
REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DO CINEMA E EDUCAÇÃO

Raquel Pacheco^(*)

Não estamos engatinhando, não estamos no começo, estamos nos arrastando na área. É porque ainda não se encontrou uma maneira adequada, ou mais interessante, de se fazer isso. Apesar do campo já existir há muitos anos, ou melhor, décadas, atualmente continuamos tentando provar que ele é importante. Me parece que existe um vácuo entre quem está fazendo, quem está aprendendo e a relação com o governo e com a escola. Há uma ausência de comunicação. (Índia Martins – Professora de cinema e educação da UFF, 2014)

A afirmação, acima, de Martins dá conta de um problema de base em relação ao campo do cinema e educação no país. Este é o assunto central deste artigo que pretende refletir sobre o cinema e educação enquanto campo baseando-se no trabalho que desenvolvemos ao longo dos últimos anos. Para compreendermos com mais clareza esta temática, primeiro vamos conhecer um pouco da sua história.

Em um estudo sobre a relevância do movimento anarquista¹ no Brasil e seu envolvimento com o cinema, no início do século XX, em um período que vai dos anos 1901 a 1921, Figueira (2004) faz um relato sobre a introdução e os usos do cinematógrafo pela Igreja, pelo Estado e pela indústria/mercado, na sociedade brasileira. A investigadora analisa pelo menos dois dos mais representativos periódicos anarquistas da época: *A Lanterna* e *A Plebe*.

Figueira (2004) destaca os artigos sobre cinema escritos para *A Lanterna* pelo português Gregório Nazianzeno Moreira de Queiroz Vasconcelos. Poeta, advogado, jornalista e escritor, tinha uma extensa cultura, ideias anarquistas e dominava vários idiomas, tendo morado por duas vezes no Brasil ao longo da sua vida, onde ficou conhecido por Neno Vasco. “Para Neno Vasco, há o cinema industrial ou cinema burguês, o cinema da Igreja e o cinema do povo. Esse último é indicado como

^(*)Doutorado em Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL/FCSH, Portugal com período co-tutela/sanduíche em PUC-RJ. *E-mail*: raquel.pacheco@gmail.com.

¹ O anarquismo é um movimento sócio-político que surgiu na Europa entre os séculos XVII e XVIII. O movimento anarquista chegou ao Brasil no fim do século XIX através dos imigrantes europeus. Os anarquistas são contra a existência e o poder centralizado pelo Estado e pela Igreja Católica, através de jornais, periódicos, revistas e outros meios de comunicação mobilizavam operários para que estes se autogerissem através de sindicatos e eram totalmente contrários ao capitalismo.

um meio de propaganda para contrariar a nefasta educação, reacionária dos cinematógrafos industriais”. (FIGUEIRA, 2004, p. 8).

Neno Vasco fala sobre uma distinção entre cinema industrial e cinema do povo e analisa os efeitos que um e outro poderiam provocar na educação do homem do povo.

O primeiro estaria a serviço da manutenção da sociedade burguesa, promovendo a “nefasta educação reacionária e moral”, não contribuindo para “a inteligência da classe trabalhadora”. O segundo poderia vir a ser um instrumento da propaganda social, direcionada à constituição de uma nova sociedade e de um novo homem. (FIGUEIRA, 2004, p. 10).

Vasco defende que os valores representados nas telas de cinema deveriam mostrar uma arte verdadeiramente revolucionária, que é a arte do povo para o povo. Uma das questões de muitos intelectuais da época, assim como Neno Vasco, era

a necessidade de compreender, de refletir sobre como o movimento anarquista deveria atuar diante da possibilidade de utilização do cinema para a formação do homem do povo, segundo princípios libertários. No território da *propaganda social*, desde o final do século XIX, muitos progressos já haviam sido conquistados com a organização da imprensa, bibliotecas, centros de estudo, e com a criação das escolas modernas. Porém, era necessário combater os efeitos que a linguagem cinematográfica utilizada pela Igreja, pelo Estado e por empreendedores mercantis das classes abastadas poderia causar ao proletariado. (FIGUEIRA, 2004, p. 12).

Através de sua investigação, Figueira afirma ter existido, no seio da sociedade civil, e durante um longo período que antecede o aparecimento do cinema educativo no Brasil, uma intensa discussão sobre a linguagem cinematográfica como possibilidade educativa, estando o cinema, à semelhança da imprensa, em um mesmo terreno de disputa para a formação das classes trabalhadoras. A pesquisa histórica realizada pela autora sobre os projetos de educação anarquista traz uma contribuição para a história do cinema e educação.

Por meio dela, foi possível recuperar e registrar parte da história de uma experiência concreta: a resistência operária à dominação ideológica que fez uso da imagem em movimento para a conformação do trabalhador segundo os interesses do capital. (FIGUEIRA, 2004, p. 16).

Existem pesquisas bastante aprofundadas e relatos interessantes sobre a formação e início do cinema no âmbito da educação em território nacional. Encontramos estudos que falam que a relação entre cinema e educação no Brasil começou com um movimento vindo dos Estados Unidos e da Europa, no início do século XX. Investigadora na área do cinema, com artigos publicados sobre a história do cinema e educação no Brasil, Rosana Catelli, afirma que

a experiência americana com a educação e com o uso dos meios de comunicação de massa, em especial o cinema, serviu como referência para se pensar a mesma questão no Brasil. Por um

lado, a escola era apontada como a instituição social primordial de formação do cidadão na sociedade moderna. Mas não a escola centrada na erudição dos “livros”, mas sim na prática cotidiana da vida em comunidade. Para poder trazer a comunidade para perto da escola, os meios de comunicação de massa teriam um papel central, como o cinema, que poderia mostrar a cidade, o cotidiano, a natureza e representar as relações sociais que se estabelecem nesses locais. Por outro lado, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação, poderia também exercer um papel fundamental na formação de uma nação composta por imigrantes, integrando e assimilando estes habitantes. (2009, p. 2).

Nessa altura, os Estados Unidos já eram uma referência em relação à produção de documentários educativos. Catelli (2009) afirma que, na análise realizada sobre a relação entre cinema e educação, entre os anos de 1920 a 1950, a partir das concessões estadunidenses presentes no Brasil, acreditava-se que o cinema educativo poderia contribuir para a formação da cidadania e constituição de uma sociedade democrática. Tais ideias são baseadas nos escritos de John Dewey sobre o papel dos meios de comunicação de massa na sociedade moderna.

Em 1936, Roquette-Pinto é enviado pelo governo brasileiro para estabelecer contatos com os institutos de cinema educativo da Europa. Nessa viagem exploratória produz um relatório onde afirma que a França, a Itália e a Alemanha não possuem o mesmo entusiasmo que os estadunidenses manifestam pelo filme sonoro educativo de 16mm. Analisando o discurso da revista *Cinearte*² entre os anos 1920 e 1930, Catelli (2009) sublinha que, para os primeiros formuladores do cinema educativo no Brasil, o cinema era visto como um instrumento capaz de “civilizar” e “abrasileirar” uma população diversa regionalmente e também composta por muitos imigrantes. Entretanto, a *Cinearte* vivenciava uma relação um tanto quanto conflituosa em relação ao cinema produzido nos Estados Unidos.

Era seu exemplo, tanto para os filmes de enredo como para os educativos, os filmes americanos eram, dessa forma, os protótipos do “bom” cinema. Ao mesmo tempo, o Estados Unidos representava o “mau” cinema, já que muitas vezes os filmes ali realizados eram violentos, continham cenas imorais e principalmente, interferiam culturalmente no país, introduzindo hábitos e valores que não eram os nossos. A frequência de reclamações a respeito da má influência dos filmes americanos para a sociedade brasileira era intensa, entre os anos de 1920 e 1930. É para estas declarações que, ironicamente, Monteiro Lobato se dirige, em artigo transcrito pela *Cinearte* em 1926: “Conheço um que não cessa de catonizar contra os Estados Unidos e sua nefasta influência sobre a sociedade brasileira. Isto aqui seria o paraíso terreal se não fora o “Yankee” com sua penetração irresistível. O país vai mal, a máquina administrativa

² Periódico sobre Cinema, editado no Rio de Janeiro, que e empreendeu uma ampla campanha pela implementação do cinema educativo no Brasil.

não funciona, o povo não enriquece, não aprende a ler, não tem justiça, etc., etc., tudo graças a influência americana. Rolamos por um despenhadeiro porque o americano nos empurra”. (CATELLI, 2009, p. 17).

Aqueles que eram entusiastas do cinema educativo no Brasil podiam dividir-se em dois grupos: os educadores e os homens de cinema. O grupo dos educadores estava diretamente vinculado ao movimento da Escola Nova e defendia a necessidade de educação da população brasileira, com base nas teorias americanas de Dewey. Estes educadores escreveram sobre o uso do cinema na educação e se organizaram para que houvesse a utilização de filmes nas práticas pedagógicas escolares. Toda esta mobilização possibilitou que o Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE fosse criado no ano de 1937, diretamente associado ao movimento nacional da Escola Nova, sob a direção de Roquette Pinto e coordenação técnica do cineasta Humberto Mauro. Entre os anos de 1937 e 1967 o INCE produziu por volta de quatrocentos documentários, destinados, principalmente, a educação escolar e popular.

Sendo assim, a proposta de filmes educativos defendida pelos educadores da Escola Nova e pela revista *Cinearte* poderia ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) o cinema contribuiria para a educação das massas; 2) pela via da educação das massas formava-se um público de cinema; 3) o discurso moralista dos educadores combinava com uma proposta de domesticação do cinema por meio da moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público de classe média e a elite letrada; 4) contribuía para a educação do próprio cinema, adequando temas e formas de representação ao modelo pretendido. (CATELLI, 2010, p. 610).

Catelli (2010) relata que, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (de 1930 até 1945), a educação e a cultura eram as novas estratégias de transformação do país. Este novo modelo de cinema nacional fazia parte deste movimento que tinha como objetivo a renovação da educação, uma população letrada, um país mais moderno e civilizado. A Igreja Católica também influenciou diretamente neste processo, pois acreditava que através do cinema pudesse influenciar na difusão e consolidação dos princípios éticos e sociais.

No Brasil, assim como em outros países, os cineclubes também estão associados à educação através do cinema. O primeiro cineclube de que se tem notícias no país foi fundado em 1928 e se chamava Chaplin Club, baseado no movimento dos cineclubes de França. Após o Chaplin a outra iniciativa de cineclubismo só se deu em 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, conhecido como Clube de Cinema de São Paulo, e que serviu de inspiração para a criação de outros cineclubes espalhados pelo país.

Em função dessas organizações que começam a se espalhar pelo país a partir da década de 1940, pode-se perceber uma ampliação da estruturação dos ambientes de formação do gosto para o consumo cinematográfico, bem como dos processos de circulação de saberes e fazeres a estes relacionados. Essa primeira fase do cineclubismo no país, apesar de ter sido de caráter restrito, pois as discussões não se ampliavam para além do pequeno grupo de intelectuais interessados em cinema, propiciou um novo formato de exibição e apreciação de cinema, que se ampliou no Brasil a partir da década de 50, quando surgiram vários cineclubes no país. (GUSMÃO, 2008, p. 7).

Antes do golpe militar que instalou a ditadura no país em 1969, os cineclubes chegaram a 300 grupos; entre 1964 e 1969 eles começaram a entrar em declínio e depois do golpe a maior parte dos cineclubes acabaram suas atividades e alguns se juntaram aos movimentos de resistência política. Apesar desta interrupção por motivos políticos, ao todo o Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros (CNCB) tem mais de cinquenta anos de existência e em 2015 foi realizada a 29ª Jornada Nacional de Cineclubes. Os últimos dados disponibilizados no *site* do CNCB foram no ano de 2010 e nesta altura existiam 464 cineclubes filiados a instituição.

No final da década de 1970 aparece no Brasil o movimento do Vídeo Popular, que surge em meio ao movimento cineclubista militante, durante a ditadura militar. Fazia parte das estratégias de atuação do Vídeo Popular criar e executar ferramentas de ensino para ampliar a participação dos projetos sociais. A partir dos vários desdobramentos do movimento de Vídeo Popular, surgem as experiências de Educação Audiovisual Popular (EAP). Estas são experiências compartilhadas por “entidades e projetos que promovem gratuitamente, e para públicos historicamente excluídos socialmente, o ensino dos meios de realização audiovisual”. (CIRELLO, 2010, p. 56). São em sua maioria projetos realizados por entidades envolvidas nos “novos” movimentos sociais, criados principalmente a partir de 1990: “integrando o chamado terceiro setor, estas entidades desenvolvem projetos sociais que dão conta de públicos-alvo, como crianças e jovens, não atendidos, e com problemas sociais não resolvidos pelo poder público”. (CIRELLO, 2010, p. 90).

Gusmão (2011) destaca a importância da ação da Igreja Católica, no país, para a construção do campo do cinema e educação. A autora sublinha que, especialmente a partir dos anos 1950, houve um contínuo interesse pela dimensão educativa do cinema, criando-se as condições para o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica ao serviço da formação de jovens, realizando cursos e seminários para estimular a implantação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja, especialmente nos colégios.

Destacam-se as ações desenvolvidas em Belo Horizonte pelo padre Guido Logger e pelo frei Francisco de Araújo. O primeiro, entre outras atividades, escreveu um livro intitulado *Educar para o Cinema*, publicado pela Editora Vozes em 1965; e o segundo foi o responsável pela criação do Cine-Clube da Ação Católica (CCAC), em 1957, que mais tarde passou a ser gerido pela Ação Social Arquidiocesana (ASA), sob a responsabilidade de Yone Augusto de Castro, então responsável pelo Departamento de Cinema. (...) Outro braço forte da Ocic se organizou no Rio de Janeiro, ligado à Pontifícia Universidade Católica: o Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana, coordenado por Irene Tavares de Sá, que promoveu mais de 60 cursos sobre cinema, entre 1952 e 1968, além de publicar três livros que se tornaram referências para a discussão sobre cinema e educação e para a implantação de cineclubes colegiais. (GUSMÃO, 2011, p. 2).

Dessa preocupação da Igreja Católica pela ótica educadora do cinema surgiu o Cineduc – Cinema e Educação. Organização pioneira no trabalho com cinema e educação no Brasil, o Cineduc foi criado em 1969 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A pedagogia do cinema

Atualmente, encontramos no Brasil diferentes experiências na área, a maior parte na forma de projetos, dentro ou fora da escola, que procuram fazer uma junção entre o cinema, o audiovisual e a educação. São iniciativas não só no âmbito do ensino formal, mas também do informal ou popular que na maior parte das vezes procuram criar suas metodologias próprias. É cada vez mais comum encontrarmos projetos sociais que contemplem a formação de crianças e jovens/adolescentes, moradores da periferia, na realização de produtos audiovisuais. Essas experiências vêm configurando um movimento que pode ser observado em muitas regiões do país e que se apresenta de forma significativa em Festivais e Mostras dedicadas a este tipo de produção.³

A investigadora Moira Cirello (2010) realizou sua tese de doutoramento *Educação Audiovisual Popular (EAP), um panorama brasileiro entre 1990 e 2009*, onde catalogou e analisou 113 entidades brasileiras que desenvolvem projetos através da EAP. Com base na pesquisa de Cirello, pretendemos assinalar alguns traços das pedagogias presentes nos projetos de educação audiovisual desenvolvidos no Brasil. Na investigação realizada fizeram parte entidades que promovem (ou promoveram) projetos de ensino audiovisual de acesso gratuito; possuem atuação comprovada na área de Educação Audiovisual Popular entre 1990 e 2009; e realizam atividades voltadas a jovens moradores de bairros urbanos considerados “bolsões de pobreza”, ou grupos socialmente marginalizados. (CIRELLO, 2010).

³ Fonte: <http://www.fepabrasil.org.br>.

Em relação às pedagogias utilizadas nos projetos que participaram do seu estudo, Cirello (2010) sublinha que 67,1% das iniciativas em EAP que participaram desta investigação afirmam possuir uma proposta metodológica e pedagógica predefinida, enquanto os 32,9% restantes afirmam não possuir uma proposta metodológica definida. A autora sublinha que, dentro deste último grupo, algumas instituições assumiram que por vezes realizam seu trabalho de maneira “intuitiva” que só vem ser detectada “mais tarde”, a partir dos traços pedagógicos que apresentou.

Mas a realidade destas entidades e do trabalho realizado no terreno é muito mais complexa do que podemos supor. Através de um outro exercício do olhar, que a investigação científica qualitativa nos permite exercitar, a autora sublinha que o quotidiano destas entidades não é nada fácil: são normalmente poucas pessoas a trabalhar e muito trabalho a ser feito, os recursos económicos são limitados e às vezes escassos, e a gestão das atividades acumula-se com as obrigações administrativas, de gerir patrocinadores/financiadores/apoiadores, etc. Cirello (2010) defende que diante desta realidade, mediante tantas adversidades, torna-se complicado construir uma proposta pedagógica complexa.

Dagmar Garroux e Celso Antunes são respetivamente fundadora e educador da instituição/entidade Casa do Zezinho, uma das que participou na investigação de Cirello, e que atende cerca de 1.200 crianças e jovens de “baixa-renda”. Juntos, Dagmar e Celso, escreveram o livro *A Pedagogia do Cuidado* (Cirello, 2010). Na primeira parte do livro, os autores relacionam a proposta pedagógica de trabalho da entidade com diferentes autores: Celestin Freinet, “pois as crianças são protagonistas do que fazem e aprendem”; John Dewey, “descobrimo-as na curiosidade, a cada momento excitada”; Paulo Freire, “que melhor que ninguém, entendeu o oprimido e, conhecendo seu horizonte verbal, descobriu caminhos de um ensino que ironizava convenções”; Maria Montessori, “que saiu da explanação para ensinar que tocar, lamber, cheirar e falar é coisa que na escola se aprende”. (ANTUNES e GARROUX, *apud* CIRELLO, 2010, p. 104).

Cirello sublinha que, do mesmo modo que a “Pedagogia” de Garroux, as práticas de educação audiovisual dialogam com a pedagogia de maneira pouco regular, às vezes de maneira consciente e às vezes de maneira inconsciente. São educadores que intuem e aplicam suas práticas educacionais, ajustando-se aos desafios do quotidiano. Como já referimos acima, Paulo Freire é constantemente lembrado e relembrado pelos educadores que trabalham com cinema e educação no Brasil. Freire com sua teoria do diálogo, sua educação (sinceramente) democrática, é um ponto de partida e de chegada para educadores e entidades que trabalham com este tipo de projetos. Para Freire, o educador deve trabalhar junto com o educando, sendo um colaborador para a realização

das atividades propostas através do diálogo problematizante. Educador e educando devem chegar juntos a reflexões e aprendizagens que visem uma “libertação” para ambos.

Neste caso, o cinema é muito mais do que o meio, é a linguagem que possibilita que educador e educando desenvolvam o exercício desta pedagogia libertadora, que possibilita que os indivíduos participem, aprendam a “pensar”, a analisar criticamente, não apenas o cinema mas a vida, a política, o cotidiano, a si próprios e aos outros. Freire nos possibilita desenvolver uma pedagogia participativa, democrática, intuitiva e ativa/viva, pois possibilita uma liberdade de criação durante o processo de aprendizagem para todos os sujeitos que participam desta ação.

Por outro lado, Fantin (2005) destaca que a relação entre cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema apenas como mero recurso audiovisual. Aprender através do cinema muitas vezes pode ser algo meramente instrumental como utilizar filmes como complemento dos conteúdos programáticos (PEREIRA, 2011). Pelo potencial formativo que o cinema possui é inevitável seu uso como este tipo de recurso, “pois faz parte da natureza de sua inserção na escola” (FANTIN, 2005, p. 114). É nesse limiar, entre o uso “escolarizado” que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de “experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas”, sublinha Fantin (2005, p. 114), que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho dentro do cinema e educação.

O cinema é fonte de conhecimento e de autoconhecimento e este processo se dá porque o cinema se exprime através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos. O cinema lida com o que é humano e é extremamente complicado pensar em compartimentá-lo em disciplinas, pois ele aborda a concepção do humano em suas diferentes dimensões. Um filme engloba línguas, ciências, matemática, história, geografia, física, química, psicologia, engenharia, ecologia etc., ou seja, ele é transdisciplinar, está acima de qualquer disciplina. Como reduzir o cinema a um instrumento, uma ferramenta ou uma disciplina, sendo ele indisciplinado por natureza?

O cinema é muito mais que isso, o cinema é um projeto, que engloba diferentes e infinitos projetos. Através da visualização de um filme pelos educandos, o educador pode estimular muitas práticas, reflexões e trabalhar sentimentos. O educador que tem o interesse de trabalhar a pedagogia do ser integral tem no cinema um grande aliado, já que este possui uma linguagem que comporta conteúdos abrangentes e é extremamente rica. Didatizar ou “escolarizar” o cinema é compartimentar o *incompartimentável*.

Nos estudos realizados por Duarte (2012) sobre a relação de crianças e jovens com o cinema, foi observado que estes possuem interesse em ver filmes e os vêem em grande quantidade, na televisão, no computador e em DVD, mas raramente vão às salas de cinema. De modo geral, eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contacto com o que foge ao padrão estabelecido.

Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. (...) O amor pelo cinema, no sentido de uma filia⁴ que leva não apenas a ver, mas também a conhecer e apreciar não se desenvolve sozinho, ao contrário, é construído quase sempre pela mediação de adultos que reconhecem o valor dessa arte e, por isso, entendem que ela precisa fazer parte da vida cultural das novas gerações. (DUARTE, 2012, p. 3).

Esta última afirmação de Duarte é na prática um paradigma, um objetivo teórico, da maior parte dos educadores que estão no campo do cinema e educação. Eles acreditam que apresentar os clássicos do cinema para crianças e jovens, mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes foram feitos e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, fará com que eles amem o cinema.

Mas o que se quer dizer com “o amor pelo cinema”? Um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo?

Estas questões podem ser consideradas o “calcanhar de Aquiles” dentro de quase todos os projetos de cinema e educação de que temos conhecimento. Elas podem ser consideradas representantes do abismo que existe neste campo entre a teoria e a prática (realidade).

Se olharmos com mais atenção para a afirmação sobre a necessidade de um educador fazer uma mediação que seja capaz de desenvolver uma filia em um educando, imediatamente nos questionamos sobre qual seria o processo metodológico a seguir para conseguirmos atingir tal objetivo.

Entretanto, na prática, não é isso que acontece. Estes projetos, que em suas raízes teóricas possuem grandes e interessantes objetivos, na prática, na maioria das vezes, o máximo que conseguem atingir é permitir aos educandos saberem que existe esta forma de arte, ou de se fazer

⁴ Palavra de origem grega (φιλία) que significa amor, o amor que admira.

cinema, que é bastante diferente da que eles estão habituados a assistir, seja na televisão, através do DVD, nos *sites* da internet ou no próprio cinema.

Analisando os processos e conceitos de que falamos até o momento, achamos coerente colocarmos algumas hipóteses a fim de pensarmos sobre a questão: Como é possível desenvolver um amor pelo cinema?

– Seria assumindo que o cinema é uma arte, que na sua essência é a mais poderosa das artes quando falamos em sentimentos, por conter em si inúmeros sentimentos que são abordados e trabalhados através do filme e que nos levam a vários processos de reflexão, questionamento, identificação etc.?

– Será nos deixando levar por estes sentimentos e emoções que o filme nos faz sentir e através deste processo de encontro, de prazer, de conhecimento, de pensamento, de se sentir um ser integral/inteiro diante daquela arte que nos compreende e ao mesmo tempo nos faz refletir, questionar, pensar, amar e odiar (e às vezes tudo isso ao mesmo tempo)?

– Então ao descobrirmos essa relação dialógica com o cinema que nos permite ser humanos de forma integral, todo este contexto possibilitaria a construção de uma relação que pode vir a ser uma relação de amor? De paixão? De filia?

Qual é então o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor?

Como se guia estes educandos para o amor ao cinema, sem ter a pretensão de que este caminho é o que vai levar o educando ao amor, já que cada educando é um ser único e integral, e assim sendo cada um poderá descobrir, ou não, seu amor pelo cinema?

Então seria este o papel do educador?

Compreender este papel quase mágico que o cinema tem de mexer, lidar e suscitar sentimentos, às vezes os mais escondidos, e, trazê-los à tona, colaborando para que os educandos também possam ter sua própria relação pessoal com o cinema (se esta for a sua vontade), seus sentimentos (medos, angústias, dúvidas, questões, reflexões, pensamentos) e percebendo no cinema um aliado metodológico e pedagógico para os trabalhar enquanto seres integrais e humanos? Deste modo, seria possível que crianças e jovens amassem o cinema?

Ou, pelo contrário, como amar algo que não nos permite ser nós próprios? Como alguém pode realizar um processo de transmissão do amor? Ou seria possível colaborar no processo de autoconhecimento que o cinema pode suscitar, e assim permitir que os educandos encontrem “no” e

“através do” cinema uma relação de prazer, alegria, compreensão e magia que faça surgir dentro deles este amor?

O projeto ‘Cinema: Cem Anos de Juventude’

No ano 2000, o cineasta, crítico e professor de cinema, Alain Bergala foi convidado pelo então Ministro da Educação da França, Jack Lang, para desenvolver um plano de políticas públicas cujo objetivo era introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas do país. Este era um plano ambicioso, chamado Le Plan de Cinq Ans, que unia os ministérios da Educação e da Cultura em prol deste mesmo objetivo.

Sentindo a necessidade de sistematizar seus mais de vinte anos de experiências com o cinema e sua pedagogia, Bergala publicou *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*⁵ (2002), um livro reflexivo que traz propostas concretas para uma iniciação ao cinema. Sua hipótese-cinema de modo bem resumido refere-se a jamais esquecer que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura – “cada vez mais ameaçada pela amnésia” (Bergala, p. 2002), e uma linguagem que, por assim ser, necessita de uma aprendizagem.

Em seu livro, Bergala dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em serem o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação? Estas são questões levantadas por Bergala e que frequentemente costumam nortear o pensamento daqueles que pretendem trabalhar no campo do cinema e educação e é sobre este tipo de questões que Bergala procura trabalhar na sua *hipótese cinema*.

Cabe à pedagogia do espectador ir além da *leitura* dos filmes, passar à criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do *poder fazer também*. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um *empoderamento* por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte.

⁵ Publicado em língua portuguesa, no Rio de Janeiro, com o título *Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), este dado consta na bibliografia.

No campo da prática, Bergala criou o programa Cinema: Cent Ans de Jeunesse (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos 6 anos) ao último (jovens com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil.

Todos estes diferentes grupos trabalham um mesmo tema relacionado ao cinema: ponto de vista; espaço real/espaço filmado; *mise en scène*, etc. Para desenvolver o tema escolhido para o ano de trabalho com os alunos, os professores e os profissionais de cinema que acompanham os alunos neste projeto dispõem de um DVD contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos de filmes de diferentes géneros de todo o mundo e participam de, pelo menos, dois encontros (anuais) em Paris. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra”. (BERGALA, 2008, p. 82). Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Na pedagogia, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceito. Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis.

O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), nem do talento necessário a um bom professor. Entretanto,

quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar passador, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O eu que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação. (BERGALA, 2008, p. 64).

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contacto com o artista, o profissional de cinema, que é entendido como um *estranho*, o *outro* dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente *perturbador*. O autor acredita que, para que o jovem tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita, tem “uma ideia bem angelical da relação de

força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons”. (BERGALA, 2008, p. 39).

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano (ASCENSO, 2012). Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo que não causa danos, caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respectiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano”. (BERGALA, 2008, p. 69).

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante (BERGALA, 2008). A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, jovens e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado. (ASCENSO, 2012).

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A maior parte dos media, enquanto disseminadores e mantenedores deste sistema, criam e reforçam a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efêmera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008, p. 32).

O prazer e a felicidade de que nos falamos Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que torna-se o meio (e o fim) para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem mudanças.

REFLEXÕES FINAIS

A filosofia educativa associada ao cinema e a educação, normalmente, tem o seu discurso pautado em toda uma proposta avançada de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir.

É um pensamento bastante ingênuo, o de acreditar que, por se apresentar e analisar tecnicamente os clássicos, os grandes nomes do cinema mundial nas aulas de cinema para crianças e jovens, isso fará com que estes se apaixonem pelo “verdadeiro” cinema, o cinema enquanto arte. Não basta mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes foram feitos e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, para que através destes conhecimentos eles amem o cinema. Este processo sozinho não muda os paradigmas e muito menos apaixonar crianças e jovens.

Analisamos que a maior parte dos projetos de cinema e educação não permite que os jovens se expressem livremente, e os mantêm presos à repetição da narrativa clássica, através de mecanismos já conhecidos utilizados pela pedagogia tradicional. Estes projetos não são espaços onde os educandos podem pensar assuntos e questões amplas sobre o cinema. Não presenciamos reflexões nem partilhas sobre o cinema enquanto uma arte imbuída de pensamentos e questões ideológicas (feita por pessoas e/ou grupos), ou sobre os dispositivos construídos ideologicamente ao longo dos anos.

Aqueles que acreditam que a tecnologia por si só promove mudanças, não percebem que são joguetes do mercado, que vê crianças e jovens como meros consumidores. Promover uma educação sem fronteiras e limites é uma tendência cada dia mais presente. Acreditamos que a transdisciplinaridade será uma realidade da educação, que aos poucos está a transformar-se, e, na prática, crianças e jovens são os grandes motivadores deste novo paradigma.

Não há uma estratégia clara para criar nos educandos um “amor pelo cinema”. Então como um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo? Qual é o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor? Toda a investigação realizada ao longo destes quase cinco anos de pesquisa nos leva a uma primeira resposta objetiva que depois possui seus desdobramentos: Através de uma participação plena!

Um adulto, para ser capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor

por ele, precisa estar atento a cada criança e jovem que participa da sua aula, de modo a trocar com ela conhecimentos, experiências e fazer uma conexão mais profunda de parceria, que vá muito além da transmissão.

De uma maneira geral, os jovens que participam deste tipo de projeto se sentem muito orgulhosos, mas sua participação resume-se a uma participação bastante passiva. Apesar das propostas educacionais destes projetos normalmente terem seus discursos pautados por ideias avançadas de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir, na prática, não conseguem atingir este objetivo e com frequência repetem o modelo “bancário” de educação.

Não existe uma pedagogia que pode ser considerada a mais adequada para se trabalhar os projetos de cinema e educação. Deve se utilizar a pedagogia em favor de crianças e jovens e não o contrário. Os projetos de cinema e educação podem colaborar e ter como foco proporcionar ao jovem uma consciência sobre seus direitos, possibilitar a liberdade de expressão e a participação, ao mesmo tempo que promovem e refletem sobre o uso consciente da mídia. O que se ganha em se ensinar e em se aprender apenas a utilizar a técnica, analisar tecnicamente os filmes e saber a diferença entre um plano e um corte? Este tipo de conhecimento pode ser complementar e útil, mas não pode ser o centro e o maior objetivo dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação podem resgatar aquilo que Paulo Freire (1987) chama de identidade popular.

O educador, ao fazer suas escolhas, precisa ser sincero consigo próprio e ver o que quer dar aos alunos, aonde quer levar e chegar com os educandos, seus tutelados, e traçar metas, objetivos e metodologias pedagógicas para lá chegar. Tendo claro para si que todo tipo de educação tem uma proposta política e ideológica embutida subliminarmente, e avaliando quais são seus próprios interesses políticos e ideológicos pessoais e em relação ao trabalho que desenvolve. Afinal de contas, dentro das quatro paredes que é a sala de aula, ele é o maestro que rege a turma e o maior responsável por aquilo que acontece.

REFERÊNCIAS

ASCENSO, J. Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo. Pesquisa divulgada no jornal *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 nov. 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>.

BERGALA, A. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CATELLI, R. E. A presença norte-americana no debate sobre cinema e educação no Brasil, 1920 a 1950. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

-
- CATELLI, R. E. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr.-jun. 2010. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CIRELLO, M. T. D. G. *Educação Audiovisual Popular no Brasil: Panorama, 1990-2009*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – USP, 2010.
- DUARTE, R. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DUARTE, R. A educação como estratégia de preservação do cinema. *VII CineOP*, jun. 2012. Disponível: www.cinemasemfronteiras.com.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2005.
- FIGUEIRA, C.A.R. *O cinema do povo: um projeto da educação anarquista – 1901-1921*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP, 2004.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____; SHOR, I. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GUSMÃO, M. S. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural. *IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2008.
- _____. *Cinema e Educação: Algumas referências entre memórias e processos de formação*. *Catálogo da 6ª Cineop*. Ouro Preto: Universo Produção, 2011.
- NASCIMENTO, A. M. *Percurso histórico do Cineduc: o “Fazer-se” de seus protagonistas entre 1969 e a década de 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.
- PACHECO, R. *Jovens, Mídia e Estereótipos: Diário de Campo numa Escola dita Problemática*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PEREIRA, A. C. O cinema ao serviço da educação: A experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve. *Revista Comunicação & Educação*, ano XVI, n. 1, 2011.

RESUMO

Pesquisamos o campo do cinema e educação no Brasil, num esforço de sistematização, clarificação, identificação e compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Para isso, desenvolvemos um trabalho etnográfico no campo que teve a duração seis meses. Este trabalho possibilitou conhecer diferentes projetos de cinema e educação, suas metodologias, pedagogias e com que frequência eles são implementados. Foi possível identificar diferentes características entre estes projetos e analisar suas dinâmicas, assim como as dinâmicas deste campo como um todo.

Palavras-chave: cinema e educação, crianças e jovens, pedagogias, mídia e educação.

ABSTRACT

Throughout this work we researched the field of cinema and education in Brazil in an effort to systematize, clarify, identify and understand their core elements and the relations between them. For that purpose, we developed an ethnographic field work that lasted six months. This work allowed us to know different projects on cinema and education, their methods, pedagogies, how often they are implemented. It was possible to identify different characteristics between these designs and analyze their dynamics, and dynamics of this field as a whole.

Keywords: cinema and education, children and youth, pedagogy, media education.

Submetido em nov. 2015.

Aprovado em jan. 2016.