mais ainda: que é necessária a fita como fator educativo. O cinema mercantil é capaz, as vezes, de educar: mas quase sempre deseduca... É preciso, assim, que a Educação reaja com as mesmas armas “ olho por olho, dente por dente”. Contra o mau cinema, só o bom cinema. (CANUTO *apud* SALIBA, 2003, p. 141)

A missão de produzir o bom cinema deveria, necessariamente, segundo os seus idealizadores, ficar sob a responsabilidade do Estado. Argumentava-se que somente esta instituição poderia controlar os conteúdos veiculados pelos filmes e prover os recursos necessários para que ele fosse realizado em condições satisfatórias. Cabia ao Estado, nessa perspectiva, evitar situações potencialmente perigosas nas relações entre cinema e educação pelo cinema, interferindo na produção cinematográfica de duas maneiras: por meio da censura aos filmes comerciais e produzindo filmes educativos.

Os filmes brasileiros deveriam ser bem feitos tecnicamente, como os produtos estrangeiros, mas voltados para a valorização de nossa cultura e purgados dos aspectos mais perniciosos, contrários à moral, que poderiam constituir-se em má influência para nosso povo. Para a realização dessa tarefa, os defensores dessa ideia destacam várias iniciativas em nações da Europa e também no Estados Unidos da América, cujo modelo deveria inspirar iniciativas brasileiras. Esses países estruturaram organizações específicas, com recursos garantidos, para viabilizar a adoção do cinema educativo nas escolas. Por meio dessas instituições seria possível, então, adquirir aparelhos de

projeção e películas, planejar uma programação e formar professores para utilizarem as câmeras.

Sem esse tipo de apoio não haveria possibilidade de realizar esse projeto satisfatoriamente, afirmavam os intelectuais, pois somente iniciativas isoladas, sem auxílio oficial – aqui se pode inferir sobre uma referência vaga ao trabalho de Venerando Graça e Fábio Luz – não poderiam produzir filmes de qualidade como os americanos. Para que o cinema pudesse auxiliar a educação, em nível nacional, era preciso uma intervenção do Estado em prol dessa causa, com o estabelecimento de leis e normas que regulamentassem a atividade e lhes fornecessem condições reais e dignas de realização.

Os aspectos técnicos e científicos da atividade cinematográfica receberam também grande atenção por parte de todos esses advogados do cinema educativo. Jonathas Serrano e Venâncio Filho, inclusive, dedicam cinco capítulos de seu livro a esse tema⁴⁸ e destacaram a Exposição dos Aparelhos de Projeção Fixa e Animada, realizada em 1929, em uma escola na cidade do Rio de Janeiro, com o propósito de demonstrar, para o público em geral e para os professores em particular, as vantagens e o valor pedagógico do cinema para a educação em seu âmbito mais amplo, e não apenas para a instrução.

Mas a conquista do alto padrão de qualidade fílmica e educacional na realização dos filmes e em sua aplicação nas escolas, segundo esses autores, dependeria não só dos recursos materiais empregados, mas principalmente de duas formas de intervenção a vigilância constante de autoridades responsáveis e a produção de filmes educativos.

A necessidade da censura foi um ponto pacífico entre esses intelectuais, que defendiam ainda, que essa deveria ficar a cargo de educadores, e não de burocratas, porque os primeiros seriam capazes de identificar com mais propriedade, com critérios científicos, os benefícios e malefícios que as películas poderiam causar em cada tipo de público. A produção de filmes, por sua vez, deveria envolver tanto cineastas que entendessem de pedagogia como educadores que entendessem de cinema, para que as

⁴⁸Cap. 3 A projeção Fixa; Capítulo 4 Aparelhos e filmes; Cap. 8 Cinema Sonoro ; Cap. 9, Panchronia - Relevo - Telecinema e Cap. 10 Cinema de Formato Reduzido. (SERRANO e VENÂNCIO Fº, 1931).

exigências de qualidade técnica fossem alcançadas, tanto quanto os objetivos pedagógicos.

Alguns desses intelectuais preocuparam-se com a atuação dos docentes nas atividades com cinema na escola, mas é importante destacar que a alusão à ação dos professores na implementação dessa proposta não significava que a eles fosse atribuído papel relevante. A oposição dos professores a essas inovações e/ou seu despreparo para trabalhar com o cinema na escola parece ser um fator que causa bastante desconforto nos defensores do cinema educativo, mas, mesmo assim, a formação desses profissionais, na concepção das autoridades, não precisaria extrapolar o treinamento para lidar com os equipamentos como sugere a única referência aos professores no texto Serrano e Venâncio Filho. Ao elaborarem uma lista de pré-requisitos para se implantar o cinema educativo, os autores afirmaram que,

Para aplicar de fato o cinema à educação nacional (propositadamente dizemos educação nacional e não apenas instrução) cumpre resolver toda uma série de problemas preliminares:

- aparelhos: tipos, vantagens e inconvenientes de cada tipo, conforme a finalidade visada, preços, facilidade de manuseio e transporte, etc.;
 - filmes: aquisição, aluguel, produção, adaptação aos diferentes cursos, distribuição regular pelas escolas;
 - programas: seleção dos filmes, organização de séries, adaptação ou redução de películas, etc.;
- orientação do professorado no manejo e utilização dos aparelhos: escolha dos operadores, conservação e reparo das máquinas, cuidados com as películas, possibilidades de filmagem direta, revelação, redação de legendas, etc. (1931, p. 33 e 34).

Considerando-se os problemas apontados nessa listagem, entendemos que o professor nessa concepção de cinema educativo seria apenas o aplicador de uma metodologia elaborada pelos verdadeiros responsáveis pela formulação e execução dos projetos localizados em instâncias superiores à escola. Verificando os elogios feitos por Serrano e Venâncio Filho ao material didático produzido pela empresa americana de Vry School Films Incorporated, veremos que os docentes teriam pouco a acrescentar na atividade, visto que, a indústria produzia um *kit*, composto pelos filmes, manuais com explicações sobre o modo de preparar a lição e seus objetivos, o resumo do tema da aula, um questionário a ser respondido ao final da

atividade e a indicação de uma bibliografia complementar.⁴⁹

Enquanto certos autores demonstravam satisfação com a possibilidade do erário público diminuir suas despesas com a contratação de professores, caso o uso do cinema se disseminasse na educação escolar, Canuto Mendes, no entanto, destacou, em 1931, o modo como a atuação dos docentes poderia contribuir para o sucesso das atividades com cinema na escola, reconhecendo o valor da mediação dos docentes na relação entre os estudantes e as imagens cinematográficas, pelos motivos apontados no trecho a seguir:

O cinema substitui as descrições verbais ou escritas de quaisquer figuras concretas de coisas, fatos ou fenômenos. Embora o faça com indiscutível superioridade, porque é o melhor processo de representação de imagens, ainda não exclui a necessidade da palavra do professor... Nos casos em que o cinema pode substituir o quadro negro, o mapa e as descrições verbais, é também, indispensável o comentário do professor para ajustá-lo às peculiaridades e disposições físicas da classe. Mesmo quando se trata de fita sonora. A palavra do mestre completa aí o valor das visitas, sons, fala da tela,... Tornando-as mais passíveis de assimilação e mais favoráveis a ulteriores e produtivas abstrações individuais. Apenas, no cinema há menos que completar. (SALIBA, 2003, p. 115)

Além de reforçar a dimensão instrumental e auxiliar atribuída ao cinema nos discursos sobre o uso de filmes na educação escolar, esse trecho do livro ainda revela que o cinema, entendido como um recurso didático-pedagógico, pouco ou nada iria contribuir para as mudanças nas relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento. Saudados por muitos intelectuais como promessa de renovação para os métodos de ensino tradicionais, esse recurso em nada alterava a concepção pedagógica que colocava o professor e sua ação no centro do processo educativo. Aos docentes cabia a última palavra sobre as cenas vistas, a palavra que unificaria os sentidos do que foi mostrado pelos filmes, que explicaria as imagens e mostraria o que não foi percebido pelos alunos. Logo, na sala de aula, o professor seria a voz autorizada para fazer a apreciação ordenada e correta dos fatos e fenômenos

⁴⁹SERRANO e VENÂNCIO FILHO, 1931 p. 25.

descritos ou narrados que deviam ser assimilados pelos estudantes.

Percebemos, ainda, que não havia espaço para ambiguidades na interpretação das imagens veiculadas nessa proposta. O caráter sempre provisório dos significados atribuídos pelo público aos filmes não era nem mesmo cogitado, pois se acreditava na possibilidade de se eliminarem as influências dos elementos subjetivos que poderiam interferir na compreensão dos filmes, tanto no momento da realização, quanto na recepção pelo aluno/espectador. O pressuposto vigente era que os filmes, cuidadosamente realizados, fossem capazes de impor uma visão única sobre as imagens que apresentavam ao público e, se assim não ocorresse, ainda contava-se com a atuação do professor para direcionar a leituras. Desse modo, as reações em relação aos filmes eram concebidas como previsíveis e controláveis, se não pelos dispositivos fílmicos, certamente pelos dispositivos escolares.

Outro traço inequívoco desse discurso sobre o cinema na educação, além da grande importância dada à função moralizante que o “bom cinema” poderia desempenhar na sociedade brasileira, é o quanto os aspectos ligados à fantasia, ao devaneio e às paixões eram temidos por parte dos educadores que propugnavam esse meio como ferramenta educacional.

Dentre os intelectuais brasileiros em pauta, somente Venerando da Graça não considera o apelo às emoções do espectador um elemento inadequado aos fins educativos do cinema. Partindo de uma concepção que considerava o espectador um elemento passivo, completamente indefeso diante dos poderes persuasivos do cinema, mostrava-se entusiasmado com as possibilidades oferecidas pelo dispositivo fílmico de afetar o espectador de forma mais impactante por sua dimensão emocional.

A educação moral mais útil e de resultados mais prontos é aquela que se dirige diretamente à sentimentalidade do indivíduo, educando-a e desenvolvendo-a para o bem. Para isto se conseguir, cumpre-se acordar essa sentimentalidade e sacudi-la por meio de emoções e nada melhor para se alcançar o fim desejado do que se acompanhar em um filme cinematográfico o desenrolar de qualquer cena, de fundo moral puro e são. Aí, as personagens têm movimento, ação, vida.” (GRAÇA *apud* FERREIRA, 2004, p. 78-79).

Contudo, para outros pensadores da relação educação e cinema, as qualidades educativas atribuídas aos filmes estavam relacionadas com os aspectos cognitivos, ou, mais especificamente, à sua eficácia em traduzir os conhecimentos científicos em mensagens claras, imediatamente compreensíveis e facilmente memorizáveis

pelos estudantes. Eles serviriam apenas como um suporte para a função de transmissão dos docentes.

Tratava-se de uma visão sobre o cinema e o espectador completamente afinada, como já dissemos, com as correntes mais tradicionais da educação, que colocavam os professores, os conteúdos cognitivos a serem transmitidos por esses aos estudantes e a memorização como aspectos essenciais da relação pedagógica. É importante lembrar o quanto essa concepção ainda norteia, em muitos casos, as atividades que envolvem cinema e escola na atualidade. Entendemos que esse modo de trabalhar com os filmes, torna-se bastante problemático, por ignorar o caráter ativo dos espectadores, sejam eles crianças ou adultos, e o fato de fruição de um filme, como alerta Duarte (2004, p. 47) ser “um processo onde intervêm elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que inviabilizam o estabelecimento de um padrão de visualização passível de ser generalizado”.

As possíveis aplicações dos filmes às atividades escolares recebiam grande atenção por parte de todos os intelectuais envolvidos nessa discussão. Assim, embora fossem reconhecidas as virtudes educativas do cinema, essas não seriam aproveitáveis em todas as situações pedagógicas a serem vivenciadas pelos estudantes na escola. Essa constatação leva-nos a outra característica marcante do discurso educacional em exame: a concepção naturalista e instrumental de cinema subjacente às discussões sobre a sua aplicabilidade para o ensino.

Em consonância com as concepções da Pedagogia Ativa, o cinema seria um recurso que poderia aproximar a educação escolar da experiência da vida social do estudante e torná-la um processo menos maçante para crianças e jovens. Como recurso dos modernos processos pedagógicos, os filmes ajudariam os professores a amenizar a aridez do estudo de certos assuntos, transformando o esforço de aprendizagem em agradável tarefa. Nessa direção, encontramos incisiva interdição dessas atividades com vistas ao simples divertimento. O discurso sobre o uso do cinema na educação procurava orientar as formas de incorporação desse recurso às atividades escolares, atentando para a importância da adequação dos filmes exibidos, para as condições de exibição e também para os motivos pelos quais os docentes optavam por utilizar esse instrumento nas práticas escolares.

As pesquisas e estudos analisados revelam que foram elaboradas regras explícitas com vistas a normatizar a presença dos filmes na escola. Em primeiro lugar, o filme deveria estar articulado aos conteúdos comumente estudados em sala de aula, visto que o filme devia estar a serviço do ensino, e não da recreação. Cineastas e professores deveriam ter concepções afinadas sobre o que e como os filmes deveriam veicular, lembrando sempre que os filmes não podiam substituir as aulas e que seriam usados apenas para complementar ou ilustrar a preleção dos docentes.

Por ser considerado um produto muito caro, os filmes educativos deveriam se concentrar naquilo que era sua especialidade, mostrar o movimento, restringindo ao máximo o uso de letreiros, os quais deveriam ser curtos e objetivos, pois estavam se prestavam exclusivamente a colaborar para o entendimento das imagens. Inclusive, era aconselhado que o cinema pudesse ser substituído com proveito pela exposição de imagens fixas, quando não fosse preciso mostrar o desenvolvimento de certos fenômenos ou deslocamento de coisas e pessoas (FERREIRA, 2004).

Definindo-se pelo uso estritamente instrumental do material produzido pelo Instituto de Cinema Educativo (INCE), organização responsável pelos filmes educativos no Brasil, as películas precisavam ser tecnicamente bem realizadas e versar, com linguagem clara, sobre temas úteis, tais como os procedimentos importantes para o auxílio das campanhas de saúde e alfabetização, por exemplo.

Em relação ao uso dos filmes no ensino de disciplinas, as recomendações eram que os filmes fossem utilizados preferencialmente em aulas de Geografia e Ciências, matérias que solicitam a observação de fenômenos, de culturas humanas distantes, do comportamento animal e de lugares que não podem ser vistos naturalmente. Em relação à Matemática, os filmes só poderiam ajudar no aprendizado de Geometria. Para o ensino de História, eles eram desaconselháveis, a não ser quando documentassem acontecimentos contemporâneos. Os filmes que mostrassem reconstituições históricas deveriam ser evitados, porque carregavam “uma larga porção de fantasia em que não é possível marcar a linha divisória da realidade.” (SERRANO e VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 79).

Observa-se que a noção do filme como duplo do real encontra forte eco nesse pensamento que atribui à técnica cinematográfica a capacidade de documentar objetivamente a realidade. Os documentários eram os filmes apontados como os

mais adequados à educação por esse discurso, por serem considerados produtos capazes da apreensão objetiva do real e os menos recomendados seriam filmes de ficção, que enfatizavam a emoção e sentimentos.

Os documentários eram valorizados por serem vistos não como uma forma de discurso que produz e veicula pontos de vista sobre o mundo, mas como artefato capaz de representar objetivamente a realidade. A preferência pelas imagens documentais devia-se à crença de que essas aproximavam-se mais da verdade, por serem criadas mecanicamente por meio de uma câmera e, assim geradas por processos mecânicos, pensava-se que eram produzidas sem interferência humana. Esse tipo de filme, por veicular imagens mais naturais e, portanto, mais verossímeis do que o cinema dramático, mostrava-se, de acordo com esse pensamento, mais adequado à apreciação de fenômenos que não pudessem ser observados diretamente.

Ressaltamos nessa argumentação a influência de uma noção bastante forte na primeira metade do século XX, a de que o cinema seria como uma janela (XAVIER, 2005), um instrumento capaz de acessar diretamente o mundo real e que, além de registrar a realidade física, poderia ainda destacar partes dela, tornando-as perceptíveis de uma forma que não ocorreria sem a intervenção cinematográfica, configurando-se assim como um poderoso aparelho capaz de penetrar o mundo e a revelá-lo aos espectadores.

As pesquisas relativas ao pensamento de Canuto Mendes, Fernando Azevedo, Venâncio Filho e Serrano sobre educação e cinema mostram que o cinema narrativo, ao contrário, era visto com desconfiança, porque havia um entendimento de que a sua magia, seu poder de ilusão, era proveniente em grande parte da criação dos artistas que modificavam as imagens de acordo com seus interesses e preferências para contar suas histórias. Esse não servia como material educativo por veicular um conteúdo fantasioso e pelas fortes e, às vezes, pouco recomendadas emoções que poderiam despertar. E um filme para ser considerado educativo não poderia interferir negativamente na racionalidade dos processos que se desenvolviam na escola.

Por esses motivos, embora houvesse reconhecimento do valor artístico e da qualidade técnica e estética de alguns filmes ficcionais estrangeiros e brasileiros por

parte dos produtores desse discurso, essas películas não deveriam integrar as práticas escolares.

De acordo com o discurso educacional hegemônico no período, para a educação que se queria científica e pragmática, as imagens só teriam importância como retrato objetivo da realidade, servindo ao ensino por serem capazes de mostrar ao mundo aquilo que vista não alcançava. Mas, caso fossem atendidas todas as recomendações para a produção e o uso do “bom cinema”, esse poderia ser usado em todos os níveis e modalidades de ensino. Canuto Mendes, inclusive, recomendava sua utilização até mesmo no ensino superior ou profissional, em que os estudantes teriam muito a ganhar com a oportunidade de se aproximarem dos objetos, dos fatos, das ações e dos fenômenos em estudo por meio de imagens consideradas naturais, capazes de capturar fielmente os acontecimentos (SALIBA, 2003).

Outro elemento a ser destacado no discurso sobre o cinema é a valorização do caráter nacionalista que orientou grande parte da produção e utilização de filmes educativos na Argentina e no Brasil na primeira metade do século XX.

Pretendia-se que o cinema educativo atuasse na formação de futuros cidadãos ufanistas, comprometidos com seus deveres patrióticos, amantes da ordem, obedientes às leis e aos poderes constituídos. Em relação aos pobres e a suas famílias, além da educação cívico-patriótica, o cinema exerceria uma missão civilizadora, ajudando essa população a alcançar padrões higiênicos aceitáveis e estimulando condutas de trabalho mais racionais e produtivas. Trabalhadores saudáveis e produtivos eram, segundo essa ideologia, a força que essas nações precisavam para alcançar os patamares de desenvolvimento almejados.

Os documentários realizados entre as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, assim como seus congêneres argentinos, formavam um conjunto bastante diversificado, abordando várias temáticas como saúde pública, mecânica, cidade, fauna e flora, folclore, podendo ser classificados como categoria de filmes épicos, cívicos, científicos, históricos e outros. Como exemplos, trazemos os títulos fornecidos por RANGEL (2010, p. 44):

Dia da Pátria” (1936), Os inconfidentes (1936), O telégrafo (1936), Os Lusíadas (1936), Pedra fundamental do edifício do Ministério da

Educação e Saúde (1937), Peixes do Rio de Janeiro (1937), Vitória Régia (1937), Preparação da vacina da febre amarela pela Fundação Rockefeller (1938), Roma (1938), Dia da Bandeira (1938), Exposição de trabalhos manuais das escolas primárias municipais brasileiras (1939), Bandeirantes (1940), Congadas (1941), Carlos Gomes (1942), Montagem de motor (1942), Flores do campo (1943), Gravuras ponta-seca (1943), Euclides da Cunha (1944), Combate à lepra (1945), Jardim Zoológico (1946), Campos do Jordão (1947), Instituto Oswaldo Cruz (1948), Ginástica dinamarquesa (1948).

Essa produção destinou-se, de modo geral, a mostrar o Brasil em uma perspectiva triunfalista, construindo retratos do país que corroboravam para a afirmação do ideário nacionalista adotado pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945). O cinema educativo, segundo Roquette Pinto destinava-se a anunciar e ajudar a preparar a população para o “Brasil moderno”, divulgando a ciência, a cultura e os ideais de desenvolvimento. A esse respeito, Schvarzman (2004, p. 250) afirma que

O INCE, pensado como um instrumento de informação e aprendizado para populações diversas- dos estudantes das escolas primárias aos trabalhadores em suas associações profissionais, ou em espaços longínquos- veicula a mentalidade saneadora da época através dos fatos e feitos do Estado, mas também as descobertas dos cientistas e as medidas e conhecimentos que se acreditavam necessários para fazer emergir o homem brasileiro em toda a sua potência.

Havia a expectativa de que essa incorporação seria muito útil para os seguintes fatores: a formação moral dos futuros cidadãos, a integração dos grupos dispersos pelo território, a afirmação de certa identidade e a difusão de uma cultura identificada como nacional.

Esses filmes deveriam também servir para fortalecer a identidade nacional, difundindo certas imagens sobre o país, de modo criar uma identidade pautada na valorização das tradições representadas pelo folclore, da história, pela exaltação de heróis pelo reconhecimento de certos episódios como marcos fundadores da sociedade.

Por meio dessa produção buscou-se mostrar um país que se transformava em clima de harmonia e conciliação. Velhos heróis fundadores da nação, bem ao gosto da noção de história oitocentista, eram exaltados nos primeiros anos de funcionamento do Instituto, para mais tarde se juntarem às imagens de trabalhadores do campo, mostrados em perfeita sintonia com a natureza,

preservando modos de vida e labor, canções e histórias caras à memória afetiva de um país de tradição agrária, mas a caminho da industrialização.

E pretendia-se que os efeitos da educação escolar atingissem não só os estudantes, mas suas famílias, principalmente as que pertenciam às classes populares, alvo privilegiado de uma ação educacional civilizadora. Tratava-se não só de formar alunos de acordo com os ideais de urbanidade, mas também de impedir que o convívio diário com os maus costumes familiares solapassem essa ação. E, para esse propósito, o cinema se mostrava um recurso utilíssimo, atrativo e abrangente, a ser utilizado com proveito não somente nas aulas, mas em reunião de pais e mestres, como sugeriram Jonathas Serrano e Venâncio Filho:

Películas de várias categorias concorrerão para tornar atraentes as reuniões periódicas dos círculos, com mais eficiência que os discursos, as preleções eruditas e enfadonhas, que fazem bocejar grandes e pequenos e dão vontade de não se voltar mais à escola para outra reunião. Noções de higiene e puericultura, profilaxia das moléstias mais comuns, combate ao alcoolismo, processos modernos de educação dos filhos sem castigos brutais ou humilhantes, exemplos sugestivos de virtudes domésticas e cívicas – sobretudo de cooperação, tenacidade, bom humor e polidez – quanta coisa poderá ensinar discreta e agradavelmente o cinema, desde que se escolham boas películas, segundo um plano criterioso! (SERRANO, J. e VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 9)

Percebe-se que a ação de abrir a escola às classes populares nesse período, integra um mecanismo mais amplo de intervenção do Estado no domínio do privado, com vistas a remover os obstáculos ao desenvolvimento social, representados por um modo de vida, considerado pelas elites como desordenado e pouco racional. Mostrando-se um instrumento apto a colaborar nessa tarefa, os filmes recomendados tratavam de temas que poderiam, segundo essa visão, minorar os efeitos da ignorância popular na maneira como a família pobre educava seus filhos, principalmente no que diz respeito ao cuidado dos corpos e à formação psicológica dos mais jovens.

2.3 Pátria, saúde e ciência: o cinema educativo como instrumento civilizador

Para completar e encerrar este capítulo, no qual analisamos os discursos educacionais argentinos e brasileiros sobre as relações entre educação e cinema no início do século XX, identificamos as múltiplas afinidades que caracterizam as propostas de inserção dessa arte na escola nos dois países.

Em ambos os casos é possível constatar a relativa importância dada ao cinema, dentre outros materiais educativos, por ele ser considerado um artifício portador, um recurso transmissor ou catalisador de transformações associadas à modernidade. Esse projeto de sociedade identificado com progresso técnico, com a racionalização de todos os campos da vida humana, com a superação do tradicionalismo, com advento da era das massas, das cidades e da indústria era o farol que norteava as ações que pretendiam, por meio da educação escolar, atualizar as sociedades argentina e brasileira. Modernizar significava, nesse caso, aproximar esses países de nações consideradas mais desenvolvidas do ponto de vista econômico e cultural, de acordo com os critérios de valoração do capitalismo, vigentes naquele período.

Nesse momento, sendo a ciência reconhecida como discurso condutor da modernização dessas sociedades, levar o cinema às escolas significava contribuir para o progresso da nação por meio da divulgação massiva de conhecimentos científicos. Impregnados de cientificismo, esses projetos somente valorizavam o cinema como recurso didático por sua capacidade técnica de captar e reproduzir imagens que se prestavam a eficientes demonstrações científicas, que poderiam atingir a todos os tipos de público e convencer as mentes mais resistentes, instruindo, até de forma involuntária, todos os espectadores que a ele tivessem acesso.

O uso do cinema na escola nesse momento não se configurou, em nem um dos dois casos, como uma inovação mais significativa das práticas educativas dominantes, mas, ao contrário, concorreu para a afirmação do tipo de modelo educativo, que, décadas mais tarde, foi denominado “educação bancária” pelo educador brasileiro Paulo Freire. De acordo com esse modelo, conhecer significa acumular informações e o educando é considerado um indivíduo carente de cultura, termo utilizado em uma perspectiva universalista. A escola, por sua vez, é concebida como o equipamento social responsável por suprir essa lacuna e o

cinema aparece como recurso destinado a suprir as carências de informação dos estudantes, como tantos outros recursos didáticos utilizados. Em tal proposta apenas o educador exerce um papel ativo no tocante ao conhecimento e aos alunos cabe receber passivamente o que lhes é imposto como conhecimento válido.

O cinema, artefato a princípio malvisto, por carregar um vício de origem ligado ao comércio e ao gosto popular, foi ganhando, assim, dignidade por meio da utilidade pedagógica que lhe foi atribuída, ainda em sua segunda década de existência. Como outros meios de comunicação de massa, aos olhos das elites políticas, o cinema pareceu um recurso potente a ser usado para homogeneizar culturalmente as diferentes populações que habitavam a Argentina e o Brasil.

Dentro da escola, os contatos com o cinema submeteram-se rapidamente ao princípio que regula todas as práticas escolares e que tem como razão de ser a garantia, da transmissão de valores e da orientação de condutas (BERNSTEIN, 1996). Os saberes a serem transmitidos por essa instituição estavam todos, sem exceção, a serviço de projeto civilizador que pretendia transformar os bárbaros das classes populares em cidadãos à altura e a serviço da pátria modernizada, promovendo um tipo de cidadania em que a dimensão dos deveres fosse superdimensionada em relação aos direitos.

Em sintonia com o modelo positivista de educação, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública concretizavam-se o direito e o dever do Estado de formar indivíduos, orientando sua conduta para a atualização e reforço de uma ordem social que se instituíra sob o comando de uma nova elite política e cultural.

O investimento estatal na produção de filmes educativos e a preocupação dos educadores em normatizar a utilização desse recurso são ações que se integravam ao rol de intervenções governamentais no âmbito da educação em geral, tais como a preparação de professores profissionais, o detalhamento dos currículos, a organização da vigilância a cargo dos diretores e inspetores, a rigorosa regulamentação elaborada por autoridades pedagógicas para o comportamento diário dos alunos. Todos esses procedimentos funcionavam como um conteúdo de instrução, que visava garantir a transmissão de virtudes cívicas e a imposição de uma disciplina mental e corporal condizente com as novas aspirações sociais das classes hegemônicas.

Sendo ainda o cinema educativo concebido como um dispositivo a serviço da consolidação desses países como estados-nações, o nacionalismo pode ser identificado como um forte componente do discurso educacional. Ideologia construída por meio do empenho de elites letradas, que selecionavam certos elementos presentes em diferentes culturas e ambientes para reinventá-los e devolvê-los à população como símbolos da identidade nacional, o nacionalismo impregnava filmes educativos e demais materiais didáticos no período, exercendo significativo papel na criação e difusão de mitos para o fortalecimento da consciência nacional-patriótica de brasileiros e argentinos.

No caso dos filmes, a estratégia concebida baseava-se na exibição de películas que contavam a vida e os feitos de personagens históricos escolhidos para ocuparem a posição de heróis fundadores com a intenção de que fossem aceitos nacionalmente por toda a população, sem distinção de classe. Esse artifício também incluía a veiculação de imagens que exaltassem a grandeza territorial, as riquezas naturais, beleza das paisagens, os benefícios do clima e a fecundidade do solo. A cultura popular, por sua vez, somente aparecia na tela sob a forma de “folclore”, interpretação romântica e elitista das manifestações populares.

Por meio desses filmes, então, difundia-se com os beneplácitos do Estado a cultura letrada oficial destinada a forjar uma nacionalidade assentada na concretude um de território extraordinário e nos exemplos dados pela grandeza de espírito de seus maiores vultos que sinalizavam a vocação de argentinos e brasileiros para um destino superior.

Dentre todos os elementos marcantes na configuração do discurso educacional sobre o cinema na Argentina e no Brasil na primeira metade do século XX, destacam-se as características dos seus agentes produtores e as suas formas de atuação.

Nesse período, nos dois países, o projeto de intervenção do Estado na formação escolar da população levou ao recrutamento de intelectuais que foram responsabilizados pela elaboração de políticas educativas que integraram os esforços de modernização social empreendidos por certos dirigentes políticos com apoio de parte das elites econômicas e culturais.

Esses intelectuais atuaram dentro da estrutura estatal, assumindo cargos de cúpula nos Executivos no âmbito federal e estadual, e ocuparam as principais instâncias de negociação política relativas à educação, agindo sempre sob vigilância dos chefes do poder central.

Não contavam, portanto, com a autonomia que a posição social como intelectuais lhes poderia conferir, mas a proximidade com os círculos de poder lhes conferia oportunidade de implementar suas ideias a respeito da educação pública e suas obras se converteram em paradigmas do pensamento educacional em seus países.

Se analisarmos a atuação desses agentes sob a luz da teoria de Bauman (2010) sobre esses intelectuais, poderíamos classificá-los como legisladores, metáfora utilizada pelo sociólogo para denominar sujeitos que realizam certo tipo de trabalho intelectual que

consiste em fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e alternativas. A autoridade para arbitrar é, nesse caso, legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao quais os intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade. Esse acesso se dá graças a regras de procedimento, garantindo que se alcance a verdade, que se chegue a um juízo moral válido e selecione um gosto artístico apropriado.” (BAUMAN, 2010, p. 20)

Reconhecemos, assim, nessa modalidade de atuação, as marcas típicas de uma visão moderna do mundo. Aqueles intelectuais brasileiros e argentinos colocavam-se como responsáveis pela direção dos projetos de mudança educacionais exigidas para a formação de cidadãos de um tipo novo, como exigia o processo de modernização. Considerando-se a si mesmos, apoiados pela mentalidade cientificista dominante como os melhores arquitetos para as transformações educacionais a serem concretizadas pelas políticas e pelos políticos, a quem deveriam orientar na condição de conhecedores. Foram especialistas, porém não apenas detinham o conhecimento técnico sobre questões educacionais, também militaram em favor de certas propostas e estrategicamente integraram governos, mas também se valeram de expedientes como o debate em jornais, revistas e a publicação de obras para difundir suas propostas.

Desse modo, educadores argentinos como Victor Mercante, Florial Sandoval,

Juan Carzino, Felix Gusman y e Gustavo Perkins, citados por Serra (2008, p. 55) e também os brasileiros Venerando da Graça, Jonathas Serrano, Canuto Mendes, assim como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e outros educadores e gestores de instituições educacionais, ainda que se diferenciasssem em termos de pensamento, foram agentes que se atuaram publicamente em favor da introdução do cinema na escola como recurso didático.

As obras desses educadores foram lidas e ouvidas como textos veiculadores do discurso competente sobre o tema. Reconhecidos como portadores de conhecimentos científicos sobre questões educacionais, a eles foram dadas as prerrogativas de comandar a introdução do cinema no espaço escolar, por meio da prescrição de normas a serem observadas tanto pelos gestores públicos ainda no âmbito do próprio governo, quanto pelos diretores e professores, responsáveis pela reprodução desse discurso na escola.

Eles participaram da construção de uma significativa política pública para cinema educativo e o fizeram pelo viés da educação. No entanto, essa política parece ter contribuído mais para o fortalecimento da produção cinematográfica argentina e brasileira, através dos efeitos do barateamento da importação de equipamentos e a reserva de mercado para exibição dos produtos nacionais, do que para a renovação efetiva das práticas educativas nas escolas ou a modernização que se constituía em objetivo dessa proposta.

Muitos desses intelectuais que se envolveram nos projetos de educação com cinema, nesse momento, ainda viveram uma complexa situação em relação à política. Integraram as hostes governamentais em posição de comando e, portanto, fugiram ao padrão de comportamento típico que, segundo Bobbio, apresentam esses agentes, conforme é possível perceber no seguinte excerto:

a tarefa do intelectual não é tomar decisões, há de fornecer ideias, levantar problemas, elaborar programas ou apenas teorias gerais [...]. Toda decisão implica escolha entre possibilidades diversas, e toda escolha é necessariamente uma limitação, é ao mesmo tempo uma afirmação e uma negação. A tarefa do criador (ou manipulador) de ideias é a de persuadir ou dissuadir, de encorajar ou desencorajar, de exprimir juízos, de dar conselhos, de fazer propostas, de induzir as pessoas as quais se dirige a adquirirem uma opinião sobre as coisas.” (BOBBIO, 1997, p. 82-83).

Como assinala o autor, as atividades propriamente intelectuais estão relacionadas à defesa pública da verdade, às tentativas de convencimento dos

mandatários a seguirem a direção apontada por eles. Essa seria a sua forma de fazer política, agindo com relativa autonomia, de acordo com os interesses que consideram legítimos.

E assim aconteceu com os educadores ligados à relação entre o cinema e a educação nesse período que abordamos. Enquanto não se tornaram integrantes do Estado, esses sujeitos gozaram de autonomia para criticar as diretrizes, as orientações governamentais para a educação, constituindo-se, assim, em opositores declarados das propostas educacionais mais tradicionais e ligados a orientações religiosas.

Enquanto estavam vinculados às Escolas Superiores contaram com possibilidade de trabalhar com certa independência, veiculando ideias e proposições que não correspondiam exatamente ou até mesmo contrariavam a direção colocada pelo governo através de seus Ministérios e Secretarias. Mesmo nos casos em que suas posições nessas instituições educacionais dependessem não só de sua competência profissional, mas também das relações sociais que mantinham com as elites dirigentes, visto que eram indicados para seus postos.

Não obstante serem representantes de ideais pedagógicos bastante diferenciados, ao aceitarem cargos de destaque na estrutura governamental, como ocorre com Mercante, na Argentina, e Serrano, Teixeira e Azevedo, no Brasil, esses intelectuais passaram a compartilhar uma história comum ao se submeterem, em grande medida, às diretrizes gerais da estrutura estatal a qual se incorporaram, ainda que tenham integrado essas instituições com vistas a realizar seus projetos e fossem ali reconhecidos como autoridades teóricas e práticas sobre assuntos educacionais. Contudo, mesmo antes desse fato, ocupando ainda espaços dedicados mais ao pensamento e à prática científica como as academias e o território do jornalismo e da literatura, as propostas de educação e cinema por eles defendidas corresponderam, em grande medida, as expectativas ditadas pelos interesses das classes dirigentes. Esse fator talvez explique por que o discurso argentino e brasileiro sobre educação e cinema no início do século XX mostrou-se tão afinado com as correntes educacionais, filosóficas e doutrinárias predominantes na sociedade em geral e, principalmente, nos círculos de poder. Recusando, assim, a possibilidade de incorporar aos processos educacionais a contribuição de experiências cinematográficas e educacionais transgressoras e inovadoras como o

cinema de vanguarda⁵⁰ e a pedagogia libertária⁵¹.

O discurso de modernização educacional por meio do cinema, portanto, foi parte integrante e sintonizada, em todos os aspectos, com o discurso de modernização conservadora propagado pelas elites que ascenderam ao poder político no começo do século passado.

⁵⁰Conforme Stam (2003, p. 72), as chamadas vanguardas cinematográficas europeias foram produções fílmicas de caráter experimental, realizadas por artistas nas décadas de 1910 a 1930. Expressionismo, Surrealismo, Dadaísmo e Impressionismo são exemplos desses movimentos. Os filmes de vanguarda definiam-se por sua estética diferenciada e também por seu modo de produção, geralmente artesanal, com financiamento independente, sem conexões com estúdios e indústria.

⁵¹Ferrer y Guardia sistematizou as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna na Espanha, na primeira década do século XX. Os princípios dessa pedagogia foram adotados em vários países, inclusive em escolas operárias no Brasil e Argentina. Os novos métodos de ensino, propostos e implantados por essa tinham por objetivo promover a revolução social e por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança, a defesa da coeducação, a condenação dos castigos físicos e o questionamento do cientificismo. Posto que, Ferrer duvidava da neutralidade da ciência, que segundo suas teses, servia também à justificação dos poderes constituídos. (KASSIC, 2013).

CAPÍTULO 3

O PERÍODO DE 1990/2010: ELEMENTOS DISCURSIVOS INSCRITOS NOS PROJETOS E NAS FORMULAÇÕES DOS INTELECTUAIS

3.1 Contextos sociohistórico e educacional dos discursos

Prosseguindo a discussão anterior e tomando como foco de análise, neste capítulo e subsequentes, o período de 1990-2010, apresentaremos alguns projetos educativos argentinos e brasileiros que se propuseram a articular educação e cinema nas escolas a partir dos anos 1990 até a atualidade e que continuam em plena atividade e processo de expansão em redes públicas municipais dos dois países. Examinamos tais iniciativas, buscando nelas apreender os elementos contidos nos discursos que as traduzem, qual seja, deles buscamos extrair as concepções que os inspiram, as visões inscritas em seus objetivos metodologias, suas ações e proposições mais gerais e específicas relativas aos encontros entre educação e cinema.

Entendendo que os discursos estão extremamente relacionados aos contextos sociohistóricos macro e microssociais, a primeira sessão do capítulo refere-se a alguns aspectos da conjuntura político-econômica e educacional do final do século passado e início do século XXI, que circunscreve alguns discursos pedagógicos sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil da última década do século XX e da primeira do século XXI.

Tornou-se noção corrente a identificação histórica do mundo, a partir das três últimas décadas do século XX, o uso das expressões globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade, entre outras. Esses termos referem-se a grandes modificações no cenário político, cultural e econômico coincidentes com a revolução da informática, a abertura do cenário cultural e das economias nacionais à intensa penetração de produtos estrangeiros e o ataque às formas de atuação do estado regulador.

Dentre os efeitos do processo denominado globalização, fenômeno político-econômico de crescente interligação entre os países do globo intensificada pela invenção da internet, está a grande contaminação e uma nova dialética entre elementos globais e locais. Em relação às políticas públicas direcionadas a diversos setores sociais, evidencia-se um sistema de reprodução de frações de certos pensamentos ou orientações formulados em contextos externos e aplicados em cenários locais, até mesmo como uma espécie de teste para sua eficácia. Por meio de múltiplos recursos, essas políticas foram aplicadas em sua totalidade ou reformuladas para adequação às especificidades de determinadas conjunturas, sem que seus princípios básicos fossem traídos. As políticas econômicas de cunho neoliberal são um bom exemplo desse fato (SAVIANI, 2011)⁵².

Em relação à América Latina, foram propostos vários programas que visavam ao estabelecimento de austeros planos de controle fiscal a ser obtido através de reestruturação dos regimes trabalhistas, do sistema administrativo e previdenciário para efeito de diminuição de despesas públicas. Foram impostas, então, várias medidas de desregulamentação do mercado financeiro e do mercado de trabalho por meio de acordos de financiamento que estabeleciam certas condições para serem aprovados. Essas reformulações se efetivaram com grande adesão a esses princípios por parte das elites políticas e econômicas dos países latino-americanos, que os tomaram como base para ações como: privatização de empresas estatais; formulação de políticas de juros altos para atrair investimentos estrangeiros; eliminação de normas protecionistas; a diversos tipos de renúncias fiscais, entre outras medidas de política econômica.

No que se refere à educação, a tendência neoliberal demonstrou grande desprezo pela vinculação da educação ao campo social, supervalorizando sua inserção no mercado. Questões técnicas e administrativas, de acordo com esse ideário, estavam no centro das reflexões sobre a educação escolar, enquanto que os aspectos políticos e culturais são colocados em segundo plano, em uma perspectiva

⁵²O neoliberalismo é uma corrente de pensamento político econômico que promove uma acentuada defesa das orientações do liberalismo clássico, tais como a diminuição da interferência do Estado na esfera econômica como condição para o desenvolvimento econômico e social dos países baseado nas regras do livre mercado. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson, no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. (SAVIANI, 2011 p. 427).

de formação em que os estudantes e professores assumem o papel de clientes e prestadores de serviço, respectivamente, cuja relação é estabelecida, tendo como objetivo primordial a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Partindo dessa premissa, o Banco Mundial passou a ser, nos anos 1990, um importante assessor para políticas educativas que se adequassem às características específicas dos países assessorados, sem perder de vista os interesses do capital internacional⁵³.

Constituindo-se numa vertente de interpretação e análise, o chamado pensamento pós-moderno faz também uma crítica contundente a noções importantes para a educação moderna, como a ideia de que os seres humanos são constituídos de elementos essenciais que devem ser respeitados e servir de orientação para as organizações sociais, tal como o pressuposto de que são sujeitos centrados, soberanos em suas ações. Segundo esse conjunto de teses, o sujeito é contraditório, fragmentado, constituído por identidades múltiplas e provisórias, não tem plena consciência e controle de seus atos. Ao contrário, ele age sob o comando de forças externas como os discursos, as instituições e estruturas. Qual seja, o denominado pós- modernismo, movimento intelectual que anuncia o início de um novo período histórico chamado Pós-Modernidade, abrange uma multiplicidade de teorias que tentam explicar esse estado de transformação constante em que vivem as sociedades ocidentais ou ocidentalizadas em relação ao conhecimento, em termos políticos e estéticos (HARVEY, 2009).

Do ponto de vista social e político, o termo refere-se a um momento de transição relativa à Modernidade, período histórico que surge na Renascença e que, ao longo de quase quatro séculos, estabelece como paradigma o ideal de pensamento e ação, discursos e práticas fundamentadas em ideias como a razão instrumental, o cientificismo e progresso contínuos. Em relação às artes, houve um movimento de crescente oposição aos modelos estéticos baseados nas ideias de

⁵³Segundo tese de Figueiredo (2006, p. 160-166), na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros. Dos 6 projetos, 2 foram na região Nordeste, abrangendo todos os estados. Os demais projetos foram para os estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Paraná. Os projetos financiados visavam apoiar a estratégia e as prioridades do Banco Mundial para o setor, exigindo um envolvimento substancial do Banco em supervisão.

pureza e funcionalismo, presentes na literatura e em outras formas de expressão artística típicos do modernismo. Iniciado em torno da segunda metade do século XX, o pós-modernismo ganha força com a revolução informática, centrando-se no mundo da comunicação, dos equipamentos eletrônicos e na criação de ícones, mais do que na criação dos produtos concretos (Harvey, 2009).

Segundo Silva (2000), no que diz respeito à educação, essas mudanças têm grande impacto nas concepções de pedagogia e currículos calcadas fortemente nos princípios modernos. De acordo com os parâmetros modernos, os esforços educativos devem estar voltados para a formação de indivíduos racionais e autônomos que possam exercer papel de cidadãos em sociedades progressistas e democráticas. Tal como outras perspectivas teóricas fizeram anteriormente, o pós-modernismo questiona esse objetivo, ao colocar que os métodos de controle pelos quais se buscou chegar a esse ideal iluminista de sujeito e sociedade acabaram por levar à produção de cruéis sistemas de opressão humana e exploração predatória da natureza.

Enfim esses três fenômenos, denominados de uma ou outra maneira, como globalização, neoliberalismo e pós-modernismo, são elementos essenciais para a interpretação do ambiente econômico social e cultural da atualidade, em que foram desenvolvidos os projetos de educação e cinema que analisaremos neste capítulo.

Passando a considerar as mudanças no âmbito educacional no Brasil e na Argentina no final do século XX, especificamente, encontra-se um quadro semelhante. Tal fato pode ser explicado, entre outros fatores, pela proximidade dos processos vividos por essas sociedades nesse período. Segundo Oliveira (2006, p. 93):

Alguns estudos vêm demonstrando que as reformas de Estado ocorridas nos anos 90 nos países latino-americanos trazem uma orientação mais ou menos convergente com o modelo britânico de reforma implantado no período thatcheriano. Em tais reformas percebe-se como traço comum a preocupação em reduzir os gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social aos mais pobres, sobretudo a partir de fundos públicos criados para este fim, com existência provisória.

No Brasil, as tentativas de integrar o país nessa nova onda liberalizante pela qual passavam os países capitalistas incluíram propostas que transferiram certas responsabilidades em termos de financiamento e administração do sistema educacional do governo federal para a iniciativa privada, estados e municípios. Como exemplo dessas iniciativas, podemos citar o movimento denominado municipalização da educação, efetivado por meio do condicionamento de repasses de recursos ao número de matrículas escolares. Nesse momento, ações como essas pretendiam atender a dois objetivos dos governos vigentes: implementar políticas de cortes de gastos e estimular o crescimento do número de alunos nas escolas públicas.

Para responder à forte pressão popular pela ampliação do acesso a uma educação básica de qualidade, que garantisse não só o acesso, mas a permanência e o sucesso das crianças no processo de escolarização, o Estado precisava tomar medidas que atendessem pelos menos parte dessas reivindicações. Contudo, a ampliação do atendimento não foi acompanhada por maiores investimentos na estrutura das redes públicas de ensino. De certo modo, a escola pública foi vista nesse momento também como uma estratégia de minimização de tensões sociais e até como uma forma de prestar assistência social para atenuar os efeitos da pobreza (ALGEBAILLE, 2009). Para atingir esses propósitos, mais alunos foram levados a compartilhar as estruturas existentes e a cumprir tempos e currículos mínimos pensados para tornar administrável essa nova realidade.

Os problemas gerados pela ampliação do atendimento sem correspondência em termos de ampliação do investimento passaram a ser identificados pela expressão *crise da escola pública*, sendo apontados como causas dessa situação fatores como o que se considerava a má formação dos professores e o ultrapassado modelo de escola com que operava o ensino público. Esse contexto fortalece o discurso do fracasso da escola pública, que passa a ser usado para confirmar a suposta ineficiência do Estado para administrar os bens públicos, incluindo a educação, justificando o pensamento que defendia a superioridade da iniciativa privada e das regras do mercado para a o exercício da função de organizar a educação escolar. E assim, mais uma vez, a solução para as questões relacionadas a suposta ineficiência da escola pública seria buscada em propostas que visavam à modernização da educação brasileira por meio de reformas que deveriam incorporar

ao ensino público os princípios de equidade, eficiência, qualidade e competitividade.

No Brasil, a escola pública foi apresentada como um símbolo do atraso e da necessidade de reformas necessárias que colocassem o país nos trilhos dessa nova etapa de funcionamento do capitalismo. Na Argentina, segundo Puiggrós (2003), governos identificados com a corrente neoliberal fizeram também reformas educacionais que contribuíram para a continuidade da diferenciação entre a educação oferecida aos ricos e aos pobres, que se iniciara ainda nos anos 1980. De acordo com essa autora, os mais pobres foram sendo afastados das possibilidades de ascensão social por meio da educação porque passaram a ter menos oportunidades de contato com o aparato cultural necessário para se movimentar com desenvoltura no ambiente que se configura após a revolução tecnológica ocorrida no final do século XX.

Nesse país, as políticas educativas passaram cumprir os direcionamentos do Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, patrocinando a descentralização da educação pública e a sua transferência para o setor privado, a redução dos financiamentos para a educação pública de nível médio e superior e a ênfase nas políticas assistenciais para os setores sociais mais fragilizados economicamente.

A educação argentina sofreu, ainda, prossegue Puiggrós (2003), os efeitos negativos das constantes mudanças programáticas e organizativas empreendidas por sucessivos governos e funcionários, que desprezavam a importância da continuidade de políticas de Estado para mudanças efetivas nesse setor.

De forma similar à situação brasileira, o sistema educativo argentino sofreu os efeitos negativos da insuficiência de recursos para fazer frente às suas funções pedagógicas, que foram ainda acrescidas de outras legítimas demandas sociais que os estudantes das camadas mais pobres da população, recém-chegados à escola no caso brasileiro, traziam para esse espaço. Dússel (2013, p. 2)⁵⁴ lembra ainda que o

⁵⁴DUSSEL, I. Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas, (ponencia).

http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf.

acessado em 23/09/2013.

currículo ocupou uma posição importante nesse processo de reestruturação, uma vez que

El curriculum jugó un papel central en este proceso. El cambio del curriculum fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región para responder a la situación crítica de los sistemas educativos a comienzos de los años '90, caracterizada según algunos estudios por su inequidad e ineficiencia y por la obsolescencia o banalización de sus contenidos (cf. CEPAL, 1992, entre muchos otros). También lo dijeron documentos de los organismos multilaterales de crédito: “el curriculum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al curriculum en el centro” (Jallade, 2000, citado por: Casimiro Lopes, 2004: 34). Las estrategias de cambio curricular fueron variadas, e incluyeron desde el establecimiento de parámetros o contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el Estado nacional.

No caso de Argentina e Brasil, sabe-se, então, que houve grande aproximação entre as políticas de reforma curricular nesse período, apesar das recontextualizações destinadas a adequar esse modelo às características culturais de cada país. Assim, nesses territórios, os professores, as escolas e as administrações locais ganharam mais autonomia para implementar as orientações nacionais, mas os governos centrais mantiveram o poder de determinar os objetivos e avaliar os efeitos dessa implementação.

Na primeira década dos anos 2000, de modo geral, ainda continuaram valendo as orientações educacionais que fundamentaram a reestruturação dos sistemas educacionais na década anterior. No entanto, ocorreram certas mudanças com a finalidade de recuperar o papel do Estado como gestor e promotor de políticas públicas para o setor, ainda que muitos programas chegassem às escolas de maneira diferenciada, não como políticas regulares, e permanecessem as medidas que relacionam a elevação dos padrões de desempenho educativo aos padrões de competitividade internacional. Considerando que as reformas realizadas nas décadas de 1990 não causaram o impacto esperado nas práticas docentes nas salas de aula, segundo informações de Tedesco (2007), as políticas educacionais passam a focalizar aspectos considerados essenciais para a melhoria índices de aprendizagem como o acesso precoce à educação escolar, o trabalho sistemático no desenvolvimento das capacidades leitoras de crianças pequenas, a diferenciação de programas educacionais de acordo com interesses e estágios da formação dos estudantes, evitando a uniformização do currículo e criando mecanismos de

enquadramento para escolas constantemente mal avaliadas por meio de exames sistemáticos, investimentos na oferta de materiais didáticos como livros e outros recursos como as diversas tecnologias de informação e comunicação.

As agências internacionais como UNESCO e OCDE exerceram grande influência em relação ao desenho dos currículos nesse período, enfatizando a necessidade de a escola trabalhar para o desenvolvimento de habilidades de reflexão, pensamento crítico criativo, trabalho colaborativo, resolução de problemas, competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), dando centralidade ao educando no processo de ensino e aprendizagem (SCHWARTZMAN e COX, 2009).

Esse conjunto de fatores e circunstâncias do segundo período em foco nesse estudo, exposto de modo panorâmico, permite identificar alguns aspectos conjunturais que influenciaram o modo como se desenvolveram as práticas de educação e cinema que serão objeto de análise nas próximas seções deste capítulo e demais, visto que parte delas se configuram como políticas públicas ou programas financiados pelo Estado. Nesses casos, estão diretamente relacionadas às orientações propostas para o campo da educação em nível nacional, regional e local dentro das condições descritas anteriormente, ainda que guardem relativa autonomia dos discursos oficiais e tenham sofrido os efeitos dos processos de recontextualização em diferentes níveis de elaboração e efetivação. Quanto à recontextualização, retomamos Bernstein (1996, p. 272) que identifica as atividades dos campos recontextualizadores, como criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico. Entretanto, antes de adentrarmos nessa discussão, é preciso tecer considerações também sobre as configurações que o cinema tomara na época, constituindo, assim, o pano de fundo no qual os discursos educacionais analisados foram construídos.

3.2 O contexto cinematográfico: mudanças na produção, circulação e fruição

Tornou-se quase um lugar comum o reconhecimento da importância da cultura visual nas sociedades contemporâneas. Em grande medida, essa situação de destaque tem sido ampliada pelas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, não só de produção de imagens, mas também de distribuição. Esses novos modos de fazer e consumir imagens têm grande impacto no condicionamento dos modos de vida e, por conta dessa influência, transformações significativas se deram até mesmo nos rumos do capitalismo.

A imagem eletrônica alcança enorme poder nas indústrias do espetáculo, do entretenimento que alimentam os imaginários na sociedade do capitalismo cultural, essa fase avançada do capitalismo em que as formas de trabalho se deslocaram prioritariamente para a produção imaterial, para a geração do conteúdo simbólico e na qual geração de conhecimento visual é crescentemente valorizada (BREA, 2013).

A possibilidade de produzir e difundir imagens digitais, cerne dessas mudanças, trouxe sérias implicações para os meios audiovisuais em geral, principalmente para o cinema. E certamente foi um fator decisivo para que ocorressem certas mudanças nos projetos de educação e cinema analisados neste capítulo. As possibilidades de criação e consumo de imagens com uso do computador, das câmeras digitais e dos telefones celulares são fatores que favoreceram uma participação diferenciada de estudantes e docentes nesses projetos e permitiram que as atividades pedagógicas, envolvendo filmes que se empenhassem na formação de várias capacidades cujo desenvolvimento era, de certa forma, dificultado pelas tecnologias anteriores. Ao mesmo tempo, o impacto desses dispositivos no comportamento dos espectadores, na própria noção do que é cinema e em todas os aspectos relacionados a sua existência foram eventos que também afetaram as concepções que orientam esses trabalhos nas escolas. Por isso, é importante que façamos uma breve reflexão sobre as questões suscitadas pelas mudanças tecnológicas, estéticas e culturais que abalaram o universo do cinema e, por associação, o discurso sobre a educação e cinema materializado em certas práticas pedagógicas.

Muita coisa mudou com a possibilidade de se realizarem filmes sem a película, um suporte material que emprestou seu nome e seus atributos ao registro e a difusão de impressionantes acontecimentos e fantasias que constituíram a narrativa mais emblemática e poderosa do século XX.

Dentre o primeiro efeito dessas mudanças está o deslocamento do cinema de uma posição privilegiada, que o colocava como arte popular de maior prestígio, com grande poder de influência cultural e afluência econômica, para um lugar mais discreto ao lado da televisão, do videogame, dos computadores e da internet. Esse fato não se resume a uma questão de status somente, mas significa, entre outros fatores, que o cinema volta, como nos primórdios de sua existência, a ter que se confrontar com questões que pareciam resolvidas como a sua especificidade, por

exemplo, que se torna um problema a ser pensado quando o meio digital parece englobar todas as outras mídias.

No início do século XX, a distinção entre o cinema e outras expressões artísticas como o teatro, a pintura e a literatura era mais evidente, pelo fato de o cinema ter se constituído a partir de uma linguagem inovadora por meio da impressão do movimento, dos métodos de montagem, dos deslocamentos e ângulos de visão feitos pela câmera, da iluminação, a qual poderia ressaltar ou disfarçar certos elementos, do controle do tempo por meio de recursos como a câmera acelerada e câmera lenta. Na atualidade, a contaminação do cinema pela linguagem do videoclipe e dos jogos eletrônicos, o fortalecimento de expressões artísticas como a videoarte e a vídeo instalação, que, estando ligados ao experimentalismo técnico do cinema de vanguarda desde o surgimento da linguagem cinematográfica, embaralharam as fronteiras por usar as mesmas formas de manipulação da imagem, levando o cinema para os museus e exposições e trazendo outras artes visuais para as salas de exibição e festivais de cinema (PUCCI JÚNIOR, 2006).

Novos suportes imateriais e linguagens pelos quais se expressam os cineastas desde o final século passado também democratizaram, até certo ponto, as práticas de produção e consumo de filmes. As mídias digitais baratearam os custos, favoreçam a ampliação de recursos expressivos e criaram novos espaços de exibição para realizadores independentes e deram ao público mais oportunidades de contato com filmes que estão fora dos circuitos comerciais por diversos motivos. As máquinas de filmagem, câmeras e celulares, cada vez mais compactas, potentes e baratas e o uso de computadores para realizar a edição das imagens, logo depois de sua captação, permitem que qualquer pessoa possa fazer um filme, se desejar. E o sistema de consumo doméstico *on demand* dá mais poder ao espectador, que pode acessar os filmes quando, onde e pelo tempo que desejar. Assim, a ampliação do poder de escolha oferecido pelas mídias digitais pode contribuir para a diversificação da fruição cultural dos espectadores, ao favorecer a circulação de obras de diferentes estilos e oriundas de diferentes estados, países, gêneros e estilos, oferecendo ao público a possibilidade de que seus critérios de escolha possam valer um pouco mais no momento em que faz opção por assistir a um filme.

O reconhecimento dos avanços representados pelas novas possibilidades de deselitização do acesso ao espetáculo cinematográfico, da descentralização e da ampliação da oferta de filmes não devem nos fazer esquecer, também, que o

aparecimento das tecnologias digitais também favoreceu os processos do cinema industrial e massivo. Como alerta Felinto (2006, p. 413),

Como forma de divulgação da produção cinematográfica contemporânea, a Internet tem sido utilizada também extensamente pelas grandes produtoras, que exploram, de outros modos igualmente inovadores, o potencial dos recursos da rede. Em muitos casos, a *web site* de um filme funciona como uma espécie de complementação narrativa da diegese fílmica. Os *sites* não apenas anunciam o lançamento de novas películas, mas envolvem o explorador desse novo espaço digital em mecanismos por meio dos quais ele se sente "partícipe" do desenvolvimento narrativo. Novos elementos narrativos são acrescentados nos *sites*, exploráveis pelos internautas na forma de jogos interativos.

É preciso considerar, ainda, que a hegemonia exercida por grandes empresas como a Microsoft, Apple e Google, que disputam controle da internet, tem grande peso na circulação e no destaque dado aos produtos por ela veiculados, como demonstra o fato de que 80% das informações difundidas nessa rede estarem em língua inglesa. E ainda vale lembrar que quem produz os aparelhos e seus diferentes componentes continua detendo uma grande parcela de poder, exercendo grande pressão sobre a distribuição e comercialização dessas ferramentas e controlando, de muitas formas, as possibilidades de uso e de escolha que os clientes têm em relação a esses produtos.

Ainda quanto ao impacto dessas novas tecnologias sobre os diversos aspectos que constituem a experiência do cinema, não podem ser ignorados os efeitos desses dispositivos no fenômeno da espectralidade. Tradicionalmente, o contato com os filmes se realizava em uma sala escura, especialmente destinada a esse fim, com o público sentado em cadeiras enfileiradas, imóvel, tendo os olhos voltados para o que era exibido numa tela a sua frente.

Desde o surgimento da TV, essa situação começou a mudar e hoje, na maioria das vezes, a interação com as narrativas cinematográficas ocorre em ambientes bem iluminados, em espaços privados e em situações que dispensam um ritual específico. Os novos aparelhos permitem uma participação bem mais ativa do espectador em sua relação com a obra, pois, no mínimo, ele pode mudar de programa com o pequeno esforço que exige um toque no *mouse*, no controle remoto ou na própria tela. Ao público, o cinema clássico reserva o papel de acompanhar uma narrativa linear, destinada a produzir emoções em uma série; contudo, as novas mídias permitem que ele subverta essa lógica, ao determinar não só a duração, mas a sequência das cenas e, portanto, criando outra narrativa. Se toda obra de arte é aberta por adquirir significados diferentes por meio da experiência de fruição de

cada um, os filmes tornaram-se ainda mais expostos à interferência estrutural dos fruidores, que são convidados a escolherem os finais das histórias ou sentem-se à vontade para fazerem uma nova edição, suprimindo algumas partes e juntando cenas de certas obras com cenas de outras, como uma forma de homenagem, para expressar suas preferências, ou como produto da simples vontade de fazer um filme com imagens já existentes.

Há, também, uma oferta de possibilidades para a vivência de experiências sensoriais, que a imagem por si só não seria capaz de proporcionar. O corpo é estimulado por potentes equipamentos de som, que fazem a pessoa imergir no universo mostrado na tela e a tecnologia 3D oferece a satisfação de quase poder tocar nos objetos e seres projetados na tela, técnicas que levam ao extremo o projeto hollywoodiano de imitação da realidade e atendendo ao desejo perene do espectador de entrar dentro da história. De outra parte, as mesmas tecnologias digitais que permitem uma experiência radical de simulação de realismo, são as mesmas que oferecem oportunidades para a realização de filmes que podem dar vida a mundos que jamais existiram ou existirão.

A relação com a realidade é um dos outros aspectos das produções cinematográficas que se alteram com a disseminação das imagens digitais. A partir dos anos de 1990, virtualmente, qualquer imagem torna-se possível e o cineasta não necessita mais de procurar um ator, uma locação, um cenário, um clima ou tempo adequado. Qual seja, são outras as condições objetivas reais que favoreçam a realização de um filme, pois seus realizadores podem dar forma verossímil às suas ideias mais implausíveis. A imagem adquire vida própria em um ambiente interativo e, não sendo obrigatoriamente a cópia de alguma realidade, não está mais condicionada aos elementos circunstanciais de uma situação tradicional de filmagem (STAM, 2003).

De outra parte, nos filmes industriais, sobretudo nos *blockbusters* destinados ao entretenimento, as imagens são produzidas com a preocupação cada vez maior de satisfazer o desejo crescente de realismo que influencia fortemente os códigos culturais de representação no Ocidente. Assim, a construção visual de fantasias mais fantásticas procura, de forma crescente, arrebatá-lo o espectador, continuando a

atender à necessidade de reconhecimento e de rememoração⁵⁵, constitutivas da sua relação com as imagens cinematográficas desde sempre.

As novas tecnologias também repercutem sobre a estética dos filmes e as opções formais do cinema e no final do século XX estão muito ligadas ao conceito de pós-modernismo⁵⁶. As características das novas tecnologias de produção e veiculação cinematográficas foram um fator importante nesse aspecto, porque facilitaram o uso de certas técnicas de manipulação de imagens, favorecendo opções estéticas próprias de obras literárias, arquitetônicas e outras, classificadas como pós-modernas. O uso recorrente da prática da bricolagem, uma espécie de retorno ao que já propunha Vertov⁵⁷, nos anos de 1920, é um bom exemplo. A fusão e justaposição de textos, fotografias, pinturas, desenho animado e filmagens de cenas do cotidiano foram potencializadas pela tecnologia digital, bem como a adoção da linguagem acelerada e fragmentada do videoclipe e a aproximação com a ideia do jogo. A ênfase na explicitação da intertextualidade de imagens por meio de recursos como colagens, citações e o pastiche tornaram-se menos complicadas tecnicamente e foram, até mesmo, banalizadas (PUCCI JUNIOR, 2006).

Os filmes pós-modernos são também marcados pelo hibridismo ou pela flexibilização de fronteiras entre os gêneros (ficção e documentário) e subgêneros (comédia, drama, suspense, terror, etc.), assim como pelo uso de recursos antinaturalistas, utilizados pelo cinema moderno para criar um distanciamento do ilusionismo do cinema clássico, diferenciando desse pela preocupação em não criar hermetismos narrativos, que dificultariam a comunicação com o grande público.

Essas produções, segundo Pucci Jr. (2006), podem absorver, ainda, aspectos típicos do cinema de entretenimento e da publicidade sem que sejam subjugados,

⁵⁵Segundo Aumont (1993, p. 81) “o reconhecimento e rememoração são funções psicológicas constituintes do contato entre o espectador e a imagem. O reconhecimento se efetiva pelo reencontro de uma experiência visual na cena representada e a rememoração é acionada por meio de esquemas de representação repetidos sistematicamente na produção das imagens.”

⁵⁶É importante lembrar que esse conceito não deve ser confundido com pós-modernidade e nem com a noção de contemporâneo, visto que o primeiro termo está relacionado a um campo cultural, enquanto o segundo se refere a um período histórico e o último ao que é atual. Assim, é sempre bom ter em mente que nem toda produção cultural existente na pós-modernidade pode ser classificada como pós-modernista, da mesma forma na contemporaneidade convivem obras de arte que podem ser identificadas como tradicionais, modernas e, é claro, pós-modernas.

⁵⁷Vertov, cineasta construtivista soviético que pensava o cinema como instrumento de compreensão e análise da realidade, recusando as possibilidades de criação ficcional por esse meio. Defendeu as possibilidades do uso da fragmentação e não linearidade no cinema e tornou-se o pioneiro da mistura de imagens fotográficas com imagens em movimento, do uso da montagem por justaposição e da aceleração para desconstrução da realidade filmada. (AUMONT, 2003, p. 297).

por suas regras, mas jogando com, usando-as de forma descontextualizada, desconstruindo-as com o objetivo de explicitar a sua condição de discurso.

Em suma, todos esses elementos lembram-nos que os filmes podem ser produzidos e assistidos de maneiras muito diferentes daquelas que predominavam na maior parte do século XX. Essas mudanças levaram alguns especialistas até mesmo à previsão da morte do cinema⁵⁸, se ele não souber aproveitar todas essas possibilidades.

Mas se o cinema convencional está em crise por diversas razões, não somente pelas questões estéticas, como também por razões sociais como a sensação de insegurança que reina nas cidades, por razões econômicas como os altos preços dos ingressos e o fim dos cinemas de rua ou por ter ficado obsoleto como dispositivo, isso não encobre o fato de que os filmes continuam sendo assistidos em profusão, mesmo fora das salas de projeção. Essas diversas e novas formas de interação com os filmes têm mudado a experiência de um número crescente de espectadores que têm acesso a essas inovações. Esse novo quadro da produção cinematográfica interessa a esse trabalho, na medida em que as alterações tecnológicas e estéticas sofridas por essa arte afetaram o discurso pedagógico sobre educação e cinema veiculado desde o final do século XX.

Ainda que o lugar social e as formas de produção e de acesso ao cinema tenham se modificado, significativamente, desde que foi criado - em grande parte devido à existência de tecnologias como a TV, o videocassete e a internet - esse objeto cultural continua apreciado pelos educadores. Seja por suas qualidades educativas ligadas à transmissão de cultura, valores e normas sociais,

⁵⁸O cinema era uma forma simples e sustentável de entretenimento. Acho que o mundo está muito mais sofisticado e o cinema não tem o poder de estimular a imaginação como no passado. A nova geração está interessada em participar e o cinema é um fenômeno íntimo: você fica trancado em uma sala escura como um animal prestes a ser abatido, observando um retângulo de luz e olhando para a mesma direção por duas horas. É uma atividade limitada... Agora estamos vivendo na era da imersão total em termos de atividades e o cinema é uma atividade que não pode nos fornecer isso. Aqui em Amsterdã, os jovens simplesmente não vão mais ao cinema. Eles não se interessam nem mesmo pela televisão. Querem ir mais além, estão profundamente interessados em mídias sociais. Empresas como Apple já entenderam que isso é o futuro, nas telinhas que todos possuem hoje em dia. Estamos dando um passo para outras formas de diversão. Precisamos tirar os filmes dos cinemas e levar para a vida de todas essas pessoas. (GREENAWAY, Peter. *Jornal Folha de São Paulo, Caderno Ilustrada*, 2012, p. 1)

potencializadas pelo fato de por ser capaz de se comunicar com um público muito diferenciado, seja por outras razões.

3.3 Discursos educacionais de projetos e intelectuais: indicações gerais

Para melhor abordagem das relações entre educação e cinema no período de 1990/2010, examinamos discursos que se materializam como práticas ou projetos de educação cinematográfica e outras modalidades de discursos produzidos por intelectuais a esse respeito.

Os discursos sobre educação e cinema do período 1990/2010 foram produzidos tomando como pressupostos a ideia de que o mundo atual vive uma hegemonia das imagens e que estamos em era na qual as informações e a cultura são transmitidas predominantemente por meio da linguagem visual. Ultrapassada a primeira década do século XXI, temos a impressão de que, em nenhum outro momento da história, as pessoas tiveram tanto acesso às imagens em movimento, ainda que, pelo excesso de exposição e análises, elas tenham também perdido parte de seu mistério e de sua força. Mas apesar disso, as imagens continuam sendo um importante meio para a comunicação de ideias e conhecimentos em grandes proporções para todas as camadas sociais. E como tal tornou-se cada vez mais presentes nas escolas, interpelando crescentemente a utilização das linguagens oral e escrita, predominantes nesses espaços até os dias atuais.

Assim como nas primeiras décadas do século XX, a integração dos filmes aos currículos escolares continua a ser incentivada em políticas educativas na Argentina e no Brasil, no final desse mesmo século e início do XXI. No entanto, os projetos educacionais pelos quais essa integração acontece assumem características diversas dos que se desenvolveram anteriormente, apresentados no capítulo 2.

De modo geral, pode-se afirmar que as iniciativas do período atual contêm possibilidades de ação pedagógica envolvendo cinema e filmes, que pretendem enriquecer as experiências educativas desenvolvidas nas escolas ou a partir delas e que são reconhecidas pelos poderes oficiais como relevantes para a formação

docente e discente. São, portanto, merecedoras de estímulos sob a forma de financiamentos públicos direta ou indiretamente. Nesse caso, trata-se de projetos realizados no interior de instituições públicas, financiadas pelo erário público, ainda que elas tenham mais amplo trabalho e destinação, tais como a atividade de extensão, no interior das universidades públicas que também se destinam ao ensino e à pesquisa.

O discurso pedagógico sobre cinema e educação materializou-se nas instituições de ensino e outras instâncias educacionais nesses dois países, entre outras formas, por meio de projetos, programas e iniciativas, tais como, no Brasil: “CINEDUC- Cinema e Educação”; CINEAD-Cinema para Aprender e Desaprender”; “A escola vai ao cinema”; “Cinema e Educação: um espaço em aberto”; e “Janela Indiscreta- cine e vídeo” , já na Argentina, podem ser citados: “Hacelo Corto”, “O taller del cine”; Asociación Nueva Mirada; Archivo Filmico Pedagógico; e “La escuela al cine”.

O *Cineduc - Cinema e Educação* é desenvolvido pela organização não governamental do mesmo nome, sediada no Rio de Janeiro, que atua em todo o Brasil na formação audiovisual de crianças, jovens e docentes desde 1970. A organização não governamental Cineduc nasce sob a inspiração de importantes representantes de um movimento dentro da Igreja Católica nos anos de 1970. Essa organização se dedica a trabalhar aspectos da linguagem cinematográfica com crianças e jovens visando formar espectadores críticos e sensíveis em relação aos produtos audiovisuais que consomem.

O *CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender* programa ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o qual se propõe a realizar atividades de pesquisa acadêmica, extensão universitária e produção cultural com professores, crianças e adolescentes, focando a temática da infância e da adolescência.

O Projeto “*A escola vai ao cinema- o uso da linguagem cinematográfica na educação*” integra a política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para subsidiar a rede pública de ensino com materiais, equipamentos e acervos didáticos.

O Projeto “*Cinema e Educação: um espaço em aberto*” é o nome dado a uma série de programas exibidos pela TV Escola⁵⁹ e disponibilizados no *site* da instituição desde 2010. Nessa série, o programa “*Salto para o Futuro*” debate, entre outros temas ligados à educação, o contato entre as duas manifestações culturais, buscando identificar e refletir sobre as possibilidades de trabalho com filmes nas escolas.

Na Argentina, encontra-se, entre outros, a “*Asociación Nueva Mirada*”, uma organização sem fins lucrativos cuja atuação visa contribuir para a formação de espectadores críticos e competentes dos meios de comunicação e impulsionar a participação ativa das crianças e jovens como produtores de textos audiovisuais, desenvolvendo sua capacidade de comunicação, expressão e criação. Suas atividades incluem a organização de Festivais de Cinema para crianças e jovens, apoio a formação de cineclubes em escolas, bibliotecas e centros culturais, oficinas de capacitação para a linguagem audiovisual de crianças, jovens e docentes. Essa organização atua desde o ano de 2002 e possui hoje sedes nas províncias de Buenos Aires, Córdoba e Mendoza.

O “*Talher del cine*” é um projeto de extensão ligado à Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), desenvolvido em uma escola média de Buenos Aires desde 2009. O projeto é feito em parceria com professores do ensino secundário que possuem horas destinadas ao desenvolvimento de projetos didáticos, além das aulas regulares. O trabalho consiste em discutir e realizar propostas de produção cinematográfica com os alunos, que obrigatoriamente precisam participar, no contraturno, de algum projeto extracurricular oferecido da escola.

Há também, na Argentina, outros projetos de educação e cinema⁶⁰ como “*La escuela al cine*”, programa realizado pela Secretaria de Educação do Governos de Buenos Aires e do Instituto Nacional de Cine y Artes (INCAA) que levam estudantes e professores ao cinema para assistir a filmes nacionais recentes e para conversar com alguns de seus realizadores, conforme Silvia Serra (2008) analisa

⁵⁹A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias.

⁶⁰Para maiores detalhes, ver Serra (2008, p. 220-240).

ainda em sua pesquisa. Esse trabalho da autora examina, também, a atividade voltada para a formação de professores, articulada a outros programas regionais, proposta denominada “Cine y Formación docente”, desenvolvida pela Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Essa proposta visa estimular a reflexão sobre questões importantes para educação escolar e a docência por meio de filmes que abordam a infância, o trabalho, a família, a política, a tecnologia e outros fenômenos que sofreram mudanças significativas no final do século passado. Segundo Serra (2008), o trabalho é desenvolvido em ciclos que incluem não só a exibição dos filmes, mas também conferências de especialistas, oficinas de leitura e trabalho de campo.

Na Argentina encontramos, ainda, o Projeto “*Hacelo Corto*” integrante do programa “*Medios en la escuela*” e o “*Archivo Filmico Pedagógico*”, projetos sobre os quais trataremos mais detidamente no decorrer do texto deste estudo. O primeiro, “*Hacelo Corto*”, é um plano de ação pedagógica que oferece aos estudantes de escolas públicas da capital a oportunidade de realizar produções cinematográficas na escola com a orientação de agentes ligados à Secretaria de Educação e participar com suas produções de um festival destinado à divulgação dessas produções. O segundo é uma proposta de formação docente e de fornecimento de material para realização de atividades com filmes nas escolas da cidade de Buenos Aires.

Tendo em vista os propósitos deste trabalho e o conjunto das iniciativas apontadas, que não esgotam as realizações e discursos em educação e cinema no segundo período e nos países em foco, procuramos nos aproximar de quatro deles. No Brasil, os projetos e programas *O cinema vai à escola* (SP) e o *CINEAD* (RJ) e, na Argentina, os projetos *Archivo Filmico Pedagógico* e *Hacelo Corto*, ambos de Buenos Aires. A escolha desses e não de outros trabalhos em educação e cinema nesses países não se deve à sua longevidade, importância ou escopo de suas ações e percursos. O critério de escolha, recaiu, por um lado, sobre os que se constituem e se desenvolvem nos planos das políticas educacionais, em instâncias de governo, como Ministérios e Secretarias; e, por outro lado, são iniciativas vinculadas à instâncias acadêmico-científicas como as universidades públicas.

Ao lado disso, ouvimos e buscamos conhecer formulações discursivas de seis intelectuais que discutem, investigam, produzem e publicam reflexões teórico-acadêmicas sobre educação e cinema nos dois países. Desse *corpora*, extraímos categorias que neles identificamos, visto que elas expressam ou constituem elementos centrais nessas formulações discursivas que permitiram apreender e desvelar proposições, concepções e mesmo polêmicas existentes em relação ao tema.

Pensando a educação como uma maneira de fornecer aos sujeitos instrumentos para refletirem e se posicionarem no mundo, os projetos de educação pelo cinema na Argentina e no Brasil sempre buscaram a contribuição específica que essa produção cultural pode oferecer para esses propósitos, considerando suas especificidades em relação à literatura, à música, à fotografia e a outras formas de expressão artística, outras linguagens pelas quais os indivíduos e o mundo podem ser conhecidos. E uma das características consideradas mais proveitosas do cinema são as possibilidades oferecidas pela sua grande e rápida capacidade de comunicação com um grande e heterogêneo público. Todavia, cada indivíduo desse vasto público vai ser tocado de forma diferente e basicamente todos podem compreender a mensagem, a linguagem, em algum nível, sejam adultos ou crianças, altamente letrados ou não, indivíduos e grupos que falam ou não a mesma língua. Como Silvia Serra assinala,

Ahora el cine tiene unas características especiales, en relación a la literatura. En primer lugar, porque es muy inclusivo, hasta una persona que no sabe leer y escribir puede mirar un texto fílmico y comprenderlo y emocionarse. La literatura tiene unos supuestos, no hay que saber leer y escribir, hay que saber decodificar, etc. En ese sentido, el cine es mucho más universal y tienen un alcance mucho mayor y eso lo hace muy potente. En segundo lugar, el cine tiene un lenguaje que tiene capacidad de condensar, en una situación singular, en un relato, en una narración, un sinnúmero de cosas como son los sonidos, los sentimientos, las percepciones y ponerlas a trabajar juntas. Creo que es un lenguaje con una capacidad de narrar muy grande y que por eso ha tenido la masividad que tiene y creo que, en ese punto, nosotros aprendemos también de un modo de narrar con el cine. El cine también enseña cuestiones ligadas a lo que ofrece como contenido, enseña cómo se vive en otras culturas, cómo se habla, cómo se expresan, cómo se baila. Nos pone enfrente a cuestiones que a nosotros nos pueden resultar inalcanzables, desde cuestiones ligadas a la geografía, hasta escenarios imaginados, como el cine de ciencia ficción que en, algún punto, nos pone frente a los ojos mundos imaginados por otros y que, en algún punto, ofrecen ese relato, esa imaginación, a los ojos de otros. (Entrevista, 20/08/2013)

As palavras da pesquisadora lembram que o cinema é um dos mais influentes meios de comunicação de massa e, apesar de todos os incômodos que esse fato possa ter causado em setores intelectuais desde que foi inventado, ele entra na escola, em grande parte, devido ao fato de que pode atingir simultaneamente uma vasta audiência, em um curto espaço de tempo, envolvendo indivíduos anônimos, pertencentes a gêneros, faixas etárias e graus de escolaridade diferentes.

Apesar disso, na primeira metade do século, como analisamos no capítulo anterior, as virtudes educativas do cinema eram entendidas ou atribuídas ou mesmo limitadas aos filmes produzidos especialmente para serem exibidos na escola. Tratava-se, assim, de películas que ilustravam fenômenos científicos; que enalteciam a riqueza e a beleza do território nacional; que exaltavam a memória dos heróis nacionais, enfim que apresentavam informações úteis à formação do espírito patriótico, ordeiro e trabalhador. Nessa direção, os documentários eram considerados filmes adequados para serem exibidos nas escolas, tendo em vista que era preponderante a noção de que esse gênero funcionava como um duplo do real. Nesse contexto e perspectiva, a suposta capacidade de documentar de modo supostamente objetivo a realidade, talvez fosse a melhor qualidade atribuída à técnica cinematográfica. Desse modo, embora houvesse certo reconhecimento em relação ao valor artístico de alguns filmes de ficção, que por sua qualidade técnica e estética deveriam ser apreciados, esses não eram indicados pelos educadores como apropriados para integrar as práticas escolares, visto que a fantasia e as emoções por eles despertadas poderiam interferir negativamente na racionalidade dos processos que, necessariamente, deveriam ser desenvolvidos na escola.

O exame dos projetos atuais pesquisados indica que os discursos educacionais sobre educação e cinema veiculados no final do século XX também partem do ponto de vista de que é possível e desejável aprender com o cinema na escola. No entanto, o foco dos conteúdos a serem aprendidos está colocado em outras questões, assim como os caminhos propostos para a aprendizagem se diferem do padrão que predominava na situação anterior, como podemos verificar a partir da apresentação e da análise dos discursos que faremos a seguir.

3.4 Nos discursos pedagógicos sobre educação e cinema: a formação ética

O projeto “*O cinema vai à escola*” (São Paulo, Brasil) está integrado ao Programa Cultura é Currículo, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE). O professor e pesquisador Marcos Napolitano⁶¹, intelectual entrevistado para esta pesquisa, foi um dos consultores desse trabalho.

Segundo proposta oficial da Secretaria Estadual de Educação⁶², essa iniciativa visa facilitar o acesso desse público às obras cinematográficas que possam auxiliar na formação crítico-reflexiva dos estudantes de Ensino Médio, aumentando e diversificando suas referências culturais. Pretende-se, ainda, desenvolver nesses jovens suas habilidades de leitura de textos de diferentes gêneros, além de aprofundar as relações entre os conteúdos escolares e as questões sociais mais prementes do nosso tempo.

Essa proposta envolve todas as escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, tendo sido criada em 2008 e efetivada por meio da distribuição de caixas com 20 DVDs contendo filmes a serem exibidos nas escolas, de acordo com a preferência e necessidade dos professores, e 01 DVD com informações sobre linguagem cinematográfica. Acompanha esse kit, o Caderno de Cinema do Professor I, que contém fichas técnicas dos filmes selecionados e roteiros de atividades para o trabalho com os estudantes.

Segundo a pesquisa de Claudia Mogadouro (2011), antes do início do Projeto, a Secretaria de Educação realizou uma pesquisa com professores e alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo, para obter informações sobre suas

⁶¹ Marcos Napolitano, historiador, professor do Departamento de História da Universidade de São Paulo, onde leciona História do Brasil Independente. Foi professor da Universidade Federal do Paraná (Curitiba). É autor de vários livros, entre eles *Como Usar o Cinema em Sala de Aula* (Contexto, 2002). É vice-coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq “História e Audiovisual: circularidades e formas de comunicação”.

⁶² Informações obtidas no site oficial do Programa: <http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx>, acessado em 10 jan. 2013.

práticas culturais relativas ao consumo de filmes nas salas de exibição e no âmbito doméstico, a fim de que se pudesse pensar uma proposta pedagógica capaz de enriquecer essas experiências. A partir dessa investigação, foram escolhidos temas para serem trabalhados nas escolas por meio dos filmes, tais como ética e cidadania, meio ambiente, sexualidade, drogas, violência, preconceito, conflitos na adolescência, reflexões sobre a realidade, saúde e qualidade de vida.

Estando estreitamente ligada às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo depoimento de Cláudia Aratagy (Diretora de projetos especiais do FDE), para a pesquisadora Cláudia Mogadouro (2011, p. 208), essa política pretende levar a escola a “incluir em seu cotidiano a discussão de temáticas que atendam às principais diretrizes para uma educação equilibrada, com vistas a uma formação ética, cidadã, plural, humanista e que prepare o educando para o mundo do trabalho.”

A proposta defende a importância da apropriação da linguagem audiovisual para o desenvolvimento da capacidade de se compreender criticamente o mundo e o papel das novas tecnologias na construção da realidade. Propondo a análise de filmes como metodologia para a aprendizagem sobre os recursos da linguagem cinematográfica, os idealizadores da proposta entendem que esse procedimento constitui-se em oportunidade de experimentar sensações e sentimentos em relação a diferentes tipos de pessoas e circunstâncias, favorecendo o processo de reflexão sobre as diferentes formas de ser e estar nesse mundo. Segundo essa concepção, partindo das situações reais ou ficcionais representadas nos filmes, valores pessoais e sociais podem ser debatidos pela comunidade escolar, em um processo enriquecedor para todos os envolvidos. Dentre outras qualidades desse artefato, essa proposição destaca ainda as suas múltiplas interfaces com outras formas de expressão artística como a dança, a pintura, a música, o teatro e a arquitetura e as possibilidades de enriquecimento das vivências escolares nesta aproximação entre o currículo escolar e o campo da cultura. De acordo com o *site* oficial do Projeto⁶³, espera-se que nesse processo os estudantes, possam desenvolver as capacidades de:

·conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação;

⁶³ <http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx>, acessado em 10 jan. 2013.

- analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho.

A seleção dos filmes disponibilizados para a escola é feita por um grupo de consultores que escolhem os títulos de acordo com uma variedade de critérios artísticos e pedagógicos, tais como: a duração, que não deve ultrapassar certos limites que viriam de encontro aos tempos estabelecidos na escola; a variedade de procedências nacionais, para contemplar a diversidade cultural; temas contemporâneos e voltados para as questões juvenis; classificação etária até 14 anos; assuntos que possam ser abordados com certa desenvoltura pelo professor; ritmos que não comprometam a assistência em condições materiais poucos confortáveis; variedade de aplicação pedagógica; e narrativas aprazíveis e raridades, considerando o meio televisivo.

A formação docente para o trabalho com os filmes ficou por conta de publicações *online* chamadas Cadernos do Professor I, II, III e IV⁶⁴ e encontros com cineastas e professores que se dedicam ao tema educação e cinema. Há, também, as fichas didáticas que acompanham os DVDs e que são disponibilizados em um *site* do Programa. A proposta de formação contida nos Cadernos e nos vídeos expressa uma preocupação em alertar para a especificidade da linguagem fílmica, para a importância das etapas da construção de um filme e, sobretudo, para a importância das escolhas feitas nesse processo pelos profissionais envolvidos e suas implicações para a forma como essa obra é recebida.

Pretende-se, ainda, que o professor, como espectador e mediador das atividades com filmes na escola, consiga perceber as relações entre esses aspectos e

⁶⁴“Caderno de Cinema do Professor – I e IV” contêm roteiros com atividades didáticas para serem realizadas a partir dos filmes disponibilizados no Kit. “Caderno do Professor – II”, contém textos que objetivam orientar sobre o trabalho com filmes na sala de aula., apresenta aspectos do uso político-pedagógico da linguagem cinematográfica no currículo do Ensino Médio e seus possíveis desdobramentos no Projeto Político-Pedagógico da escola. Faz um panorama histórico do cinema no Brasil e no mundo e mostra alguns conceitos e elementos característicos da linguagem cinematográfica. O “Caderno de Cinema do Professor III”, reúne uma coletânea de entrevistas realizadas pela SEE-SP com vários profissionais ligados ao cinema nas quais analisam o cinema como arte, contam como é dirigir um filme no Brasil atualmente e revelam a riqueza e a memória audiovisual do Brasil.

as sensações que o cinema provoca e, também, que, na sala de aula, essas questões apareçam de alguma maneira. Os textos dos cadernos demonstram, ainda, a intenção de que esses exercícios não fiquem apenas no debate sobre os temas dos filmes, mas que possam aguçar o olhar dos docentes e estudantes em relação a outros componentes essenciais desse objeto, para com isso fortalecer a formação de um espectador capaz de aprofundar sua análise sobre o que assiste, para além de uma simples questão de gosto, como expressa o trecho adiante, produzido por Marcos Napolitano, um dos consultores do projeto:

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelo tema em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama... O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos e de desenvolvimento de linguagem. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural. (Caderno do Professor II, 2009, p. 20-21)

O material expressa também a importância atribuída às atitudes dos professores nas atividades com filmes e, nesse sentido, encontramos uma série de prescrições quanto aos procedimentos a serem adotados antes, durante e depois dessas práticas. Como mostra o texto de José Cerchi Fusari (2009, p. 38-44), inserido no Caderno de Cinema do Professor II:

Antes da projeção: • Retomar informações básicas relativas à utilização do filme/linguagem cinematográfica no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio na seção dos roteiros para discussão dos filmes deste Caderno...

Durante a exibição: Devemos considerar que a experiência com o cinema pode ser diferente, mas sempre enriquecedora e prazerosa nos diferentes espaços onde é possível ocorrer. Na escola: a atividade com cinema tem um caráter curricular, conseqüentemente, político-pedagógico e cultural. O filme é meio/mídia para propiciar experiências

ricas, criativas e críticas nos alunos. Não se trata de entretenimento puro, apesar de este também ocorrer...

Após a exibição do filme: Finalizada a exibição do filme, sugere-se para o(s) docente(s): Conversar sobre as reações da classe em relação ao filme, pois é importante fazer uma leitura global deste e acolher todas e diferentes manifestações apresentadas pelos alunos: apreciações positivas, negativas, indiferentes, pertinentes e impertinentes...

Com essas estratégias, os idealizadores da proposta esperam que os docentes superem a ação intuitiva, por meio de uma cuidadosa preparação para o desenvolvimento do trabalho com filmes na sala de aula para que este possa resultar em aprendizagens mais significativas. Essa preparação envolve aspectos como ter clareza sobre os motivos pelos quais optou por esse material, assistir ao filme previamente, planejar atividades que estejam articuladas com outras propostas pedagógicas desenvolvidas no currículo, que estimulem a análise do filme e que permitam a sistematização do que foi aprendido. Para isso, os textos dos *Cadernos de Cinema do Professor* apresentam uma série de sugestões, que assumem um caráter inquestionavelmente instrumental.

Embora não tenha promovido atividades específicas visando à produção de vídeos pelos estudantes, o Projeto “*O cinema vai à escola*” parece valorizar esse tipo de iniciativa, abrindo espaço para exibição desses produtos em eventos de lançamento de novos *kits*, por serem consideradas práticas pedagógicas bem sucedidas, relacionadas à proposta.

O *Archivo Fílmico Pedagógico*, projeto desenvolvido pela *Escuela de Capacitación Docente* (CePA) ligada ao Governo da Cidade de Buenos Aires, desde 2000, é um catálogo virtual de textos sobre diversos filmes, voltado para professores da Educação Primária Básica, e a Educação Secundária, que pretende estimular discussões sobre questões relativas ao campo pedagógico a partir de obras cinematográficas. Esse material foi reunido em um *blog*, sediado na página do governo da cidade de Buenos Aires e pode ser utilizado pelos professores da educação básica e para a formação docente, para tratar de aspectos presentes na vida social e, conseqüentemente, no universo escolar, tais como autoridade, violência, juventude e infância.

O objetivo desse Projeto é contribuir para a compreensão dos problemas contemporâneos por meio do cinema, considerado como um objeto cultural que exprime diferentes modos de pensar as sociedades e os indivíduos em diferentes momentos da história. Valorizando o papel de artefatos como o cinema, a literatura e a música na formação dos sujeitos, o Projeto, segundo apresentação oficial, reconhece que os limites da pedagogia estão além dos currículos escolares. Eles estão presentes em todas as práticas que provocam e inspiram o exercício do pensamento, trazendo novas ideias, novos temas e novas perspectivas para o debate necessário ao enfrentamento dos desafios que estão colocados para os educadores na atualidade.

Os textos que constituem o Arquivo foram escritos por professores que trabalham com formação docente e estão também reunidos em cadernos impressos. O conjunto de artigos traz recomendações e análises de vários filmes, oriundos de diversos países, subdividindo-se em quatro eixos que procuram contemplar aspectos que incluem às relações entre os diferentes sujeitos da escola (pais, docentes, estudantes e Estado). Os quatro eixos são: Adolescentes e Jovens; Autoridades que Constroem Infâncias; Violência; e Autoridade.

Além das recomendações de títulos e sugestões de leitura que destacam aspectos de interesse para o campo educacional, os textos trazem informações sobre o processo de realização dos filmes como dispositivos culturais, e apreciações sobre suas qualidades estéticas. Esse material pode ser acessado pela internet e cópias de alguns dos filmes recomendados podem ser retiradas por empréstimo com duração de uma semana nos Centros Docentes⁶⁵. Através desses serviços, o “*Archivo Filmico Pedagógico*” pretende estimular o encontro dos docentes portenhos com o cinema, valorizando o diálogo entre pedagogia e cultura e favorecendo a reflexão sobre os desafios da educação contemporânea, a partir de um dos artefatos culturais mais significativos de nossa época.

⁶⁵Esses Centros Docentes são espaços de participação, consulta e orientação do trabalho pedagógico em que os docentes de Buenos Aires podem retirar materiais como livros, revistas, documentos curriculares e material audiovisual, além de receberem assessoria sobre projetos a serem desenvolvidos na sala de aula e na escola em geral. Além desses serviços, os Centros organizam visitas guiadas a museus, exposições, oficinas de artistas, encontros para debate sobre temas da atualidade e espetáculos em cartaz na capital. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa>. (acessado em 10/09/2013)

Entre outros aspectos visíveis nesses dois projetos, observa-se, nas duas propostas, uma grande preocupação em evidenciar o enfoque eminentemente pedagógico atribuído à incorporação o cinema às práticas escolares.

O cinema entra na escola com propósitos diferentes daqueles pelos quais são procurados em outros espaços sociais. O ambiente escolar não é considerado um lugar destinado ao descanso ou ao divertimento, mas uma instância educativa por excelência. E espera-se que a mediação exercida pela escola no contato dos estudantes com os filmes seja direcionada à realização de aprendizagens de aspectos relevantes para uma interação qualificada com esse produto. Na visão de Marcos Napolitano e Silvia Serra:

O princípio é valorizar o filme, a experiência do filme, ver filmes, discutir filmes, conversar sobre os filmes, produzir o material escolar sobre os filmes. Acho que não é só assistir em sala de aula, conversar e tudo bem. Acho que tem que produzir um material, tem que transformar em uma atividade escrita, quer dizer, o cinema fora da escola, não precisa fazer isso, o cinema fora da escola é lazer, é cultura, não precisa ficar sempre sistematizado por nenhum texto. Mas dentro da escola eu defino que o trabalho com o cinema seja consolidado através de um texto, através de um debate bem estruturado ou através de um programa de audiência de filmes, que valoriza a formação do aluno, que pensa na formação cultural do aluno... Ele não se confunde com o cinema fora da escola, o cinema fora da escola é uma atividade cultural importante, artística, formação estética, o que você quiser, mas dentro da escola, acho que tem que se pensar em algumas especificidades, como abordar, que material usar, como trabalhar com filme, às vezes, dentro das limitações da própria escola, e sobretudo consolidar o trabalho através de uma perspectiva que não transforme o cinema na escola em uma espécie de penduricalho no currículo.
(Marcos Napolitano, Entrevista, 25/04/2012)

Parece me que todo el cuidado que se debe tener al pasar una película o pasar una escena, redundo en habilitar un encuentro mucho más rico entre ese material fílmico y el estudiante. Yo creo que está muy ligado, lo que te decía antes, eso se cuida cuando la persona va a pasar una película tienen un vínculo con ese lenguaje. Después, por otra parte, también admito que es distinto ver el cine fuera de la escuela que verlo dentro de la escuela; como otros productos de la cultura, como la literatura, la pintura, como la danza, hay muchas artes, hay muchos lenguajes que fuera de la escuela tienen un lugar y que está mucho más ligado al entretenimiento, o al placer, o la contemplación. Adentro de la escuela, además del entretenimiento, el placer y la contemplación, entran en juego todas las operaciones cognitivas, los objetivos del profesor y del docente, que pueden ser desde analizar una película hasta tomar elementos de esa película para pensar otro problema, etc. Admito que hay un plus que se le adhiere a la escena educativa, que no está presente en el cine de por sí. Siempre, me parece y planteo cuando trabajo con docentes, que hay que tener todo el cuidado para que ese

plus, para que ese además que se me incluye cuando trabajamos en la escuela con cine, no vaya en detrimento de lo otro que tiene el cine, de la contemplación, del goce, etc. (Silvia Serra, Entrevista, 20/08/2013)

Visando educar o olhar de crianças, jovens e professores, contribuindo para a ampliação de suas possibilidades de fruição e a sua formação cultural, esses depoimentos revelam as preocupações em relação ao tratamento dado ao cinema quando penetra nos territórios da escola. Esse artefato deverá se adaptar aos códigos, tempos, ritmos e objetivos educacionais dessa instituição, que nem sempre condizem com as expectativas de diversão e prazer de quem se propõe a assistir a um filme no cinema ou em casa, pois não se pode esperar que a escola simplesmente reproduza as atividades que o seu público pode realizar fora dela. Mas, ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico com filmes deverá respeitar algumas especificidades do cinema, sob o risco de nada acrescentar ao que está contido e oferecido nos processos educacionais, através das atividades pedagógicas tradicionais.

Por isso, a análise de filmes, colocada como principal atividade dos projetos *Archivo Fílmico Pedagógico* e *O cinema vai à escola*, procura destacar os valores sociais presentes na trama, além de valorizar a forma artística por meio da qual a história é contada, buscando aprimorar a percepção e o entendimento dos espectadores sobre as obras.

Nesse sentido, a análise fílmica pode ser identificada como um conjunto de procedimentos que procuram, ao mesmo tempo, distinguir os componentes de um filme, seus princípios de construção e funcionamento e recompor a relação entre eles para, em primeiro lugar, favorecer a inteligibilidade sobre esse objeto. Esse exame prevê momentos de aproximação e focalização de certos aspectos próprios ao filme considerados relevantes e também de afastamento, para que a obra seja percebida em sua organicidade e outros dados mais relativos ao âmbito do extrafílmico sejam incorporados ao processo. Se, a princípio, o ponto de vista da narrativa é o que recebe maior atenção; o segundo movimento é feito em direção à percepção dos detalhes da linguagem cinematográfica utilizados para compor a história.

Desse modo, uma primeira leitura dos filmes considerada assistemática por muitos deve ser enriquecida a partir de discussões que estimulem o espectador a

reavaliar suas impressões por meio da troca de informações com outros espectadores e pelo aporte de outros dados sobre o filme, trazidos pelo professor. A esse respeito, deve-se lembrar a observação de Rosália Duarte (2006) de que essa dinâmica de atribuição de sentidos que se efetiva por meio de atos de percepção, de reconhecimento, de descrição, de interpretação, de reflexão e de compreensão, que envolve aspectos objetivos e subjetivos do espectador numa relação de afinidade ou conflito, nunca é uma atividade puramente individual, mas uma prática eminentemente coletiva, pela qual construímos nossas opiniões, amalgamando as ideias alheias aos nossos pensamentos próprios.

Ao final, procurando compreender o sentido atribuído por esses dois projetos ao trabalho com o cinema na escola, concluímos que ambos concebem a relação entre educação e cinema na escola, sobretudo, como uma experiência de conhecimento e reflexão. Vê-se, também, uma grande importância atribuída ao conteúdo moral dos filmes exibidos nas reflexões estimuladas pelos materiais e atividades que constituem essas proposições, indicando a presença de expectativas quanto às potencialidades existentes no cinema para a educação ética dos indivíduos.

É curioso constatar como a formação ético-moral continua sendo um dos principais objetivos das práticas pedagógicas com filmes nas escolas. Pode-se supor, a esse respeito, que tal balizamento esteja associado ao fato de que aos docentes cabe a difícil tarefa de educar em um tempo marcado por questões complexas e aflitivas. Entre elas, o vertiginoso avanço tecnológico e a persistente e, em alguns casos, até mesmo crescente desigualdade e os problemas sociais em um cenário que gera e alimenta situações preocupantes de ódio e violência entre grupos étnicos, religiosos, sociais, políticos e de gênero, que poderiam ser considerados apenas diferentes, se não fossem vistos e tratados como inferiores ou superiores. Trata-se também de um momento no qual a autoridade, antigos valores e pautas de conduta são visivelmente questionados, entre outros aspectos que podem vir a configurar essa proximidade esperada entre o cinema e a formação ético-moral das novas gerações que habitam a escola.

Do mesmo modo, os dilemas da atualidade causados por distorções como o consumismo, a superexposição de si, a insegurança quanto às perspectivas de futuro, que afetam sobremaneira os indivíduos em processo inicial de constituição

identitária, são também colocados como demandas de formação, que exigem a intervenção atenta e crítica da escola. Trata-se, ainda, de um momento histórico rico, porém difícil e complexo, no qual se destaca certa desesperança diante da impunidade excessiva em relação a certas questões e grupos sociais, além de ser visível a escassez de referências éticas para os jovens.

Em outros termos, viver e trabalhar em tal cenário, habitar essas cenas, por si só, talvez possa explicar o fato de que os profissionais da educação recorram aos filmes, em grande medida, com o objetivo de transmitir bons exemplos aos estudantes, inspirando-os a adotarem em relação a si mesmos, às outras pessoas e ao meio ambiente, valores e disposições que contribuem para a convivência democrática e solidária. Tal como a disposição para a cooperação, o respeito às diferenças, a escuta, o diálogo, a participação e a autonomia.

Contudo, considerando-se a historicidade dos fenômenos educativos, entendemos que essas abordagens estão relacionadas não somente às transformações especificamente educacionais, mas culturais, tecnológicas e políticas que impactaram Argentina e o Brasil desde o final do século XX.

Além do impacto causado pela inevitável inserção desses países no contexto da globalização, do neoliberalismo e da revolução informática enfatizados em páginas anteriores, os países da América Latina passaram por processos específicos, como o fim das ditaduras militares e a redemocratização política, que favoreceram a ocorrência de mudanças no campo educacional, entre outras. O favorecimento às mudanças nesse âmbito pode ser identificado, por exemplo, na possibilidade de um questionamento mais aberto por parte dos educadores quanto à naturalização das categorias do currículo, da pedagogia e da avaliação predominantes em perspectivas educacionais tradicionais, hegemônicas até aquele período. Ainda quanto aos currículos, essa possibilidade alarga-se nos anos de 1990, momento em que a incorporação das contribuições da *Nova Sociologia da Educação*⁶⁶ ao debate educacional na região aparece com mais clareza, configurando-se uma etapa em que as reflexões críticas sobre o caráter histórico, contingente e arbitrário do currículo são acompanhadas de novas propostas curriculares que procuram

⁶⁶A Nova Sociologia da Educação é um movimento teórico iniciado na Inglaterra, com a publicação, em 1971, do livro *Knowledge and control*, organizado por Michel Young, que argumentava em favor de uma análise sociológica que problematizasse, de forma crítica, o conhecimento corporificado no currículo, vendo-o como uma construção social. (SILVA, 2000. p. 83).

incorporar e valorizar os saberes ligados às tradições culturais dos grupos sociais subordinados a diversidade, entre outras temáticas silenciadas ou escondidas até o momento, associadas inclusive à maior absorção das classes populares pelo sistema escolar. A partir desse período, nessa região, ganha força a luta pela aceitação de que os conhecimentos escolares são frutos de disputas e conflitos em torno do que deve ou não merecer tal estatuto. Ganham também maior visibilidade os enfrentamentos em torno das hierarquias sedimentadas que marcam as relações entre os diferentes campos do conhecimento na escola, tal como ocorre entre as ciências e as artes.

Inserindo-se no grupo das *Pedagogias Críticas*, essa perspectiva analítica sobre o currículo, renova e complementa as abordagens das relações entre as desigualdades escolares e desigualdades sociais, ao focalizar os processos de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos no sistema escolar e identificá-los como fatores que contribuem para a manutenção de sistemas simbólicos e interesses dos grupos dominantes no poder.

Nesse contexto, a cobrança em relação ao engajamento social da escola também se efetivou sob a influência de teorias educacionais que defendem o envolvimento responsável dessa instituição e de seus sujeitos nos problemas da coletividade. Segundo essa concepção, apesar de a escola se constituir em um elemento importante da trama social e política que garante a reprodução das condições de existência de uma sociedade injusta e desigual, ela também pode contribuir para o fortalecimento de pessoas com menos poder, ao valorizar as experiências de vida dos sujeitos pertencentes aos grupos subalternos, suas histórias e seus saberes, constituindo um espaço de contra-hegemonia.

Paralelamente, diferentes grupos sociais que apostavam no fortalecimento do regime e da participação social em novas democracias como a argentina e a brasileira atribuíram à escola a responsabilidade na formação de cidadãos mais ativos, capazes de analisar, interpretar, avaliar e questionar os fenômenos sociais, desenvolvendo habilidades que os permitissem agir com responsabilidade, sempre com intuito de conquistar melhores condições de vida não somente para si, mas para suas comunidades, grupos de pertencimento e para a coletividade em sentido mais amplo.

A associação estreita e linear da educação com as necessidades do mercado de trabalho, presente no pensamento economicista predominante nos anos ditatoriais e logo após o fim das ditaduras argentina e brasileira, passaram a ser muito criticadas pelos grupos que entendiam que os interesses das sociedades e dos indivíduos eram muito mais amplos e que a educação escolar tinha, sobretudo, a função política de formar este tipo de cidadão. De igual forma, criticava-se a versão neoliberal desse tipo de pensamento, que articula o paradigma do mercado com a política educacional.

A contribuição da escola para o efetivo exercício da cidadania é enfatizada, nesse momento, entendendo-se que ela deve não somente colaborar para a igualdade de direitos sociais e políticos universais, mas para o direito às diferenças e o respeito aos interesses das ditas minorias, demandas colocadas pelos novos atores e movimentos sociais que buscaram fortalecer suas posições em todas as esferas da sociedade, inclusive no campo educacional.

Desse modo, além dos graves efeitos da desigualdade social que marcam as sociedades brasileira e argentina até hoje, as questões ligadas às relações de gênero, ao pertencimento étnico e religioso, à orientação sexual, às deficiências físicas, às faixas etárias e grupos geracionais, são colocadas em pauta no currículo escolar. Sob a influência dos trabalhos vinculados aos Estudos Culturais⁶⁷, os projetos pedagógicos voltam-se para a formação de sujeitos conscientes e críticos em relação à imposição de visões de mundo que contribuem para a inferiorização social de determinados grupos.

Conforme Giroux (1990, p. 39), a educação escolar passou a assumir parte da responsabilidade por um trabalho de desconstrução que trate da

desconstrução não apenas daquelas formas de privilégio que beneficiam os homens, os brancos, a heterossexualidade e os donos de propriedades, mas também daquelas condições que têm impedido outras pessoas de falar em locais onde aqueles que são privilegiados em

⁶⁷ Segundo Silva (2002, p. 139), “Os Estudos Culturais constituem um campo de pesquisa que deu origem a teorias curriculares inseridas no grupo de teorias pós-críticas, que diminuíram as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e escolar, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Sob esta ótica, o currículo é compreendido como um artefato cultural, um sistema de significação envolvido nos processos de formação e transformação de identidades e subjetividades, estreitamente vinculado com as relações de poder. Nessa perspectiva os processos escolares se tornam comparáveis aos processos educativos extracurriculares, como programas de televisão, exposições em museus, filmes, livros, revistas e jogos eletrônicos.”

virtude do legado do poder colonial assumem a autoridade e as condições para a ação humana.

Embora as perspectivas teóricas abertas pelos Estudos Culturais não tenham impactado diretamente e de forma significativa os currículos escolares (SILVA, 2002), entendemos que, ao reconhecer o caráter educativo dos objetos da cultura, a pedagogia aponta a necessidade da presença de variados artefatos culturais na escola – a música, os filmes e as HQ. Sendo assim, admite-se a perspectiva defendida por aqueles estudos, no sentido de privilegiar no trabalho com cinema, o desvelamento das representações simbólicas contidas nesses artefatos, através das quais sua ação pedagógica de se efetiva.

Considerado uma vivência cultural valiosa do mundo contemporâneo, o cinema é, assim, valorizado como uma oportunidade de formação extraescolar, que pode ser potencializada tanto pelas atividades escolares, quanto proporcionar experiências de aprendizagem importantes para os estudantes e professores. Compreendido como uma espécie de espelho turbinado, capaz de apresentar ao indivíduo a sua imagem ampliada e com efeitos de raios X, espera-se que a arte cinematográfica apresente aos indivíduos uma imagem do ser humano que abale as suas certezas sobre o mundo. Espera-se, também, que esse efeito produza transformações nos modos pelos os indivíduos se relacionam entre si, com o coletivo e com o mundo em geral.

Nas duas propostas apresentadas, o cinema é considerado como recurso importante para a educação sentimental, a educação política, a educação moral e ética das crianças, jovens e adultos que assistem aos filmes. Esse aspecto fica evidenciado, também, nos depoimentos de dois dos entrevistados, vinculados a esses dois projetos, para os quais os filmes são tidos como discursos valiosos sobre a vida, porque podem operar com sistematizações de problemas que percebemos de forma desorganizada e apresentá-los de uma forma impactante, muitas vezes, de uma forma ainda não pensada.

Nas palavras de Marcos Napolitano:

o cinema para mim é formativo neste sentido, tem uma expressão que eu gosto muito, é uma educação sentimental por um lado, uma educação política por outro. Um organismo que te ajuda a olhar para o mundo, devolve, às vezes, a tua imagem, como você se projeta. O

cinema te da umas sacudidas neste sentido, ou, às vezes, mesmo quando é um filme melodramático, de catarse, legal de plugar emoções. Então é um pouco isso, tem um lado que é plugar emoções, tem um lado que é formação política. A Batalha de Argel, por exemplo, são aulas de política, de cinema, e também eu acho que tem um viés existencial, quando são filmes que te devolvem problemas que às vezes você pensa, mas não sistematizou. Quando você vê lá no filme de uma maneira mais emotiva, eu acho que ele te ajuda a pensar sobre a vida mesmo, sobre destino, a vida, a existência. Então para mim é uma experiência total o cinema... (Entrevista - 01/10/2012)

E, ainda que o cinema seja utilizado de forma instrumental na escola, servindo como uma ilustração para o estudo das diferentes disciplinas, ele tem sido considerado uma boa maneira de estimular a reflexão sobre questões complexas, conforme os professores. Assuntos hoje obrigatórios nos currículos oficiais, como violência doméstica, orientação sexual, pertencimento étnico-racial, diferenças e desigualdades de gênero, identidades culturais e outros, são uma das principais razões para que os filmes sejam levados para a escola. Isso porque se entende o cinema como uma instância reveladora, que leva à tona aberta o que estaria escondido no interior da família e subentendido nas relações dentro da escola, favorecendo o debate sobre assuntos vistos como delicados.

Por reconhecer a dificuldade da escola com o tratamento pedagógico de questões referentes à subjetividade humana e suas implicações nas relações sociais, questão anteriormente desconsiderada, esses projetos procuram levar ao ambiente escolar filmes que tratam desses temas de forma considerada adequada, e que auxiliem os docentes a lidar com essas questões, fornecendo-lhes orientação para trabalharem como devido. No Brasil, por exemplo, há cadernos de orientação pedagógica para o uso dos filmes distribuídos para as escolas, que explicitam os motivos pelos quais certos filmes foram escolhidos e conhecidos pelo professor, buscando atender às novas demandas colocadas para a educação. Quanto a isso, Dantas e Devanil (2010) observam:

Mais uma vez é a sétima arte indo ao encontro das atividades escolares. Este Caderno de Cinema do Professor – Quatro tem como objetivo apresentar aos professores do Ensino Médio a segunda caixa de filmes – 2010 e discutir algumas possibilidades de uso didático da linguagem cinematográfica na sala de aula. Buscamos considerar não só a dureza do mundo real de conflitos bélicos, em títulos como Sob a Névoa da Guerra, mas também a delicadeza da importância das relações de

amizade, amor, solidariedade e alteridade, refletidos em O Trem da Vida, Balzac e a Costureirinha Chinesa e Gran Torino. Questões de urgência ecológica, tão preciosas ao mundo contemporâneo, poderão ser discutidas com o filme Nas Montanhas dos Gorilas, bem como a velocidade das mudanças que assolam a sociedade tecnológica de consumo e de pouca memória, em Rebobine, Por Favor. Também não poderiam faltar questões existenciais, éticas e relacionadas aos valores da sociedade contemporânea de diferentes países...(DANTAS e DEVANIL, 2010, p. 9-10)

No caso da Argentina, Silvia Serra (2008) revela que o uso do cinema na escola secundária está muito ligado a um tema muito específico como a memória, sobretudo, a memória sobre os acontecimentos ocorridos durante a ditadura militar.

Todo el trabajo que se hace ligado a lo que sucedió en la última dictadura militar, que son temáticas muy difíciles de abordar en las escuelas, porque son temáticas que la sociedad misma no las ha tramitado todavía. Entonces me sorprendí de la cantidad de docentes que echan mano en el cine para trabajar ese tipo de problemáticas, y entrevistando a estos profesores y estos maestros uno se encuentra con que el cine tiene un lenguaje donde se puede apelar a la transmisión de la memoria, al producir sentimientos, al producir emociones, al abrir debates. En una clave muchos más perceptiva, como si la dictadura se enseñara en la escuela con un profesor, con una metodóloga clásica donde una tendría que discutir versiones de la historia. (Entrevista, 20/08/2013)

Por meio de uma pedagogia da imagem, pretende-se é abrir espaço nas práticas escolares para o aprofundamento de alguns temas filosóficos, políticos, sociais, e existenciais relacionados à subjetividade sobre os quais o cinema apresenta vários pontos de vista que podem ser problematizados, inspirando excelentes exercícios de argumentação. O cinema, então, é visto como um produto que oferece conteúdos para pensamento, mas a maneira singular com que ele envolve e toca emocionalmente os espectadores facilitaria, segundo os discursos analisados, a abertura de um canal pelo qual fosse possível escutar o que pensam e como se sentem os estudantes a respeito dessas questões, ou seja, o que lhes interessa, o que focalizam, o que lhes incomoda.

Essa característica do cinema é vista, muitas vezes, como um recurso que pode ser utilizado para aprofundar o processo de autoconhecimento, porque ajuda a acessar sentimentos que o espectador nem sabe que existem ou que são difíceis de serem admitidos. O cinema se converteu em uma indústria poderosa, que funciona como negócio em boa medida porque é capaz de tornar visível os nossos fantasmas interiores, os nossos sentimentos conflitantes, porque oferecem elementos que

compensam os nossos desejos insatisfeitos e se convertem em depositários de angústias e temores, às vezes, intoleráveis.

A emoção provocada pelo cinema tornou-se um elemento valorizado pela pedagogia no final do século XX. E mesmo que a reflexão e a emoção sejam dois elementos entrelaçados na experiência do espectador, a educação cinematográfica considerada mais potente é aquela que atenta para o valor das reações involuntárias, daquilo que não pode ser completamente explicado pela via da racionalidade, demonstrando estar consciente do valor das emoções e do inconsciente nessa experiência.

Evidencia-se, então, uma aposta no valor de práticas que valorizem os aspectos afetivos da aprendizagem, que sejam expressão do reconhecimento de que a dimensão afetiva está na origem do desenvolvimento cognitivo, objetivo que reinou quase absoluto dentre os aspectos que justificavam a expansão da escola moderna. Torna-se valiosa e desejada a aprendizagem por meio da experiência que permita aos indivíduos emocionar-se com os filmes e, depois de penetrar em um mundo imaginário, sentir que em certa medida isso mudou a sua forma de perceber o mundo, a realidade ou própria imaginação.

De certo modo, muitas das práticas com filmes na escola apostam nesse efeito cinematográfico como recurso para mudar comportamentos, uma forma de aproveitar pedagogicamente do poder de provocar identificação desde sempre atribuído ao cinema. Poder assim definido por Edgar Morin

a especificidade do cinema está, se assim se pode dizer, em oferecer-nos a gama potencialmente infinita das suas fugas e dos seus reencontros: o mundo, todas as fusões cósmicas, ao alcance da mão... e ao mesmo tempo a exaltação, para o espectador, do seu próprio duplo encarnado nos heróis do amor e da aventura. (MORIN, 2003, p. 170).

O sucesso do cinema junto a seu público foi em grande parte associado, desde o início do século passado, a dois fenômenos: o chamado efeito realidade e o efeito psicológico da identificação. O efeito-realidade é tributário de certa disposição de artifícios próprios da linguagem cinematográfica como a montagem, os movimentos de câmera, a impressão de movimento das imagens captadas e o som. Essa combinação seria um elemento capaz de que provocar no espectador um sentimento de estar diante da realidade, o que o levaria a acreditar na existência

objetiva do que vê na tela e a desconsiderar o fato de que o filme de ficção ou documentário são resultantes de escolhas conscientes e passionais de seus realizadores.

A identificação cinematográfica corresponderia à situação em que os espectadores seriam afetados emocionalmente pelos acontecimentos, sentimentos e pensamentos relativos aos personagens da narrativa. O público se sentiria, então, envolvido pelos dramas, romances e aventuras narrados, partilhando de *alguma* forma do que pensam, dizem e fazem heróis e heroínas.

A identificação é um processo que se faz pela complementação, pelo preenchimento de lacunas, pela compensação de carências, pela superação de decepções, considerando-se a construção de uma personalidade que se vivencia como incompleta. A estruturação e a consolidação de uma identidade em estágio inicial, como a das crianças, se fazem em grande medida porque elas diferenciam coisas boas de coisas más em função do grau de prazer ou desprazer que elas lhe proporcionam. Esse mecanismo é visto como um potente recurso educativo, por isso as narrativas fílmicas preferidas pela escola são as mais convencionais porque trabalham com personagens/situações que representam o que se considera negativo, percebido como desagradável e personagens e situações positivas, que são associadas a sensações agradáveis. A recompensa ou punição dada aos personagens em situações consideradas positivas ou negativas no cinema é uma forma de fazer um julgamento ideológico e ético de certas ideias e comportamentos

A identidade se constrói dentro da pessoa, onde convivem as representações que temos de nós mesmos com as que temos dos demais. A aquisição do sentimento de identidade é o resultado de uma série de interações, tanto consigo mesmo quanto com os outros. A identidade se configura de maneira integradora, inter-relacionando os vínculos de caráter espacial, temporal e social. Como lembra Stuart Hall:

o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2001, p. 23).

As atribuições de sentido e valor ao que veiculam as narrativas cinematográficas se produzem não só pela argumentação, pela reflexão sobre o que visto, lido ou ouvido, mas em grande parte pelas transferências afetivas, por meio das quais poderão ser assimilados ou não os elementos a serem integrados a nossa identidade. Se percebemos como agradável certos comportamentos e situações, eles serão considerados bons; se nos causar desagrado, serão entendidos como maus.

Por serem extremamente condicionadas por essas transferências afetivas, as interações com o cinema são consideradas pela educação como grandes instâncias socializadoras a serem incorporadas ao universo da escola. Nessas relações tem mais força o princípio do prazer que nos faz identificar como bom o que nos agrada, do que o princípio de realidade que nos mostra a complexidade do mundo e que o bem também pode ter elementos desagradáveis. .

Considerando-se que a subjetividade se constrói a partir de sucessivas identificações, produzidas mediante modelos vistos como gratificantes e, posto que o cinema demonstra grande capacidade de converter em gratificantes os seus modelos, essa pode ser uma das pistas para se entender a importância atribuída pelo discurso educacional à seleção dos filmes e aos modelos que esses difundem. Rosália Duarte, uma das intelectuais brasileiras que entrevistamos, aborda essa questão ao relatar uma experiência:

[...] cinema é intrinsecamente alteridade, especialmente os bons filmes, porque é você se colocar no lugar do outro, e esta é uma experiência que o cinema propicia. Talvez seja a arte que mais propicia oportunidades de você se colocar no lugar do outro. Então, penso que minha capacidade de empatia cresceu muito com a minha experiência com o cinema. Eu acho que isso nasce da experiência com o cinema, eu agora estou vendo, eu sou apaixonada por futebol, adoro futebol, vou para o estádio, visto camisa, daquele tipo que xinga o juiz, e agora a HBO produziu uma série chamada FDP, obviamente Filho da Puta, que é sobre juízes de futebol. Não é cinema é uma série de TV, mas a HBO trabalha com uma estrutura cinematográfica. Você sabe que eu até já estou olhando o juiz de outro jeito, passei a não xingar mais o juiz no campo, porque é ridículo, eu sei que é ridículo isso, mas se você olhar por um ângulo que você nunca viu um problema, faz com que o filme mude sua percepção sobre aquele problema. A câmera foi colocada no campo e era como se eu estivesse no campo, como se fosse um juiz. Eu olhava aqueles caras correndo para lá e para cá, um dando empurrão em um e no outro, e aquela confusão. Você imagina o que é uma confusão, nunca imaginei que seria isso com uma câmera subjetiva no meio do campo, pois eu estou vendo lá de cima, é óbvio

que eu vejo muito melhor quando é falta, quando é pênalti, quando é impedimento, do que o cara que está ali no meio. Não isento os juízes, mas mudou completamente a minha relação com eles, acho que é isso, cinema é sempre cinema, ensina conhecimento vários, alteridade. (Entrevista, 23/09/2012)

Hoje como ontem, admite-se que qualquer tipo de cinema é educativo, para o bem e para mal. Qualquer filme, o melhor e o mais bem intencionado, educa o espectador, assim como aquele é que feito sem a menor preocupação de educar. Contudo os filmes feitos especificamente para serem usados nas salas de aula, filmes didáticos ou o bom cinema já foram considerados uma vacina contra o mau cinema, no entanto, agora são eles considerados um dos maiores representantes dessa categoria. Os filmes narrativos de ficção e documentários, em curta ou longa metragem realizados para serem exibidos em cinemas comerciais ou que anteriormente era considerado mau cinema tornaram-se os preferidos para ensinar conteúdos disciplinares, para ensinar determinados valores e comportamentos e, até mesmo, para ensinar o estudante a ver filmes.

Essa mudança não é exatamente recente e, fazendo-se uma breve retrospectiva dessa questão, veremos que os filmes feitos para serem exibidos nos cinemas comerciais entram nas escolas argentinas e brasileiras a partir dos anos 1950. Segundo Serra (2008), o discurso pedagógico sobre cinema, nesse momento, passa a ressaltar a importância da formação estética, ética e artística realizada pelos filmes, que era potencializada pelos efeitos emocionais que esse meio provocava nos espectadores.

Assim a diferenciação entre bom ou mau cinema, fazia-se ainda mais pelos aspectos estéticos e pelo conteúdo moral, sendo que essas qualidades poderiam ser também encontradas em obras feitas sem destinação especificamente educativa. E a educação cinematográfica dos jovens deveria ocorrer com vistas a sua capacitação, para realizar, eles mesmos, essa distinção. Publicações que reúnem trabalhos de educadores católicos, como “Cátedra y Vida”, citados pela autora propõem *la educación del sentido crítico y de la apreciación artística de los alumnos, a fin de que así se los capacite para juzgar con rectitud y por sí mismos el valor de las películas* (SERRA, 2008, p. 170).

Para desenvolver e exercitar tal competência, sugeria-se a organização de atividades como Cine-debate, devidamente orientadas por roteiros de trabalho

produzidos por especialistas. De acordo com a revista pesquisada por Serra (2008), essa prática era recomendável, dentre outros motivos, por propiciar uma oportunidade para que os professores pudessem conhecer a opinião dos estudantes sobre os filmes e também chamar-lhes a atenção para os aspectos das obras considerados mais relevantes.

No Brasil, movimento semelhante também ocorre a partir desse mesmo período. A preocupação com a educação cinematográfica dos espectadores levou ainda a Igreja a empreender iniciativas como a produção de fichas avaliativas com a classificação moral de filmes, tarefa que ficava a cargo dos membros leigos da Central Católica de Cinema, órgão pertencente à CNBB, que atuava na coordenação das ações católicas no âmbito do cinema. Essas fichas chegavam a diferentes lugares do Brasil bimensalmente, por meio de assinaturas anuais de boletins, que contavam com anunciantes e tinham como objetivo de divulgar as orientações papais para o público, auxiliando-os a desenvolver a capacidade de discernir entre filmes saudáveis e impróprios para a formação do bom cristão.

Assim, o desenvolvimento de qualidades como senso de responsabilidade, o bom gosto e o discernimento nos estudantes deveriam constar como objetivo central nas propostas de educação pelo cinema. Considerados mediadores entre os indivíduos e a vida, os filmes eram um importante recurso pedagógico porque, ao focalizar e recriar aspectos da realidade, funcionando como uma lente de aumento para certos fatos e situações, ele incitava a reflexão sobre as ações humanas e suas consequências em diferentes episódios dos filmes e da vida real. Mas só os bons filmes seriam capazes de ensinar a ver a vida como bons cristãos, filmes dedicados a comunicar valores como a verdade, o belo, a bondade e o amor. Era preciso saber reconhecê-los, visto que, na maioria dos casos, elementos bons e maus conviviam em uma mesma fita. Por isso, a necessidade da educação cinematográfica.

Para que a “educação pelo cinema” tivesse êxito, era necessário que a “educação para o cinema” fosse eficiente. Um principal motivo é a suposta ingenuidade dos jovens. Considerados crédulos demais e indefesos diante dos riscos da possibilidade de identificação completa com personagens e situações sedutoramente apresentadas pela linguagem cinematográfica, os jovens

continuariam sendo presa fácil de filmes que sorrateiramente contribuíam para a deformação moral dos espectadores mais vulneráveis.

Além das qualidades morais, as qualidades artísticas dos filmes também eram valorizadas por certas publicações⁶⁸. Acreditava-se que tal efeito poderia ser obtido, se os jovens fossem apresentados do jeito certo ao que era considerado bom cinema, obras de grande valor artístico, obtendo recursos intelectuais para apreciá-las e, assim, podendo refletir sobre os mais diversos assuntos como ciência, arte, cultura, economia, religião, dificuldades da vida e tantos outros, a partir desse contato. Ao estimular a proximidade com esse tipo de cinema, a escola estaria ajudando a formar um espectador mais exigente, de modo que os resultados desse trabalho se estenderiam para além do período e espaço escolares. Sendo fundamental, nesse processo, a utilização de variada filmografia, composta de documentários, ficção e obras de diversos gêneros, incluindo as películas de tipo comerciais.

As propostas de educação e cinemas atuais ainda buscam fazer uma formação moral do seu público, ainda que a moral tenha mudado significativamente nesses últimos 70 anos e com essa mudança evidentemente alteraram-se as virtudes a serem aprendidas e os pecados a serem evitados. Consideradas menos desejáveis, hoje em dia, são atitudes como a obediência, o respeito à ordem estabelecida e quase todos os comportamento e ideias ligados à conservação, que, em outros momentos, foram bastante valorizadas.

Atualmente, há uma preocupação maior com a autoaceitação, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade, a condenação à competição exacerbada e o empenho contribuir para mudanças em diferentes esferas sociais. E os filmes escolhidos hoje para serem exibidos nas escolas, dentro dos projetos examinados nessa pesquisa, são aqueles que abordam as diferenças sociais, sexuais, raciais, físicas e culturais da forma considerada atualmente mais adequada, ou seja, do ponto de vista de quem as vivencia.⁶⁹

⁶⁸LOGGER, Guido. Educar para o cinema. Petrópolis, RJ: Vozes, 1965.

⁶⁹Como assinala Duarte (2002, p. 90): o cinema é um instrumento precioso para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas.

Desse modo, propostas de educação ética, sentimental e política por meio do cinema recorrem ao sistema racional que se fundamenta na reflexão e na argumentação, mas também em grande parte, a emotividade, que se fundamenta na associação e na transferência emotiva. E assim, pressupondo que a construção de sentido e de valor produzida pelo sujeito resulta desses processos de associação, espera-se o que o contato com certos filmes favoreça a formação de personalidades construtivas por meio de mecanismos psicológicos e racionais.

Podemos encontrar hoje, na escola, dois tipos de expectativas em torno dos efeitos que o contato com esses filmes podem causar em seu público. Algumas interpretações sobre a relação entre educação e cinema podem basear-se em uma forte crença no “*modelo da eficácia da arte*” (*Idem*, p. 52), que levaria a esperar que a devida compreensão das manifestações artísticas por parte do público, estimularia a sua mobilização imediata na direção desejada pelo artista ou por quem a exhibe. E aquela que demonstra uma expectativa moderada em torno de uma correspondência direta entre o contato com certo tipo filme e a adoção de determinados pensamentos e comportamentos pessoais ou coletivos, mas espera-se que o contato com esse tipo de abordagem possa ajudar aos estudantes a considerarem a possibilidade de uma situação ser vista e compreendida de forma profundamente diferente do que ele supunha (DUARTE, 2002).

A primeira nos parece vinculada a uma visão de que espectador encontra-se completamente indefeso ou iludido diante dos poderes persuasivos das imagens cinematográficas; ao contrário da segunda que, mesmo reconhecendo a força psicológica das narrativas cinematográficas, consideram o espectador como um agente ativo nessa relação, que entende as regras do jogo e dele participa efetivamente, utilizando recursos como inteligência, memória, imaginação, emoção para comparar, interpretar. Enfim é capaz de refazer os filmes em sua mente, à sua própria maneira, muitas vezes, desconsiderando o que o realizador pretendia ou contrariando os objetivos do educador que o exibiu. Trata-se de uma postura que desconfia da lógica da transmissão direta e fiel e entende que

existe a distância entre o artista e o espectador, mas existe também a distância inerente à própria performance, uma vez que, como espetáculo, ela se mantém como coisa autônoma, entre a ideia do artista e a sensação ou a compreensão do espectador. (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

O sentido pedagógico em exibir filmes estaria no objetivo de apresentar aos estudantes certas obras que poderiam provocar o espectador de forma intelectual e emocionalmente, levando-o a duvidar de si mesmo, das diversas posições estabelecidas para os indivíduos e grupos nas famílias, nas escolas, na cidade e em todos os espaços que ocupa, que o forma e ao qual ele forma por meio de suas ações cotidianas. Não será o contato com a obra que vai produzir o efeito de mudar a consciência do espectador, mas essa experiência pode alterar seu repertório de imagens, seu campo perceptivo, de modo que lhe permita ver outras pessoas e outras realidades antes invisíveis.

3.5 Nos discursos pedagógicos sobre educação e cinema, a formação do espectador crítico/reflexivo

Os meios de comunicação audiovisual, como o cinema, oferecem representações pessoais com as quais os receptores podem preencher lacunas ou substituir outras representações que constituem sua identidade de acordo com cada cultura a que está associado, oferecendo um repertório ilimitado e definido de modelos, um repertório em que se explicitam os valores que são caros a ela. A importância social dos modelos e dos mitos oferecidos pelos filmes está no fato de que eles passam a constituir o imaginário coletivo, que, por sua vez, alimentam as identidades. Assim, os filmes como expressões de cultura podem nos marcar, ao impor como modelos determinadas representações humanas, que atendem, reforçam ou ajudam a criar algumas de nossas necessidades emotivas e também cognitivas. O grande poder pedagógico do cinema reside no fato de ele ser mais que um fenômeno socioeconômico, investido de prestígio pelos milhões envolvidos em sua produção e divulgação pelo *status* social que confere a quem com ele se envolve profissionalmente. Sua força advém principalmente da relação de caráter psicológico, afetiva que estabelece com o espectador, e que o leva, por alguns minutos, a ser aprisionado pelo que aparece nas telas de qualquer tamanho. É, talvez, por causa dessa relação que os pequenos grandes filmes ainda conseguem ser realizados.

A indústria hollywoodiana, por exemplo, pode ser responsabilizada por construir, por meio de uma determinada sintaxe cinematográfica, um dos modelos comunicativos que mais contribuíram para configurar o imaginário coletivo do século XX, difundindo padrões de beleza, sucesso, comportamento, muitas vezes, distantes das reais possibilidades de alcance da maioria das pessoas.

Uma das exigências mais comuns colocadas para a educação cinematográfica é formar espectadores críticos, capazes de controlar a emotividade e usar a racionalidade em seus contatos com os produtos audiovisuais, tornando-se, assim, um consumidor menos indefeso à sedução e ao poder de influência que esses produtos exercem sobre um público menos preparado.

Os ocidentais tendem a supervalorizar a racionalidade e a consciência, e a colocar sob suspeita as emoções e o inconsciente tidos como mais perigosos para o comportamento humano porque não se submetem ao controle. Por reconhecer que grande parte da força do cinema advém justamente da incidência exercida sobre essa dimensão do público, ele foi considerado, muitas vezes, como uma fonte de perigo e tratado de forma cautelosa pela escola, ao mesmo tempo em que esse poder de sedução foi um dos motivos pelo qual o cinema foi visto como um instrumento pedagógico eficaz.

É certo que procedimentos como o *merchandising* em um cenário em que o consumismo tornou-se a raiz de graves problemas sociais e pessoais justificam em certa medida esse temor. Sabemos que uma grande quantidade de dinheiro é aplicada na inserção de produtos no enredo dos filmes, contanto com o peso das emoções despertadas pela narrativa nas práticas de consumo audiovisual. Costumam ser bastante rentáveis essas estratégias comerciais porque elas são baseadas no conhecimento de mecanismos específicos que acionam as emoções e exploram muito bem essas possibilidades.

As empresas especializadas demonstram grande conhecimento sobre os elementos que influenciam o modo como atribuíamos valor e sentido a determinadas situações e, por isso, utilizam certos parâmetros para seus investimentos na área, como pagar mais para que seus produtos sejam associados ao personagem interpretado por um ator ou atriz muito popular e para entrar em momentos essenciais da trama, por exemplo.

Desde a entrada do cinema na escola, no início do século, entende-se que o cinema não vende somente produtos, mas também valores e contravalores, associados às emoções positivas e negativas. E os educadores costumam se incomodar com a exploração comercial e ideológica feita através dos conhecidos métodos de associação inconsciente que podem sobrepujar a capacidade humana de julgamento racional e submeter o público a interesses empresariais ou políticos considerados perigosos para os espectadores.

Procurando neutralizar esses e outros recursos de manipulação, a educação cinematográfica investe também no desvendamento da linguagem audiovisual para que os indivíduos possam identificar e resistir a esses instrumentos de manipulação. Parte-se do pressuposto de que podemos ser formados por aqueles que dominam as ferramentas tecnológicas e os mecanismos psicológicos da comunicação audiovisual capazes de nos fazer amar o que desejam, mas que, se compreendermos como isso é feito, esse poder pode ser minimizado. Apresentaremos a seguir um projeto argentino de formação em linguagem cinematográfica que se propõem a realizar essa tarefa.

O projeto “Hacelo Corto está vinculado ao programa “Medios en la Escuela”, que integra equipes que desenvolvem trabalho com meios diferenciados como rádio e jornal. Esse programa surgiu na Argentina, no final dos anos 1980, depois que esse país retorna ao regime democrático. Nesse momento, o Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires atenta para necessidade de se incluir a discussão sobre os meios de comunicação no currículo escolar e organiza equipes de trabalho para realizar oficinas sobre o tema em diferentes instituições de ensino. Esse trabalho também contemplou a formação de professores, tendo em vista que a discussão sobre questões referentes aos meios de comunicação de massa não recebe tratamento específico nos cursos de formação docente que preparam profissionais para o ensino primário e secundário.

Assim, com o fim da ditadura militar e o crescimento do papel dos meios de comunicação no processo de consolidação da democracia, se organizaram os grupos que trabalharam primeiro com os professores, depois com os estudantes na leitura dos meios e, sobretudo, com a produção de material audiovisual na escola. Em 1992, articulou-se um grande grupo denominado “Coordinación de periodismo,

comunicación y educación”, que passou a trabalhar em diferentes escolas e com diferentes dispositivos de capacitação de professores. Até 1994, o trabalho realizado restringia-se aos contatos com o jornal e o rádio, mas nesse ano foram iniciadas as oficinas de vídeo em algumas poucas instituições, as quais tinham como referência o trabalho realizado pela educadora chilena Alicia Vega, relatado no filme “Cien niños esperando un tren”. O trabalho com produção audiovisual no formato de vídeo, tecnologia acessível no momento, teve que ser feito em pequena escala porque não havia muitas câmeras. No entanto, revelou-se um boa técnica por ser mais conhecida das pessoas e de fácil aprendizagem. O trabalho com cinema foi crescendo e acompanhando a mudança tecnológica, à medida que as pessoas passaram a ter mais câmeras pessoais e todas as escolas também passaram a possuir esse equipamento.

O Programa “*Medios en la escuela*” funciona subdividido em níveis de ensino. Um grupo atende todas as escolas de nível inicial e trabalho com crianças de 4 a 5 anos. Outro grupo trabalha com crianças de 6 a 12 anos e ainda existem os que trabalham com adolescentes e adultos. Dentro de cada equipe existem profissionais que trabalham com pessoas com diferentes tipos de deficiência. Os profissionais que integram esses grupos se especializam em alguns suportes midiáticos, ou seja, uns fazem rádio, outros jornais ou cinema, por exemplo.

As pessoas ligadas ao mesmo meio se reúnem ocasionalmente para planejar os projetos a serem apresentados às escolas. As escolas podem escolher os projetos pelos quais têm interesse e participam de um projeto de iniciação que dura um ano. Depois, uma pessoa da equipe em parceria com um docente desenvolve uma proposta de produção midiática com os alunos, como a produção de um filme, por exemplo. A oficina de iniciação constitui fundamentalmente em uma leitura de meios em geral, partindo da análise desses meios, culminando com a realização de um produto que será exibido em diferentes lugares. Depois dessa iniciação, passa a receber uma espécie de assistência pedagógica quinzenal feita por um membro da equipe do programa, para que continue a realizar as atividades com os estudantes e com os professores. Com esse sistema, pretende-se que o professor ganhe autonomia e segurança para dar continuidade a esse trabalho.

Trinta pessoas com diferentes formações compõem a equipe, há professoras dos primeiros anos do ensino fundamental e também gente especializada em desenho, imagem e som, outras formações ligadas à produção audiovisual

A especificidade desse programa está explícita no seu nome, pensa-se o cinema como um meio de comunicação, assim como a televisão e outros, propondo-se a fazer uma leitura crítica desses meios, esses profissionais não se colocam nessa atividade como cineastas no sentido artístico. Segundo Débora Nakache, *“a televisión y cine también son importantes, pero es una mirada particular llegar al cine pensándolo como un medio de comunicación y no como arte en sí mismo.”* (Entrevista 08/08/2013)

O objetivo do projeto é promover a aprendizagem das crianças e jovens por meio de experiências e também ajudá-las a desconstruir a relação cotidiana que já desenvolveram com os meios de comunicação. Pretende-se fazer da escola um espaço que possa abrigar também experiências que se realizam fora dela, integrando cultura escolar e à cultura popular com que esses sujeitos interagem no presente. Esse aspecto distingue o projeto de outros que trabalham o cinema como arte e, portanto, somente incluem filmes que recebem essa qualificação, por serem mais autorais ou por representarem melhor algum estilo cinematográfico. A proposta em questão procura integrar primeiro aqueles objetos que estão mais próximos dos jovens, aqueles que lhes dão mais prazer e, por isso, nas oficinas devem estar presentes também os consumos televisivos e os filmes de Hollywood que são vistos por eles. Mas se preocupam em mostrar também que há outras muitas possibilidades que não conhecem, mas que podem gostar, se os conhecerem melhor. Assim as oficinas buscam chamar a atenção para alguns aspectos do cinema para os quais os jovens não atentam e não questionam, partindo do que eles assistem, apreciam e comentam cotidianamente.

Segundo Gabriela Rubinovich:

Entonces, en ese sentido, no nos paramos tanto en la cuestiones del análisis de aquello que está bien o está mal, en esas lógicas más binarias, sino que cuando decimos lectura crítica lo que estamos pensando es en chicos y en adolescentes que pueden detenerse un rato de aquello que hacen habitualmente y poder abrirlo y mirarlo de otro modo y, al mismo tiempo, poder promover que la mirada específica que tienen los chicos y los adolescente esté presente en los medios, cosa que habitualmente no existe. Esto último, es el otro esfuerzo que tiene el

programa, que es cómo hacer para que se haga visible en el cuerpo social esta otra mirada que está ausente, que es la de los propios pibes o la de los adolescentes. (Entrevista 08/08/2013).

Então o projeto visa trazer à sala de aula os saberes e prazeres cotidianos dos educandos e fazer com que eles aprendam saberes novos meios, que possam ajudá-los a ver o mundo de forma diferente daquela que estão acostumados.

Há uma grande preocupação com a construção da cidadania. Acredita-se que a escola tenha esse objetivo e que, nesse sentido, uma oficina de cinema pode promover outras possibilidades de olhar de outro modo os noticiários televisivos e ajudar a entender que as imagens feitas com uma câmara são um recorte da realidade, não uma captação da realidade tal como ela é.

Essa proposta de trabalho parte do princípio de que todos os meios de comunicação estão entrelaçados e que, portanto, o cinema faz parte de um sistema geral que funciona quase sempre sob as mesmas regras.

Nas palavras de Débora Nakache,

Todas esas prácticas de consumo y el modo de vincularse con eso, son prácticas que para nosotros son cruciales a la hora de recuperar en el taller. Pensando en ese punto, nos interesa mucho ir a esos territorios y que esos territorios están entramados y que están cruzados por la perspectiva del mercado también. Que es todo este tema de la industria, que de algún modo en la televisión se ve mucho, y en el cine pareciera ser que es otra cosa, pero tampoco es del todo otra cosa. (Entrevista 08/08/2013).

Como também de Gabriela Rubinovich:

El cine es tan industria como hacer televisión, lo que pasa es que tiene otros tiempos, otros recursos, otros circuitos de producción, pero es absolutamente industrial y masivo como hacer televisión día a día. (Entrevista 08/08/2013).

Por isso, o trabalho preocupa-se em discutir essa questão também pela ótica do mercado e pelos vínculos que os jovens estabelecem com outros suportes e formatos, considerando que o cinema pode estar em um *site*, onde há um jogo que depois acaba sendo um filme, às vezes, um livro. Todas essas práticas de consumo e modo como eles se relacionam a esses dispositivos são recuperados na oficina.

O projeto “Hacelo corto” pretende estimular o exercício da crítica pelas crianças por meio do cinema, mas pelo viés da produção. Entende-se que, para formar sujeitos críticos em relação aos meios de comunicação, seja necessário levá-los a experimentar o processo de realização de produtos audiovisuais. Permitir que eles possam exercer o poder de escolha sobre quando e como contar suas histórias nessa linguagem. Assim, acredita-se que as crianças e jovens poderão tomar consciência do processo decisório envolvido na produção de um discurso cinematográfico. O que não aconteceria somente por meio de análise de filmes, pois essa atividade não corresponderia à experiência de construir um discurso desde o roteiro até a filmagem, escolhendo os melhores recursos para impressionar o público o mais fortemente possível. A vivência de todas as etapas da produção poderia fazê-los compreender como os filmes conseguem causar os efeitos que causam.

Os trabalhos com cinema e educação que distinguem o bom cinema do mau cinema são vistos nessa proposta como moralizantes ou elitistas. O que interessa no projeto é a possibilidade de desconstrução do olhar naturalizado sobre os produtos midiáticos pelo exercício da reflexão em relação às condições de produção desses objetos. O que se pretende é levar os estudantes a pensarem sobre seus hábitos de consumo e como são feitos os produtos a eles endereçados. E, também, ao promover a produção de filmes, pretende-se explicitar o olhar que essas crianças e jovens têm sobre o mundo, revelando as questões e os problemas que os afetam sob sua própria ótica, que, na maioria das vezes, está ausente dos produtos que são dirigidos a esse público. Debora Nakache argumenta que

Están presentes algunas imágenes de jóvenes o de chicos que distan mucho de las que realmente vemos en una escuela, en una familia, en una casa. Hay una diferenciación y una distancia entre eso que se observa en la pantalla de televisión y aquello que se vive cotidianamente en la escuela o en la casa o lo que se ve en una película o aquello que está pensado para ellos; dista mucho de lo que ellos realmente ellos consumen hacen, disfrutan y les genera como un universo que es para ellos pero que es un muy distante de su realidad cotidiana. (Entrevista 08/08/2013)

No Ensino Secundário, há um projeto específico que se chama “Observatório joven de médios”, no qual os estudantes analisam obras de ficção exibidas na TV

ou em outros veículos e refletem sobre a forma como essas narrativas mostram os jovens. Em cada nível educativo faz-se um trabalho diferenciado para atender às necessidades desse público tão diverso. Mas em todos há a preocupação de permitir que os estudantes aprendam a expressar-se na linguagem audiovisual, por entender que ela fornece elementos para a comunicação diferenciados de outras formas de expressão. Os filmes não são produzidos a partir de temas ou gêneros preestabelecidos, os grupos de alunos podem escolher se vão fazer ficção ou documentário, se mostrarão aspectos do bairro em que vivem ou farão um filme sobre o patrono da escola para mostrar em alguma festa. Essas questões não constituem um problema nesse projeto, visto o que se pretende com ele é que os alunos se apropriem daquele meio de comunicação e expressem seu ponto de vista sobre o que achem importante opinar. E ainda coloca-se a questão do sentido da exibição do trabalho desses sujeitos, pois os filmes realizados são exibidos em um festival que reúne tanto as escolas como a comunidade para compartilhar o sucesso desse empreendimento, no qual as estrelas são os próprios estudantes, o porteiro da escola, a pessoa que trabalha no quiosque da esquina, ou seja, pessoas com quais se convive cotidianamente e que são, desse modo, valorizadas pelo que fazem e pelo que têm a dizer, tratando-se de um trabalho que mobiliza as pessoas para além do espaço escolar.

Uma estratégia de formação destacada nesse projeto são os encontros denominados “Clínicas de cine”, no quais são convidados diretores profissionais para conversarem com alunos e professores. No nível médio, esse diálogo acontece entre os diretores e estudantes, e, nos níveis iniciais de ensino, os diretores discutem os roteiros feitos dentro do projeto com os professores, levantando questões sobre o texto antes de começarem as filmagens, procurando ajudar os participantes a reformularem suas propostas tornando-as mais exequíveis, se necessário.

Esse trabalho de educação audiovisual encontra-se fundamentado principalmente pelos estudos do professor inglês David Buckingham⁷⁰, diretor do Centro para o Estudo das Crianças, Juventude e Mídia na Universidade de Londres,

⁷⁰Debora Nackache menciona uma afinidade de propostas. Ela relata: Cuando vimos la obra de Buckingham dijimos: él dice lo que estamos haciendo, en parte, y tiene que ver, sobretudo, con acercarse a las posibilidades críticas de los chicos pero desde el lado de la producción. (Entrevista, 08/08/2013)

que pesquisa, há duas décadas, as alternativas para a educação infantil e juvenil em relação às mídias, considerando as dimensões crítica e prática.

A abordagem desse investigador sobre a questão inclui todos os meios visuais e audiovisuais, abrangendo, assim, desde os *blockbusters* mais lucrativos e dispendiosos até as fotografias digitais realizadas cotidianamente por meio das câmeras mais populares ou desde os filmes e jogos mais populares até as obras cinematográficas ou literárias mais artísticas. Segundo o autor, todos esses objetos são igualmente merecedores de atenção nesse trabalho e não há motivos racionais para que uns ou outros sejam excluídos. A exigência de que as obras literárias ou os filmes de arte sejam tratados de maneira diferente é considerada, nessa perspectiva, apenas um reflexo do valor social atribuído a essas produções, o que torna essa posição amplamente questionável.

Esse autor não compartilha das concepções críticas mais tradicionais para os estudos sobre as mídias na escola que consideram esse tipo de ensino como uma forma de proteção em relação à má influência moral, psicológica e política exercida por esses veículos sobre a juventude. Em geral, ele faz uma crítica à crença de que haja uma correspondência direta entre a transmissão de informações sobre esses meios e a criação de uma consciência crítica por parte dos estudantes (BUCKINGHAM, 2009).

Contrariando o preconceito de que esses sujeitos não são por si mesmos capazes de se relacionar criticamente e de que mantêm uma posição passiva em relação a eles, defende a possibilidade de que a escola possa contribuir para a construção conjunta de conhecimento sobre a produção e os produtos audiovisuais, valorizando as concepções prévias que os alunos trazem para a sala de aula.

Assim, as práticas desenvolvidas sob essa perspectiva partem das competências culturais das crianças e jovens, respeitando as diferentes inclinações e sentimentos desses em relação a esses objetos, mas propondo-se a fornecer-lhes outros aportes não somente teóricos, mas também ligados à produção como espaço de criação. Essa proposta visa, ao mesmo tempo, favorecer a apropriação pelos estudantes de mais um recurso para expressão de suas ideias sobre o mundo e ainda para aprofundar sua capacidade crítica em relação às mídias. Como sustenta Débora Nakache:

Es decir, producir para que realmente se pueda cerrar el círculo de la criticidad. Y nosotros siempre venimos sospechando que para lograr sujetos críticos, respecto de los discursos de los medios, del cine, es necesario transitar un proceso de producción que lo haga atravesar al chico la experiencia. Es decir, qué cuento de esta historia, cómo la cuento, cómo armo ese personaje, ¿es rubio o es morocho?, etc., todas esas decisiones que tiene que atravesar un productor de una medio, de un discurso. Creemos que los chicos pueden realmente concientizarse de todo lo que significa ese sistema de toma de decisiones y los chicos pueden alcanzarlo atravesando ese proceso. No alcanza con que uno les cuente o les diga mientras van viendo la película: “ah, mira este plano de acá, etc.”. Uno puede analizar los planos en sí mismos, pero a través la situación de tener que elegir desde qué plano voy a elegir o voy a tomar esta persona para esta historia o para generar este clima. Hasta que ellos no tengan que sentir qué recursos es el más útil para generar el clima que ellos quieren sentir. No se termina de entender, que hay una producción, que hay alguien que estuvo pensando eso, que después a mí me encanta de la ver en la pantalla, que me divierte, que me atrae; pero que hay un proceso de selección, de escritura de guión, de toma de decisiones que hace que tengan el tipo de discurso que después voy a recibir. (Entrevista, 08/08/2013)

Reconhecendo a escola como lugar de produção cultural, o estímulo para que estudantes realizem filmes parte da crença na capacidade inventiva desses sujeitos que não apenas imitam o que vêm na TV ou no cinema comercial, mas se mostram capazes de analisar e criar a partir dessas referências e de outras que poderá conhecer por meio desses estudos, considerando que as competências analíticas se desenvolvem gradativamente e variam conforme as experiências individuais.

Em termos políticos, os projetos de educação cinematográfica se associam aos argumentos em torno do direito de expressão das crianças, discutidos por David Buckingham (2005). Refletindo sobre o direito de mídia das crianças, tal autor aponta o crescimento das desigualdades em termos de capital material e cultural, que impede a generalização das conclusões sobre o acesso e os usos que os infantes fazem dos equipamentos que o processo de desenvolvimento das tecnologias de comunicação ocorrido no final do século XX colocou a sua disposição. Contudo, entendemos que o acesso a essas novas tecnologias encontra-se cada mais acessível para grande parte da população infantil e juvenil, segmento para o qual o mercado tem direcionado grande parte de seus produtos, elevando o seu *status* como consumidor, mas restringindo o seu papel apenas a ele.

Essa constatação coloca a educação como um direito e uma condição para que esse grupo possa exercer de forma plena e produtiva as prerrogativas de *ouvir*,

ver e expressar a si mesmas, a sua cultura, suas linguagens e suas experiências de vida (BUCKINGHAM, 2007, p. 130). Assim, contrariando certas interpretações que consideram as crianças e jovens como portadores de habilidades inatas que as tornam autônomas em suas relações midiáticas, os projetos de educação cinematográfica se propõem a contribuir para o empoderamento desses sujeitos nessas interações, estimulando-os a produzirem objetos que reflitam seus interesses, suas ideias e suas formas de ver o mundo.

Buscando compreender ainda as vinculações teóricas desse projeto e as diferentes teorias educacionais que informam as práticas pedagógicas por eles propostas, encontramos uma estreita e explícita ligação entre os objetivos dessa formação audiovisual e os princípios das pedagogias críticas. Essas teorias associam o ato da crítica com a possibilidade de reflexão sobre os comportamentos, as relações e as estruturas sociais naturalizadas pela rotina, visando a sua desnaturalização por meio de um olhar analítico favorável à compreensão das condições de produção dessa realidade. Além disso, percebemos, nessa proposta, uma aproximação significativa com o pensamento de Paulo Freire⁷¹, referência importante dessa corrente pedagógica e grande influência do pensamento de Giroux. Embora não pareça ter exercido influência direta na formação dos docentes argentinos, percebemos uma grande afinidade entre as propostas desse grupo e as ideias do pensador brasileiro.⁷²

A pedagogia crítica freiriana defende que as práticas educacionais escolares devam ser pautadas pelo objetivo de contribuir para uma formação crítica de

⁷¹*Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e crítico social brasileiro que desenvolveu uma metodologia para o desenvolvimento da literacia em adultos, concebendo-a como um instrumento de luta política a favor das minorias étnicas e sociais, desprovidas de poder econômico e cultural em países como o Brasil, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Chile. A educação libertadora, proposta por Paulo Freire pôs em causa a estrutura social latino-americana, profundamente desigual e defendeu a necessidade de a educação levar os aprendizes a refletirem sobre a sua experiência histórica, despertando-os para a mudança social, dando-lhes poder para que, coletivamente, façam a transformação social. A argumentação de Paulo Freire seria retomada, mais tarde, por outros célebres pedagogos e sociólogos de esquerda, como por exemplo, Bowles e Gintis e Giroux.* (MARQUES, Ramiro. 2000, p. 106-107).

⁷²Apesar das ideias de Freire não serem amplamente difundidas dentre os docentes argentinos em geral, Pablo Pineau (2012), menciona a realização de oficinas de educadores, realizadas no final dos anos 1980 e 1990, baseadas na tradição de educadores latino-americanos dialógicos, como Paulo Freire e Ivan Nuñez.

cidadãos autônomos e emancipados, capazes de avaliar histórica e culturalmente a sociedade na qual estão inseridos e dispostos a se mobilizarem para transformá-la. Objetivos que estão explicitamente em consonância com os propósitos colocados para o projeto que apresentamos, segundo uma de suas coordenadoras, Gabriela Rubinovich.

Es decir, nosotros creemos, y en ese punto trabajamos muy fuerte, en la noción de construcción de ciudadanía. A nosotros nos interesa formar mejores ciudadanos, creemos que la escuela tienen ese objetivo y que, en ese sentido, un taller de cine promueve otras posibilidades de mirar de otro modo los noticieros televisivos, por ejemplo, que los chicos habitualmente consumen y que de repente entiendan que una cámara es un recorte de una realidad, no es la muestra de la proyección de la realidad tal cual es. Eso para nosotros es un diferencial muy grande, cuando el cine forma parte de una propuesta de medios, en términos generales, porque nosotros pensamos que los medios hoy, también el cine como medio, están entrelazados. De algún modo, esto forma parte de nuestros objetivos centrales que hay, que tiene que ver con la posibilidad integrar los saberes cotidianos, los placeres cortinados de los chicos en el aula, y eso tiene mucho que ver con algo muy fuerte para la educación por ejemplo. Hay otra cuestión, que es que ellos se puedan llevar de esta experiencia haber atravesado un taller de cine, por ejemplo, algunos conocimientos nuevos que les sirvan para poder mirar de otro modo aquellas cosas que ven habitualmente (Gabriela Rubinovich, entrevista 08/08/2013).

O projeto “*Hacelo Corto*” incorpora em seus processos elementos caros ao pensamento do educador, quando se propõe a contribuir para a ampliação da capacidade de comunicação dos educandos por meio de uma espécie de alfabetização audiovisual que não visa apenas proporcionar às crianças e jovens mais desenvoltura no uso dessa linguagem como meio de expressão, mas, sobretudo, fornecer mais um recurso para a problematização do mundo. Portanto, uma alfabetização no sentido freiriano, conceito que subtendente mais do que a decifração dos elementos que compõem uma linguagem, mas a aprendizagens que permitem a leitura crítica do mundo e da sociedade.

O ensino dos códigos e das técnicas cinematográficas aos estudantes visa potencializar a reflexão sobre suas próprias relações com os artefatos midiáticos que consomem cotidianamente de modo que esse contato seja desnaturalizado e que eles possam perceber outras formas de enxergar o que sempre veem. Essa proposta responderia a um duplo desafio resumido por Dussel:

el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se denomina alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad. No es sólo enseñar a "leer" de otras maneras lo que existe, sino mostrar otros "textos", otras imágenes, otros objetos que ayuden a ver lo que falta o lo que sobra en lo que muestra, por mencionar sólo un ejemplo, la TV convencional. (DUSSEL, 2007, p. 15).

Na perspectiva educacional de Paulo Freire, a formação do sujeito emancipado atenta necessariamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do indivíduo. A primeira se daria pelo esforço de descobrir e questionar os mecanismos que regem as relações sociais, processo que corresponderia a uma conscientização do indivíduo sobre as forças que criam a realidade em que se insere. A segunda dimensão somente seria possível com a prática do diálogo entre sujeitos que se reconhecem como igualmente capazes de compartilhar conhecimentos sobre o mundo e de contribuir para sua transformação.

Segundo esse pensamento, o diálogo defendido pelo educador é um meio para estimular a crítica, a problematização do contexto social, partindo do cotidiano coletivo e pessoal do educando, no qual se reconhece a importância de se abordarem situações concretas, conteúdos reais da sua vida, criando situações em que ele possa expressar os sentidos e significados que ele mesmo atribui a essas situações, as suas opções, desejos e ações em relação a elas⁷³.

Relacionando educação e comunicação numa perspectiva emancipatória, Freire destaca e ressalta a necessidade de horizontalização das situações dialógicas, em que todas as partes envolvidas possuam e tenham condições de exercer o direito a voz, deixando de ser alvo e passando a posição de sujeito na produção do conhecimento⁷⁴.

⁷³Segundo Freire, tal problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. (FREIRE, Paulo. 1985, p. 63).

⁷⁴Fazendo uma analogia entre o indivíduo que não conquista o direito a ser ouvido e a condição de subalternidade de certas sociedades na ordem mundial, Freire afirma que *é possível compreender a cultura do silêncio, se a tomarmos como uma totalidade que é, ela própria, parte de um todo maior. Neste todo maior devemos reconhecer também a cultura ou culturas que determinam a voz da cultura do silêncio. [...]. A sociedade dependente é por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz*

Entendemos, assim, que a pedagogia proposta por esse educador, que se apresenta como instrumento para uma ação educacional libertadora encontra eco nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo projeto “Hacelo corto”, na realização de atividades que visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de grupos que se encontram em desvantagem no que se refere aos direitos de comunicação e para a construção de modelos de comunicação mais democráticos e participativos. Ao colocar a educação audiovisual a serviço da autoexpressão dos educandos e de seu direito de se apropriar de uma linguagem que potencializa sua voz e lhes propicia maior visibilidade em uma sociedade que hipervaloriza essa forma de manifestação, esse discurso demonstra a sua afinidade com uma das matrizes teóricas fundamentais para as práticas educativas que se pretendem emancipatórias. As palavras de Débora Nakache sugerem essa proximidade. Vejamos:

Por un lado, el cine nos muestra que hay otros mundos posibles, o sea nos permite reconocer el mundo que habitamos y pensar que hay otros mundos, otros modos, otras cosas posibles Por otro lado, el cine en la escuela para nosotros lo que enseña es que tenemos una voz y que podemos también potenciar nuestra propia voz. Hay producciones que son de otros, pero que nosotros también podemos contar nuestras propias historias, nuestra propia historia, a través del cine y que para acercarle a los chicos esa posibilidad, es sumamente didáctico, potente y necesario. Entonces desde ese punto lo pienso, como que estamos mostrándole a los chicos cómo habitan ellos el propio mundo, cómo hay otros muchos que son habitados por otros que lo pensaron y lo muestra distinto y, por otro, lado acercarlos la posibilidades de mostrarse ellos de algún modo en ese mundo, que es una fantasía o que es real, que puede registrar lo real pero que les permite a ellos decir algo, y que ellos experimenten que pueden contar algo que tengan ganas de contar. (Entrevista 08/08/2013).

O pensamento de Freire aproxima-se dessas metodologias que contemplam a dimensão ética da educação ao ver o sujeito no mundo e cuidar para que esse reflita sobre seu estar no mundo com outros sujeitos. E essa ética se exterioriza na busca pelo aprimoramento das relações humanas pela construção de canais de comunicação que permitam o encontro de indivíduos em situação de igualdade para falar de suas diferenças, se assim acharem necessário. Cria-se, assim, uma situação

não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. (FREIRE, 1967, p. 70-71).74

pedagógica afinada com a pedagogia freiriana, ou seja, capaz de favorecer o auto-reconhecimento de crianças e de jovens, que, assumindo sua condição social e histórica, suas particularidades subjetivas, sintam-se socialmente relevantes, fortalecidos para defender suas posições e lutar pelas mudanças almejadas.

3.3.6 Elementos/conteúdos dos discursos pedagógicos: a formação estética no Programa CINEAD (Brasil)

Além da educação ética e da formação do espectador crítico, o discurso atual sobre as relações entre educação e cinema postula a necessidade de que os contatos com o cinema na escola se constituam em espaços-tempos de fruição estética e de oportunidade para que os estudantes possam experimentar a interação com produções cinematográficas que contrariem o padrão estético dominante.

Esse tipo de formação pretende educar o olhar do espectador com o objetivo de que ele possa perceber as diferentes camadas que constituem um filme, experimentar várias formas de fruição e julgar os filmes por outros aspectos, que ultrapassem a questão temática. O intuito é chamar a atenção para o fato de que os elementos da linguagem são escolhas criativas dos realizadores e que a opção por determinados planos, por certos movimentos de câmera, a performance dos atores, a iluminação e a escolha das locações, constituem, também o conteúdo do filme. Desse ponto de vista, o ensino sobre os códigos cinematográficos e suas múltiplas possibilidades de associação torna-se importante para que os sujeitos possam conhecer algo do fazer cinematográfico e que isso possa favorecer, de certa forma, uma interação menos superficial com os filmes a que assistem.

Tal aprendizado se daria por meio de pedagogias destinadas a ensinar o público a identificar esses códigos da linguagem e desenvolver um olhar estético que pudesse abrir o campo de percepção e de fruição do espectador. Rosália Duarte lembra que conhecimento sobre a gramática cinematográfica não deve ser reservado aos especialistas, como se pode perceber em:

Ao contrário, conhecer os sistemas significadores de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a

experiência dos filmes. Assim como a beleza e grandiosidade de Dom Casmurro podem ser melhor apreciadas quando se conhece a estrutura que torna possível a produção de um texto literário, a força avassaladora do texto e das imagens que compõem Deus e o Diabo na terra do sol podem ser vivenciadas com muito mais intensidade quando se compreende o modo como se articulam os discursos de significação na linguagem cinematográfica. (DUARTE, 2002, p. 38)

Além de ampliar essas possibilidades de apreciação, espera-se que esse processo possa também torná-lo mais exigente em termos de consumo, trazendo-lhe mais poder nas relações com o mercado cultural. Esses propósitos são perseguidos por meio de programas educativos como CINEAD, que utiliza metodologias de análise criativa de filmes e produção de material audiovisual, com vistas a favorecer a vivência de experiências autorais pelas crianças e jovens de escolas públicas do Rio de Janeiro e que será apresentado em seguida, por ser compreendido nessa pesquisa como um exemplo de discurso que enfatiza a necessidade de formação estética através da educação cinematográfica.

3.3.5 Os discursos pedagógicos sobre educação e cinema: a formação estética

O Programa *Cinead: cinema para aprender e desaprender*, iniciado em 2006, integra o Laboratório de Imaginário Social e Educação (LISE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Programa tem como objetivo realizar atividades de pesquisa acadêmica, de extensão universitária e de produção cultural com professores, crianças e adolescentes, focando na temática da infância e da adolescência.

A proposta desenvolve-se em três eixos: 1) a pesquisa de filmes brasileiros que abordam a infância e adolescência, realizada por um grupo de pesquisa ao qual estão integrados professores do Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ); 2) a pesquisa da experiência com crianças e adolescentes debatendo filmes sobre essas temáticas; 3) a pesquisa da experiência das crianças e adolescentes, alunos do CAp/UFRJ realizando filmes como atores e autores.

Pretende-se, ainda, compreender a ideia da infância e da adolescência dominante na cultura contemporânea, além de possibilitar às crianças e adolescentes a construção de um olhar cinematográfico, assim como realizar produções culturais com o próprios infantes e adolescente, para que possam pensar e expressar-se, cinematograficamente, sobre suas próprias vidas e histórias, trazendo à tela sua condição infantil e juvenil. Nesse sentido, crianças e jovens falam sobre si mesmos, através do cinema que eles próprios realizam. Em suma, o Programa Aprender e Desaprender com Cinema possibilita a alunos e professores uma aprendizagem estética, sensibilizando o intelecto, desvendando sensações e afetos, em olhares lançados sobre si mesmos e sobre o mundo (FRESQUET, 2007).

A pesquisa com filmes focaliza a função cultural da linguagem na criação dos significados e sentidos, e como isso é entendido e colocado pelas crianças e adolescentes. Pretende-se investigar, nesse trabalho, os diferentes componentes da linguagem cinematográfica, com ênfase na captação das mensagens de criação e recriação cultural, apresentadas pelas personagens infantis e juvenis.

Para pesquisar a experiência do fazer cinema, foi criada a "Escola de Cinema" no CAp/UFRJ. Essa iniciativa procurou inserir o cinema no espaço escolar, como forma de proporcionar o encontro comprometido e criativo com novos olhares e possibilidades de existência, sempre atentos à realidade do dia-a-dia escolar que a rotina torna invisível.

Pensando as crianças não apenas como receptoras de cultura, mas também como produtoras, a Escola de Cinema do CAp/UFRJ propõe-se a realizar exercícios inspirados em certo tipo de produção cinematográfica, buscando aproximar essa experiência do universo do cinema e da direção profissional. Esse Projeto foi pensado como uma experiência piloto para a criação de outras escolas de cinema nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, num trabalho desenvolvido desde 2011 com a organização de quatro unidades financiadas pelos recursos da SEBRAE/FINEP/MC&T⁷⁵. A escolha das escolas para participarem do Projeto realizou-se mediante edital público, que realizou uma chamada para

⁷⁵Financiadores do Projeto: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Agência Brasileira de Informação (FINEP), empresa pública financiadora de estudos e projetos ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MC&T).

inscrição de unidades educacionais interessadas. Elas deveriam criar um projeto específico de escola de cinema para sua escola, em que um ou dois professores e um funcionário se dispusessem a participar de um curso intensivo de formação realizado durante todo o mês de janeiro, além de disponibilizar uma sala para guardar equipamentos e exibir filmes. Das 28 escolas inscritas, foram selecionadas 15 unidades, cujos profissionais participaram do curso e, desse grupo, quatro escolas foram finalmente selecionadas para o desenvolvimento das escolas de cinema.

Outra atividade importante do programa CINEAD é o Projeto “*A escola vai à Cinemateca*”, realizado em escolas públicas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, que procura articular atividades de contação de histórias da tradição popular e as atividades com cinema. Assim, em quatro encontros mensais (dois nas escolas e dois na Cinemateca) alunos e professores ouvem histórias, assistem a curtas e médias brasileiros, selecionados pelo curador da Cinemateca do Rio de Janeiro, visitam setores da instituição, realizam e assistem pequenas criações produzidas no espaço escolar.

Além dessas atividades, fazem parte do Programa do CINEAD os Cineclubes do Colégio de Aplicação e o da Faculdade de Educação, denominado “*Educação em Tela*” que, além das sessões de cinema, promove o encontro de diretores com os estudantes do colégio e as futuras professoras. O mais antigo projeto de extensão desenvolvido é o curso bimestral de 8 horas, em que são apresentados alguns conceitos sobre cinema, sobre as teorias de cinema, sobre o conceito de aprender em três tempos, como aprender, desaprender e reaprender, e, ainda, noções centrais de hipótese de cinema de Alan Bergala e, por fim, a realização da experiência chamada *Minuto Lumière*.

Este Programa de Extensão relaciona-se aos estudos do grupo de pesquisa “*Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica*”, nos quais são investigadas as pedagogias contidas no pensamento e na filmografia de diretores como Godard, Kiarostami e Pasolini, e suas possíveis repercussões no público formado pelos participantes dos outros projetos de educação e cinema do CINEAD.

Frequentemente, nas escolas e nos institutos, o trabalho com cinema é centrado em seus aspectos linguísticos e na análise dos valores que transmite. Nesse

projeto, diferentemente, é introduzido o cinema como criação, privilegiando seus valores artísticos. Entende-se, nessa proposta, que ver filmes de grandes autores cineastas ajuda a compreender alguns aspectos essenciais dessa arte, acrescenta à imaginação o desejo de filmar e a atenção às coisas que estão próximas. Acredita-se, também, que a prática ajuda os alunos a verem os filmes, colocando-se no lugar do cineasta, recriando suas emoções no ato de criação.

A criação cinematográfica do programa CINEAD tem algumas especificidades que, segundo Adriana Fresquet fazem-na especialmente rica para trabalhar nas salas de aula:

O cinema é uma arte que se faz, além das ferramentas que lhe são próprias, com todos compartilhando a realidade. Requer, portanto, uma atenção especial para coisas que nos cercam. Por outro lado a criação cinematográfica é uma criação compartilhada. Cinema se faz em equipe e é necessária uma verdadeira colaboração para se levar adiante um filme. Põe-se em jogo, portanto, valores fundamentais nem sempre fáceis de comunicar: o diálogo, o entendimento, a solidariedade. A diversidade de tarefas também facilita que cada criança ou jovem encontre seu lugar no grupo de acordo com suas habilidades. O cinema não requer conhecimentos prévios e podem se constituir numa atividade que valorize o estudante aos seus próprios olhos e aos olhos de outros. (Entrevista, 17/10/2012)

A estratégia apontada nesse discurso como a mais promissora no que se refere à integração do cinema ao currículo escolar permite que os filmes sejam vistos como arte e, portanto, constituindo-se em um estímulo para que os estudantes possam arriscar-se no contato com o novo, o desconhecido em relação às suas práticas habituais de consumo de filmes. Entende-se que, na escola, o cinema sofre uma operação de caráter pedagógico, que muitas vezes despreza a sua potência como linguagem, como arte, que se traduz em um processo empobrecedor das relações da educação com esse objeto. O fato de que os filmes exerçam apenas um papel ilustrativo nas práticas pedagógicas escolares torna-se, assim, um problema, porque essa prática não favorece o desenvolvimento de habilidade identificada como a uma competência para ver⁷⁶.

⁷⁶Essa capacidade é definida como certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. (XAVIER, 2008).
⁷⁶ Ismail Xavier também aponta nessa direção, ao afirmar que a construção do método clássico significa a inscrição do cinema (como forma de discurso) dentro dos limites definidos por uma estética dominante, de modo a fazer cumprir através dele necessidades correlatas da classe

De acordo com essa concepção, além da formação das competências de leitura e escrita, fundamentais para a formação dos sujeitos integrados em uma sociedade letrada, a aquisição de habilidades de leitura e apreciação de textos escritos em linguagem cinematográfica tornou-se, também, muito importante, em um mundo no qual os produtos audiovisuais conquistaram um lugar privilegiado. Assim, pretende-se atender a uma demanda social, a fim de que os estudantes tenham oportunidades de aprender na escola a lidar de maneira sensível, mas também qualificada, com esses produtos.

Destaca-se, também, nessa proposta, a ênfase na ideia de que o trabalho com cinema na escola forme espectadores mais exigentes em suas relações de consumo com outros objetos da cultura contemporânea, ou seja, promovendo-se a formação do gosto através do cinema. E esse gostar não se resume ao ter prazer em assistir a filmes, mas significa possuir recursos intelectuais que permitam ao espectador julgar, analisar, reconhecer e optar por filmes que lhe ofereçam mais do que uma oportunidade de entretenimento. É preciso que os filmes tragam questões e conteúdos para reflexão sobre vários temas e aspectos, como a existência humana, a realidade, o mundo em que habitam e sobre o próprio cinema, enquanto arte.

Observa-se, nesse tipo de proposição, uma nítida preocupação com predomínio da influência do cinema comercial na formação da juventude e com as diversas formas de empoderamento cultural dos sujeitos, que pode ser associada, à primeira vista, ao debate empreendido pelos estudos de Adorno (1985) no âmbito das teorias críticas sobre sociedade industrial e a cultura nas sociedades modernas. O filósofo identificou a construção de uma poderosa máquina de entretenimento como um dos principais traços da sociedade tecnológica e atribuiu a esse aparato, que denominou de indústria cultural, à capacidade de influenciar o público, subordinando-os aos interesses das grandes corporações que dominam o sistema capitalista.⁷⁷ Nesse processo, todos os artefatos culturais são considerados prioritariamente como mercadoria e se aproximam em seus objetivos e padrões estéticos, tal como ocorre com o cinema e a publicidade (ADORNO & HORKEHIMER, 1985).

dominante. (XAVIER, 2005, p. 38)

⁷⁷Ismail Xavier tem também formulações nessa direção, ao considerar que a construção do método clássico significa a inscrição do cinema (como forma de discurso) dentro dos limites definidos por uma estética dominante, de modo a fazer cumprir, através dele, necessidades correlatas da classe dominante. (XAVIER, 2005, p. 38).

Ainda segundo os filósofos, o cinema produzido por Hollywood seria a expressão máxima desse fenômeno. Essa filmografia, que, desde seu surgimento no início dos anos 1920 até hoje, segue influenciando e sendo influenciada pela linguagem publicitária, adota o modelo estético naturalista, apresentando como uma de suas principais características a busca pela reprodução fiel da realidade. A esse respeito, Ismail Xavier, explica que essa forma de produção procura obter:

o controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”, montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação (XAVIER, 2005, p. 41).

Esse processo tem como principal objetivo o mascaramento do filme como representação e a criação de um efeito fantasioso, como se o público estivesse interagindo diretamente com as situações reais retratadas ou *“como se todos os aparatos de linguagem utilizados constituíssem um dispositivo transparente (o discurso como natureza)”* (XAVIER, 2005, p. 42).

Segundo a teoria crítica sobre as características e os efeitos da indústria cultural, o consumo exclusivo desse tipo de cinema direcionado apenas ao entretenimento, voltado somente à satisfação dos impulsos escapistas do público, valendo-se, em geral, de histórias contadas de maneira esquemática, enquadradas pelas regras dos gêneros cinematográficos, tornar-se-ia um fator inibidor das capacidades de crítica e de reflexão do espectador, impondo-lhe um rol de fantasias pasteurizadas, que restringiria o espaço da imaginação, tornando-se um obstáculo ao pensamento livre.

Dessa forma, no sistema imposto pela indústria cultural, os criadores de bens culturais seriam subjugados pela lógica da produção em cadeia, para satisfazer as demandas do mercado, abandonando a pretensão de distinção, de questionamento e de reflexão oferecida pela obra de arte. Em contrapartida, o público ficaria atado à lógica da uniformização imposta pela linha de montagem cinematográfica, tornando-se incapaz de atribuir sentido pessoal e autônomo aos produtos provenientes desse aparato, adaptando-se a esse mecanismo de domesticação intelectual.

Tal concepção tende a considerar de forma absoluta os efeitos de uniformização das consciências pelos efeitos dos produtos midiáticos sobre todos os espectadores, a qual será, de certa forma, questionada por Pierre Bourdieu, em seu estudo sobre a formação do gosto estético (2007). A tendência a uma inexorável uniformização foi, contudo, relativizada por autores que enfatizam a natureza diferenciada e hierarquizada entre os agentes sociais produtores e consumidores de bens culturais. Dessa forma, não é possível conceber, dentro do edifício teórico de Bourdieu, a ideia de um consumo uniforme e generalizado para todos os grupos sociais. As diferenças de origem social, mais especificamente as diferenças de capital cultural acumuladas nas trajetórias dos grupos e dos indivíduos impedem a homogeneização das consciências.

De acordo com esse sociólogo, o mundo social opera como uma estrutura de relações de poder e um sistema simbólico em que as diferenças de gosto conferem ou não distinção social. Assim, rotineiramente, os indivíduos fazem supostas escolhas (supostas, porque foram socialmente produzidas, havendo mais contingência e imposição do que escolha, propriamente), baseadas no critério do prazer estético, das tendências em voga e do que é considerado ridículo ou *kitsch*. Tais sistemas de percepção são fruto de processos sociais e de jogos de força, mediante os quais são impostos padrões de julgamento estético e de gosto, que envolvem seleção, classificação, hierarquização e distinção, associados a pertencimentos de classes sociais. O autor assinala a esse respeito que

Portanto, nada há que distinga tão rigorosamente as diferentes classes quanto à disposição objetivamente exigida pelo consumo legítimo das obras legítimas, a aptidão para adotar um ponto de vista propriamente estético a respeito de objetos já constituídos esteticamente - portanto, designados para a admiração daqueles que aprenderam a reconhecer as signos do admirável- e, que e ainda mais raro, a capacidade para constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, "vulgares" (por terem sido apropriados, esteticamente ou não, pelo "vulgar") ao aplicar as princípios de uma estética "pura" nas escolhas mais comuns da existência comum, por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa. (BORDIEU, 2007, p. 42)

Bourdieu concebe a sociedade como espaço ordenado de forma hierárquica pela distribuição desigual dos capitais econômico, social e cultural, os quais determinam as oportunidades que os indivíduos terão ao longo de sua vida. Essa

determinação se realizaria pelo processo de classificação social fortemente calcado na formação do que ele chama de *habitus* de classe, disposições adquiridas pelas pessoas nos espaços de socialização em que se formam desde a infância, referentes, portanto, à sua posição social, direcionando o desenvolvimento de formas de percepção, entendimento, expressão e ação, modos de agir valorizados ou desvalorizados socialmente.

Partindo desse pensamento, tornam-se visíveis os efeitos negativos para a equidade social, das dinâmicas e das estruturas sociais que asseguram a determinados grupos o acesso a certas experiências e bens culturais capazes de fornecer-lhes o capital cultural necessário para se manterem em posições de destaque, enquanto que, para outros, essa possibilidade seria restringida. Não apenas por fatores econômicos, mas também pela alegação de que esses estariam acima de sua capacidade de compreensão ou não seriam de seu gosto, pelos quais não se interessariam.

Em grande medida, o discurso pela introdução do cinema na escola como arte apresenta-se como uma possibilidade de resistência a esse tipo de exclusão cultural. Levar para esse ambiente alguns exemplares de diferentes movimentos cinematográficos, que representam uma alternativa à estética dominante, seria uma forma de favorecer uma renovação educativa dos modos habituais do público escolar se relacionar com os filmes.

O que se pretende, dessa forma, é promover a aproximação dos estudantes com filmes de diferentes épocas e culturas, de mais difícil acesso no circuito de exibição comercial, obras cinematográficas que possam expandir a formação intelectual e sensorial do público escolar. Levar o cinema à escola, seria uma forma de investir na sensibilidade e na experiência estética como caminho para uma formação humana mais abrangente. Segundo Fresquet (2012), o cinema constitui-se numa arte

que permite dar um *sacode* na educação, permite revitalizá-la, restaurá-la, fazê-la sentir de novo, que de alguma maneira restaura também a experiência de aprender, a capacidade de todos os sentidos, deixa essa experiência de aprendizagem ser cognitiva, apenas para ser uma experiência afetiva, para ser uma experiência sensorial, para ser uma experiência intuitiva, para ser uma experiência de um corpo, de uma mente encarnada, não de uma experiência cefálica apenas o aprendizado. (FRESQUET,

entrevista, 17/10/2012)

Buscando colocar-se como um contraponto ao pragmatismo das vivências escolares, essas proposições pedagógicas são vistas por seus defensores como meios de fazer a escola se preocupar, também, com o desenvolvimento da sensibilidade, da intuição e da imaginação, reconhecidos como componentes de uma personalidade cultivada.

Através de uma pedagogia das artes que respeite a inteligência e a sensibilidade das crianças, dos jovens e dos adultos a quem se destina, pretende-se que a prática cinematográfica possibilite uma reavaliação dos valores pessoais, artísticos e culturais de seus realizadores, interferindo não só no modo como percebem a si mesmos, como também sofisticando suas formas de perceber e se relacionar com o mundo.

Para tanto, são propostas, no âmbito dos projetos do Programa CINEAD, atividades baseadas na leitura criativa de filmes e também na realização de exercícios cinematográficos, nos quais estudantes e docentes planejam coletivamente e se dividem, de acordo com suas preferências e aptidões, para cuidarem de tarefas necessárias a esse tipo de produção, tais como a elaboração de roteiro, iluminação, atuação, filmagem e edição, que são escolhas e decisões criativas implicadas no fazer cinematográfico.

Deve-se destacar, ainda, que a metodologia utilizada no programa CINEAD é fortemente inspirada no trabalho do cineasta, crítico e professor Alain Bergala⁷⁸, que defende, enfaticamente, que a escola deve ser um local em que os estudantes possam ter contato com filmes de arte desde a infância, inclusive porque, para muitos deles, a escola é o único espaço no qual esse encontro tem possibilidade de ocorrer. Segundo o autor:

A escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo para a maioria das crianças, é o único lugar onde se dá esse encontro. Portanto, a arte pode se dar. Portanto ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. Pois excluindo-se os herdeiros, no sentido de

⁷⁸Alain Bergala é cineasta e foi professor de cinema em Sorbonne Nouvelle, Paris III; Lyon II e Rennes II. Aposentado, hoje dirige o departamento de Análise de filmes em Les Fémis (École Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son). Foi redator, redator-chefe e diretor de coleções nos Cahiers Du Cinema, de 1978 a 1988. Foi conselheiro do Ministro de Educação francês Jack Lang, durante os anos 2000/2002. (FRESQUET, 2013, p. 41).

Bourdieu, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente obrigatórias. (BERGALA, 2008, p. 32)

Esse cineasta e professor destaca a importância de se criarem oportunidades para que os indivíduos possam ter contato com um leque variado e cuidadosamente escolhido de obras cinematográficas, ainda na infância, para que não se perca esse momento, no qual a interação com a arte pode ser definidora para os contatos posteriores com esses objetos culturais. A possibilidade de integrar essas experiências à memória afetiva das pessoas desde a infância seria, então, uma forma de enriquecer esse período de sua história e também de criar, para o resto de suas vidas, laços duradouros entre elas e essas formas de expressão.

Nesse sentido, garantir a presença do cinema na escola não parece suficiente para ampliar o repertório de experiências dos sujeitos com o cinema. Para tanto, é preciso discutir outras questões, tais como: trabalhar com filmes, com qual finalidade? Como escolhê-los, de que forma trabalhá-los, quando e com que propósitos? Discutir esses temas, por sua vez, implica em pensar também aspectos como adequação, repertórios e gêneros.

A educação cinematográfica proposta pelo CINEAD pretende que o espectador conheça mais do cinema, do que aquilo que o modelo cinematográfico hegemônico pode oferecer. Há uma grande preocupação em mostrar que existem maneiras diversas de fazer cinema, diferentes daquelas difundidas pela indústria hollywoodiana, copiada por outras cinematografias. Aqui residem as razões pelas quais, nessa proposta, atribui-se muita importância ao trabalho de apresentação de outros tipos de construção fílmica, a partir dos mesmos códigos cinematográficos. Esse discurso defende o direito do público de saber que nem todos os filmes querem oferecer ao espectador um espetáculo naturalista, destinado a fazer com que o espectador esqueça, por alguns momentos, que está vendo um filme. A esse respeito, observa-se que, desde o surgimento dessa atividade, existiram cineastas que pretendiam obter outro tipo de reação da assistência, esforçando-se muito para evitar o efeito de transparência da montagem e evidenciar que aquilo que os espectadores viam diante da tela era um filme, uma forma de representação e não a realidade, como aponta o pesquisador Ismail Xavier (XAVIER, 2007).

Nesse tipo de discurso, o uso de filmes somente como uma tecnologia educacional, com funções puramente didáticas é um problema, porque grande parte das expectativas educacionais contida nessa formulação discursiva estaria no enriquecimento do universo cultural dos sujeitos da escola. Por isso, em seu âmbito, há uma grande preocupação em levar o cinema para a escola como uma forma de expressão poética. Sobre isso, Teixeira e Lopes (2003, p. 10 e 11) salientam que “ignorar a ambiguidade”, a riqueza da linguagem cinematográfica, para focalizar apenas os aspectos mais evidentes do filme, para ensinar conteúdos escolares, equivaleria a uma depreciação dessa obra de arte e um desperdício de uma boa oportunidade para engrandecer a formação que se realiza no espaço escolar.

A necessidade se fazer cinema na escola como oportunidade de vivenciar momentos de arte e de criação é respondida com a proposição de atividades em que os estudantes são chamados a fazer uma leitura criativa dos filmes assistidos e a expressar-se por meio da linguagem cinematográfica de forma autoral. Assim, de acordo com esse discurso, o contato das crianças e dos jovens com o cinema na escola torna-se um encontro com a alteridade, por meio da experiência de criação, tanto como espectador quanto como realizador de filmes.

Explicitando suas influências, Adriana Fresquet descreve, assim, as práticas criadas por Alain Bergala e Núria Feldman e pelo CINEAD:

A proposta de Bergala concretamente consiste em organizar saídas a salas de cinema que oferecem filmes difíceis de alugar ou adquirir, idas a festivais, mostras, etc. Paralelamente, providenciar, dentro do espaço escolar, uma diversificada DVDoteca que permita viajar através dos tempos, dos países, dos estilos, escolas e teorias do cinema. Ele propõe que o professor selecione trechos de filmes e os coloque em relação (o que ele chama FPR – fragmentos postos em relação). Estabelecer relações entre trechos de filmes diferentes é como fazer um percurso dentro da história do cinema, descobrir filiações entre os diretores, comparar, contrastar técnicas, elementos da linguagem cinematográfica, etc. A visualização de filmes completos é necessária, mas nem sempre é possível, nem conveniente. Em termos da potencialidade na escola, resulta mais desafiante e inspirador projetar trechos de filmes para provocar a curiosidade de assistir filmes na íntegra fora do momento da aula, levando o filme emprestando da DVDoteca, ou organizando um tempo para que funcione um cineclubes dentro do espaço escolar... Para fazer filmes na escola, Bergala sugere iniciar pelo “minuto Lumière”, que consiste na experiência de fazer o aluno passar pela vivência de filmar como se filmou pela vez primeira, como os irmãos Louis e Auguste, lá no fim do século XIX. O filme tinha uns 17 metros e, em consequência, em 50 segundos aproximadamente acabava a película. Ao fazer um exercício de um minuto, se supõe fazer a experiência de vivenciar o que ele chama “gestos cinematográficos”: a escolha (de

espaço, enquadramento, momento, etc.), a disposição (dos elementos a serem filmados) e o ataque (a própria filmagem) ... (FRESQUET, 2008, p. 6-7)

Prosseguindo sua remissão e detalhamento da proposta de Bergala, Adriana Fresquet registra:

Cinema en curs é um projeto piloto realizado por Núria Feldman que introduz a criação cinematográfica nas escolas e institutos como experiência artística capaz de ter um papel fundamental na formação e o desenvolvimento de crianças e jovens. Cinema en curs desenvolve oficinas adaptáveis a todos os níveis de ensino, a diferentes contextos socioculturais e, em definitiva, às circunstâncias que condicionam cada escola e instituto, dando forma não apenas a uma pedagogia do cinema, mas também a uma pedagogia com e através do cinema. Cinema en curs tem suas bases em duas questões fundamentais: a realização das oficinas dentro do horário escolar e a presença em sala de aula de um profissional do mundo do cinema que realiza a oficina junto ao professor. Os conteúdos se articulam a partir de um duplo trabalho: a visualização dos filmes de diferentes épocas e culturas, e a prática cinematográfica, que culmina com a realização de um pequeno filme. Os alunos trabalham com profissionais de câmera, iluminação e som, para fazer uma verdadeira experiência das escolhas e decisões do processo de criação cinematográfica. (FRESQUET, 2008, p. 8)

Observa-se, nessas reflexões de Frequet, que, tal como em outros projetos, a análise de filmes proposta pelo CINEAD preocupa-se tanto com os temas que o cinema trata ou o mundo que ele apresenta, quanto como a forma como ele mostra esse mundo ou até mesmo como ele o reconstrói. Destaca-se, ainda, que nessa atividade e em todos os elementos envolvidos nessa experiência, como a intuição, o prazer, a emoção, o juízo e a opinião estão voltados prioritariamente para a produção de filmes que se revela, nesse discurso, como o meio por excelência pelo qual se pretende alcançar seu objetivo principal: levar o sujeito a aprender sobre cinema, a aprender a gostar de cinema, ou melhor, de um determinado tipo de cinema.

A explicitação desse objetivo não minimiza o cuidado presente nessa proposição, no sentido de não dirigir as impressões ou interpretações dos participantes, evitando a condução da análise para uma leitura linear ou afinada com as opiniões do professor. Ao contrário, pretende-se que o caminho pelo qual os sujeitos se aproximam do objeto fílmico seja um canal aberto e amplo o bastante,

para permitir que o processo de contemplação e de compreensão se desenvolva de forma autônoma, deixando emergir as mais originais e inesperadas reações diante de uma obra de arte, inclusive a rejeição⁷⁹.

O estímulo à espectatura criativa e ao diálogo com as práticas próprias ao universo do cinema são considerados caminhos para a promoção de importantes aprendizagens individuais e coletivas, valorizadas em qualquer processo educativo desenvolvido na escola. São propostas que possuem o objetivo de proporcionar oportunidade para a formação de capacidades relacionadas ao planejamento, ao trabalho em equipe, à imaginação, ao desenvolvimento de um espírito perseverante e colaborativo na resolução de problemas, ao envolvimento e responsabilização pessoal na realização de tarefas, às habilidades para a escuta, para o diálogo e a comunicação de ideias. Trata-se de estimular a formação de indivíduos implicados nesse trabalho, no qual é possível descobrir talentos que não foram identificados nas ações escolares de rotina, assim como encontrar afinidades com pessoas e grupos com os quais, às vezes, não houve oportunidade de interagir de forma tão intensa como a que esse tipo de trabalho exige.

As possibilidades abertas pela crescente acessibilidade das tecnologias de filmagem e edição de imagens têm contribuído para o surgimento de mais projetos educacionais que, assim como o CINEAD, propõem que produção audiovisual seja um meio para a realização de um modelo pedagógico que auxilie na transformação dos hábitos escolares tradicionais, que marcam as interações dos sujeitos da escola entre si e com o conhecimento escolar. Tais iniciativas pretendem ser um elemento renovador da educação em diversos aspectos, partindo da participação ativa dos sujeitos e valorizando os possíveis erros como suportes para as aprendizagens futuras mais consistentes.

Por não exigir pré-requisitos em termos de competências manuais, físicas ou intelectuais e nem os saberes pertencentes aos conteúdos tradicionalmente estudados na escola, a criação cinematográfica coloca em questão as hierarquias baseadas no saber/poder, presentes nas atividades dos territórios da escola. Como exemplo dessa possibilidade de renovação, destaca-se nas oficinas propostas e

⁷⁹Segundo Bergala (2008, p. 99), “a única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias preconcebidas.”

realizadas pelo CINEAD, o fato de estudantes e professores ocupam posições similares, de aprendentes, posto que ambos conquistam novas aprendizagens. Além disso, em muitos casos, a desenvoltura evidenciada pelos jovens no manuseio dos equipamentos, os fortalece em suas relações com seus professores.

Nesses momentos, dizem os documentos, as decisões são compartilhadas, não existem respostas corretas, os possíveis erros são valorizados como suporte das aprendizagens e os riscos e as descobertas são assumidos por todos em igualdade de condições. Nos filmes produzidos, por sua vez, busca-se a oportunidade de olhar atentamente para realidade e as pessoas mais próximas, criando-se a possibilidade de encontrar o extraordinário no que parece familiar e corriqueiro. De outra parte, tais intervenções pedagógicas procuram estimular ações que contribuam para o autoconhecimento e para o conhecimento dos outros, aproximando os grupos que compartilham diariamente os espaços e tempos escolares, os quais muitas vezes ignoramos ou dos quais mantemos distância, por medo do desconhecido e do diferente (FREQUET, 2008).

Esses traçados permitem pensar que as propostas de criação artística por meio da realização de filmes no contexto da escola são discursos que pretendem associar processos de conhecimento que se realizam através da prática e das aprendizagens colaborativas. São atividades entendidas como indispensáveis, por serem vistas como aquelas que permitem que os estudantes experimentem um conhecimento sinestésico ou corporal do cinema, que não pode ser adquirido por outros meios, senão o do gesto de fazer.

Essa relação com os filmes pretende ser, em certa medida, um contraponto da atitude prática que em geral a escola estabelece no contato com os objetos ou atividades relacionadas à arte. Há pretensões em permitir que os sujeitos experimentem uma forma estética de interação com esse objeto. Como explicitou, Rosália Duarte, citando suas referências:

[...] o contato com bons filmes altera o modo ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual em geral. Signos são fatores distintivos tanto quanto os recursos econômicos: “Tendo reconhecida a excelência do meu gosto eu me distingo, estabeleço uma distância em relação àqueles que desejo manter longe de mim” (Bourdieu, 1992). Nesse sentido, a formação estética audiovisual talvez possa ser vista como uma medida de equidade. (...) Gosto não se ensina como dogma, diz Bergala trata-se de uma disposição que se forma lentamente, pouco a pouco, por imersão e experimentação, em ambientes em que existam obras de arte cinematográfica e nos quais estas sejam

valorizadas como objeto de fruição. (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 74)

Entendemos que as atividades propostas pelo CINEAD, como a exibição de filmes cultuados, a pedagogia do fragmento, a leitura e a produção criativas estão voltadas, mais prioritariamente, à realização de uma educação para o cinema e menos do que uma educação pelo cinema, por meio da formação estética dos sujeitos a quem se dirige.

A atitude estética em relação à obra de arte se diferenciaria de uma atitude cognitiva em que o espectador observa algum artefato artístico ou, nesse caso, assiste a um filme apenas para obter conhecimentos específicos, como informações sobre personagens históricos, fatos e costumes de uma determinada época, sem nenhuma preocupação com a oportunidade de enriquecimento em termos perceptivos, que a experiência pode lhe trazer. A forma personalizada de interação com arte também é diferente, porque ao observador somente interessa a sua reação diante do filme, o que esse lhe provocou, sem se ocupar com os elementos da obra em si, como se articulam, como constituem uma organicidade.

Do mesmo modo, a apreciação de um filme pelo seu conteúdo moral, também se distancia de uma atitude estética com esse produto, pois a contemplação estética pressupõe a busca das propriedades intrínsecas da obra e suas articulações internas, com a única finalidade de aproximar-se do objeto em si (BEARDSLEY e HOSPERS, 1990). Para estabelecer esse tipo de contato, importa a focalização intensa do objeto em si, não suas relações com o espectador ou com o criador e nem mesmo com ambiente cultural em que foi gerado.

O programa CINEAD propõe uma aproximação com o cinema por meio de experiências criativas e reflexivas, com o cinema de invenção, visando contribuir para o enriquecimento cultural dos educandos, o que seria um elemento essencial para o processo de emancipação intelectual desses sujeitos da escola. Assim como afirma Adriana Fresquet:

Acreditamos que uma experiência de cinema com os pequenos, dentro e fora da escola pode constituir – ao menos na mais profunda intenção – um esconderijo para aprender a brincar com a imaginação como principal ferramenta, enriquecendo-a com o próprio cinema, projetando filmes de estética, épocas, gêneros diversos, fazendo um primeiro ensaio de diversificação do gosto e da emancipação do espectador

televisual. (FRESQUET, 2013, p. 101)⁸⁰

A proposta de trabalho do CINEAD opera com a linguagem de cinema no sentido de fornecer recursos para que o espectador possa compreender diferentes tipos de filme, visando criar condições para que ele possa escolher com mais autonomia o tipo de narrativa que lhe interessa, além de questionar as formas de imposição estética que o mercado cultural realiza. Esse movimento aparece no discurso em questão, como um procedimento que visa ao empoderamento⁸¹ do público pela educação, em relação aos poderes da indústria cultural. Essa articulação nos conduz, novamente, à pedagogia de Paulo Freire e o educador é associado a esse termo, pela importância de seu trabalho em relação à educação popular. Como Gohn (2002, p. 72) salienta,

... sua utilização nos anos 90 ocorre – menos pela sua dimensão política-participante – que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70-80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de *empowerment* (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade...

Nesse caso, a intenção de contribuir para o fortalecimento das condições necessárias para uma resistência cultural contra-hegemônica, se materializa através da exibição de filmes de arte na escola, obras fílmicas que têm pouca circulação nos meios exibidores tradicionais e, também, através do trabalho criativo com esse artefato, com o propósito de aproximação desses espectadores com esse tipo de produção cultural. Por um lado, esse tipo de prática pode ser visto como uma atitude que pode empoderar certos grupos, que estão em uma situação de

⁸⁰FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

⁸¹*Empowerment*, conceito traduzido em português como empoderamento, é vinculado ao pensamento norte-americano de raízes protestantes. No século XX, torna-se muito popular entre os novos movimentos sociais (direitos cívicos, negros, homossexuais, feministas, portadores de deficiência), que lutam contra opressão e o preconceito e pelos direitos de cidadania por meio de estratégias que visam a obtenção, o aumento ou reforço de poder das minorias nas relações sociais. (BAQUERO, 2012).

desvantagem por não terem acesso a essa produção, contribuindo para a ampliação de seu capital cultural, no sentido atribuído por Bourdieu.

Por outro, pode-se entender que, contraditoriamente aos propósitos declarados pelos idealizadores desse Projeto, esse tipo de ação pode ser visto como um reforço da noção de superioridade da cultura de elite sobre produtos culturais mais populares. Nesse caso, pode estar presente a concepção de que o gosto dos membros das classes populares ou dos jovens e outros grupos precisa sempre ser aperfeiçoado, porque lhes falta o que é significativo em termos estéticos.

A ideia de realizar uma educação emancipadora é também muito forte na proposta do CINEAD, aproximando-se do pensamento de Paulo Freire, como já mencionamos, que defende uma educação baseada na aproximação e no diálogo entre culturas e saberes, mediante a relações horizontais entre educador/educando. Nessa direção, propõem-se desafios que estimulem a implicação interessada, determinada e responsável dos educandos, por entender que eles devem ser reconhecidos como sujeitos na elaboração do conhecimento.⁸²

De outra parte, é possível observar no discurso do CINEAD, uma ligação mais explícita com o pensamento de Jacques Rancière, que tem ocupado lugar central na discussão em discussões sobre educação e emancipação. Partindo de um episódio de docência vivenciado pelo educador francês Joseph Jacotot⁸³ na Bélgica, no início do século XIX, e considerado inédito por Rancière (2002), repensa suas concepções sobre as práticas docentes.

⁸² “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1971, p. 69).

⁸³ Jacotot era um intelectual ativo na época da Revolução Francesa, que, sendo deportado durante a Restauração, encontra abrigo e emprego em Bruxelas como educador. Contudo, um dos problemas enfrentados pelo personagem estava o fato de que não falava holandês, a língua de seus discípulos e esses não se comunicavam em francês, língua de seu mestre. Para realizar seu trabalho, apesar da dificuldade linguística, o educador propõe aos estudantes que lessem uma edição bilíngue de *Telêmaco* e produzissem um texto em francês. Essas tarefas foram cumpridas com muito sucesso pelos jovens, mesmo sem as explicações do professor, por meio de um método que envolvia exercícios de observação e repetição. Após o experimento tão bem-sucedido e confiante de que os estudantes podem aprender de forma autônoma, sem a interferência de um mestre explicador, resolve aprofundar essa experiência e se propõe a ensinar-lhes até conteúdos que ignora, como pintura e piano (RANCIÈRE, 2002, p. 15 e 16).

Rancière afirma que se sente profundamente abalado em suas crenças sobre a função do professor e as expectativas sobre a ação docente. Acreditava, até então, que ser um bom professor consistia em buscar as mais compreensíveis e completas explicações sobre os assuntos estudados para oferecer aos alunos, visando à simplificação ou à amenização dos processos pelos quais poderiam aprender. A experiência de Jacotot o faz refletir sobre o sentido do ato de explicar, concluindo que esse ato está relacionado às baixas expectativas que alimentamos sobre a capacidade de compreensão de outras pessoas ou dos alunos; no caso da escola, em relação aos quais não confiamos que possam compreender o que lhes é apresentado, sem a nossa ajuda, desde que haja vontade ou necessidade. Esse entendimento revela a distância que acreditamos existir entre as inteligências ou, como o autor assinala, “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espírito sábio e espírito ignorante, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”. (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

A permanência desse preceito educacional como prática corrente na pedagogia escolar tem levado, de acordo com esse pensamento, a um embrutecimento da inteligência dos alunos, que se tornam dependentes das informações e interpretações dos professores, sentidos incapazes de conduzir com autonomia o seu percurso de aprendizagem. Sendo assim, essa concepção emancipatória baseia-se na confiança na capacidade intelectual dos educandos, na equivalência das inteligências e também das ignorâncias, que permitem que todos aprendam juntos.

A proposta de educação cinematográfica expressa no programa CINEAD, toma como referência essas ideias do filósofo Rancière, propondo-se a trabalhar com cinema na perspectiva de superar as distâncias que constituem o universo escolar, opondo-se aos traçados básicos da escola moderna, erigida sob desigualdades que a caracterizam até o presente. Uma escola assentada em assimetrias e binarismos, tais como: a separação entre professores e alunos; entre o saber e ignorância; entre o que é próprio da escola e o que pertence ao mundo exterior; a divisão rígida entre os conteúdos disciplinares; baseada na circunscrição dos gestos e dos corpos, conforme Dussel (2013)

Nesse sentido, o discurso do CINEAD afirma que, nas oficinas, o saber entre o professor e aluno se iguala ou se inverte em algo novo, diante das novidades introduzidas pelos exercícios de criação, frente aos quais estão pouco familiarizados. A arte alijada ou aligeirada na escola, por ser comumente considerada uma forma de expressão aristocrática, se oferece à fruição das classes populares, consideradas por muitos como desprovidas de recursos para essa apreciação. Rompe-se a barreira entre os temas considerados dignos de representação artística e os assuntos ordinários, comuns, desimportantes na rotina de indivíduo anônimo. Rompem-se as fronteiras entre as disciplinas, pois trata-se de uma terceira edificação, que não se encaixa nos tempos e espaços em que operam e nas atividades que lhe são próprias.

De outra parte, o que há de principal nessa proposta, segundo seus organizadores, não são os métodos de ensino, os conteúdos trabalhados e nem mesmo as produções dos educandos. O que há de principal nesse trabalho é que ele anuncia a capacidade dos que são tidos como incapazes. Ele desperta a consciência do que se pode fazer, quando se acredita na igualdade das inteligências. Nas palavras de Adriana Fresquet: “a experiência do cinema por crianças, jovens e professores, em contexto escolar, parte da impossibilidade de subestimar a capacidade cognitiva e criativa dos aprendentes/ensinantes, visando fazer da aula (nesse caso/cinema), um processo de emancipação intelectual” (FRESQUET, 2013, p. 96).

Com essa declaração explícita de vinculação filosófica, o programa CINEAD segue tentando abrir novas possibilidades para a educação escolar, partindo da ideia da igualdade como prática e não como concessão, reconhecendo, cotidianamente, os educandos como sujeitos capazes ver, dizer, pensar, decidir, escolher, reelaborar, criar e produzir. Tentando realizar uma prática educativa estruturada a partir do princípio da igualdade das inteligências, como ponto de partida, e não como ponto de chegada, ou como sinônimo de homogeneidade e neutralização das diferenças, essa proposta contribui para que se pense e realize uma educação escolar aberta à alteridade e à igualdade, duas dimensões essenciais do ser humano a ser educado.

3.7 Bases pedagógicas e filosóficas dos discursos pedagógicos

Ao final dessa análise, sintetizamos as proposições e o lugar das práticas pedagógicas contemporâneas de educação cinematográfica em relação aos referenciais pedagógicos que influenciam o trabalho educativo nas escolas argentinas e brasileiras no segundo período desta pesquisa. Discutimos alguns dos riscos a que essas propostas estão sujeitas, sem a intenção de questionar a validade e a importância dessas experiências para o enriquecimento do repertório de atividades que compõe a educação escolar nos dias atuais.

Identificamos, primeiramente, as contribuições das teorias críticas e pós-críticas do currículo na produção dos discursos sobre o tema. As teorias críticas se fazem presentes por meio de valorização do conhecimento científico compreendido como fator essencial para a conquista da autonomia de pensamento, para o exercício da crítica e para o combate às injustiças e ao obscurantismo. Também está vinculada a essa perspectiva a ideia de que algumas obras de arte devem ser conhecidas por todos, por serem historicamente marcos importantes nas formas e nos conteúdos de certos tipos de expressão artística, quase todos oriundos da América do Norte e de países europeus. Há, também, nessa perspectiva teórica, uma visão dos professores como os grandes responsáveis pela realização de atividades pedagógicas, que favoreçam a internalização de valores, de modos de agir e pensar nos educandos, vistos como essenciais para a formação do sujeito moderno como o pensamento racional, a autoconsciência, a autonomia e a liberdade.

Contribuindo teoricamente para a proposição de atividades de educação com o cinema no final desde o final do século passado, as teorias pós-críticas levaram, desde os anos 1990, à incorporação a esses textos de certos elementos que, muitas vezes, relativizam as referências da pedagogia crítica para atividades escolares. Vimos, assim, a integração de ações que procuram discutir questões referentes à identidade/diferença, a subjetividade; os significados e as práticas discursivas; as relações de gênero-raça-etnia-sexualidade; a convivência multicultural e o feminismo. Mas também percebemos a herança das teorias críticas na valorização do diálogo como forma de intervenção pedagógica que visa não à imposição de

condutas e valores, mas à transformação pessoal, por meio da experiência de interação comunicativa, da troca, do compartilhamento com diferentes sujeitos e em diferentes situações, numa tentativa de superar formas de aprendizagem individualistas.

Além desse elemento, encontramos nessas atividades uma significativa argumentação em defesa de ações que valorizem as dimensões afetivas, morais, estéticas, além da dimensão racional na produção do conhecimento. Percebe-se, ainda, uma tentativa de reavaliar o modelo de produção de conhecimento de tradição iluminista, baseado na divisão rígida das disciplinas e a busca pelo desenvolvimento de práticas educativas com filmes, que respeitem o caráter interrelacional entre os saberes de diferentes campos. Sob essa perspectiva, as atividades pedagógicas com filmes procuram trazer para escola os saberes de diversas culturas, valorizando igualmente suas formas de expressão mais características, estimulando a atitudes de resistência, a homogeneização e a dominação cultural.

Essas orientações influenciam a educação cinematográfica, ao incorporar a discussão sobre a inexistência de valores universais, estimulando a preocupação pelo desenvolvimento de virtudes e capacidades como a criatividade, o respeito ao diferente e a intuição, que podem favorecer atitudes de construção e o julgamento de princípios éticos, tendo como base os diferentes contextos sociohistóricos de formação e atuação dos sujeitos.

O reconhecimento de que os produtos da cultura de massa exercem uma pedagogia, com amplo poder de sedução entre seu público, há um reforço da antiga disposição da escola em se apropriar dos recursos educativos desses objetos culturais extraescolares e, mais além, constitui-se em estímulo para que esses espaços públicos se abram para as vivências de práticas culturais coletivas e também para experiências de recriação e expressão a partir delas. Observa-se um movimento de revalorização pelo discurso educacional, do papel das práticas culturais como atividades essenciais para a integralidade da formação humana e uma tentativa de fortalecer relações de aliança e não de concorrência entre a escola e as diversas produções culturais a que crianças e jovens têm acesso na atualidade.

Enfim, como já mencionamos, todos esses elementos apontados como um legado das teorias críticas e pós-críticas para os currículos escolares atuais, assim como as alterações políticas, econômicas e tecnologias elencadas neste capítulo têm implicações na configuração dos projetos e programas de educação e cinema analisados nessa pesquisa. E ao examinarmos como esses aspectos estão presentes nessas formulações, são visíveis o quanto eles contribuíram para diferenciá-las das propostas elaboradas na primeira metade do século XX, e, por outro lado, como alguns traços constitutivos do discurso sobre educação e cinema permaneceram, apesar de tantas mudanças em seu contexto de produção.

Reconhecemos, ainda, os vínculos dos projetos de educação cinematográfica atuais com a Escola Nova, movimento que abrangeu muitas correntes e expressões⁸⁴, mas que manteve como ponto comum a insurgência ao ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica (DUSSEL, 2003).

As iniciativas educacionais ligadas a essas teorias colocam o educando no centro do processo educativo, valorizando seus interesses e postulando a necessidade de incorporar suas vivências e seus conhecimentos às práticas educativas, que devem ser sempre propostas como um desafio aos estudantes, possibilitando-lhes o desenvolvimento da inteligência criativa e das capacidades colaborativas sociais, por meio de processos educativos nos quais a arte e a imaginação exercem importante lugar. Segundo esse pensamento, a escola deveria organizar suas atividades com vistas a atender aos interesses fundamentais dos educandos tais como a necessidades de comunicação de construção de pesquisa, de descoberta e expressão artística. Para essa concepção educacional, integrante do grupo das pedagogias ativas e não diretivas, o fazer torna-se o momento central da aprendizagem (CAMBI, 1999).

Evidencia-se, assim, a proximidade entre os métodos e propósitos defendidos nos discursos analisados e as proposições da Escola Nova e isso nos ajuda a focalizar um dos aspectos que nos parece determinante nessas propostas: a

⁸⁴Essas propostas foram difundidas nessa região na primeira metade do século passado, ainda que no Brasil só tenha conquistado maior expressão a partir dos anos 1950. Dentre seus principais representantes, encontram-se educadores como John Dewey, Maria Montessori, Ovídio Decroly e Celestin Freinet e outros (MARQUES, Ramiro. 2000, p.57).

formação do espectador. Observa-se nos textos discursivos a existência de um grande investimento na elaboração de inúmeras atividades dedicadas a fomentar uma ação ativa do espectador diante do cinema que resultem em uma produção material, seja sob a forma de um texto ou de filme.

Essa situação exige um tratamento cuidadoso, porque pode conter vários riscos. O primeiro é porque pode sugerir a persistência da ideia de que a passividade⁸⁵ é uma característica intrínseca ao papel do espectador, completamente imobilizado e submetido aos imperativos do dispositivo cinematográfico.

O filósofo Rancière ajuda a pensar essa questão, ao questionar a associação imediata entre o papel do espectador e a passividade, pressupondo que o olhar seja sempre submisso ao que vê, como se as imagens impusessem sempre um sentido por si, sendo necessário, para ir além delas, realizar a verdadeira atividade que não se encontra na escuta e na observação. Essa concepção relaciona o que cada sujeito é capaz de fazer com base apenas na posição que ocupa. Sendo que tais lugares estão sempre dispostos hierarquicamente, refletindo o sistema de organização social baseado na dominação e na sujeição. Em seus próprios termos,

ser espectador no es la condición pasiva que tendríamos que transformar en actividad. es nuestra situación normal. aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento lo que ven con lo que han visto y dicho, hecho y soñado. no hay forma privilegiada, ni tampoco punto de partida privilegiado. por todas partes hay puntos de partida, cruces y nudos que nos permiten aprender algo nuevo si recusamos, en primer lugar, la distancia radical, en segundo lugar, la distribución de los roles y, en tercero, las fronteras entre los territorios. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

Seria preciso duvidar dessa organização dualista, que coloca em lados contrários o olhar e a atuação, o assistir e o produzir, para que os indivíduos envolvidos nessa relação sintam-se livres desses papéis e para que sejam valorizadas ações complexas como a observação, a seleção, a comparação e a interpretação que constituem o ato de espectatura.

⁸⁵“... uma escola de cinema para crianças e jovens deveria, ao menos, fazer com que o olhar não fosse menos um olhar passivo e abrigasse também a possibilidade de conhecer aquilo que está oculto no cinema, nada menos que sua própria linguagem, história, contexto.” (FRESQUET, 2013, p. 105)

Um segundo risco a exigir cautela refere-se à grande preocupação com a formação do espectador crítico, refletida nas atividades de educação cinematográfica, que talvez possam ser reveladoras de uma visão ainda pouco lisonjeira do espectador comum, concebido como uma presa indefesa e afogada em imagens que desfilam diante dele cotidianamente. A esse respeito, deve-se lembrar que as pessoas são capazes de julgar, de forma clara e precisa ou de forma hesitante, com mais ou menos assertividade, qualquer imagem que observam, tomando como referência um repertório de experiências com artefatos culturais, sociais, artísticos e políticos que já lhes fornecem alguma competência para gerir as imagens que lhes são apresentadas. Por essa razão, dentre outras, é importante que todas as práticas pedagógicas partam da compreensão do que os estudantes já sabem sobre o que está sendo estudado. Contudo, entendemos que a grande exposição dos jovens aos produtos audiovisuais, por si, não constitui uma vivência capaz de garantir a formação de um rico e variado repertório de conhecimentos, que possa favorecer julgamentos mais fundamentados sobre as imagens com as quais interagem cotidianamente. Por esse motivo, acreditamos que a educação cinematográfica tem, nesse caso, um papel importante, ao promover experiências que possam ser férteis nesse sentido.

Mas há uma distância entre esse posicionamento e a ideia de que os estudantes sejam sempre consumidores passivos e que a tarefa da educação cinematográfica seja salvar crianças e jovens das mensagens negativas difundidas pela mídia. Uma proposta de formação escolar pelo cinema não deve ser vista como um farol destinado a guiar as vítimas que navegam perdidas no oceano profundo da ignorância midiática e muito menos ser concebida com o propósito de preservar os espectadores dos prejuízos, morais, políticos e culturais causados por sua exposição à produção puramente comercial veiculada pelos meios de comunicação por duas razões, dentre outras.

Primeiro, porque o fato de que eles não saibam tudo que é possível sobre essa questão, como de resto ninguém sabe, também não significa que aceitem acriticamente tudo a que assistem. E segundo, porque esse trabalho não tem tal poder, pois, inexistente uma relação imediata entre o fornecimento de informações reveladoras sobre o funcionamento desses artefatos e a formação de uma consciência crítica nos sujeitos que as recebe. Trata-se de uma ilusão perigosa pensar que através da educação pelo ou para o cinema os desorientados vão se

orientar, os passivos se tornarão ativos e os acríticos passarão a ser críticos. Além de questionar o sentido dessa forma dualista de perceber o mundo, como lembra Rancière, é necessário considerar a diversidade de experiências e a complexa articulação de capacidades que são realmente decisivas para formação de um espectador.

Um terceiro risco que se destaca no exame dos discursos sobre educação e cinema do período de 1990/2010 diz respeito ao perigo de que algumas propostas baseadas na análise de filmes possam ser muito diretivas com relação às possibilidades de recepção das obras. Essa situação pode também ser indicativa de um certo tipo de imagem que o discurso educacional sobre educação e cinema contém sobre os educandos, a quem direciona suas prescrições.

Em alguns momentos, pode-se incorrer, por exemplo, no problema de se trabalhar com um material direcionado a análises de filmes que estabelecem limites sobre o que pode e o que não pode ser visto e pensado pelos espectadores, de acordo com suas características mais explícitas, como idade ou nível de ensino, sinalizando certa distribuição antecipada de capacidades. Pensamos que essa situação talvez seja novamente um indício da dificuldade de se acreditar na capacidade dos próprios espectadores em perceber intuitivamente a complexidade do que lhes é apresentado. E, assim, partir para um regime mais aberto, menos programado de trabalho com as imagens, abrindo espaço para que esses sujeitos possam construir por si os diferentes caminhos pelos quais se apropriam do objeto filme.

Referindo-se à forte tendência dos discursos educacionais em tentar regular a aprendizagem, Rancière (2012, p. 18) faz uma associação entre algumas formas de comunicação impositivas, bastante comuns em uma aula, que também podem ocorrer em certos espetáculos:

hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado –en un cuerpo o un espíritu– y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender y lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver y lo que el director de teatro le hace ver. (RANCIÈRE, 2012, p.18)

Essa comparação alerta para uma das armadilhas em que pode cair um discurso excessivamente prescritivo, que se arroga o privilégio de estabelecer *a priori* o que pode ou não ser conhecido ou aprendido em cada situação pedagógica,

ou seja, que assumindo uma posição de poder estipula uma dita distância correta entre o aprendiz e o objeto a ser conhecido, assim como quando e como ignorá-la.

O pensamento de Rancière pode ser visto como um modo bastante radical e categórico de pensar a educação escolar e as atividades que ela envolve, no entanto, pode também ser visto como um estímulo para que possamos pensar alternativas para as práticas desenvolvidas na escola, para refletir sobre os efeitos causados pelas formas como as concebemos e executamos, para decidir sobre a necessidade de novos rumos e procurar conhecer as ações que já estejam sendo feitas nesse sentido.

Entendemos os projetos aqui analisados como experiências que têm muito a contribuir para o alargamento das possibilidades de formação oferecidas pela educação escolar, tendo em vista suas diferentes proposições para integração do cinema aos tempos e espaços dessa instituição. As práticas pedagógicas com cinema não podem resolver todas as complexas questões presentes na escola hoje, muito menos mudar a ordem mundial, mas podem alguma coisa. Elas podem contribuir para um olhar mais perspicaz e mais amplo sobre o mundo, além de ajudarem a mudar a estruturação hierárquica do modo como percebemos e pensamos as relações entre as pessoas e os objetos de conhecimento. E ainda, partindo do princípio de que ninguém deve ser subestimado, elas podem assegurar experiências que consideramos as mais importantes, belas, prazerosas e enriquecedoras a sujeitos muito diferentes, que poderão ou não concordar com tais propostas, sem que isso os coloque em uma situação de superioridade/inferioridade.

CAPÍTULO 4

O PERÍODO DE 1990/2010: ELEMENTOS DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste último capítulo da tese, examinaremos as relações entre a formação de professores e o cinema. Essa temática emergiu porque é recorrente nos discursos pedagógicos em análise, constituindo-se como um de seus elementos de destaque. Neles está a defesa da formação de professores como uma estratégia fundamental para a efetivação dos projetos de educação cinematográfica.

Essa proximidade entre docência e cinema, no entanto, é recente e contrasta com a visão que os professores tinham do cinema há décadas, como se observa no fato relatado a seguir. Em 1966, Michel Tardy⁸⁶ exemplifica o que os professores pensavam do cinema, ao comentar uma passagem da infância do Jean Paul Sartre.

O próprio filósofo relata em uma edição de *Les Temps Modernes*, três anos antes, que seu avô, professor de línguas em colégio, reprovava, no início do século XX, o costume de sua mãe de levá-lo ao cinema. Ao reclamar desse mau hábito a um distinto colega, seu avô declarou: – Veja Simonnot, o senhor que é gente séria: o senhor é capaz de compreender isso? Minha filha leva meu neto ao cinema! Ao que M. Simonnot respondia em tom conciliatório: – Eu nunca fui, mas minha mulher já, algumas vezes.

Tardy conta esse episódio, tomando-o como comportamento típico dos docentes em relação a esse fenômeno que persistia até o período da publicação do livro. Ele afirmava, com bastante perspicácia, que, apesar das constantes reformas, a continuidade do sistema escolar estava garantida pelas suas regras, normas, ritos e tradições que a tornavam um espaço protegido de mudanças. E que os professores ou pedagogos, como se refere a eles, recusavam o cinema, assim como outras obras originárias dos meios de comunicação de massa porque elas convidavam ao questionamento da pedagogia e de seus métodos. Assim qualquer novidade, como o cinema, na época, seria incorporada às práticas escolares quando suas características fossem afinadas com a forma de organização e funcionamentos escolares ou fossem maleáveis o bastante para se adequarem as suas exigências. Essa conduta expressava o juízo de que os filmes tinham pouco valor cultural e a imagem cinematográfica só teria serventia para fins instrumentais de documentação.

Como discutido anteriormente, nesta tese, os educadores, a princípio, permitiram que o cinema entrasse na escola somente sob a forma de documentário. E um tipo de documentário que estivesse explicitamente afastado de qualquer forma de diversão. Essa avaliação permanece atual em alguns pontos, pois sua presença continua ainda condicionada aos requisitos mais tradicionais que a escola impõe para sua presença. Contudo, o cinema deixou de ser uma novidade na escola

⁸⁶Michel Tardy é professor e pesquisador da Universidade de Estrasburgo, França

e, em grande medida, os professores se aproximaram desse artefato e ele, vice-versa⁸⁷.

O cinema está mais perto dos docentes no período atual, porque ele é uma forte presença entre os hábitos culturais desse segmento. Entende-se, assim, que esse artefato cultural tem sido uma fonte importante de referências para esses sujeitos, considerando o potencial dos filmes como propagadores de ideias, valores, comportamentos, modos de vida e a frequência dessa prática social entre os docentes. No Brasil, pesquisas de abrangência nacional apontam forte presença dos filmes dentre as práticas culturais dos professores. Segundo ABRAMOVAY (2004:91), no Brasil:

A maioria dos professores assinalou frequentar ou usar, algumas vezes por ano (englobados aí os que frequentam semanal ou mensalmente) a maior parte dos eventos e locais listados: museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo e clubes. Observa-se que uma atividade realizada normalmente no âmbito doméstico sobrepõe-se de maneira clara às demais apresentadas: 33% dos docentes afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês.

Tais evidências são tomadas neste trabalho como um indício de que a forma como esses profissionais percebem o mundo é irremediavelmente marcada pelos seus contatos com cinema, assim como ocorre com grande parte da população urbana, nas sociedades ocidentais contemporâneas.⁸⁸ Mesmo que esses contatos não ocorram de forma tão frequente, como vivência mais tradicional com esse dispositivo, como evento que ocorre no espaço denominado cinema e em circunstâncias que lhes são próprias, ou seja, assistir a uma narrativa cinematográfica, em tela grande, numa sala escura junto a dezenas ou centenas de pessoas, como era comum até os anos 1980.

⁸⁷Em relação ao consumo cultural de docentes latino-americanos, Fanfani (2005, p. 227) revela: "Entre los consumos seleccionados, los que se practican con más frecuencia tienen que ver con el cine y el vídeo."

⁸⁸A esse respeito, Martin (2003, p. 40) observa que "é absolutamente irracional negligenciar uma arte, que socialmente falando, é a mais importante e a mais influente de nossa época."

Ainda quanto à presença do cinema nos dias de hoje, há variadas formas de interação do espectador com os produtos da indústria cinematográfica e, até mesmo, com a sua dissidência, caso possam ser chamados assim, os filmes produzidos fora ou em oposição à indústria de entretenimento. Hoje as pessoas vão menos ao cinema por variadas razões de ordem social e econômica (pequeno número de salas, alto preço dos ingressos, medo da violência urbana, por exemplo), mas os espectadores cinematográficos continuam a assistir filmes em profusão pela TV, por meio dos reprodutores de DVDs e em computadores conectados à internet.

Sendo assim, o cinema está mais próximo dos professores. Além disso, há que se considerar a atual facilidade de acesso às inovações tecnológicas para produção e reprodução de filmes popularizados, que, a partir dos anos de 1980, facilitaram a integração de filmes às práticas escolares. Os aparelhos videocassetes, as videolocadoras e as publicações voltadas para o mercado de cinema e vídeo, foram fundamentais para disseminar o consumo e a exibição de filmes no âmbito doméstico ou em salas improvisadas como a sala de aula. Nos anos 2000, os filmes em VHS foram substituídos pelos DVDs players e os DVDs, mais funcionais quanto ao manejo, mais resistentes e com bastante espaço para vários conteúdos, além do filme.⁸⁹ O fato é que, no final do século XX, o acesso a esses novos equipamentos, aliado à crença no potencial pedagógico das práticas educativas com filmes, contribuiu para que o cinema passasse a ser usado de uma forma geral por professores, nos mais diversos níveis de ensino.

O cinema foi acercando-se da docência, também conforme os professores e as questões da escola foram sendo trazidos às narrativas cinematográficas, fornecendo um repertório de imagens sobre a escola e a docência. Esse tipo de produção fílmica, que coloca o professor em cena, tem ajudado a colocar em pauta questões e imagens sobre os docentes junto à sociedade, de forma geral. E a julgar pelo crescente uso desse tipo de filme nas atividades pedagógicas com alunos e na formação docente, esses podem exercer um papel importante na formação e na construção identitária dos professores.

⁸⁹CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? Revista Educação, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

Dito de outro modo, o cinema aproximou-se dos docentes, ao trazer à tela a vida de professores, a escola e as diversas questões referentes a esse universo em diferentes períodos e culturas. O cinema está mais próximo dos professores porque os observa, pensa, interroga, como assinala Teixeira:

O cinema observa os professores, capturando a docência. Filmes há que os apreendem, que os compreendem em sua humana condição, mirando-os em seus encontros e desencontros com as crianças adolescentes e jovens nos territórios da escola... O cinema pensa os professores. O argumento, o roteiro, a montagem, as cenas, os enredos, a câmera que registra no movimento da imagem o movimento da vida, levando o diretor e espectador a pensar os professores como sujeitos socioculturais, inteiros, humanos. Ali estão eles/elas, trabalhadores nas escolas, em cenas e sequências fílmicas que nos fazem refletir sobre cenários mais imediatos em que o trabalho docente se realiza: a escola, a sala de aula e seus rituais. [...] O cinema interroga a docência, interpelando-a, convocando-a a deslocamentos. O cinema interpela os professores e os convoca a pensarem sobre si mesmos, sobre seu trabalho, seus fazeres, seus saberes, suas vidas na escola e para além. (TEIXEIRA, 2011, p. 176-178).

Essa é uma questão importante das ligações estabelecidas atualmente entre cinema e docência: a criação de situações de sala de aula e a exibição de filmes que colocam em pauta os professores, os estudantes e as escolas, repertório fílmico hoje muito utilizado em espaços de formação docente inicial e em serviço, como uma estratégia para inspirar, discutir e transmitir ensinamentos aos futuros professores sobre seu ofício. Outro aspecto relevante dessa relação é a forte demanda colocada pelo discurso pedagógico por maior investimento na preparação dos professores para levar o cinema para escola.

Contudo, o discurso sobre a formação docente tem sido alvo de algumas críticas por parte dos próprios professores quando aponta a má formação desses profissionais como a causa central das deficiências detectadas na educação básica, considerando-a como o grande obstáculo para que as inovações educacionais propostas por diferentes governos latino-americanos sejam assimiladas e desenvolvidas no âmbito das escolas de ensino médio e fundamental do subcontinente.

A partir dos anos de 1990, houve nessa região uma multiplicação de reformas educacionais que tinham como um dos elementos comuns a definição de novas demandas para o ofício e novas diretrizes para seu desenvolvimento intelectual e

profissional, tendo sempre como pano de fundo a responsabilização pessoal dos docentes pelas ações empreendidas a partir dessas novas exigências.

De um modo geral, esse tipo de discurso colocou a formação como uma poção mágica, que poderá solucionar todos os complexos problemas enfrentados pelas escolas e pelos professores na atualidade, promovendo uma ampliação desmesurada na ideia e importância da formação docente e nas expectativas sociais sobre seus poderes. Espera-se ou acredita-se que os esforços da formação docente sejam suficientes para equacionar um abrangente e preocupante grupo de questões que tem dificultado de forma crescente o fazer pedagógico dos professores e a elevação da qualidade da educação escolar, nos termos usualmente colocados.

Há que se considerar, também, conforme Tedesco e Fanfani (2004) destacam, que o papel do professor e da escola na contemporaneidade têm sido tensionado pela força de mudanças sociais, como: as novas configurações da família e das instituições socializadoras; as novas demandas do mercado de trabalho; os reflexos da exclusão social na escola; a evolução das tecnologias da comunicação e da informação; a mudança nas características sociais e culturais dos docentes e dos alunos; o contexto institucional do trabalho docente e as mudanças nas representações sociais sobre o papel do professor.

Complementando esse quadro, há quase três décadas, Esteve (1995) explicitava o teor, a direção e o significado de tais mudanças, como o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; a inibição de outros agentes de socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Também as transformações culturais ocorridas no mundo ocidental na segunda metade do século XX colocaram novas demandas para a educação escolar e, conseqüentemente, para seu principal mediador, o professor. As transformações das instituições, dos valores sociais e as exigências na esfera econômica acabaram por implicar em uma redefinição das expectativas educacionais em relação à escola

e ao trabalho do professor. Atualmente, além de trabalhar com saberes que tradicionalmente integram o currículo há alguns anos, desse profissional exige-se que compreenda e utilize pedagogicamente as novas tecnologias, que responda adequadamente às exigências sociais de melhoria na qualidade da escolarização popular, que crie ou se aproprie de novas formas de ensinar.

Os professores, segundo Nóvoa (1995), exercem seu ofício num contexto marcado pela desvalorização social e pela precariedade material. E, paradoxalmente, sobre eles, recaem as maiores expectativas e cobranças pelos rumos que os processos educacionais têm tomado diante dessas mudanças. Evidencia-se, portanto, a necessidade de se construírem políticas públicas que possam valorizar a docência, efetivamente, para além da retórica, garantindo condições reais para que o professor enfrente os desafios da educação nesse momento.

De outra parte, parece-nos um indício preocupante e algo realmente digno de críticas que, nesse cenário, haja um deslocamento da responsabilidade de garantir o sucesso de propostas educacionais para a formação dos professores, por parte de diferentes governos dessa região. Essa postura é fruto de uma simplificação, inaceitável, da complexidade das mudanças que transformaram o universo escolar, que acabam gerando grandes injustiças, tais como sobrecarregar um indivíduo, no caso, o professor, pelo enfrentamento de uma situação que é de responsabilidade coletiva.

Diante de tal abuso, torna-se importante lembrar o que pode e o que não pode a formação docente, suas possibilidades e seus limites (BIRGIN, 2012, ARROYO, 2007). A formação docente precisa ser vista como parte de um conjunto articulado de políticas que envolvem a condição e o trabalho docente. Na pauta desse complexo sistema, devem constar as condições de trabalho, os meios de participação nas decisões, as normas que regem uma carreira e as formas de tratamento dado aos docentes como trabalhadores do setor público, dentre outros aspectos.

É necessário considerar que as transformações da prática docente ultrapassam o que os professores possam aprender nos projetos, cursos e disciplinas de sua formação acadêmica. Embora possam auxiliar em sua capacitação, as atividades

desenvolvidas nesse âmbito não são suficientes para causar tal efeito, tendo em vista, como alerta Teixeira (2007, p. 429):

que a docência se realiza mediante condições objetivas e materiais que poderão travar, dificultar ou facilitar suas formas de concretização, enfim, o exercício da docência e as práticas docentes dependem de condições objetivas e subjetivas e não apenas de currículos acadêmicos. (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Embora se refira às limitações da formação acadêmica, esse argumento aplica-se também à formação em serviço, considerada, frequentemente, como uma solução para as deficiências apontadas na formação acadêmica inicial. A forma como são realizadas algumas iniciativas de formação de professores, continuada e em serviço, podem colaborar inclusive para um processo de desautorização da posição docente, colocada sempre em situação de *déficit* em relação aos saberes profissionais.

Essa modalidade de educação que, como tantas outras, precisa ser vista como integrante do processo de constituição permanente dos sujeitos como seres humanos, na maioria dos casos tem se restringido ao treinamento para o uso de novas tecnologias de ensino. Essa noção mais restrita de formação docente tende a deixar em segundo plano dimensões essenciais da educação continuada, tal como o estímulo ao desenvolvimento dos recursos intelectuais, físicos, estéticos e morais de cada professor. Discutindo essa tendência tão pouco favorável à formação de professores que se conduzam na profissão como sujeitos éticos, autônomos e que se reconheçam como produtores de conhecimentos, Arroyo (2000, p. 147) observa:

a visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, a transmissão de informações e ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura do mercado. Desqualificou o próprio ofício de mestres. (ARROYO, 2000, p. 147)

A formação dos docentes não pode ser pensada de forma responsável em qualquer nível de ensino, desconsiderando o valor da atuação dos professores na

transmissão de conhecimentos entre as gerações, condição de existência de uma comunidade pedagógica. Transmissão que não deve ser reduzida ao método tradicional das lições magistrais e nem a conhecimentos colocados somente a serviço da instrumentalização de educandos, considerados apenas sob o aspecto imediatista da qualificação de mão-de-obra.

A formação de professores precisa estar à altura das responsabilidades docentes em relação à formação intelectual, ética e à educação da sensibilidade das novas gerações de sujeitos, que estarão sob seus cuidados durante uma parte definidora de suas vidas. Caso se pretenda preparar profissionais para a docência, conforme os princípios da justiça social e democráticos, as propostas de formação devem capacitar os docentes para assumirem com dignidade e capacidade a complexa tarefa de contribuir para uma educação escolar que esteja atenta à importância da transmissão de uma cultura comum⁹⁰, nos termos de Dussel (2009). Uma educação escolar que favoreça a convivência respeitosa e igualitária entre diferentes, que inclua novos conteúdos e novas estratégias de ensino que aproximem as crianças e jovens da escola, que ajudem-nos a bem viver e a transformar a sociedade em ações coletivas e no plano da subjetividade humana.

Para tanto, é importante que as práticas de formação de professores sejam pensadas de forma a permitir a vivência de experiências culturais e sociais, que valorizem as iniciativas de renovação dos métodos de ensino, das tentativas de reconfiguração dos currículos, com inclusão de novos temas e atividades que já estão sendo empreendidas pelos professores. E que proponham, também, novas estratégias que possam enriquecer o seu trabalho, dentre elas, as experiências com cinema na educação e na docência.

A esse respeito e retomando os discursos pedagógicos inscritos nos projetos, programas e nas formulações dos intelectuais que ouvimos na pesquisa, indagamos quais são as questões, proposições, concepções e/ou princípios neles observados, no que tange ao segundo período em análise nesse estudo.

⁹⁰Segundo Dussel, o desafio é estruturar uma ideia de cultura comum que possa ser transmitida e compartilhada, que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo tempo proponha algumas outras inclusões que não venham da mão da cultura do mercado ou do indivíduo do autodesenho.(DUSSEL, 2009, p. 359)

4.1 Formação docente para a educação cinematográfica

Nos discursos analisados nesta pesquisa, aparecem referências contundentes sobre a necessidade de uma política de formação, a qual atenda aos docentes que pretendem introduzir ou aperfeiçoar o trabalho pedagógico com cinema na escola. A formação de professores é considerada de vital importância para o sucesso dos projetos de educação cinematográfica. Marcos Napolitano, um de nossos entrevistados, por exemplo, inclui essa questão entre os principais problemas enfrentados na efetivação das propostas no âmbito da educação e cinema, destacando a necessidade de que os docentes percebam a importância de se prepararem para uma abordagem mais fecunda desse temática, assim como a responsabilidade dos poderes públicos no sentido de oferecer oportunidades para que essa preparação seja adequada e satisfatória. Napolitano declara:

Primeira questão é a formação dos professores. É claro que é um luxo hoje em dia, na realidade brasileira, você ter um professor que circule muito bem na linguagem fílmica, porque os problemas de formação são diversos, graves e até mais graves do que simplesmente não lidar bem com o cinema. Mas eu acho que o professor que gosta de cinema, que quer trabalhar com cinema na sua disciplina e eu não acho que seja uma obrigação, que todo mundo tem que trabalhar com o cinema, nunca defendi isso nos cursos que eu ministro para os professores. Mas eu acho que se quiser trabalhar é uma ferramenta importante, um conteúdo importante, uma linguagem importante, que está aí no mundo. Só que o professor tem que gostar, tem que se informar. Tem que se preparar antes, tem que ser preparado pelas políticas públicas, mas ele também tem que se preparar. Ele tem um espaço que é dele. Ele vai pensar como vai utilizar os filmes nos cursos que está dando. Eu acho que o primeiro problema é a formação. (Marcos Napolitano – Entrevista, 01/10/12)

Em sua entrevista, o professor Napolitano também critica os cursos de formação organizados pelos governos, nos quais os docentes são chamados a participarem de atividades de educação audiovisual durante certo tempo, mas, após essa curta formação, o professor não tem mais oportunidade de dialogar com os formadores sobre o trabalho que desenvolveu na escola, a partir do que aprendeu. Napolitano defende, então, a estruturação de circuitos de formação que atravessem o cotidiano dos professores e permitam que eles estabeleçam uma relação mais sistemática com as propostas.

Essas ideias colocam questões relevantes para a reflexão sobre a relação entre a docência e o cinema, bem como a respeito da maneira como a formação docente tem sido realizada até o momento. Em primeiro lugar, assinalamos a importância do envolvimento pessoal dos docentes com essa manifestação cultural ou seja, pode ser mais difícil para um professor que não goste de cinema ser capaz de oferecer a seus alunos uma oportunidade de contato mais enriquecedora com esse artefato. E esse gostar não passa somente pelo prazer superficial de ver um filme na TV, quando não se tem outra opção do que fazer. É uma afinidade que leva o sujeito a se interessar mais pela temática, a ponto de procurar saber mais sobre aquilo, a ponto de sentir necessidade de conversar sobre o filme a que assistiu, a ponto de dedicar parte de seu escasso tempo de professor na seleção criteriosa e fundamentada dos filmes que vai exibir para seus alunos. Não se trata de uma obrigação em tornar-se um especialista, mas de se dedicar a um prazer e como todos os prazeres, isso envolve algum investimento. As práticas com cinema na escola, para esse indivíduo, passam a significar não só um meio de ensinar alguma habilidade, conteúdo disciplinar, valor ou inspirar comportamentos, mas uma oportunidade de compartilhar um gosto, de trazer novos adeptos para uma comunidade que se define por uma relação mais afetuosa com o cinema.

Não estamos nos referindo a pessoas que desprezam os saberes tradicionalmente ensinados pela escola, como a leitura e escrita, que continuam fundamentais e, infelizmente, ainda tão desigualmente distribuídos na sociedade, mas de docentes que acreditam que o cinema, com suas especificidades, com a linguagem e os saberes que lhes são próprios, tem muito a oferecer à educação.

Partindo dessa premissa, entende-se que os projetos de educação cinematográfica precisam contar com esses professores, que têm afinidades com essa forma de expressão evitando-se, assim, a obrigatoriedade de que todos realizem essas práticas e muito menos de se formar para elas. Como lembra Rosália Duarte em sua entrevista:

professores que amam literatura formam crianças que amam literatura, então professores que amam o cinema, certamente vão formar crianças que amam o cinema. (Entrevista, 23/09/2012)

Mesmo que não seja possível ter essa plena certeza na capacidade de professores cinéfilos formarem amantes de cinema, é mesmo improvável que os docentes indiferentes a essa arte sejam capazes de fazê-lo. E ainda que amar o cinema não seja um atributo indispensável para que uma criança, um jovem ou um adulto sintam-se amados, consigam um bom emprego, sejam um bom filho, um bom pai ou um bom amigo, um bom cidadão, o gosto por filmes pode tornar suas vidas mais interessantes e ricas. Assim como o gosto pelos livros, isto é, caso essas disposições não forem úteis, do ponto de vista mais pragmático, irão proporcionar-lhes, certamente, momentos de grande prazer e alegria. Essa possibilidade não deve ser desprezada pela escola, considerando o quanto esses sentimentos também são importantes para o aprimoramento da personalidade individual e social dos indivíduos.

Enfim, pensamos que somente professores que gostem de cinema podem realizar uma educação cinematográfica que contribua para a importante tarefa educacional de consolidar a formação cultural dos educandos por esse meio, sem que isso se torne motivo de sofrimento para ambas as partes, acrescentando dificuldades desnecessárias ao processo. Entretanto, tendo como referência as palavras dos professores entrevistados, não se deve contar apenas com o investimento pessoal dos docentes, motivados por suas preferências culturais, para garantir o sucesso das práticas educativas com cinema. A formação docente tem uma grande contribuição a dar nesse sentido, ainda mais se forem superados alguns problemas, como a descontinuidade, como lembra o professor Marcos Napolitano em seu depoimento.

A esse respeito, entendemos que esse talvez seja um traço constante dos processos de formação docente em serviço. Esses momentos de formação são, muitas vezes, propostas que visam somente atualizar os profissionais, fornecendo-lhes informações sobre novas descobertas e seus efeitos para sua área de atuação, deixando de fazer sentido para os docentes. Especialmente quando os novos conhecimentos ou instruções lhes são transmitidos para que eles retornem às salas de aula, onde deverão repassar o que aprenderam aos estudantes. Isto sem falar que, por melhor que sejam as proposições e os projetos de educação continuada de professores, há que se considerar as condições laborais docentes e as condições materiais, a infraestrutura necessária à realização de atividades de qualidade com

cinema na escola ou de outra ordem que seja, materialidade nem sempre existente nas unidades escolares.

Em outras palavras, essa concepção apresenta-se como um problema entre outras razões, porque reforça uma equivocada divisão entre os produtores de conhecimento (os especialistas) e os receptores (professores e alunos), fazendo dessa modalidade de formação profissional apenas uma complementação ou *recall* da formação acadêmica inicial, momento em que o docente deve receber os conhecimentos teóricos necessários à sua atuação. Podendo, posteriormente, suprir eventuais carências ou ser poupado da obsolescência, por meio de periódicas capacitações que visam habilitá-lo para lidar com as novidades.

Caso fosse concebida como uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas, para examinar suas representações e mesmo dificuldades quanto aos processos de ensino e aprendizagem, sobre os conteúdos que ensinam, é possível que os próprios professores em formação sentissem necessidade de garantir a continuidade desses projetos a eles destinados. De igual forma, a ruptura com a hierarquização entre conhecimentos/saberes e a valorização da memória dos saberes coletivos, produzidos pelos docentes em suas experiências e práticas educativas, poderiam reverter o caráter pontual, ocasional das atividades de formação continuada, quase sempre submetidas às presumidas exigências da proposta didática mais recente, das constantes mudanças na legislação ou da teoria educacional em voga. Qualquer atividade de formação docente continuada, inclusive para a educação cinematográfica, precisa considerar todos esses elementos como essenciais para que tenha êxito.

Por outro lado, considerando-se as responsabilidades dos professores na transmissão e reelaboração da cultura, outras questões também devem ser consideradas, tal como alguns aspectos aos quais Silvia Serra se reporta:

Parto de la hipótesis de que, si un profesor, si un maestro, tiene como visión, tiene como tarea, como oficio, la transmisión de la cultura, cuanto más enriquecida su propia relación personal con la cultura, más posibilidades tiene de llevar esa transición con éxito. El maestro, el profesor que dialoga, en su vida personal y propia, con distintos aspectos de la cultura, con la música, con el arte, con las manifestaciones populares, con las lenguas, con la literatura, con el cine, etc., dialoga por placer, por gusto, es un actor que dentro del escenario pedagógico tiene un riqueza muy particular, que va a favor de la trasmisión que pueda opera. Entonces, la primera cuestión

cuando pienso en la formación de profesores y en el cine, me parece que sería fantástico que todos los profesores y maestros vieran mucho cine, fueran al teatro, escuche música, que lo incorporaran como una práctica ligada a su vida cotidiana. Los puedo invitar a eso. No importa qué, no importa cuánto, porque algo más ligado al gusto personal, a la formación de sí, al trabajo sobre su propia educación, que me parece que en ese punto la cultura hace mucho, aún de modo informal. Entonces sería como un primer aspecto del vínculo. (Silvia Serra – Entrevista, 02/08/13).

Entendemos que o termo transmissão cultural continua atual para os professores, apesar das desconfianças sobre o caráter arbitrário e excludente que marcam a seleção dos conteúdos a serem transmitidos pela escola, e dos efeitos de reprodução cultural e social que tais escolhas exercem sobre a socialização das novas gerações, ao garantir privilégios e a manutenção de posições de poder e subalternidade.

A escola é uma instância responsável por transmitir uma cultura comum no que diz respeito à formação cidadã, ao instrumental que permita às crianças e jovens conhecerem melhor o seu mundo e outros mundos, ampliem suas perspectivas. Não devemos desconsiderar essa sua marca institucional, ainda que seja sempre necessário que se questionem os motivos que inspiram a definição dos objetivos e a opção por determinados meios para a realização dessa tarefa.

No caso da educação cinematográfica, as práticas dos professores estão relacionadas à mediação de processos de apropriação pelos estudantes de um bem cultural específico, o cinema. E, portanto, como sugere esse trecho da entrevista de Silvia Serra, é fundamental que os docentes tenham reais condições materiais de acesso à diversidade de manifestações culturais, que os ajudem a compor e trabalhar pedagogicamente com um repertório amplo e significativo em termos de cinematografias.

Aos docentes cabe o trabalho de designação, como aponta Bergala (2008), que continua cada vez mais relevante diante da facilidade de acesso e do grande número de ofertas de filmes à disposição do público na internet e na TV a cabo, que sugere ser supérfluo o trabalho de mediação realizado pelos professores. Contudo, ele continua sendo valioso e necessário, quando propicia-lhes formas de acesso e oportunidades que fujam aos costumes habituais dos jovens internautas ou

telespectadores, e possam contribuir para aumentar e variar as experiências culturais desses sujeitos.

Entendemos, ainda, que um repertório cultural formado a partir de práticas geralmente associadas ao lazer tem implicações decisivas no tratamento dado aos filmes nas atividades educativas propostas e desenvolvidas pelos docentes. Experiências culturais vivenciadas em situações não escolarizadas também contribuem de forma decisiva para a formação docente. Por isso, além da resolução de problemas históricos do magistério como os baixos níveis salariais e a jornada de trabalho extenuante, são necessárias políticas públicas que facilitem a inserção dos professores em espaços e eventos culturais e artísticos variados. É também necessária a criação de oportunidades para que as escolas possam receber espetáculos e eventos desse tipo ou dele participarem fora de seus muros, visto que o espaço escolar, muitas vezes, constitui-se em um dos poucos equipamentos públicos capazes de abrigar essas atividades em regiões periféricas da cidade, podendo atender, assim, não só aos interesses dos professores, mas ao de toda a comunidade.

As políticas para a docência precisam considerar as experiências que participam positivamente da construção da identidade profissional dos professores, considerando que a experiência é um aspecto fundamental na constituição do indivíduo. A experiência pode ser compreendida como conhecimento acumulado e obedece ao princípio da continuidade – uma experiência estimula a outra – permite o desenvolvimento de uma série – um contínuo experiencial. Assim, é preciso que as experiências ligadas à docência sejam também interpretadas como positivas pelos próprios professores e possam acrescentar elementos novos, reforçando comportamentos que favoreçam o desempenho de suas tarefas.

Portanto, não basta simplesmente estimular práticas culturais em geral, é necessário também propiciá-las, de modo que possam se constituir em experiências educativas, determinando a qualidade das experiências futuras. Sobre esse aspecto, Dewey (1971, p. 14 e 16) assinala que

a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É

deseducativa toda experiência que produz o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas... Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. (DEWEY, 1971, p. 14 e 16)

As experiências educativas, portanto, são aquelas que produzem o efeito de favorecer o encadeamento de novas experiências, gerando disposições e sensibilidades que estimulem o indivíduo a buscar oportunidades de vivenciar experiências tão ou mais enriquecedoras futuramente. No caso da educação cinematográfica, parece-nos que os professores que desejam e têm a oportunidade de acessar um amplo e variado repertório de filmes estarão mais equipados para organizar formas de contato mais férteis entre seus alunos e o cinema.

4.2 O cinema e a reflexão sobre a prática pedagógica

Além do enriquecimento da formação cultural, os filmes têm contribuído com outros elementos para a formação profissional dos docentes. Algumas atividades voltadas para esse fim, desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, têm recorrido aos filmes para promover reflexão sobre aspectos relevantes para o exercício da docência na contemporaneidade. A esse respeito, Silvia Serra comenta:

Además de eso, uno puede pensar que, en la formación de profesores uno puede recurrir al cine como insumo de pensamiento. A mí me parece interesante esta perspectiva de pensar que uno pueda pensar distintas problemáticas del mundo, de la sociedad, de la escena educativa y que esas problemáticas no se piensen solo con producciones académicas. Si nosotros estamos pensando, por ejemplo, en la idea del aprendizaje del niño, probablemente, dentro de la formación de profesores los mandemos a leer psicología educativa y un libro de Rousseau, o lo que a vos se te ocurra de la pedagogía que pueda hablar sobre el aprendizaje. Me parece que si ese trabajo de estudiar una problemática propia del oficio, como es el aprendizaje, uno puede acompañarlo con algunos títulos que hablan del aprendizaje desde otro lugar, hablan con imágenes del aprendizaje,

que muestran otros recorridos sobre el aprendizaje, que le ponen otras sensaciones al modo en que entendemos el aprendizaje; me parece que (si hacemos eso), en algún punto, estamos enriqueciendo también la formación de esos maestros o profesores. (Silvia Serra – Entrevista, 02/08/13)

Uma dimensão importante da preparação de professores para docência antes ou durante o exercício da profissão é a oportunidade de refletir sobre suas ações, sobre suas experiências nesse âmbito. As atividades propostas nesse sentido estão afinadas com a noção de professor reflexivo. Essa concepção ultrapassa a questão mais imediata de que esse adjetivo pode ser atribuído, em tese, a todo ser humano, para alcançar a dimensão de uma corrente teórica que valoriza a capacidade do profissional em buscar a ampliação dos seus conhecimentos sobre seu ofício por meio do exame pessoal das práticas pedagógicas que realiza e pela tentativa de compreensão das relações entre suas experiências passadas, atuais e possibilidades futuras de atuação profissional. A reflexão pode ser assim compreendida como uma capacidade a ser estimulada, um percurso a ser percorrido pelo professor em busca do autoconhecimento profissional, que vai além de pensamento rotineiro sobre seu fazer, e o faz pensar sobre esse tema de forma mais profunda e sistemática. Zeichner (1993, p. 25-26) relaciona o pensamento reflexivo ao processo no qual *a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática*. Concebe, assim, a reflexão crítica como uma ação voluntária, uma atitude consciente, que permite crítica e desenvolvimento de práticas educativas, assim como a avaliação das condições sociais que permitiram sua emergência e as influenciaram. Associada à prática de refletir coletivamente sobre as situações profissionais que vivencia, a postura assumida pelos docentes críticos e reflexivos favorece ainda o apoio e crescimento profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As atitudes caracterizadas de pensamento reflexivo, no entanto, não se estabelecem de maneira espontânea, precisam ser desenvolvidas e cultivadas e, nessa direção, a educação tem muito a contribuir. Dentre as inúmeras formas de estimular e promover reflexão coletiva sobre a docência, estão as atividades que envolvem o uso de filmes.

Algumas propostas de formação aliam os estudos teóricos sobre os elementos que constituem o trabalho docente com a análise de questões docentes colocadas

por filmes cuja narrativa tem como principal cenário a escola e como personagens centrais professores, professoras e seus alunos. Essas atividades pretendem promover entre os futuros docentes o desenvolvimento de habilidades de observação e análise capazes de que favoreçam a reflexão sobre questões presentes no cotidiano da vida escolar⁹¹.

Entendendo que a simples exibição de filmes de escola para os professores não seja suficiente para desencadear o processo de reflexão, essas práticas de formação com filmes aliam a projeção a outros procedimentos que solicitem uma postura analítica e reflexiva do educador, atentando ainda para a necessidade de se estabelecerem articulações entre o que se observa nos filmes e o que outros discursos apontam sobre os aspectos da docência abordados por esse produto.

Essas práticas têm como pressuposto a percepção de que o cinema é capaz de construir situações escolares ficcionais bastante verossímeis, que contemplam a complexidade das relações estabelecidas nas salas de aula reais. Devido a essa capacidade, os filmes podem mostrar elementos relevantes para a prática pedagógica dos professores em formação, permitindo assim análise do desenvolvimento de algumas sequências didáticas e do comportamento de professores em relação a algumas situações escolares cotidianas, oferecendo ao professor a tranquilidade e o distanciamento necessários para essa reflexão. Por estar analisando uma espécie de caricatura das aulas reais, os docentes poderiam evitar o desconforto, constrangimento ético envolvido no ato de comentar a postura de professores reais, a partir da observação de aulas de colegas.

Além disso, segundo essas propostas, o cinema ofereceria alguns recursos tecnológicos úteis ao exame mais detido de algumas situações com a possibilidade de congelar, repetir ou reproduzir em câmera lenta as cenas que desejasse e quantas vezes fosse preciso. Desse modo, tais artifícios favoreceriam a percepção de diferentes detalhes por meio da repetição dos acontecimentos focalizados, da comparação de diversos tipos de atuação diante de situações análogas e ainda que

⁹¹ALTET, María del Carmen. Escenas de películas para la formación docente. Anales del Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Facultad de Bellas Artes/Universidad de Barcelona, 21-23 de noviembre de 2013.

MAYRINK, Monica Ferreira. Luzes, Câmera e Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/SP, 2007.

os professores espectadores pudessem expressar suas opiniões livremente durante todo o tempo a exibição.

Essas atividades podem ser vistas como a expressão de concepções de educação docente que atribuem à prática grande importância e consideram a observação como instrumento valioso para reflexão sobre o fazer docente. Não se trata de um desprezo pelo papel da teoria nos percursos de formação do professor, mas de valorização de um aspecto que, muitas vezes, é tratado equivocadamente como uma questão menor da profissão em certos círculos acadêmicos, como se essa questão fosse de fácil resolução e que somente o tempo de magistério fosse suficiente para atender a essa demanda profissional.

No entanto, assim como alerta Santos (2010, p. 8), os processos pelo qual se preparam os sujeitos para o exercício da docência devem ser atentar para a articulação entre esses dois elementos essenciais:

O professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática e só existe boa prática com sólida formação teórica. É importante observar que a recíproca, nesse caso, não é verdadeira, pois a sólida formação teórica não garante por si só uma boa prática. O que está sendo enfatizado é que o bom profissional precisa de conhecimentos teóricos que lhe permitam detectar problemas e defini-los com clareza. Precisa encontrar alternativas que possibilitem a solução de problemas identificados. Para isso, é preciso utilizar um arcabouço teórico compatível com a realidade em que o problema se insere. Esta fundamentação teórica é que orienta a atuação profissional, mas sua ação exige mais do que isso. É preciso saber articular teoria para identificar e solucionar problemas. É preciso produzir ou utilizar material e equipamentos compatíveis com os objetivos de ensino. É preciso saber compatibilizar a prática com os objetivos mais amplos da educação [...] (SANTOS, 2010, p. 8)

Assim, quando se pretende estabelecer um diálogo educativo com professores, a problematização teórica é tão importante quanto o esforço de buscar alternativas viáveis para eventuais mudanças ou permanências nas práticas educativas realizadas na escola, mesmo que sejam soluções provisórias. O professor precisa de uma metodologia adequada para ser bem-sucedido em relação aos seus propósitos educativos e essa questão não deve ser tratada somente como um

problema meramente operacional, necessita receber um tratamento mais reflexivo por parte de docentes e formadores.

É necessário questionamento de situações em que a teoria educacional é elaborada e reconhecida como válida independentemente da prática educativa e pensar sobre a necessidade de que essa teoria seja revista, aperfeiçoada e avaliada, considerando seus resultados práticos para que mantenha seu valor educacional (CARR,1996). Assim, uma teoria potente não pode ser construída desligada da prática, ou seja, desconsiderando em seus princípios e efeitos.

A saída para as questões e demandas colocadas para a educação atual devem ser buscadas em vários campos do conhecimento. Portanto, a formação de professores precisa recorrer a associação de recursos diferenciados, para que ela possa se tornar um espaço de reflexão e criação.

4.3 Os filmes e a formação ético-política dos professores

A utilização de filmes na formação docente como forma de provocar a reflexão sobre temas contemporâneos, também pode ser vista como uma forma de nadar contra as correntes que restringem a formação de professores aos seus conteúdos técnicos, evitando questões sociais e políticas mais incômodas.

É importante que a dimensão política do trabalho docente seja valorizada pelos dispositivos de formação e que as pedagogias incorporem práticas problematizadoras do conhecimento e da cultura com que a escola trabalha e sobre as quais ela silencia. Atividades de formação de professores como a Cátedra Aberta “Imágenes de los noventa: seis intelectuais e seis películas frente a la nueva época”⁹², realizada pela Escuela de Capacitación Docente de Buenos Aires (CePA), em 2001, assim como o projeto “Iguales pero diferentes: tratamiento de la

⁹²Imágenes de los noventa, Tomás Abraham... [et al.] compilado por Alejandra Birgin y Janvier Trimboli. – 1ª ed. – Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2003.

diversidad en las escuelas”⁹³, procuraram contribuir para a ampliação do sentido dessas ações, ao retomarem como pauta da formação docente, questões ligadas às ideias de bem público, de justiça, de igualdade, de diferença e conflito.

A primeira dessas experiências foi construída através de uma série de encontros para a projeção de filmes eleitos pelos conferencistas convidados, que os consideravam significativos para pensar a década de 1990⁹⁴. Uma semana após à exibição desses filmes, era realizada uma conferência que articulava a análise do filme e os aportes da bibliografia sobre o tema. Os filmes eram, portanto, mais do que uma mera ilustração do que os intelectuais falavam sobre o assunto e se colocavam como uma inicial e impactante aproximação do público ao tema a ser discutido. A atividade procurou renovar o sentido da formação de professores, favorecendo um diálogo entre as preocupações cotidianas ligadas a esse ofício e os problemas mais amplos que marcaram o período. Apostava-se nas possibilidades de enriquecimento trazidas pelo contato triangular entre educação, importantes manifestações de nossa cultura e o pensamento informado pela erudição científica, literária e filosófica dos interpretes convidados.

Quanto ao projeto “Iguales pero diferentes: tratamiento de la diversidad en las escuelas”,⁹⁵ ele se propôs a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência coletiva aberta e respeitosa para as diferenças religiosas, políticas, culturais, de gênero e sociais, assim como favorecer às disposições contrárias às atitudes intolerantes e discriminatórias na escola e na sociedade em geral. Essa proposta teve como eixo a produção de filmes com temas como gênero, cultura indígena, deficiências físicas e intelectuais e outros. Nela estava contida, ainda, a

⁹³Projeto de pedagogia audiovisual desenvolvido na FLACSO/ARGENTINA para o docentes e alunos da cidade de Buenos Aires entre os anos 2005 e 2007. DUSSEL, Inès. Educar la Mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual e de formación docente. In DUSSEL, Inès y GUTIERREZ, Daniela (comp.). Educar la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen. 1 ed., 3ª reimp. – Buenos Aires: Manantial; Flacso, OSDE, 2012.

⁹⁴Os filmes selecionados para essa atividade foram: Mala Época (Argentina), Gataca (USA), Matrix (USA), O verão de Kikujiro (Japão), Silvia Prieto (Argentina) e Lamerica (Itália). Segundo Birgin e Trimboli, a década de 1990 pode ser interpretada na Argentina como um intervalo entre o fim de determinado ciclo e o início de outro, situação que justificava a produção de leituras que pudessem contribuir para o entendimento do passado recente e dos indícios do que seria esses novos tempos (BIRGIN e TRIMBOLI, 2003).

⁹⁵Projeto realizado por uma equipe de pesquisa e formação docente constituída por Ana Laura Abramowski, Silvia Finocchio Ana Abramowski, Daniela Gutiérrez, Guillermina Laguzzi, Lucía Litichever, Paula Lanusse e dirigido por Inés Dussel. (DÚSSEL, 2012)

elaboração de guias que apresentam o percurso conceitual das ideias esboçadas em cada produção e sugerem atividades para serem realizadas por docentes e alunos em sala de aula.

Segundo a coordenadora desse projeto, professora Inés Dussel, essa proposição parte de pressupostos teórico-metodológicos como: a necessidade de intervir sobre a formação ética e cidadã dos indivíduos, visando contribuir para a geração de identidades inclusivas, democráticas e não discriminatórias; a importância das narrativas e imagens provenientes dos meios de comunicação massivos para a formação da sensibilidade e de disposições éticas e estéticas, assim como o papel fundamental que a alfabetização audiovisual assume atualmente, na formação de uma cidadania baseada na igualdade e na ampliação do acesso e participação na cultura e na esfera pública (DUSSEL, 2012.)

Em suas justificativas e objetivos, esse projeto explicita suas influências em termos de pensamento, que estão ligadas, dentre tantas outras: às ideias de David Buckingham sobre a contribuição dos meios eletrônicos para a formação de cidadãos; à discussão feita Mónica Quijada e Carmen Bernand sobre as tentativas de negação e apagamento da ampla variedade étnica constitutiva do processo de construção da nação argentina; à reflexão de Susan Sontag sobre o embotamento dos sentimentos de compaixão e empatia dos espectadores em relação às dores dos que sofrem, provocados pelo excesso de exposição de imagens das vítimas de guerras e atentados; à problematização de Didi-Huberman sobre o ato de ver ligado somente à nossa vontade, sobre o tipo de conhecimento que essas imagens podem oferecer e sobre o questionamento do conceito absoluto de imagem.

Esse projeto coloca em questão importantes questões para se pensar o uso da imagem na formação docente, provocando a desconfiança em relação a algumas concepções arraigadas sobre nossas relações com essas formas de representação. Trazendo para o debate indagações sobre como olhamos e o que podemos ver ou não, quando o fazemos, retiram esses atos do âmbito da biologia e da subjetividade, para localizá-los no campo das práticas sociais, informadas por regimes históricos de visibilidade.

O projeto procura, ainda, favorecer um deslocamento na identidade entre ver e aprender, que ainda permeia o trabalho com imagens na escola. Para isso, os

docentes são convocados à reflexão sobre as múltiplas formas de olhar e o tipo de sensibilidade, de memória e de pensamentos provocados pelas imagens com as quais temos contato e que também levamos para a sala de aula.

Ao propor um exercício constante de repensar e reelaborar os modos de ver, focalizando nossos hábitos nesse sentido, evidencia-se uma grande preocupação em alertar os docentes para os olhares que depreciam, subestimam e denigrem o outro. Procura-se, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de substituí-las por formas renovadas de ver as crianças, os jovens, os pobres, enfim os diferentes, procurando recuperar um certo modo de vê-los, se não mais amoroso, pelos menos mais sensível em relação às suas questões e seus problemas. Destaca-se nessa proposição de formação docente, a necessidade de se chamar a atenção para os efeitos éticos, políticos e sociais do ato de olhar.

Entendemos que essa proposta adota perspectivas parcialmente próximas das pedagogias sociocríticas em relação à formação docente, corrente que se propõe a ampliar o espectro de discussões da formação docente, incluindo temas que ultrapassam o âmbito exclusivamente escolar, integrando, a esse processo, questões de grande relevância para a compreensão das relações sociais contemporâneas. Favorecendo a capilaridade entre círculos de pensamento e atuação que muitas vezes seguem apartados, como universidade e escola básica, assim como o campo da educação e das diferentes formas de expressão artística, os dois projetos mencionados acercam-se ainda e de forma muito clara, do entendimento dos docentes como intelectuais mediadores, cuja atuação costuma contribuir para a ampliação da circulação de ideias e produtos culturais restritos a certos grupos.

A educação escolar pode ser vista, de acordo com essa concepção, como um processo contraditório, em que se reproduzem os mecanismos da sociedade e no qual também podem ser desenvolvidos instrumentos que fortalecem a resistência à sua lógica de dominação. Nesse sentido, é essencial que os professores possam assumir a posição de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), capazes de criar e ensinar por meio de pedagogias contra-hegemônicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, também capazes de ação transformadora.

Nesse caso, o discurso do compromisso político do professor em relação à educação cidadã filia-se às propostas de formação docente que reivindicam espaço

e estímulo para que os professores possam refletir e compreender as transformações que marcam o mundo atual e também se posicionarem de forma autônoma em relação à tais transformações.

Como ocorrem nas abordagens sociocríticas da educação, enfatiza-se a necessidade de compreensão do contexto mais amplo da ação educacional, para renová-la por meio da recriação das relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, com o objetivo de contribuir para a superação das desigualdades econômicas e sociais. A intervenção na formação social e política dos sujeitos tem um lugar privilegiado nessas propostas pedagógicas, visando estimular o desenvolvimento de capacidades que favoreçam uma atuação crítica e participativa na sociedade.

Respondendo às demandas colocadas pela função de transmissão cultural da educação, essas atividades de formação docente assumem a responsabilidade de incorporar, de forma reflexiva, elementos das culturas contemporâneas às suas práticas, seja quanto às mudanças sociais e econômicas mais amplas, seja quanto às questões mais específicas, a exemplo das maneiras pelas quais a torrente de imagens que nos chegam cotidianamente tem impactado nosso modo de vida, nossa sensibilidade e como elas também podem estar a serviço da educação ética e cidadã que cabe à escola.

4.4 Os modos de incorporação do cinema na escola e a formação dos professores

Dentre os motivos pelos quais o cinema foi integrado à formação docente na atualidade, consideramos ser de grande relevância a crença de que esse artefato possa estimular os sujeitos pensarem sobre o que é ser professor, assunto que já abordamos ainda nesse mesmo capítulo, e também o objetivo de apoiar os docentes em suas práticas pedagógicas com filmes.

Alguns discursos examinados nessa pesquisa fazem algumas ressalvas ao modo como o cinema tem sido levado à escola, questionando certos tratamentos

dados a esse objeto que não respeitam as especificidades do cinema como produto cultural, minimizando ou até mesmo neutralizando, assim, seu potencial pedagógico. Essas observações podem ser vistas como um alerta para as atividades de formação que teriam a responsabilidade de atentar para esses problemas que ainda afetam boa parte das atividades com filmes. Essas se referem tanto à desconsideração de algumas questões fundamentais para que o cinema possa realmente contribuir para o enriquecimento das experiências escolares quanto ao excesso de expectativas em relação às possibilidades e aos efeitos da inclusão de filmes às práticas pedagógicas. Como assinala Silvia Serra:

Una de las cosas que aprendí a lo largo del trabajo de la indagación que vengo haciendo, es que el cine está pensado y está producido para ser visto en unas condiciones específicas, y mucho de su potencial tiene que ver con esas condiciones, tiene que ver con la oscuridad, con el anonimato, con abstraerse con unas condiciones exteriores. El hecho de ir al cine, en algún punto, lo sitúa como en un momento del día o de la semana particular, donde es lo único que se hace. El cine tiene mucha fuerza, y; creo, que muchas de las identificaciones que produce tienen que ver con que cuando uno mira el cine, en algún punto, se despoja de lo que es y se deja invadir, se deja interpelar, y por eso aparece la emoción, aparece el goce, aparece el placer de mirar. Supongo que esto tiene que ver con esto de las condiciones particulares para el ejercicio de mirar el cine, que es algo que, en algún punto, tiene que ver con su lenguaje específico... Admito que hay un plus que se le adhiere a la escena educativa, que no está presente en el cine de por sí. Siempre, me parece, y planteo cuando trabajo con docentes, que hay que tener todo el cuidado para que ese plus, para que ese además que se me incluye cuando trabajamos en la escuela con cine, no vaya en detrimento de lo otro que tiene el cine, de la contemplación, del goce, etc. Entonces, en los maestros existe este plus o esta operación adicional, que es la operación de corte pedagógico. Creo que un profesor tiene que combinar ese adicional, ese plus, con la potencia que el cine tiene de por sí. Al mismo tiempo que enseñar tiene que lograr que sus alumnos se encuentren, de un modo estético, con ese otro producto. (*Silvia Serra – Entrevista, 02/08/13*)

Essas observações remetem-nos aos limites da instrumentalização disciplinar dos filmes, uma recorrente e preocupante prática escolar, que costuma ser reforçada nas atividades de formação docente. Como uma forma específica de arte, o cinema alimenta processos de aprendizagem específicos e permite que formas diferenciadas de perceber o mundo se desenvolvam ao mobilizar a inteligência e os afetos. Por meio do cinema, pode-se ultrapassar o paradigma que impõe a razão como única forma de apreensão do mundo e investir numa formação que reconhece a importância dos afetos na construção do conhecimento. Essas características solicitam dos docentes que eles se arrisquem a permitir outro tipo de aproximação dos educandos com esse objeto e é

desejável que, durante a formação, eles mesmos possam experimentá-la. A valorização das possibilidades de diálogo entre os textos fílmicos e os conteúdos especificamente escolares é uma necessidade constante entre os professores e é compreensível que tais profissionais estejam sempre buscando instrumentos que os ajudem na difícil tarefa de ensinar. Acreditamos que se possa encontrar nos filmes um grande aliado para essa tarefa, mas é importante que esse artefato não seja incorporado à escola apenas em um papel subordinado e acessório do verdadeiro conhecimento que está nos textos orais e escritos.

É preciso que professores sejam estimulados a refletir sobre a especificidade e os limites dos conhecimentos produzidos pelos filmes, para que não estabeleça uma relação de total confiança nos poderes da imagem fílmica, a ponto de acreditar que haja uma correspondência entre ver e saber, e nem de total desconfiança que leve a uma prática de censura tão rígida que subestime a criança ou jovem espectador. A educação cinematográfica deve sempre duvidar da relação automática entre os nossos propósitos, ao exibirmos essas imagens aos alunos e o que eles aprenderão no contanto com elas. Haverá sempre uma distância significativa entre um ponto e outro.

Portanto a discussão sobre a rica complexidade do vínculo entre o espectador e as imagens fílmicas deve estar presente na formação docente pelo cinema e considerar aspectos importantes dessa relação como contexto visual em que essas são produzidas e recebidas. Os hábitos comunicacionais das populações mundiais na contemporaneidade sugerem que nossa cultura está sendo mais influenciada pelo que vemos do que pelo que lemos e o ato de ver envolve operações internas e externas, ligadas tanto ao nosso aparelho biológico e psíquico, quanto aos padrões impostos de práticas visuais estabelecidas em nossa sociedade que privilegiam certos olhares.

Dussel (2012) lembra que as imagens nunca são representações isoladas do mundo, mas práticas sociais situadas no tempo e no espaço, fruto de operações que envolvem as tecnologias que as transmitem, a maneira como as percebemos pelos nossos sentidos e nossa imaginação pessoal ou compartilhada coletivamente. Assim é importante que a formação docente também os regimes visuais que condicionam a produção de a recepção das imagens, que determinam modos de ver e ser visto em determinadas sociedades. É preciso pensar sobre o que aparenta ser visível em uma

sociedade e o que está excluído do quadro, assim como sobre o fato de que historicamente já existiram e podem ainda vir a existir outras maneiras de organizar as informações visuais.

Outro aspecto importante da relação cinema e educação escolar a ser observada pela formação docente refere-se às expectativas depositadas na crescente incorporação desse objeto às práticas pedagógicas. O aumento da presença de filmes no ambiente escolar atualmente está muito relacionado à massificação das tecnologias de comunicação, fator decisivo para que as escolas, professores e alunos pudessem ampliar de forma exponencial o acesso a esses produtos. Nossa cultura continua dando muita importância às imagens, como no passado, mas, com a facilidade de produção e difusão desses objetos, essa relação foi de certo modo banalizada, tornando-se uma coisa corriqueira, com a qual quase todos parecem familiarizados. Essa situação parece tornar a leitura de imagens uma atividade mais acessível a pessoas de qualquer idade, cultura e nível de escolaridade e talvez, por isso, professores de todos os níveis podem achar fácil e simples levar o cinema para suas aulas e com isso garantir as aprendizagens sobre os mais diferentes temas que a escola aborda. A popularidade desses novos meios entre a juventude levou também a escola a buscar no cinema algum elemento que pudesse conectar as práticas escolares com a cultura dos estudantes ou como define Maria da Graça Setton, *buscar uma aproximação com a linguagem do cotidiano de uma geração que precocemente socializou-se com a cultura midiática* (SETTON, 2004, p. 67).

A questão é que não são todas as imagens que interessam aos jovens e a escola tende a tratar a imagem dentro de uma sequência didática que se afasta significativamente dos modos como elas se apresentam nos circuitos culturais frequentados por esse grupo espontaneamente, o que geralmente dificulta a adesão esperada desse espectador bastante exigente. Não seria o caso de a escola tentar mimetizar as formas de contato com as narrativas fílmicas que os estudantes estabelecem fora dela, mas assumindo que tem objetivos e procedimentos próprios do universo escolar, aos professores não deve causar surpresa ou indignação, se as práticas propostas sofrerem algum tipo de resistência.

Quando se formam docentes para a educação cinematográfica, é importante que as possibilidades educativas dessas práticas sejam bem exploradas, mas seus limites

também devem estar bem claros. Diante de cada proposta que aparenta trazer alguma inovação metodológica, é comum que seja lhe atribuída, nos meios educacionais, poderes que estão longe de corresponder à sua capacidade real. Esse comportamento pode contribuir para uma rápida decepção e um abandono de práticas pedagógicas muito ricas, se consideradas em relação à sua real amplitude. Como alerta Silvia Serra:

sólo o la inclusión del cine por ser una tecnología no garantiza nada. No hay una relación necesaria entre el cine y la enseñanza, hay una relación contingente. El cine puede estar o puede no estar, puede estar y producir efectos maravillosos, y puede estar y no producir ningún efecto, y puede no estar y esa educación produce efectos maravillosos, y puede no estar y esa educación tampoco sirve para nada. Me parece que el problema del vínculo pedagógico y del encuentro pedagógico de la transmisión no es resuelto nunca con una tecnología externa, se resuelve en un vínculo donde esa tecnología juega sí, pero no es un elemento necesario. Es raro que diga esto cuando estoy pensando en el trabajo con el cine, ¿no? Pero me parece importante, porque siempre he intentado correrme del riesgo de que el uso del cine aparezca como una metodología de la enseñanza y me parece que no es por ahí, al menos yo no lo veo por ahí. Me parece que en el discurso pedagógico es como una tentación de agarrarse de objetos, de la computadora, del cine o en el aula en su momento, y de pensar que una tecnología va a resolver los problemas de un encuentro entre una generación y otra. Creo que, en definitiva, ninguna tecnología lo resuelve automáticamente. El encuentro entre un profesor y un alumno, cuando el profesor usa el cine también hay un encuentro intergeneracional, donde hay un producción cultural que tiene que ser tramitado. Y ahí es tan importante ese producto cultural como el vínculo que se produce con su propio alumno. (Silvia Serra – Entrevista, 02/08/13)

A postura da professora adverte contra a inutilidade de se buscar nas práticas pedagógicas com os filmes a solução para uns dos principais dilemas atuais no exercício da profissão, que se constitui em encontrar uma forma de trabalho pedagógico eficaz com alunos aos quais os métodos mais tradicionais da escola não alcançam. Essa atitude constitui-se em um problema na medida em que se espera resolver com cinema questões que necessitam de muitos outros elementos para serem equacionadas com sucesso. O cinema sozinho não faz o que os professores e professoras em suas atuais condições de atuação não podem fazer⁹⁶.

⁹⁶Inês Teixeira adverte que a presença do cinema na formação dos professores não pode ser vista como uma panaceia, uma salvação para os problemas e desafios postos hoje para os professores e a instituição escolar, para os quais um bom trabalho com cinema poderá contribuir inegavelmente. Nem o cinema nem as chamadas novas tecnologias podem ser tomadas, isoladamente, como solução, pois

Ao discutir as impossibilidades desse recurso, é importante lembrar ainda e problematizar certos procedimentos escolares em relação ao uso de filmes para preencher lacunas. A defesa da inclusão do cinema no cotidiano da escola não implica em acreditar que isso resolveria os problemas relativos às precariedades há muito enfrentadas pelas comunidades escolares, sobretudo quando se trata da Educação Básica e pública no Brasil. Os filmes não podem suprir a falta de livros, periódicos, laboratórios, quadras esportivas e outros materiais didáticos e equipamentos essenciais para realização das aprendizagens pelas quais a escola é responsável. E muito menos é capaz de substituir professores, ao contrário, o contato dos alunos com filmes exige a mediação de docentes motivados, sensíveis, críticos, curiosos, que contem com boas condições subjetivas e objetivas para realizar esse trabalho. Não há como transigir quanto à presença desses sujeitos na organização e condução das atividades com cinema na escola.

Contudo, respeitando essas limitações, o cinema parece ter muito a oferecer à formação docente, segundo os discursos pedagógicos. Os formadores entrevistados preocupam-se em apresentar aos futuros professores um cinema que fuja ao padrão do cinema de mercado apresentando uma lista de filmes para serem assistidos fora do horário do curso ou criando cineclubes e mostras de cinema de determinados cineastas considerados importantes para a cinematografia do país ou do mundo. No entanto, apesar dessa preocupação estética, no cotidiano escolar, esses ainda privilegiam o tema como critério de escolha para selecionar os filmes para o trabalho pedagógico, ainda que sem descuidar das qualidades formais desse objeto. Como nos conta Duarte:

Também não tem nenhum problema de exibir filmes, por exemplo, nas minhas aulas de psicologia, eu escolhi por causa do tema, porque também é muito difícil você exibir Truffaut, se o que você quer é discutir determinado tema específico. Então sempre no início do semestre eu digo para eles: vou fazer uma lista de filmes que eu acho que vocês precisam ver sugerir filmes que eu acho que vocês não podem entrar na vida profissional sem ter visto. Não sei se eles veem não, mas acho que a gente tem que fazer isso mais sistematicamente, talvez devesse ter um espaço de maior trabalho com cinema na pedagogia, como o Cineclube... (Entrevista, 23/09/2012)

há vários fatores internos e externos à escola, assim como há fatores pedagógicos e também sociais implicados no desempenho escolar das nossas crianças e jovens, e no trabalho dos professores nas escolas, que extrapolamos processos de sua formação acadêmica. (TEIXEIRA, 2012: 189).

Tal depoimento evidencia uma diferença crucial entre o contato com o cinema na escola ou partir da escola, que a precedência dos aspectos relacionados às aprendizagens dos diferentes conteúdos sobre a excelência artística desses objetos. A ideia de que a arte precisa estar na escola é constantemente reiterada no pensamento educacional sobre cinema e escola, mas os parâmetros de avaliação estética não estão acima, por exemplo, do discurso ético veiculado pelos filmes por meio da linguagem em geral e não somente em relação aos diálogos e da caracterização das personagens. A formação cinematográfica dos futuros docentes deve não somente discutir essa questão, como também deve ajudá-los a desenvolver as habilidades necessárias para efetuar esse julgamento de forma mais acurada, que ultrapasse a superficialidade do reconhecimento dos clichês de vilões e mocinhos. Para tanto, é importante que o conhecimento de alguns elementos específicos do cinema, como assinala Marcos Napolitano, ao falar sobre sua prática como formador:

E o professor-espectador se emociona com filme e essa emoção é fruto de uma linguagem que o diretor escolhe, que o roteirista escolhe. Então, o meu trabalho era mostrar que quando o filme era mobilizado em sala de aula, em um trabalho escolar, essas questões têm que aparecer de alguma maneira, pode ser de maneira mais simples, mais pontual. Não pode assim: vamos ver o filme, “o que você acha disso?” É um exercício de olhar, então a ideia é mobilizar o conteúdo do filme por um lado para o aluno, para o debate, mas também ensinar, fazer com que a escola seja um lugar de formação de olhar para o cinema, de um espectador mais crítico. (Entrevista, 02/10/2012)

Destaca-se, nesse relato, a importância de se integrarem os conhecimentos sobre a linguagem audiovisual e a história do cinema aos programas de formação docente, de modo a evitar ações pedagógicas espontaneístas ou pouco sistematizadas, que revelam uma concepção equivocada sobre a possibilidade de olhar inocente dos espectadores em relação ao filme e da ausência de endereçamento do produto por parte dos realizadores. A alfabetização audiovisual aparece, então, como uma forma de contribuir para que os docentes sejam sensíveis, consigam perceber nuances da articulação entre os elementos fílmicos que constituem a obra que têm diante de si, estabelecendo uma relação mais consciente com esse objeto.

A atenção a essa questão não pretende fazer do professor um especialista em cinema e nem concentrar nas mãos do professor de artes, por exemplo, os cuidados

com essa segunda alfabetização, repetindo um equívoco que ocorre ainda hoje em relação ao ensino da leitura e da escrita, cuja responsabilidade tem sido colocada exclusivamente nos professores de Língua Portuguesa.

A ideia é que a formação docente possa tornar possível aos educadores de diferentes campos disciplinares a realização de trabalho com filmes que cuide desse objeto como forma de expressão estética. Bergala (2009), forte referência para os estudos sobre educação e cinema no Brasil e Argentina, afirma que a abertura do professor para o cinema como criação artística é mais importante do que a posse de conhecimentos fílmicos. Em seus termos: *O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o saber do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto, a boa relação com o objeto-cinema* (BERGALA, 2008, p. 27). No entanto, é possível que, com os aportes fornecidos por atividades de formação, esses profissionais sintam-se mais seguros para esse tipo de intervenção. Adriana Fresquet coloca essa questão como um dos aspectos que podem dificultar a educação cinematográfica nas escolas brasileiras:

A educação de uma maneira geral é muito fértil, é muito autocríativa, autogestora de eventos e atividades, de projetos. E eu acho que as dificuldades se existem, estão mais ligadas a certa insegurança, a certa suspeita de não poder, com o fato de que não seja possível fazer.
(Adriana Fresquet ,entrevista, 17/10/2012)

Desse modo, a formação docente que trabalha a linguagem cinematográfica, não só teoricamente, mas também por meio de exercícios de criação, poderá se colocar como suporte e estímulo às iniciativas nesse âmbito. Como a formação docente em geral, a alfabetização audiovisual dos professores é um processo que certamente não poderá fornecer todas as respostas às questões que aparecerão no cotidiano da sala de aula, espaço-tempo percebido pelos educadores como especialmente propício à ocorrência de fenômenos aleatórios, improváveis e indeterminados, no qual as nossas dúvidas e incertezas, parecem mais assustadoras.⁹⁷ Mas a criação de situações de aprendizagem baseadas no compartilhamento de saberes com profissionais mais experientes nessas práticas, que venham inclusive

⁹⁷Lembra-nos Charlot que “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos.” (CHARLOT, 2002, p. 91)

de outras áreas da cultura, que não a educação, pode contribuir para que os docentes construam um repertório de conhecimentos capaz de lhes proporcionar maior confiança em suas possibilidades de mediação nessas experiências.

Outra questão colocada para a educação cinematográfica para docentes é a importância da inclusão de filmes nacionais em suas atividades. Mais especificamente, os formadores brasileiros levantaram o problema do preconceito que os brasileiros têm em relação ao seu próprio cinema e da importância de se discutir esse posicionamento nos momentos de formação. Marcos Napolitano destaca esse aspecto ao recomendar:

acho que tem que ter bastante cinema brasileiro, acho que estamos esquecendo muito cinema brasileiro no trabalho escolar, temos que valorizar. Primeiro porque somos brasileiros, moramos aqui, não é nenhuma virtude, mas é uma contingência como diz Caetano, então tem que aprender coisa sobre o Brasil. O cinema brasileiro ajuda muito neste sentido, tem que quebrar um pouco essa resistência ao filme brasileiro. (Adriana Fresquet ,entrevista, 17/10/2012)

As cinematografias argentina e brasileira são reconhecidas por sua qualidade e expressão mundial. No entanto, os filmes nacionais de criação não parecem ocupar um lugar de destaque dentre as preferências dos argentinos e brasileiros, respectivamente, em parte por suas dificuldades de realização e exibição nesses países, tendo em vista a hegemonia dos produtos e do modelo de cinema hollywoodiano. Por essas dificuldades, o cinema latino-americano foi denominado por Nestor Canclini (2004, p. 243) de “minoría cultural”, porque,

No campo cinematográfico, o predomínio mundial do cinema estadunidense do pós-guerra em diante converteu-se em oligopólio a partir da década de 1980, ao controlar simultaneamente a produção, distribuição e a exibição em mais de uma centena de países. Numa operação mais expansiva do que em qualquer outro campo cultural, Hollywood impôs um formato de filmes quase único: produções de mais de 10 milhões de dólares – nas quais mais da metade do orçamento destina-se a *marketing* -, com preferência pelos “gêneros de ação” (*thrillers*, policiais, aventuras, catástrofes, guerras) e com temas de fácil repercussão em todos os continentes. (CANCLINI, 2004, p. 245-246).

A questão cultural está extremamente vinculada à constituição das nações e ao delineamento da identidade nacional. A defesa da inclusão de filmes nacionais nas

atividades de formação e nas práticas de sala de aula está ligada, portanto, à necessidade de se discutir sobre as representações sobre brasileiros e argentinos que esses discursos veiculam através de filmes que tratam da história ou fazem um retrato desses países na contemporaneidade e de aproximar o público de produções culturais que nos representam e podem contribuir para nosso autoconhecimento como povo. Como o importante crítico de cinema Paulo Emilio Salles Gomes disse uma vez sobre o cinema brasileiro: *convém lembrar, ainda, por menos agradável que se considere a asserção, que o cinema brasileiro nos exprime e revela* (GOMES, 1982, p. 150). Essa razão talvez fosse suficiente para que a cinematografia brasileira fosse mais integrada às atividades com cinema nas escolas brasileiras, mas além dela, é preciso ainda considerar as qualidades artísticas de parte dessa produção. Não basta levar cinema brasileiro às escolas; é importante garantir que a diversidade dessa produção seja um critério de escolha para que não se repita nesse ambiente a situação de hegemonia cultural de certo padrão cinematográfico instalado fora dela.

Finalizando este capítulo, é importante destacar que a defesa do trabalho com narrativas fílmicas na formação docente inicial e em serviço realizada pelos discursos pedagógicos analisados, justifica-se não só pela necessidade de preparar os docentes para a efetivação da educação cinematográfica dos estudantes de diferentes níveis, mas, principalmente, por ser um elemento que oferece possibilidades para o desenvolvimento em termos éticos e estéticos dos sujeitos que exercem esse ofício, a fim de ampliar seu conhecimento sobre a própria arte, de oportunidade de ver e pensar a si mesmo e também ver o outro, quem sabe de modo diferente daquele ao qual nos acostumamos.

Portanto, sem ignorar os limites apresentados pelas políticas de formação para transformações sociais e culturais necessárias para construção de uma escola mais justa e efetivamente inclusiva, pensamos ser fundamental e urgente pensar essa dimensão educativa de modo mais generoso, mais confiante em suas potencialidades. Afinal, se formação docente sozinha não é capaz de promover as mudanças educacionais esperadas, sem ela, essa tarefa talvez seja impossível, ou pelo menos, muito mais difícil.

Considerações finais

Partindo dos conteúdos das entrevistas e dos documentos analisados, foi possível identificar, ao final deste trabalho, a múltiplas características que marcaram os discursos argentinos e brasileiros sobre as relações entre cinema e educação na escola nos períodos compreendidos entre 1910-1940 e 1990-2010.

No primeiro período investigado, entendemos que a educação pelo cinema foi considerada uma novidade promissora em termos de recurso educacional, ainda que sob a condição de estar submetida à intensa vigilância e rigorosa censura, pensamento compatível com os ideais predominantes de modernização da sociedade e da educação em especial. O cinema foi apreciado em termos educativos, em grande parte, por ser considerado um recurso didático tecnicamente eficaz para a transmissão de conhecimentos científicos considerados neutros, valores patrióticos e costumes civilizadores e incorporados nos indivíduos através das imagens, compreendidas como registros fiéis da realidade. Ao professor cabia um papel mais ativo que o aluno na relação com esse instrumento didático, ainda que fosse somente o de manusear corretamente o equipamento de exibição e usar adequadamente o filme como complementação para o conteúdo disciplinar ensinado oralmente e por textos escritos. O discurso pedagógico procura submeter o cinema às regras da educação positivista, compreendendo as imagens cinematográficas apenas como um recurso auxiliar. O projeto estatal de direcionamento das reformas educativas do período contava com a presença de intelectuais recrutados como especialistas em educação, agentes que atuaram publicamente em favor da introdução do cinema na escola como recurso didático. Esses sujeitos defenderam essa proposta por meio da imprensa e da formulação de públicas, tentando garantir a sua efetivação com a criação de sistemas governamentais de produção e exibição de filmes classificados como educativos.

Em outro vértice analítico do trabalho, relativo ao período de 1990-2010, procedemos à análise dos projetos de educação e cinema atuais, dos contextos sociais, culturais e educacionais em que se realizaram, assim como das declarações dos intelectuais participantes de sua elaboração e realização. Esse exame evidenciou significativas mudanças ocorridas na configuração desse discurso,

quando o comparamos nos dois momentos pesquisados.

No segundo período, constatamos, de modo geral, que uma cinematografia variada chega às salas de aula, nas quais as atividades pedagógicas com filmes procuram favorecer a vivência de experiências mais abertas em relação à arte e menos restritas aos códigos das práticas escolares tradicionais. A apropriação do cinema pela escola continua a diferenciar o modo como deve ocorrer o contato dos sujeitos com esse artefato no ambiente escolar e as formas de fruição desse objeto como puro entretenimento em circuitos comerciais. Hoje a presença do cinema na escola é pensada como uma oportunidade de alunos e docentes vivenciarem momentos de arte e de criação, de modo que se sintam capazes de realizar uma leitura criativa dos filmes assistidos e a se expressar por meio da linguagem cinematográfica de forma autoral.

Elementos do cinema antes considerados perigosos, como capacidade de impactar os espectadores pela emoção ou desvalorizados como a possibilidade de fruição estética, são nos dias atuais algumas das dimensões formativas valorizadas pela pedagogia no final do século XX. Efeitos próprios do cinema como o forte impacto emotivo, que não se conformam totalmente às normas da gramática escolar, são vistos como contribuições importantes dessa linguagem às formas de aprendizagem realizadas nesse espaço.

No entanto, a força persuasiva desse objeto, que advém em grande parte dos elementos próprios da linguagem cinematográfica, ainda é vista com desconfiança. A censura e o investimento estatal na produção de filmes educativos, contudo, não constam mais do arsenal de contra-ataque aos supostos efeitos deletérios do cinema, sobretudo do cinema comercial. A formação do espectador crítico torna-se, assim, a maior aposta da educação cinematográfica, que pretende neutralizar essas más influências. Para isso, o discurso pedagógico atual defende com ênfase a alfabetização audiovisual, um instrumento visto como necessário para o desenvolvimento de capacidades que permitam ao espectador realizar leituras críticas de diferentes produtos audiovisuais, inclusive os filmes.

Os discursos pedagógicos atuais também defendem que o espectador seja mais atuante em seus contatos com o cinema, recorrendo aos seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem fílmica, para identificar e problematizar

ideologicamente os filmes a que assistem. Essa posição é contrária ao que postulavam os discursos do passado, que demandavam um receptor passivo e absorvente dos conhecimentos e mensagens supostamente controladas pelos agentes competentes.

Aprender sobre a linguagem cinematográfica é considerado atualmente de grande importância não só para formar receptores críticos, mas também como um recurso que auxilia na formação do gosto, outra preocupação do discurso pedagógico recente. Esse tipo de formação pretende educar o olhar do espectador, para que ele possa perceber as diferentes camadas que constituem um filme, experimentar várias formas de fruição e julgar os filmes por outros aspectos, que ultrapassem a questão temática.

O estatuto de verdade, que fazia dos documentários os únicos filmes considerados adequados para a exibição escolar no período anterior, passou a ser questionado na segunda metade do século XX e hoje, nos discursos analisados nesta pesquisa, as qualidades estéticas assumem uma posição mais alta no esquema de valorização dos filmes. Com isso, os filmes de ficção e documentários de criação passam à condição de altamente recomendados para a formação cinematográfica do público escolar, como parte fundamental de uma educação estética, entendendo-se que ver filmes de grandes cineastas ajuda a compreender alguns aspectos essenciais dessa arte e também torna os espectadores mais exigentes. Uma das novas tarefas atribuídas às atividades pedagógicas com o cinema.

Os discursos em vigência atribuem ainda uma importante função educativa ao cinema, ao convocá-lo a penetrar no âmbito da escola como um objeto capaz de estimular a reflexão crítica não somente em relação ao próprio cinema, mas sobre um variado espectro de problemas contemporâneos. Se antes os filmes levados para a escola deveriam evitar temas desconfortáveis como as questões sociais mais problemáticas, hoje eles são considerados instrumentos valiosos para a introdução desses mesmos assuntos, muitas vezes considerados difíceis de abordar. A especificidade da linguagem cinematográfica é vista como um diferencial positivo que pode acrescentar outras dimensões à percepção e ao pensamento sobre essas questões, que não poderiam ser acessadas pelo texto escrito de caráter didático ou científico e nem pela apreensão espontânea e ordinária do dia a dia. Então, agora,

os filmes aparecem nos discursos analisados como instrumento de formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos e transformadores, como demandam as pedagogias críticas, teorias que exerceram grande influência sobre esses discursos no segundo período.

Aos docentes cabem tarefas bem mais amplas na educação cinematográfica atual do que nas propostas anteriores. Eles devem selecionar, acompanhar, propor, proporcionar e orientar os estudantes no desenvolvimento das atividades, partindo das referências oferecidas pelos discursos em termos de conteúdos e procedimentos, mas devendo também adaptá-las ao público e às condições em que trabalham. As transformações da tecnologia de produção e exibição de filmes exigem uma atualização constante das competências para utilizá-las, o que permite aos estudantes estarem quase sempre à frente dos seus professores nessas questões. Esse fator pode levar a uma situação de cumplicidade entre ambos ou, ao contrário, uma sensação de desconforto por parte dos docentes. Mas essas circunstâncias são vistas como resultantes do modo como esse profissional se coloca na relação com o conhecimento e com os sujeitos da escola, visto que as expectativas sobre ambos se modificaram bastante. Os docentes, portanto, hoje, têm muito mais decisões a tomar e uma carga de responsabilidade individual muito maior em relação às suas ações no tocante às práticas educativas com filmes do que no passado.

A formação docente, por sua vez, é considerada nesses discursos, como uma grande apoio aos professores, não somente em termos de técnicas e métodos de ensino para a educação cinematográfica, mas em termos de formação cultural e de influência sobre sua identidade profissional. Os filmes atualmente são convocados a intervir também nos processos que configuram essas identidades, estimulando a reflexão não só sobre os problemas específicos do cotidiano escolar, mas também sobre questões mais amplas, pertinentes às atribuições desses profissionais como trabalhadores da cultura.

Em muitos aspectos, os discursos atuais sobre educação e cinema tornaram-se muito diferentes, se comparados com os discursos formulados no início do século XX. Mas quanto à importância atribuída ao uso do cinema como recurso a transmissão de valores, formação de identidades e inspiração de condutas, eles continuam muito próximos. Para esse fim, os discursos apropriados pela pedagogia sofrem um processo de reordenação que os transforma em discurso pedagógico.

É relativamente comum na escola a ideia de há uma nítida separação entre os conteúdos conceituais, disciplinares e os valores que a escola ensina. Essa impressão de autonomia evidencia-se no modo como se pensam as atividades e a organização dos conhecimentos a serem ensinados, que parecem tomar como referência apenas a lógica do discurso instrucional, no sentido de Bernstein (1996), ou que se refere às habilidades a serem aprendidas. No entanto, quando esse discurso se desloca para o campo educacional, tornando-se um discurso pedagógico, submete-se à lógica do discurso regulador, referente à formação ético-moral, que se coloca, assim, como um princípio que submeterá todos os outros.

Evidentemente os valores e as condutas que se pretende transmitir e inspirar nesses dois momentos não são os mesmos. Antes, a obediência, o respeito às hierarquias e o amor incondicional à pátria eram sentimentos e comportamentos muito bem avaliados; hoje a disposição para o questionamento e para o respeito às diferenças, por exemplo, são mais presentes. E também a formação ética e moral proposta pelos discursos atuais são interpeladas pela consciência de que os enunciados são sempre atravessados por conflitos, ambiguidades, sombras e incertezas. Anteriormente, havia uma crença maior na objetividade, na transparência, na neutralidade dos discursos pedagógicos, que hoje se veem constantemente questionados em seus fundamentos e em sua própria autoridade para recomendar preceitos e regras de comportamento universalmente válidos, seja no interior do campo educacional, seja por parte de grupos e interesses diversos existentes na sociedade civil.

Dentre todos os elementos marcantes na configuração do discurso educacional na atualidade, notamos, ainda, uma inversão de expectativas em relação à aproximação entre o cinema e escola. No início do século XX, a entrada do cinema na escola era cercada de cuidados para que esse objeto estivesse unicamente a serviço dos interesses pedagógicos da educação escolar e, mesmo que o cinema, devido às suas características, não pudesse ser completamente subjugado por essa lógica, muitos esforços foram empreendidos visando a esse objetivo. No período posterior, notamos que, ao contrário desse pensamento, o discurso educacional sobre educação e cinema demonstra, muitas vezes, o receio de que a escola possa fazer mal ao cinema, situação que exige, portanto, os cuidados a fim de impedir que a escola empobreça o cinema.

Ocorre, nesse caso, uma associação imediata entre o cinema e a esfera da liberdade, da criatividade, do mistério; enquanto a escola é acusada de sempre reduzir todo objeto ou linguagem que incorpora a um protocolo de leitura predefinido de antemão (SERRA, 2012). É necessário ter cautela quanto a isso, pois esses julgamentos tendem a ser muito superficiais. No caso da incorporação do cinema pela educação escolar, é bom lembrar que existem lógicas que regem esse meio de comunicação as quais não deveriam mesmo ser preservadas, pois nem tudo nesse universo é bom, belo e libertador. Por outro lado, nem toda apropriação que a escola faz dos objetos da cultura é fatalmente ruim; muitas são extremamente ricas, como demonstram várias propostas educativas analisadas nesse trabalho.

Em alguns momentos pensamos que pode haver um excesso de confiança nos poderes do cinema e, por sua vez, uma crítica muito severa em relação ao papel da escola enquanto agência cultural. Talvez seja ainda mais perigoso do que a escolarização empobrecedora, a difusão de um pensamento que julga a escola como um equipamento obsoleto, incapaz de transmitir conhecimentos e saberes úteis à sociedade e a ainda uma atitude celebratória que acompanha, por tantas vezes, a defesa de inovações educacionais com as quais a escola é sempre desfavoravelmente comparada.

Pensamos que seria o caso de voltarmos nossa atenção também às especificidades da escola e para os elementos básicos que convergem para sua constituição, como a necessidade da presença do professor, uma proposta curricular intencionada, as propriedades formais de sua organização, o caráter central do contato face a face para a instrução, uma organização específica de tempos/ espaços (TYLER, 1996). Assim, entendemos que essa instituição opera com algumas lógicas de transmissão e comunicação as quais não funcionam em outros espaços e tempos, devido a suas particularidades, como o fato de que nesse espaço se ensina e aprendem-se coisas diferentes, que podem exigir tempos mais amplos e atividades menos lúdicas, mas necessárias a essas aprendizagens. Também é preciso levar em conta que é esperada dessa instituição a capacidade de promover aprendizagens bem definidas, ainda que não possa ter absoluto controle sobre essa questão. Isso não quer dizer que a escola não seja ou deva estar aberta ao trabalho com conteúdos e experiências inovadoras, que não deva se preocupar em estimular aprendizagens que possam problematizar e mesmo tensionar a sua forma específica de

organização, procurando absorver com menor sofrimento as mudanças que isso poderá ocasionar. Mas a incorporação das novidades ao ambiente escolar tende a ser feita como uma releitura que não preservará as estruturas originais do objeto apropriado e essa operação nem sempre traz prejuízos, apesar de produzir diferenças.

Os currículos escolares podem ser considerados fruto de um processo de disputa e jogos de poder e também de um processo de *hibridação resultado de uma mistura que seleciona a cultura e a traduz para um ambiente e um público particular* (DUSSEL, 2013, p. 70). Esse processo de tradução relaciona diferentes tradições, técnicas, práticas e conhecimentos que são recontextualizados em diferentes instâncias articuladas e por diferentes agentes no sistema educacional. Nesse movimento, os textos provenientes de diferentes campos são fragmentados e alguns desses fragmentos são escolhidos para circularem no meio educacional, associados a fragmentos de outros textos, formando, então, um terceiro. Essas reinterpretações são, portanto, intrínsecas ao trânsito dos discursos nesse âmbito, assim como as mudanças e os movimentos de resistência à mudança.

Focalizando agora os intelectuais acadêmicos, agentes de recontextualização do discurso sobre educação cinema atual, percebemos primeiramente que suas condições de atuação apresentam diferenças substantivas em relação aos agentes abordados no momento anterior dessa pesquisa, embora seja difícil a comparação entre as ações e atitudes desses sujeitos em contextos tão díspares em termos políticos e culturais.

Enfim, é possível identificar alguns contrastes e aproximações interessantes. Por exemplo, por serem esses sujeitos profissionais concursados, atualmente têm certas garantias de que não perderão seus cargos nas universidades devido a mudanças nos governos ou por discordarem e criticarem publicamente das posições governamentais. Ao contrário do que ocorria com os educadores citados no segundo capítulo. A produção do campo de recontextualização não oficial, como as universidades e as publicações, não precisa necessariamente estar de acordo com os discursos do campo recontextualizador oficial, que são as instituições governamentais, secretarias, ministérios. As tensões e conflitos são esperados nessa relação, assim como os acordos, evidenciando o fato de que homogeneidade ou desarticulação entre as duas esferas não são constantes.

Essa situação sugere que os intelectuais atuais têm melhores condições de produção intelectual, inclusive mais autonomia do que seus pares no passado. No entanto, é preciso observar algumas características das novas configurações institucionais e os novos padrões de produção e circulação do conhecimento nas universidades que questionam essa impressão. Observa-se atualmente a vigência de certas regras que revelam a desvalorização do papel do acadêmico como intelectual. Dentre os aspectos percebidos podemos identificar a hiperprodutividade avaliada em termos quantitativos, a burocratização das atividades de pesquisa, a luta cotidiana pela obtenção de financiamento, condicionado a classificação feita por critérios vinculados aos interesses do mercado (NAIDORF e MONFREDINE, 2012).

Segundo esses autores, essa situação tem implicações sérias em relação à produção intelectual desses sujeitos, à medida que a hiperprodutividade aferida em termos de quantidade pode reduzir o potencial criativo dos profissionais, estimulando, em alguns casos, a reprodução de ideias requentadas de trabalhos anteriores, visando unicamente ao atendimento das regras definidas pelas instâncias de avaliação. A burocratização da atividade de pesquisa também tem sobrecarregado os acadêmicos com tarefas, por vezes, exclusivamente burocráticas, alheias e prejudiciais ao cerne desse trabalho, cuja responsabilidade principal é a geração de conhecimentos novos e socialmente relevantes. E, por fim, a ingerência das demandas do mercado no sistema de financiamento das investigações acadêmicas acaba por comprometer a liberdade do trabalho intelectual. Mas, mesmo diante dessa situação, é possível pensar que uma diferença entre os intelectuais do campo recontextualizador na atualidade e seus antecessores seria o fato de que aqueles podem contar com mais autonomia para sua produção intelectual, ainda que seja uma autonomia relativa, devida em grande parte à natureza dos vínculos com seu campo de atuação.

Outra diferença entre a posição dos intelectuais pesquisados nos dois momentos tem relação com sua estratégia de trabalho. No início do século XX, esses agentes sociais se consideravam e eram vistos como autoridades legitimadas pelo conhecimento científico, supostamente neutro, que lhes dava o poder reconhecido socialmente de legislar sobre as regras de procedimento social, o estatuto de verdade e um gosto artístico adequado. Atualmente, os intelectuais não

podem mais exercer esse papel sem serem profundamente questionados sobre os vínculos, os interesses e a validade universal de seus julgamentos. Portanto, o seu modo de agir teve que se ajustar ao modelo que, segundo Bauman (2010), se aproxima da posição de um intérprete. Nesse lugar, eles não se encarregariam mais de ajuizar sobre normas de comportamento e valores culturais, verificando sua correta adequação à manutenção e aperfeiçoamento da ordem. Sua responsabilidade passa ser tentar favorecer a comunicação entre tradições fundamentadas em sistemas de conhecimento distintos, impedindo que informações sejam distorcidas nesse processo de tradução e dificultem a interação equilibrada entre territórios, comunidades e campos culturais diferentes.

Entendemos que, desse modo, procedem os intelectuais acadêmicos que participaram desta pesquisa, realizando a tarefa de traduzir os saberes do campo do cinema para a educação, minimizando as distorções de sentidos e significados investidos nos conceitos e atividades próprios do campo cinematográfico e, ao mesmo tempo, incorporando elementos essenciais que permitam sua incorporação à educação escolar, de modo que ambos possam ser beneficiados por essa interação.

Pode-se apreender de suas formulações que a incorporação do cinema pode levar à escola mais oportunidades para o exercício de uma pedagogia mais emancipatória e favorecer a reelaboração dos conhecimentos escolares, para que esses possam fortalecer nessa instituição os espaços de produção e crítica cultural. E a escola, por sua vez, pode oferecer ao cinema uma via para a democratização do acesso a seus produtos, para sua valorização, preservação e também para a formação de público. Pode oferecer, assim, possibilidades de interação com os filmes dentro de esquemas menos pressionados pelo mercado, realizado em tempos mais largos e em um ritmo que favoreça um contato mais atento com as obras, entre outras possibilidades. Enfim o encontro entre educação e o cinema pode contribuir para o encaminhamento de questões relevantes no campo da cultura e da educação.

Essa pesquisa revela-nos que passos significativos nessa direção já foram dados pelas propostas e projetos de educação e cinema atuais analisados nesta tese. Esperamos que tais iniciativas se multipliquem e se diversifiquem.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*, Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- ABRAMOVAY, M. (Coord.) O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS : O QUE,, FAZEM, O QUE PENSAM, O QUE ALMEJAM — /Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo : Moderna, 2004.
- ABRAMOWZKI, Ana. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>, acessado em 21 ago. 2013.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.
- ALGEBAILLE, Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos EVELINE RIO DE JANEIRO: LAMPARINA, 2009.
- ALTET, María del Carmen. Escenas de películas para la formación docente. Anales del Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Facultad de Bellas Artes/Universidad de Barcelona, 21-23 de noviembre de 2013.
- ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- ARROYO, Miguel G. *Condição docente: trabalho e formação*. In: João Valdir Alves de Souza. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- ARROYO, Miguel. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas- SP: Papirus, 2003.
- AUMONT, Jacques. *AIMAGEM*. Campinas, SP; Papirus, Editora, 2002.
- AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.*
- BAQUERO, Rute. *Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual*, Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar. 2010.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. I : Magia e técnica, arte e política. ensaios*

sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985 e 1994.

BERGALA, A. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERSNESTEIN, B e DIAS, M. Hacia una teoría do Discurso Pedagógico. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf, acessado em 12 nov. 2012

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe códigos e controle*. volume IV da edição Inglesa, Vozes, Petrópolis, 1996.

BIRGIN , Alejandra. Introducción. La Formación, ¿ una varita mágica?, In: BIRGIN, A. (org.). *Mas Allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*- 1ª ed.- Buenos Aires: Paidós, 2012.

BIRGIN , Alejandra y SERRA, Silvia. Cultura e formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. In: BIRGIN, A. (org.). *Mas Allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*- 1ª ed.- Buenos Aires: Paidós, 2012.

BOBBIO, Norberto MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política I e II. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

BOBBIO, Norberto. O intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BREA, José Luis. Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image. www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf. acessado em 12/08/2013

BRUZZO. Cristina O Cinema Na Escola: O Professor, Um Espectador. 01/11/1995 1 v. 199 p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação.

BUCKINGHAM, David Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino, São Paulo, Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, Barcelona, Editorial Paidós , 2005.

BOURDIEU, Pierre . A Distinção: crítica social do julgamento tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____, O campo científico. Em ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. SP : Ática, 1983.

BEARDSLEY, Monroe & HOSPERS. Estética. Historia y fundamentos, trad. Román de la Calle, 9ª edición. Madrid: Cátedra, 1990

CAMBI, Franco História da pedagogia. *São Paulo: UNESP, 1999.*

CANCLINI, García Néstor. Diferentes, desiguales e desconectados. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

CARR, W. Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008

CATELLI, Rosana Elisa Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930, Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 2007.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política Educacional. In PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica e um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARNEY, Leo e SCHWARSTZ, Vanessa R. O cinema e a invenção da vida moderna. Tradução: Regina Thompson, 2 ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2004

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In. NOVAES, Aduino (org.). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Cia. das Letras, 2006, p. 7-8.

CIPOLINI, Arlete Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto: um estudo sobre a utilização do cinema na educação. 01/03/2008 1v. 159p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa R. (orgs.). O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? Revista Educação, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

CRARY, Jonathan. Técnicas do Observador, visão e modernidade no século XIX, Contraponto, 2012.

DANTAS, Eva Margareth e TOZZI, Devanil,(org.) Caderno de cinema do professor: quatro / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, - São Paulo : FDE, 2010. Publicação que integra o Projeto “O cinema

vai à escola - a linguagem cinematográfica na Educação”, do Programa “Cultura é Currículo”.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, *João* Formação Estética Audiovisual: outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, jan/jun 2008, p 59-80.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, I. Curriculum y autoridad cultural. Metáforas para pensar en los desafíos contemporáneos. In: Morgado, José Carlos, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos y Marlucy Alves Paraiso (orgs.). **Estudios curriculares. Um debate contemporâneo**. Curitiba: CVR editora, 2013. p. 11-36.

_____. Distancia y vinculo pedagógico em la cultura digital. Reflexiones em torno do a “ Espectador Emancipado” de Rancière. Capítulo preparado para el libro: “*Educación e Imagens: Debates Contemporâneos*” editado por César Donizetti Pereira Leite e Laura Noemía Chaluh, Editora da UNESP, Rio Claro, São Paulo (em prensa)

_____. A Transmissão Cultural Assediada: Metamorfoses da Cultura Comum na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

_____. El currículum. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaria de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. 2007.

_____. Educar la Mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual e de formación docente. In DUSSEL, Inès y GUTIERREZ, Daniela (comp.). *Educar la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. 1 ed., 3ª reimp. – Buenos Aires: Manantial; Flacso, OSDE, 2008 e 2012.

_____. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nº 3-4, 1993.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Ed, 1995.

FANFANI, Trenti. La condición docente : análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay, -la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FELINTO, Erick. *A Religião das Máquinas: Ensaio sobre o Imaginário da Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

- FELIPE, Marcos Aurélio. Cinema e Educação: Interfaces, Conceito Se Práticas Docentes. 01/08/2006 1 v. 182 p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
- FERREIRA, Adriana Marques Cinema e Educação: Uma Reflexão Sobre a Formação dos Educadores na/para a Linguagem Audiovisual. 01/03/2009 1 v. 108 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – EDUCAÇÃO
- FERREIRA, Amália M.M. O cinema escolar na história da educação brasileira – a sua ressignificação através da análise de discurso. Dissertação, UFF, 2004. p. 21.
- FIGUEIREDO, I.M.Z. Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas .
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987
- FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o INCE? *In*: A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. Org. Maria da Graça Jacintho - São Paulo: Annablume: USP, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 13 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Tradução e Rosisca Darcy de Oliveira, 7ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. Extensão ou comunicação? 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAS, Ênio T. História e Cinema: encontro de conhecimento em sala de aula. Dissertação, UNESP, 2011.
- FRESQUET, A. Cinema e Educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – (Coleção Alteridade de Criação, 2)
- FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Idelman Feldman, Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2008, Caxambu, MG

FRESQUET, Adriana (org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação)

GAGNEBIN, J-M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2001

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, P. E. S. *Crítica de Cinema no Suplemento Literário*, vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1982.

GOHN, Maria da Glória. *Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/AR03.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

GOMES, P. E. S. *Crítica de Cinema no Suplemento Literário*, vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1982.

GRAMSCI, Antônio. *Introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Obras Escolhidas*. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GREENAWAY, Peter. *Jornal Folha de São Paulo, Caderno Ilustrada*, 2012.

GRUZMAN, E. & LEANDRO, A. “Pedagogia de Humberto Mauro: a natureza em Azulão e João de Barro”, in *Comunicação & Educação*, ano X, n. 3. SP: USP/Moderna, set/dez. 2005.

GUSMÃO, Milene - *Memória, Cinema e Educação: algumas considerações sobre cineclubes, estado e igreja católica no Brasil pós -1930*. In: LOMBARDI, José C., CASIMIRO, Ana Palmira B. e MAGALHÃES, Livia R.(orgs.) *História, Cultura e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2009.

JOHNSON Allan; tradução Ruy Jungmann Consultoria Ricardo Lessa. *Dicionário de Sociologia*.;– Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JUPIASSU e MARCONDES, *Dicionário Básico de Filosofia*. - 3ª Ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KANT, I. Sobre a pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996

KASSICK, C. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. Revista História da Educação Brasileira, Revista HISTEDBR On-line Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008. Acessado em 10/06/2013.

LOGGER, Guido. Educar para o cinema. Petrópolis, RJ: Vozes, 1965.

MAINARDES, Jefferson e Stremel, Silvana. A Teoria De Basil Bernstein e Algumas De Suas Contribuições Para As Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Curriculares Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 31-54 • maio/agosto 2010

MAYRINK, Monica Ferreira. Luzes, Câmera e Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/SP, 2007.

MANNHEIM, K. Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARTIN, M. A Linguagem Cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONFREDINE, Ivanise, CRUZ, Sônia e SOUZA NETO, Jose, Políticas de ensino Superior, ciência e tecnologia e as condições de produção intelectual no Brasil. *In*:

MALUSÁ, V. Católicos e Cinema na Capital Paulista – o Cine-Clube do Centro Dom Vital e a Escola Superior De Cinema São Luis (1958-1972), Dissertação, UNICAMP/CAMPINAS, 2007

MARQUES, Ramiro. DICIONÁRIO BREVE DE PEDAGOGIA, Lisboa: Editorial Presença, 2ª Edição, 2000, p. 106-107.

MASCARELLO, Fernando História do cinema mundial(org.). - Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Campo Imagético)

MAYRINK, Monica Ferreira. Luzes, Câmera e Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/SP, 2007.

MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro, cinema, História. São Paulo: Alameda, 2013.

MORIN, Edgar. A alma do cinema (cap. IV de O cinema ou o Homem Imaginário) *In*: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p.145-172.

NAPOLITANO, Marcos. O Cinema Vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação. *IN*: Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009.

NAIDORF, Judith, Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores e las universidades públicas argentinas. *IN*:

NAIDORF, Judith y PEREZ MORA, Ricardo(coord.). Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil e México. Mino y Dávila Editores: Buenos Aires, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Adriana de. O professor em cena: a ampliação e a transformação das matrizes pedagógicas.. 01/06/2006 1 v. 133 p. Mestrado. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO

PAES, Daniel N. G. Um olhar ativo: A central católica de cinema (1954- 1975) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/RJ, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito – São Paulo : Cortez, 2005.

PINEAU, Pablo. *Docente se hace: notas sobre la historia de la formación en ejercicio*. In: Alekjandra Birgin, Más allá de la capacitación: debates cerca de la formación docente en ejercicio- 1ª ed.- Buenos Aires: Paidós, 2012.

PINEAU, Pablo ; DUSSEL, Inés ; CARUSO, Marcelo ; BRASLAVSKY, CECILIA (prologuista). La escuela como máquina de educar : tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.3ª ed.Buenos Aires : Paidós, 2001

PUIGGROS, Adriana. Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta e! presente .- 1 s . ed.- Buenos Aires : Galerna, 2003.

PUCCI JR., Renato Luiz. Cinema Brasileiro pós-moderno: o neon-realismo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

RANCIÉRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Cláudia Moreira. O Professor Diante da Tela - O Audiovisual no Espaço e No Tempo Da Educação. 01/09/2010 1 v. 176 p. Mestrado. Universidade Federal Do Espírito Santo.

RANGEL, Jorge Antônio. Humberto Mauro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

REVEL, Judith. Dicionário Foucault. Trad. Anderson Alexandre da Silva- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SADOVNIK, A. (2001): Basil Bernstein (1924-2000). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. N° 4 Vol. 31 París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Pp. 687-703.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. Cinema contra Cinema. O cinema educativo de Canuto Mendes (1922 – 1931). São Paulo, Annablume/FAPESP, 2003.

SANTOS, Lucíola. Formação Docente: Questões Atuais. Anais do I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Portugal, 2010.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

SAVIANI, Demerval. História das Ideias pedagógicas no Brasil. 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SETTON, Maria da Graça J. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: ____ (Org.). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume; USP, 2004, p. 67-79.

SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e as Imagens do Brasil. Tese de Doutorado. Departamento de História/UNICAMP, Campinas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián. Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina. Santiago, Chile: Uqbar Editores, 2009.

SERRA, M^a. Silvia. Cine, escuela y discurso pedagógico : inflexiones históricas de una relación. Propuesta educativa. 2008.

SERRANO, J e VENÂNCIO F^o, Cinema e Educação. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1931.

SILVA Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e Educação - um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STAM, Robert. Introdução à Teoria do Cinema. Campinas: Papirus Editora, 2003.

SUSSEKIND, Flora. Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

TARDY, Michel. O professor e as imagens; tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976,.

TEDESCO, Juan Carlos . Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. In: Revista Pensamiento Educativo, v. 40, n 1, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, (2007).

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: Ofício de professor na América Latina e Caribe. Fundação Víctor Civita/UNESCO, Brasília 2004. p 67-80.

TEIXEIRA, Inês A.C Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In : *Escola, Tecnologias digitais e cinema/* Maria Tereza Freitas (org.) – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

TEIXEIRA, Inês. Da Condição Docente: Primeiras aproximações teóricas. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007. p. 429

TYLER, William Organización escolar: una perspectiva sociológica. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata. 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cinemas, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 89, p. 24-28, 1994.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. Educ. Real. vol.33 no.01 Porto Alegre jan./jun. 2008.

_____. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail (org.). A Experiência do cinema. 1º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983.

WOLF, Francis, Dilemas dos intelectuais. *In*: O silêncio dos intelectuais. Adauto Novais (org.), São Paulo: Companhia da Letras, 2006. p. 45-68.

ZEICHNER, Kenneth M. - A formação reflexiva de professores : ideias e práticas. Lisboa : Educa, 1993. (Educa : Professores)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Apresentação

- 2) Experiências de trabalho mais significativas, em geral e ligadas ao cinema. Projetos atuais.

- 3) Relação do cinema ao longo da vida (infância, juventude, como estudante, etc.). Você considera que algum filme foi especialmente importante na sua vida?

- 4) Atuando como professora, você levava o cinema para a sala de aula? Se o fazia, em que situações pedagógicas e como trabalhava com os filmes? Que películas usava com mais frequência? Realizou alguma atividade que se revelasse especialmente interessante?

- 5) Afinal, o que se aprende com cinema?

- 6) Que filmes você considera valiosos para a formação de uma pessoa? Poderia citar alguma película?

- 7) O que você pensa sobre o cinema na escola? Vale a pena integrar o cinema aos currículos escolares? Por quê? E como isso deve ser feito para que se torne uma experiência positiva?

- 8) Que tipo de dificuldade você vê, atualmente, para que atividades com cinema aconteçam nas escolas e que ações poderiam ajudar a melhorar a situação?

- 9) Você conhece projetos, experiências positivas na Argentina relativas a essa questão?

- 10) Quais foram as referências teóricas que a ajudaram a pensar sobre a relação entre cinema e educação?

Ana Lúcia de Faria e Azevedo, aluna do curso de Doutorado Latino Americano em “Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente,” da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Inês de Castro Teixeira, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da FaE- UFMG, convidam você a participar do estudo intitulado “*Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil (1910-1940 e 1990-2010).*”

Tal pesquisa pretende analisar as concepções e possibilidades concernentes às relações entre cinema e educação, contidas em discursos pedagógicos produzidos por intelectuais brasileiros e argentinos em dois momentos do século XX. Para o desenvolvimento desse trabalho, consideramos de grande importância a sua participação por meio da manifestação de suas impressões. As entrevistas serão gravadas e os registros em áudio serão transcritos pelo pesquisador. Cabe ressaltar ainda que tais registros comporão o banco de entrevistas do PRODOC – Núcleo de Pesquisa sobre Trabalho e Condição Docente da Faculdade de Educação da UFMG, com objetivo de enriquecimento de seu acervo.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados em artigos, no banco de dissertações e teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – em palestras e artigos acadêmicos. Os ganhos mais tangíveis para as pessoas participantes são os conhecimentos gerados sobre os vínculos entre educação e cinema, que contribuirão para adensamento sobre a compreensão do tema e desenvolvimento de futuras ações culturais e educativas.

Esclareço que, pela leitura deste termo de consentimento, estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sentindo-me esclarecido (a) para participar da pesquisa.

Local

e

Data:

Nome:

Assinatura:

Comitê Ético em Pesquisa: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005. CEP. 31270-901 – BH-MG Telefax (031)34094592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pesquisador: Ana Lúcia de Faria e Azevedo – M 3509392 Telefone: 3225-3503

Orientadora: Prof.^a. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira Telefone: 3409-6169