

HISTÓRIA E CINEMA

ENCONTRO DE CONHECIMENTO
EM SALA DE AULA

ENIO DE FREITAS

HISTÓRIA E CINEMA

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Luiza Helena da Silva Christov
Mário Fernando Bolognesi
Milton Terumitsu Sogabe
Rejane Galvão Coutinho

ENIO DE FREITAS

HISTÓRIA E CINEMA
ENCONTRO DE CONHECIMENTO
EM SALA DE AULA

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

© 2012 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F936h

Freitas, Enio de

História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula /
Enio de Freitas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-369-4

1. Cinema. 2. Cinema na educação. 3. Cinema e história. 4. Arte –
Estudo e ensino. I. Título.

12-9308

CDD: 791.43658071

CDU: 791.43

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*À minha querida companheira Siméia
e a meus filhos Joaquim e Laura.
A meu sogro José Ferreira Pinto
(in memoriam).*

SUMÁRIO

Apresentação 9

- 1 O cinema educativo de Jonathas Serrano e Venâncio Filho na Era Vargas: Escola Nova e Igreja Católica 21
- 2 Cinema, educação e Igreja Católica na época da ditadura militar 55
- 3 A Nova República e o cinema em sala de aula 83
- 4 As abordagens governamentais ou cinema *ma non troppo* e as aproximações entre o uso do cinema em aulas de história e o ensino de artes 117

Vamos fazer/ler/contextualizar cinema? 163

Referências bibliográficas 167

APRESENTAÇÃO

“A borboleta é muito vuona.”

(Laura Carvalho de Freitas, 3 anos, 2010)

Este livro tem uma relação com o meu gosto por cinema e pela educação. Quando tinha 6 anos, minha mãe me levou ao cinema para assistir a um filme de Mazzaropi no Cine Estrela, no bairro onde morávamos. Foi o primeiro contato com essa arte; minha memória me trai quanto às sensações daquele momento, mas lembro-me nitidamente de olhar para cima e ver aquela tela gigantesca à minha frente.

Minha ligação mais consciente com o cinema vem da minha adolescência quando sonhava em ser cineasta e gostava de ficção científica. Com as aulas de cinema que tinha no antigo ensino colegial, em que podia discutir o que estava sendo visto, conhecer diretores e seus repertórios, interessei-me pelas histórias que poderiam ser contadas e como contá-las. Era uma das minhas aulas preferidas.

O cinema efetivamente entrou na minha vida como uma contravenção: falsificava as carteirinhas do colégio pra poder assistir a filmes que a censura da época não permitia. Assistíamos, eu e um grupo grande de amigos da escola, a filmes do agente 007 ou comédias americanas. Sempre que conseguíamos enganar os bilheteiros com nossas falsificações, passávamos a semana inteira comemorando.

Por volta de 1978, aconteceu uma transformação em mim por conta do filme *Amargo regresso* que iria me direcionar para duas paixões: os filmes e o idioma inglês. Foi meu rito de passagem para um mundo adulto que eu desconhecia, tomando contato com um assunto até então pouco conhecido, a guerra do Vietnã (1955-1975), além de cenas marcantes em que os protagonistas faziam amor e a de um suicídio.

Depois veio a fase cineclubista que foi muito boa, quando comecei a criar repertório de cinema. O mais marcante desse período eram os atualmente falecidos cineclubes: adorava ir aos domingos à tarde ao cineclubes da Getulio Vargas, onde se podiam ver dois filmes pelo preço de um e, à noite, caminhava até o cineclubes do Bixiga para assistir a um filme com lugar marcado. Aos sábados, havia o “Noitão” promovido pelo Cineclubes Oscarito, na Praça Roosevelt. Eram exibidos vários filmes durante a madrugada. O Cine Bijou, que também frequentava, era constituído de duas salas, e uma delas foi vendida ao Cineclubes Oscarito.

Outro cineclubes bastante concorrido era o do Museu Lasar Segall, que, além de ótimos filmes, tinha uma biblioteca sobre cinema muito boa, onde passei várias tardes consultando livros sobre o assunto. Ali vi muitos dos filmes que não passavam no circuito comercial. Os promotores do cineclubes não se incomodavam, por exemplo, em exibir a versão original de *Solaris*, e as pessoas não se incomodavam em assistir ao filme naquelas poltronas de madeira sem estofamento. O Cinesesc, muito frequentado por mim, exibiu outros filmes sobre o conflito no Vietnã, *Corações e mentes* e *Apocalypse now*, só para citar os mais marcantes.

Nesse período, eu já estava apaixonado. Surgiu o videocassete e pude assistir àqueles filmes que nem tinham sido exibidos no Brasil. O dono da locadora me recomendava pérolas como *Videodrome*, *Max Headroom* e tantas outras que ele tinha em sua coleção. Isso foi fazendo parte da minha vida por muito tempo, embalando minhas conversas, me estimulando a fazer listas de todos os filmes vistos em determinado ano (frequentava salas de cinema pelo menos três vezes por semana).

Quando comecei a dar aulas de história, percebi que poderia usar essa paixão em sala de aula. A princípio, usava o filme como pretexto

para o assunto das minhas aulas, mostrar a época que o filme retratava, os hábitos e costumes, os trajes ou um acontecimento. Mas, à medida que me interessava pelo assunto e lia alguns textos a respeito, comecei a perceber que ali havia uma possibilidade mais rica de ampliação de repertório, de mediação.

Morin (apud Napolitano, 2006, p.34) ressalta que “o vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos”. Mas que época histórica ele retrata? Que hábitos mostra? Que lugares figura?

Mais do que retratar algum período histórico, os filmes retratam a época e a cultura de quem os produziu, eles dão testemunho da ideologia da época que os produziu e da própria forma de ver a história. Como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de história:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc.

Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstituiu os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de ideias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico etc. Todo esforço do professor pode

ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recreação das estéticas cinematográficas etc. O mesmo tipo de trabalho pode ser feito no caso de estudos com gravuras, fotografias e pinturas. (Brasil, 1998c, p.88-9)

Minha dúvida ao levar filmes para a sala de aula é se aqueles produzidos pela grande indústria cinematográfica norte-americana seriam capazes de fazer nossos estudantes pensarem. O grande cinema industrial teria a capacidade de fazer com que as pessoas que assistem a ele pensem em questões filosóficas, estéticas, éticas, políticas, sociais? Foi esse questionamento que me fez pensar nos usos que se podem fazer do cinema em aulas de história, considerando que as crianças vivem no “mundo da imagem”, e acreditar na ampliação de sua capacidade pedagógica, na articulação entre pensamento e linguagem na concepção de Vigotski e no território da cultura visual. É nesse ponto que me afasto um pouco da história e me aproximo mais da arte, ou da arte/educação.

A criação de significados ou ampliação destes liga o pensamento e a palavra à medida que a imagem cinematográfica – utilizada como veículo nesse caso específico – estimula o pensamento e cria possibilidades para outras palavras, para a ampliação de repertórios, novas significações. Nas palavras de Vigotski (2008, p.150): “seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro”.

A epígrafe deste texto introdutório ilustra bem esse processo: minha filha Laura, aos três anos de idade, precisava encontrar uma palavra para descrever a borboleta e criou o belo termo “*vuona*” para ajudá-la em seu pensamento.

Para que eu utilizaria os filmes em sala de aula, nas aulas de história? Antes de tudo, porque sempre acreditei no prazer puro e simples

de assistir a um filme. E sei bem que esses jovens assistem a muitos filmes em suas casas. E também para que se pudessem compreender os componentes da cultura da nossa época, os contextos do lugar em que se mira o passado e as próprias questões de nossa época.

A experiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o cinema na escola

Neste livro, registro minhas experiências anteriores como historiador da fotografia e fotojornalista que me impulsionaram para um trabalho que considerasse a imagem um ponto importante das aulas de história. Minha experiência cuidando de acervos fotográficos me proporcionou começar a pensar sobre a fotografia como documento e todos seus aspectos de construção da realidade, assim como a prática do fotojornalismo sobre a questão do acontecimento como fato histórico e a historiografia, a lacuna entre o acontecido e o escrito. Como meu gosto pessoal pelo cinema poderia contribuir para as minhas aulas de história na escola pública?

A primeira experiência multidisciplinar que tive na escola de trabalhar com o cinema foi por meio de um projeto desenvolvido por professores de várias disciplinas para turmas noturnas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino fundamental I e II em uma escola da periferia da zona leste de São Paulo.

Pensávamos que poderíamos usar o cinema naquela comunidade onde um número considerável de estudantes ainda não havia frequentado uma sala de cinema. E procuramos (re)criá-la no pátio coberto da escola, que dispunha de um *data show* (projetor de cristal líquido conectado a um aparelho de DVD), uma tela de projeção com dimensões bem próximas àquelas dos cinemas de bairro que conhecemos em nossa infância e um sistema com caixas de som amplificadas.

O projeto desenvolvido nessa escola da zona leste da capital paulista foi intitulado de “A Sétima Arte” e pretendia experimentar outras formas de prática de ensino além da tradicional fundada em aulas expositivas. Essa iniciativa foi relatada na dissertação de Milca

Ceccon Viola (2006), apresentada no Instituto de Artes da UNESP e intitulada *Ler, dizer, produzir sentido: jovens e adultos construindo significados diante da leitura de imagens*.

Procuramos levar um pouco de cinema para aquelas noites cansadas do bairro Recanto Verde Sol, aonde os estudantes chegavam após um dia longo de trabalho e ainda tinham que encarar aulas expositivas por mais quatro horas. Uma vez por mês, eles teriam uma atividade diferenciada, que seria anunciada por meio de cartazes com o filme a ser exibido e uma breve sinopse do mesmo. Após a exibição, os professores das disciplinas envolvidas formulavam questões que seriam debatidas em sala de aula.

No início, estranharam que as aulas daquele dia seriam substituídas por “filme”. “Nós viemos aqui para assistir aula”, diziam. E nós, professores, tentávamos convencê-los e a própria direção da escola de que o projeto não era “enrolação” para “matar aula”. Nas palavras de Viola (2006, p.180):

Por isso os incessantes comentários dizendo: *que filme não era aula e que iam à escola para estudar*, evidenciando a falta de compreensão em relação ao aprendizado por meio de outras linguagens. Isso me incomodava muito e certamente a outros professores também.

Durante a experiência, enfrentamos muitas dificuldades como a evasão dos estudantes que não concordavam com a exibição de filmes em horário de aula e não iam à escola naqueles dias, bem como a reação da própria direção da escola que não concordava com o projeto e não acreditava na sua potencialidade, alegando que os alunos não gostavam de “perder” um dia de aula.

O uso da linguagem visual já está contemplado nos cadernos de orientações curriculares publicados pela Prefeitura da Cidade de São Paulo e, anteriormente, nos PCN publicados pelo governo federal.

É importante considerar, então, a formação do aluno para saber analisar realidades históricas: saber descrever, colocar problemas, levantar hipóteses, identificar contradições, coletar e confrontar dados,

responder às perguntas formuladas, organizar sínteses. Nessa linha, é importante que aprenda a identificar e analisar informações de diferentes fontes de informação. Isso envolve estudos de diferentes linguagens, já que a realidade humana é permeada por textos, fotografias, gravuras, objetos materiais, sonoridades, músicas. Além disso, o ensino de História compartilha com outras disciplinas outras responsabilidades, como se organizar em função de possibilitar ao aluno dominar a leitura e a escrita, saber pesquisar temas e bibliografias, realizar estudos de campo, analisar e interpretar espaços, mapas, tabelas, filmes, imagens. (São Paulo, 2007b, p.35)

Os filmes eram considerados supérfluos, “mata-aula”, passatempo. Entretanto, encontrei literatura datada da década de 1930 que trata especificamente do uso do cinema educativo em nossas escolas. O livro *Cinema e educação*, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1930, p.10), já dizia que aqui “mesmo, em nosso país, o cinema tem conseguido interessar alguns dos que se batem pela grande causa da educação nacional”.

Embora o cinema que Serrano e Venâncio Filho (1930) quisessem utilizar fosse diferente da nossa proposta, é inconcebível que os educadores de nossa época usem pouco o cinema como uma linguagem que possa ser utilizada na escola.

Depois desse projeto, fui incentivado a frequentar as aulas no Instituto de Artes da Unesp. A partir desse momento, comecei a pensar no ensino e na aprendizagem mediados pela arte.

Ainda cursei uma especialização, cujo resultado foi a monografia *O ensino de história a 24 quadros por segundo*, parafraseando o filme *Jânio a 24 quadros*, documentário de Luís Alberto Pereira. Escrevi sobre minha experiência com o uso do cinema em sala de aula em uma escola da Prefeitura da Cidade de São Paulo, na zona central da capital, dessa vez com jovens do nono ano do ciclo II regular. Foram somente os primeiros passos dessa trajetória, em que comecei a entrar em contato com as possibilidades que o ensino/aprendizagem de arte poderia proporcionar à minha prática educativa.

Os novos parceiros

Para construir meu raciocínio sobre como um professor de história poderia usar elementos trazidos pelo ensino/aprendizagem de artes, percorri uma trajetória em minha pesquisa que trata do uso do cinema na escola desde os anos 1930, quando estava sendo amplamente discutido pelos pensadores da Escola Nova na Era Vargas. Posteriormente, tratei dos anos da ditadura militar no Brasil (1964-1985) ao considerar a relação entre Estado, Igreja Católica e o cineclubismo. Por último, procurei analisar as publicações do período da Nova República, focando o período do presidente Fernando Henrique Cardoso, em que vemos a Constituição de 1988, os PCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Da esfera municipal onde atuo, trouxe os Referenciais de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II do ensino fundamental, além dos cadernos de orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem (ambos das áreas de história e artes), publicações da prefeitura da cidade de São Paulo.

O primeiro capítulo deste livro – “O cinema educativo de Jonathas Serrano e Venâncio Filho na Era Vargas: Escola Nova e Igreja Católica” – mostra, a partir da publicação *Cinema e educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1930), intelectuais ligados tanto ao movimento escolanovista como à Ação Católica Brasileira, quais forças estavam em jogo para estabelecer o controle da educação brasileira, segundo Otaíza Romanelli (2012), e como um projeto de cinema educativo como “veículo de aprendizagem” e propagador de uma “cultura nacional” concorreu para esse processo, segundo Sheila Schvarzman.

Esse capítulo tenta mostrar como o *Manifesto dos pioneiros da educação* entendia o problema da educação na época não como administrativo, mas como político-social. Era necessário que a educação se popularizasse e dialogasse com as instituições sociais, vistas dentro de um quadro de escola pública, laica, gratuita e socializada.

Nesse contexto, está o cinema educativo, que é visto como instrumento de transformação dos homens, segundo Serrano (Serrano; Venâncio Filho, 1930), responsável por divulgar o projeto de um Brasil

unido em torno da obra da educação. É importante notar também que a Igreja Católica via no cinema educativo uma oportunidade de difusão de preceitos morais elevados para os jovens estudantes.

O capítulo aborda também a importância de Serrano e Venâncio Filho para a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), que ficou sob a direção de Roquette-Pinto e produziu vários filmes educativos do cineasta Humberto Mauro.

O segundo capítulo – “Cinema, educação e Igreja Católica na época da ditadura militar” – analisa a obra de Irene Tavares de Sá, *Cinema e educação*, de 1967, e mostra a ligação entre a Organização Católica Internacional do Cinema (Oci) e o movimento cineclubista católico brasileiro.

Veremos também o avanço da dependência da educação brasileira aos organismos internacionais devido à dependência econômica que vinha se estabelecendo entre a política golpista brasileira e o capital internacional, e seu reflexo nas ações do governo brasileiro para regulamentar e estabelecer padrões na educação. É o momento em que começam os mecanismos de controle sobre o sistema escolar, por meio dos acordos MEC-USaid.

O livro de Irene Tavares de Sá (1967) está em consonância com a preocupação expressa pelo papa Pio XII, em sua encíclica *Miranda Prorsus*, a respeito da importância do cinema como reforço para os valores cristãos. Vemos como os cineclubes contribuíram para “o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica a serviço da formação de jovens” por meio do cinefórum (cinedebate), dos questionários, inquéritos e círculos de estudo, na intenção de trazer o público para as discussões morais que a Igreja queria travar, no processo de recristianização da sociedade. Ao mesmo tempo que a Igreja Católica investiu muitos esforços para a criação dos cineclubes que pretendiam propagar os valores cristãos e formar público crítico para a apreciação de cinema, essa prática não só promoveu o debate permeado pela doutrina católica, como também proporcionou uma cultura cinematográfica desvinculada da Igreja.

Tavares de Sá é uma figura importante nesse momento porque foi uma das grandes incentivadoras do cineclubismo no Brasil e braço forte para a propagação dos valores morais cristãos na sociedade brasileira.

O terceiro capítulo 3 – “A Nova República e o cinema em sala de aula”, trata do livro *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano (2006), e do contexto de sua contextualização com os PCN de 1998. O período é marcado pela pressão dos organismos internacionais para o estabelecimento de índices escolares compatíveis com o mundo desenvolvido.

Nesse contexto, foi publicada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propõe regulamentar os princípios que regem as educações básica e superior. Como complemento à LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A publicação de Marcos Napolitano (2006) parte da constatação de que o cinema é um recurso didático pouco utilizado pelas escolas tradicional e renovada e nem com a frequência e o enfoque desejados. Os PCN de história indicam a possibilidade de se trabalhar com filmes, indícios de realidades históricas.

Nesse capítulo, procuro compreender o que significa o filme para o professor de história: o testemunho do filme sobre a sociedade que o produziu, apoiado pelos estudos de Marc Ferro (2010); o cinema considerado pela cultura visual dentro de uma concepção de cultura que não é mais hegemônica, mas resultado de múltiplas vozes; e a influência que as imagens exercem “na construção de representações sociais”.

Início nesse capítulo minha proposta para o fazer cinema na escola, que considero importante para aproximar o trabalho com o cinema, em qualquer disciplina, da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (Barbosa; Cunha, 2010) na educação da pós-modernidade. Além de abrir uma oportunidade para discutir a alfabetização em mídia que deve ser introduzida na escola.

O quarto e último capítulo – “As abordagens governamentais ou cinema *ma non troppo* e as aproximações entre o uso do cinema em aulas de história e o ensino de artes” – traz as publicações da Prefeitura da Cidade de São Paulo: *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* (2006a, 2006b) e *Orientações curriculares e proposição de expectativas*

de aprendizagem para o ensino fundamental (2007a, 2007b). Nesses documentos, há as informações necessárias aos professores que atendem a essa rede pública no que diz respeito aos objetivos e conteúdos previstos para cada área de conhecimento do ciclo II (do 6º ao 9º ano).

Nesse capítulo, tentei aproximar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (Barbosa; Cunha, 2010) com a leitura crítica de imagens, sua contextualização e a produção de filmes pelos estudantes ao universo do uso do cinema na escola. Sempre pensando que a alfabetização está intimamente ligada ao universo das imagens e a uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente”, o que trará sentido ao “mundo da leitura verbal”.

É importante pensar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem estar comprometidas com a transformação da realidade e que, para isso, os estudantes devem se apropriar das linguagens disponíveis. Ana Mae Barbosa (ibidem) defende que a arte desenvolve a percepção e a imaginação para a apreensão dessa realidade. Trata-se de desenvolver o pensamento crítico para desvencilhar-se de imposições culturais importadas e colonizadoras.

O ensino/aprendizagem da arte não faz parte exclusivamente do terreno sensorial, sensual, mas estabelece diálogo cognoscente entre o ver, o contextualizar e o fazer, de acordo com a Abordagem Triangular. Segundo Barbosa (ibidem, p.XXXII), a leitura “sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador”. Trata-se de valorizar a disciplina e ressaltar sua importância como área de conhecimento e não apenas ilustração para as “disciplinas importantes”, como português e matemática.

É possível dizer que o ensino de artes tem muito a contribuir para o ensino de história, pois trabalha elementos da cultura visual presentes no material didático utilizado por essa disciplina. E que o cinema, ou melhor, o filme na escola, deve ser olhado pelo professor de história dentro do contexto de análise da cultura visual, ou seja, não apenas como um documento que revela uma suposta reconstituição de uma época ou a intencionalidade do cineasta em relação ao tema, mas também como a interação com o terceiro elemento, o público, que, além

de ressignificar a obra, ressignifica a si mesmo, abre uma possibilidade de diálogo entre o indivíduo e a obra, entre o indivíduo e seus valores culturais, transformando a obra original em outra.

Trouxe a fala de Hernández (1999) como auxílio para a discussão da “aprendizagem como processo social, comunicativo e discursivo”, para que os jovens compreendam que as imagens, no período pós-moderno, dialogam com a sociedade, ela é um “objeto social”.

Também tomei emprestado de Júlio Cabrera (2006) o conceito de razão logopática para tentar entender como o cinema tem a capacidade de trazer questões a partir de suas imagens, criando os conceitos-imagem, ou seja, formulações que vão além da palavra escrita que talvez não fosse capaz de expressar tão bem uma ideia quanto uma imagem poderia. Além disso, esses conceitos-imagem estariam fundados na experiência que, para Dewey (1952, 1967), seria uma “experiência integral”, fundada na arte, que carrega valores artísticos e estéticos inseparáveis.

Podemos relacionar o fazer filmes com o conceito de experiência desse autor, para quem a experiência é inicialmente uma ação ativo-passiva e não cognitiva. A cognição estará incluída na experiência se esta tiver alguma significação. Nesse sentido, a arte não mais é vista como objeto singular produzido pela genialidade do indivíduo, mas como representação cultural permeada por outros sistemas simbólicos relacionados às vivências dos jovens. E nesse sentido é que aparece minha proposta da aproximação dos jovens com todo esse sistema de representação cultural a partir do trabalho com o filme em sala de aula, não apenas na sua contextualização histórica, mas também na leitura que se pode fazer de sua linguagem e na compreensão dos processos artísticos e estéticos envolvidos em fazer filmes.

1

O CINEMA EDUCATIVO DE JONATHAS SERRANO E VENÂNCIO FILHO NA ERA VARGAS: ESCOLA NOVA E IGREJA CATÓLICA

O cinema educativo visto à luz da Escola Nova na década de 1930

Segundo Rosana Catelli (2007), contamos com inúmeros escritos, anteriores a 1930, sobre a utilização do cinema como recurso didático. Porém, a primeira publicação que julguei ser relevante analisar, para apontar como o pensamento da época estava voltado para a relação cinema-educação, foi inspirada pelo Movimento Escola Nova e pela Igreja Católica, simultaneamente, e mostra a preocupação com a necessidade do uso do recurso do cinema aplicado à educação. O livro *Cinema e educação* foi escrito por Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1930) – ambos docentes do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro, educadores comprometidos com o Movimento Escola Nova que “atuaram, durante o Estado Novo, no Secretariado de Cinema e Imprensa subordinado à junta nacional de Ação Católica Brasileira” (Catelli, 2007, p.62), órgão encarregado da moralização do cinema nos moldes da Igreja Católica – e publicado pela Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo, fazendo parte da coleção Biblioteca de Educação, volume XIV, organizada pelo Dr. Lourenço Filho.

A Biblioteca de Educação destina-se especialmente aos srs. professores, primários e secundários, normalistas e estudantes, como aos srs. pais, em geral, interessados em conhecer, de um modo claro e conciso, as bases científicas da educação e seus processos racionais. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, contracapa)

A “publicação mais antiga que se tem notícia sobre cinema educativo no Brasil”, em 1916, é de autoria de Venerando da Graça e chama-se *Cinema escolar* (Schvarzman, 2004, p.113). Graça vê o cinema como “veículo de aprendizagem”, “instrumento moderno e mágico”, e produz “quatro fitas pedagógicas” com seus alunos numa tentativa de transmitir emoções “puras e sãs”, em uma clara referência ao que era considerado o “bom” cinema. Seu objetivo era “educar, instruir, recrear e proteger a criança”. Ele criara uma teoria na qual o filme “é um bom indutor da circulação e como tal dos fluxos dos vasos sanguíneos, dos líquidos bons que entram e saem, beneficiando a própria apreensão do assunto e o próprio desenvolvimento físico e mental do estudante” (ibidem, p.114).

Em 1931 foi publicado *Cinema contra cinema*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, que pretendia “lançar as bases gerais para um esboço do cinema educativo no Brasil” (Saliba, 2003, p.56). Lourenço Filho, um dos signatários do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* e diretor-geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo escreveu o prefácio do livro, que tem uma ligação peculiar com o *Cinema e educação*, de Serrano e Venâncio Filho, que transcrevo da publicação de Maria Eneida Saliba (2003, p. 57):

São Paulo, 08 de maio de 1931

Meu Caro Canuto,

Tive hoje um grande aborrecimento: A “Cia. Melhoramentos”, onde não vou desde que assumi a direção do ensino, envia-me as provas de um livro *O Cinema e a educação* escrito pelo Dr. Venancio Filho (do Rio) para que eu lhe faça o prefácio.

Como eu tivesse, repetidas vezes, falado do seu livro, aqueles pândegos receberam os originais do Dr. Venancio Filho e imaginaram, segundo alegaram, que fosse o livro de que eu falava... Se o livro estivesse só em

meio composto, eu os faria perder a composição. Mas está com ele pronto. É um trabalho bom, mas de plano diverso do seu (muito técnico). Apesar disso, que me aborreceu deveras, acabe os originais e m'os mande, que farei editá-lo lá, ou noutra oficina. Você não perderá o trabalho, e fará sucesso.

Só lamento é que venha depois do outro. Mas a culpa não foi minha nem sua.

Recomende-me à sua senhora e creia-me o muito seu,
Lourenço Filho.

Essa carta foi despachada do gabinete do diretor-geral de Instrução Pública e está endereçada a Canuto Mendes, lamentando o fato de que seria publicado o livro *Cinema e educação*, atribuído a Venâncio Filho, antes da publicação do *Cinema contra cinema*, de Canuto. Fica de certa forma evidente a rivalidade regional e intelectual que havia entre os educadores Lourenço Filho e Venâncio Filho quando o primeiro se refere ao segundo como “do Rio”.

As duplas Venâncio Filho/Jonathas Serrano e Canuto Mendes/Lourenço Filho discordavam em alguns aspectos sobre o uso educativo do cinema: “Para algumas disciplinas, na opinião de Serrano, o cinema se mostra, em muitos casos, pouco adequado. Numa visão bastante diferente de Lourenço Filho e Almeida [...]”, como expôs João Alves dos Reis Júnior (2008, p.163).

A década de 1930 e sua importância política

O momento é de efervescência política, a Aliança Liberal, coligação partidária que lançou a candidatura de Getúlio Vargas para a Presidência da República contra os grupos oligárquicos que dominavam a cena política brasileira, era composta por diversos grupos que tinham posições político-ideológicas distintas, mas eram consensuais na afirmação da justiça social e do desejo de liberdade política, além de tirarem o poder das mãos das oligarquias dominantes: fim das fraudes eleitorais, anistia para os perseguidos políticos, jornada de oito horas de trabalho, férias, salário mínimo, direitos iguais para as mulheres,

diversificação da economia – até então centralizada no café – e diminuição das disparidades regionais (Pandolfi apud Ferreira; Delgado, 2010, p.16).

Segundo Dulce Pandolfi (2010), a Aliança Liberal congregava opositores ao regime oligárquico, “oligarcas dissidentes” e os “tenentes”, jovens oficiais do Exército que defendiam a educação pública obrigatória, a reforma agrária e o voto secreto.

Após sua derrota nas eleições de março de 1930, preparou-se uma insurreição que eclodiu em outubro; em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiria o governo provisório, fechando o Congresso Nacional, as assembleias estaduais e municipais, e depondo os governadores de Estado. A Constituição de 1891 foi revogada, e o governo passou a se fazer por meio de decretos-lei.

O período que vai desde a tomada do poder pela Aliança Liberal até a instituição do Estado Novo (1930-1937) foi bastante marcado pelas divergências entre os grupos participantes e as concessões de Vargas, que acabavam privilegiando estas ou aquelas ideias, numa tentativa de agradar a grupos tão divergentes e manter-se no poder.

O governo provisório começou intervencionista e centralizador, atendendo aos anseios dos tenentes, e criou o Sistema de Interventorias que subordinava o poder local ao poder central, na tentativa de diminuir o poder das oligarquias locais. Além disso, conteve a liberdade econômica dos Estados por meio do controle de empréstimos externos. Com a alegação de que os Estados não poderiam ter poder de fogo superior ao do Exército, conteve também os gastos deles com os serviços da polícia militar.

A área social recebeu grande atenção do governo provisório que criou o Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, atrelando a questão da educação ao problema da saúde, “momento das preocupações eugênicas, de construção e regeneração dos homens entendidos a partir da composição genética em categorias raciais” (Schwarzman, 2004, p.197). Fixou-se a jornada de trabalho da indústria e do comércio em oito horas, regulamentou-se o trabalho das mulheres e crianças, adotou-se a lei de férias e instituíram-se a carteira de trabalho e o

direito a pensões e aposentadorias. Os sindicatos também foram um investimento político desse período (Pandolfi, 2010).

De acordo com os estudos de Otaíza Romanelli (2012, p.46), a economia brasileira, a partir da Primeira Guerra Mundial até a década de 1930, ainda permanecia essencialmente agrária, embora já apresentasse uma pequena industrialização. Sua população rural fundamentalmente analfabeta não tinha necessidade de formação escolar, pois as práticas econômicas de monocultura não criavam uma demanda social por educação. Com o avanço das classes médias urbanas que necessitavam da educação como meio de ascensão social e “de um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas”, a educação popular passou a se fazer necessária para satisfazer as “aspirações sociais”, impulsionados por “movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas”.

O Manifesto dos pioneiros da educação e sua influência

Em 1929, quando voltou de sua viagem de estudos aos Estados Unidos, onde estudara com John Dewey, Anísio Teixeira foi apresentado a Fernando de Azevedo por Monteiro Lobato, e “se tornaram então amigos e defensores da aplicação das teorias da Escola Nova no Brasil” (Catelli, 2007, p. 52).

Nesse contexto, foi publicado, em 1932, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, “elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros”, inclusive Venâncio Filho (Romanelli, 2012, p.147). O manifesto reconhece a educação como um dos maiores problemas nacionais, acima dos econômicos, o que poderia ser solucionado com o desenvolvimento das forças culturais. Romanelli (ibidem) vê a preocupação do estabelecimento de uma relação dialética entre educação e desenvolvimento, já que a primeira era a maior preocupação do manifesto.

O manifesto vê a dissociação entre as reformas econômicas e educacionais no período republicano que analisa. Reformas educacionais

parciais e arbitrárias, dissociadas do econômico e sem “uma visão global do problema” (Teixeira apud Brasil, 1984, p.407).

Ele denuncia a falta de organização do aparelho educacional, assim como de planos e iniciativas, de determinação dos fins da educação nos aspectos filosóficos e sociais e de “aplicação de métodos científicos aos problemas de educação” (ibidem, p.407).

Os problemas educacionais seriam vistos sob o ângulo político-social e não mais do terreno administrativo. A segregação social na educação era vista como um problema que não condizia mais com o avanço da industrialização. A escola não poderia mais estar distante do ambiente social, sem influir sobre ele, sem se articular com as outras instituições sociais.

“Começa ele por solicitar uma ação mais objetiva da parte do Estado. Para tanto, a primeira grande reivindicação do Manifesto é feita em prol da escola pública”, escreve Otaíza Romanelli (2012, p.149). Ou seja, cobra do Estado que a educação não seja mais privilégio das classes dominantes e que este assegure a escola para todos, firmando uma posição ideológica a favor do ensino público, da sua gratuidade, da sua obrigatoriedade, da coeducação e da laicidade na escola pública (ibidem, p.150).

O Estado não pode prescindir da família, de colaboração entre pais e professores, já que a educação é uma obra social. Ele deve tornar a escola acessível a todas as camadas sociais, “escola comum ou única”, já que a escola tem por objetivo a “reconstrução fundamental das relações sociais”. A defesa da laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade e da coeducação fundamenta-se na “subordinação à finalidade biológica da educação” e no “reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação” (Teixeira apud Brasil, 1984, p.410).

Dessa forma, a escola laica objetiva colocar o ambiente escolar “acima de crenças e disputas religiosas”, respeitando a “integridade da personalidade em formação”. A gratuidade é posta como “princípio igualitário”, condição para que possa ocorrer o ensino obrigatório, que para o manifesto deve ocorrer até os 18 anos, idade compatível com o “trabalho produtor”, num claro reconhecimento das relações capitalistas de produção. A coeducação objetiva estabelecer igualdade

entre os sexos, dando-lhes a possibilidade de um desenvolvimento das “aptidões psicológicas e profissionais”, já que com a industrialização homens e mulheres estariam aptos a exercer as mesmas tarefas.

A Educação Nova tem caráter pragmático, serve aos interesses do indivíduo, fundando-se na vinculação da escola com o meio social. Prega uma superação dos interesses de classe, pois atribui à educação da época uma concepção burguesa, voltada para o individualismo, que põe o indivíduo em uma autonomia “isolada e estéril”. Nesse sentido, prega a “escola socializada”, inserida no contexto do trabalho, o qual é visto “como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” (Brasil, 1984, p.410).

O objetivo da educação nova é o rompimento dos limites de classes sociais, com uma feição mais humana, no intuito de formar uma “hierarquia democrática” por meio de uma “hierarquia das capacidades” que seriam recrutadas de todas as camadas sociais porque elas teriam as mesmas oportunidades educacionais. “Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de accôrdo com uma certa concepção do mundo”, diz o manifesto em sua grafia original (ibidem, p.410).

Cinema e educação na década de 1930

Segundo Sheila Schvarzman (2004, p.199), citando o prefácio de *Cinema e educação*, de Serrano e Venâncio Filho, o cinema era considerado, nesse período da história, “um instrumento valioso para agilizar” a transformação dos homens por meio da educação em um país como o Brasil, com “milhões de analfabetos, diverso geográfica, cultural e etnicamente”.

Esse processo de transformação seria conduzido por aqueles pensadores encarregados de levar à massa inculta, necessitada de condução, os saberes necessários. Um instrumento capaz de realizar essa “operação regeneradora” para a “construção da nacionalidade” seria o cinema,

e em especial o cinema nacional e o cinema educativo, segundo a visão de Getúlio Vargas e a justificativa para a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) em 1936: “Aqui mesmo, em nosso país, o cinema tem conseguido interessar alguns dos que se batem pela grande causa da educação nacional” (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.10).

Sheila Schvarzman (2004, p.200-1) nos diz que, nesse período, o cinema educativo estava sendo largamente usado na Europa e nos Estados Unidos, “visto como uma panaceia didática, moderna, ágil e, sobretudo, sedutora de transformação e ordenamento de iletrados. [...] A sua necessidade e o seu aparecimento simultâneo – início dos anos 30 – nos vários países, embora com características distintas, respondiam a preocupações políticas específicas de cada lugar”.

Nas palavras dos autores de *Cinema e educação*, todo o “mundo culto”, Europa e Estados Unidos, já havia se voltado para a questão do cinema educativo na década de 1930.

Todo o mundo culto para isso hoje trabalha. Se há quem duvide, leia qualquer número da “Rivista Internazionale del Cinema Educativo”, ou do “Cinéopse”, ou “der Bildwart” ou “The Educational Screen”. É a Itália, é a França é a Alemanha, são os Estados Unidos, são os países mais poderosos e de cultura mais notável que se interessam vivamente pelo problema. A profecia de Brady, que desde 1924 nos impressionara tanto, é a realidade que dia a dia se acentua: – “passará a era do cinema-drama virá a do cinema educador”. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.9-10)

No segundo capítulo de *Cinema e educação*, Serrano e Venâncio Filho (1930, p.24) reforçam essa ideia ao fazerem um levantamento de profissionais estrangeiros que, por exemplo, se utilizaram “do cinematógrafo no ensino médico e cirúrgico”.

Citam que, em 1910, no Congresso Internacional de Bruxelas, a questão moral do uso do cinema na escola já estava sendo debatida devido à difusão de películas inconvenientes, reforçando um caráter moralizante que o cinema em sala de aula deveria ter (ibidem, p.25).

No caso da América, os autores mencionam o uso que Thomas Edison fez do cinema na educação de seu neto. Para o inventor norte-

-americano, alguns estudos eram capazes de produzir grande enfado. Consta que o próprio Edison tenha produzido alguns filmes, além de sua empresa ser a responsável pela invenção do cinetógrafo (uma espécie de máquina de filmar), do cinescópio (uma caixa de projeção interna onde se viam os filmes do cinetógrafo), do cinefone (fonógrafo sincronizado ao cinetógrafo) e tardiamente do vitascópio (projektor em tela).

Os norte-americanos se empenharam em criar o cinema aplicado à educação, criando empresas especializadas nessa modalidade, como a De Vry School Films Incorporated, uma das grandes representantes desse gênero na época.

Serrano e Venâncio Filho (1930, p.26) ressaltam o caráter documentarista dos filmes produzidos nos Estados Unidos que tratam dos mais variados temas: cidadania americana, eletricidade, estudos da natureza, geografia, ciências e suas subdivisões. Os documentários eram produzidos por especialistas para aulas de 45 minutos, em dois formatos: 35 mm e 16 mm.

Cinco minutos bastam para a explicação preliminar. Depois o professor exhibe o filme durante uns dez a quinze minutos. Por fim são feitas perguntas metódicas sobre o que os alunos viram, com a necessária discussão de cada ponto. Cada série dos cursos da fábrica De Vry é acompanhada de opúsculos explicativos, escritos por autoridades no assunto. Nas primeiras páginas explica-se o modo de preparar a lição e o fim que se tem em vista; depois há um resumo do próprio tema da aula; segue-se um questionário destinado a verificar o aproveitamento dos alunos e finalmente, no último capítulo, vem a bibliografia do assunto, para completar o que se tiver aprendido no filme. (ibidem, p.26)

Há um caráter metodológico prescritivo nesse trecho: a explicação, a exibição do filme, as perguntas e a discussão. As empresas criavam metodologias explicativas para que os professores as utilizassem. A própria Eastman Kodak Company realizou um projeto de experimentação de filmes escolares em colaboração com a National Education Association. Segundo Serrano e Venâncio Filho (1930, p.26), o resultado desse projeto demonstrou um aproveitamento de 100%.

Na França, o uso do cinematógrafo foi muito cogitado no período anterior à Primeira Guerra Mundial, quando foi introduzido na universidade, e posteriormente. Mas era motivo de ressalvas por causa do uso da violência, com a alegação de que as cenas ficavam fortemente gravadas na mente infantil ou adolescente (ibidem, p.27-8).

É importante dizer que, nesse período, havia uma preocupação muito grande para que o cinema na escola estimulasse “sentimentos nobres”, reforçando a posição dos autores ligados ao pensamento da Igreja Católica, representado pela Ação Católica Brasileira (ACB), consolidada em 1935, após “uma longa fase de preparação”. Segundo Delgado e Passos (2010, p.101), a ACB era “uma grande escola de apostolado e militância cristã [...] braço da hierarquia estendido no campo social, político e cultural”. Em sua fase inicial, estava encarregada de “reintroduzir os valores cristãos na sociedade brasileira”.

Serrano e Venâncio Filho (1930) citam que, em 1927, a Itália fez uma proposta à Sociedade das Nações para a criação do Instituto Internacional de Cinematografia. A aprovação definitiva ocorreu em 1928, e, em novembro desse ano, o instituto foi oficialmente aberto por Mussolini e pelo rei da Itália. Nessa época, já se desenhava a utilização dos filmes de propaganda largamente usados pelos regimes fascistas e por outras potências na Segunda Guerra Mundial.

Mussolini, em seu discurso de abertura solene do Instituto, na Villa Falconieri, a 5 de Novembro de 1928, em presença do Rei da Itália, dos membros do Conselho, do Corpo Diplomático e dos altos funcionários do Estado sublinhou a grande vantagem do cinematógrafo em relação ao livro e ao jornal: falar uma língua compreensível a todos os povos da terra. Fala aos olhos e daí seu caráter de universalidade e as inúmeras possibilidades que oferece para uma elaboração educativa de ordem internacional. (ibidem, p.31)

A ênfase no cinema como linguagem mais compreensível que o livro e o jornal tem relação com o alto índice de analfabetismo da época. Ao mesmo tempo que o cinema poderia gerar resultados satisfatórios em sala de aula, também poderia ser usado para difundir

valores para as massas letradas. A função do Instituto Internacional de Cinematografia seria de “favorecer a produção de filmes educativos, na mais larga acepção do termo, facilitar-lhes a difusão no mundo por meio de permutas internacionais e, ainda, estudar o aperfeiçoamento constante da técnica cinematográfica”, numa tentativa de divulgação do regime fascista italiano extrapolando seu país de origem (ibidem, p.31).

Diferentemente da Itália, no Brasil, segundo Rosana Catelli (2007), o cinema educativo, até 1937, não estava vinculado exclusivamente a um ideário de controle político do Estado, mas à construção de um projeto de formação para a cidadania, que, de acordo com os princípios da Escola Nova, visava à construção da democracia.

Os autores e suas ligações com o poder

A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p.189) mostra o engajamento de Jonathas Serrano no cenário educacional da época:

Formado em Direito, Jonathas foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de dedicar-se ao magistério e ao ensino de História, principalmente no Colégio D. Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal. Sua atuação pautou-se na busca da conciliação entre os princípios fundamentais da fé católica e as novas ideias científicas da pedagogia, como ele expõe em seu livro *Escola Nova* (1932). De modo geral, a sua obra é resultado das experiências desenvolvidas na prática escolar, como professor do Colégio D. Pedro II ou como professor de futuras mestras, na Escola Normal do antigo Distrito Federal.

Flávio Rodrigues Barbosa (2010), em pesquisa de mestrado publicada no XIV Encontro Regional da Anpuh-Rio, amplia a visão desse homem ligado a duas causas: militância pela educação e propagação dos valores católicos:

Graduou-se em Direito em 1909 [...]. No mesmo ano em que se gradua, tornava-se também um dos fundadores da UCB (União Católica Brasileira). Foi membro do Conselho Superior de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1914). Trabalhou com Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal e depois para vários cargos comissionados junto ao governo federal, no Ministério da Educação, durante as gestões de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Foi juiz do Tribunal Eleitoral do Distrito Federal (1932-1933), integrante da Comissão de Censura Cinematográfica (1932-1934), membro do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional do Livro Didático, professor da Escola Normal do antigo Distrito Federal – hoje Instituto de Educação – e membro da diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro [...]. Escrevera para as revistas católicas: *A Ordem*, do Centro Dom Vital, e *Vozes*, de Petrópolis, além de ter sido colunista no jornal: *O Tagarela*. Relatos de pessoas próximas o apontam como um “defensor da tradição e do progresso”.

É importante notar como o intelectual e aristocrático Serrano estava ligado ao poder, ocupando cargos comissionados no Conselho Superior de Ensino, na Diretoria Geral de Instrução Pública, no Ministério da Educação, na Comissão de Censura Cinematográfica, no Conselho Nacional de Educação, na Comissão Nacional do Livro Didático, centros decisórios na época sobre os rumos da educação brasileira, o que reforça a tese de que a elite brasileira estava empenhada em um projeto de educação para o Brasil.

João Alves dos Reis Júnior (2008, p.99) traz um convite do ministro Gustavo Capanema, datado de setembro de 1941, convidando Serrano para tomar parte das festividades de 7 de setembro no palanque presidencial.

Apesar das provações, os ventos políticos foram favoráveis a Serrano e ao grupo ao qual estava ligado. Frente ao governo federal que se instalou após 1930, foi membro da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica desde o ano de 1932; colaborou ativamente para as discussões do Convênio Cinematográfico Educativo de 1934; foi um dos responsáveis por dar estatuto jurídico ao Instituto Nacional de Cinema Educativo;

pertenceu à Comissão de Ensino Secundário – vindo a relatar a parte referente ao ensino secundário do Plano Nacional de Educação em 1937 – quando foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação. Deste modo, mantendo-se, por toda a década de 1930, em cargos públicos federais ligados à educação e ao cinema educativo. (Reis Júnior, 2008, p.98)

Seu companheiro na escrita de *Cinema e educação*, Venâncio Filho, atuou na defesa da educação nos moldes americanos, assim como Anísio Teixeira. Fundou em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE) que mais tarde iria divulgar as propostas do movimento renovador da educação. Era um entusiasta do uso de técnicas modernas de comunicação na educação, como o cinema e o rádio. Foi técnico do Ministério da Educação na Reforma Francisco Campos, deixando o cargo em 1935 quando Anísio Teixeira foi afastado da Secretaria de Educação do governo Vargas por ser considerado comunista, quando, na verdade, estava identificado com a sociedade capitalista e liberal (Catelli, 2007, p.57). Entre 1941 e 1943, escreveu uma coluna sobre educação na *Revista Cultura Política*, editada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do Estado Novo. Foi encarregado, juntamente com Serrano, pelo Ministério da Educação de redigir o anteprojeto para a criação do Ince, em 1934 (ibidem, p.67), onde colaborou Roquette-Pinto – que fora seu professor no ensino secundário – na elaboração de roteiros de filmes educativos.

Serrano, como membro do grupo escolanovista, defendia postulados como, segundo Rosana Catelli (2007, p.45), “a modernização da sociedade brasileira pela educação por meio de uma série de reformulações, como a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência nas políticas públicas educacionais”.

O grupo dos defensores da Escola Nova se contrapunha aos projetos de cinema educativo formulados pelos intelectuais que representavam a Igreja Católica e, posteriormente, ao Estado Novo.

Havia em Serrano forte identificação com a Igreja Católica e suas encíclicas papais *Divini Illius Magistri* (1929) que recomendavam a utilização do cinema para a “difusão e consolidação de padrões éticos e morais” (ibidem, p.63). Para a Igreja, os meios de comunicação de

massa deveriam ser utilizados para a preservação da moral e dos valores cristãos da sociedade. O cinema era um ótimo instrumento para a propagação desses valores, já que atingia um número grande e cada vez maior de pessoas.

É o que já vai se observando nos países mais cultos. É o que se verifica no seio das sociedades mais firmes na tradição e menos sujeitas à sedução das novidades, qual a Igreja Católica. Em Paris já se reuniu pela terceira vez um congresso católico de cinematografia. De Berlim há pouco nos chegava a notícia da fundação de um cinema católico de filmes educativos. A propaganda nos meios cristãos, católicos e protestantes, a favor do cinematógrafo moralizado e moralizador, cresce dia a dia na Europa e na América. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.137-8)

Nem todo filme teria a capacidade de reforçar os valores morais cristãos. Jonathas Serrano fazia parte da Comissão de Censura Cinematográfica, segundo Catelli (2007, p.65), e tinha a tarefa de selecionar as películas a que as famílias católicas poderiam assistir. Havia uma publicação semanal do Secretariado de Cinema da Ação Católica, criado e presidido por Serrano, que classificava os filmes sob a perspectiva dos preceitos católicos de moralidade.

Serrano foi um dos principais nomes vinculados ao cinema educativo a aparecer no meio cinematográfico, ao publicar artigos na “Ação Católica” e na Revista Cinearte. Para esta última, tornou-se uma das principais referências sobre o cinema educativo, sendo frequentemente citado nas páginas da revista. Atuando como “despertador” para o cinema entre os católicos, defendeu normas precisas frente ao problema moral que a influência dos filmes poderia exercer sobre os jovens [...]. (ibidem, p.65-6)

Pode-se notar uma contradição no pensamento de Serrano que se revelava na prática: escolanovista e católico, o que não o impediu de ser um dos mais importantes pensadores da época sobre a relação cinema e educação. Entretanto, os princípios defendidos pelos educadores renovadores, como a interferência do Estado, a escola

pública gratuita, a laicidade e a coeducação, iam de encontro aos princípios da educação católica que comandava o ensino privado no Brasil (Romanelli, 2012, p.132).

Segundo Reis Júnior (2008, p.72), em uma correspondência de Fernando de Azevedo a Jonathas Serrano, percebe-se o dilema que este estava vivendo por pertencer à Renovação Católica e sentir-se atraído pelas propostas da Escola Nova por causa dos laços de amizade com seus proponentes:

Do ponto de vista educacional (filosofia da educação; práticas docentes; metodologia de ensino), o grupo de intelectuais que compunha a Renovação Católica não estava tão distante das propostas escolanovistas. Mas, do ponto de vista político, dos compromissos estabelecidos com a nova orientação política do governo federal, as diferenças se acentuarão aos poucos, obrigando educadores como o professor Serrano a uma escolha indesejada a favor ou contra determinados colegas de profissão e suas propostas para a educação nacional.

A Igreja Católica pregava o ensino religioso nas escolas e era contrária ao monopólio estatal da educação e da coeducação. Essa discussão se arrastou por quase uma década – da Revolução de 1930 até a Constituição de 1937, que funda o Estado Novo –, e podemos notar um avanço da ideologia católica em detrimento da ideologia liberal dos escolanovistas. Esse embate surgiu já na promulgação da primeira Constituição brasileira (1891), quando a Igreja Católica se vê ameaçada em seu “monopólio” educacional pela instituição do ensino público e laico no Brasil.

De acordo com Romanelli (2012, p.147), houve uma concessão à ideologia católica desde a promulgação das constituições de 1934 e de 1937, quando se estabeleceu o ensino religioso facultativo, uma tentativa do governo de adotar “uma política de conciliação e compromisso” com os diferentes grupos que disputavam o poder na época e que haviam se engajado na causa da Revolução de 1930.

O livro *Cinema e educação: a experiência de 1930*

O livro *Cinema e educação* está dividido em dez capítulos que se alternam entre uma parte técnica – demonstrando uma preocupação científica própria da época – e outra que procura analisar o cinema educativo e as formas como este deve ser utilizado pelo professor em sala de aula. Segundo Reis Júnior (2008), inicialmente não havia uma diferenciação entre o cinema científico e o educativo, essas categorias iriam tornar-se claras a partir dos estudos realizados na década de 1930.

A obra foi dedicada a Fernando de Azevedo que promoveu reformas no ensino público (1927-1930), durante sua administração na Diretoria de Instrução Pública do antigo Distrito Federal (onde Jonathas Serrano também atuou) e participou do Movimento Escola Nova, redigindo o *Manifesto dos pioneiros da educação*, e da fundação da Universidade de São Paulo.

No prefácio do livro, Serrano e Venâncio Filho (1930, p.9) referem-se à arte cinematográfica como ilusão possível do espaço-tempo: impressionante e sugestiva. Os autores utilizam vários adjetivos para nomear o cinema – sedutor, potência formidável, impressionante, sugestivo, de riqueza psicológica incomparável e temível –, mas advertem que o que interessa é a realidade concreta, ou seja, a sua aplicação como veículo de massas e no ensino. O cinema ainda era visto com espanto e temor por poder influenciar as pessoas com seus conteúdos, que deveriam ser dominados e estar a serviço de uma obra moral.

Desde os seus primeiros dias, apareceu a nova invenção qual divertimento dos mais curiosos. Daí o ter sido logo explorada em direção que a tornava, aos olhos de pessoas sensatas, desprezível ou até digna de severas críticas. A futilidade dos assuntos foi aumentando à medida que ia crescendo a produção. Bem sabemos o que ainda é, infelizmente, em nossos dias, grande parte do quase incalculável estoque de fitas cômicas e dramáticas. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.11)

Nesse trecho, podemos notar o estigma que tinha o cinema como diversão, no seu aspecto fútil, aos olhos de parte da elite da época, que,

representada aqui pelos autores, abominava os filmes dramáticos e cômicos e tentava conferir-lhe um novo *status* não apenas de divertimento, mas também de aliado na educação.

Segundo Schvarzman (2004, p.112), no Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932,¹ educadores e intelectuais preocupavam-se com a separação do “bom” e do “mau” cinema, o que era evidenciado pelo estabelecimento da nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos por meio da Comissão de Censura. Em seu artigo 7º, o parágrafo 3º estabelece se o filme pode ser exibido ao público, se deve sofrer cortes e quais devem ser, se deve ser classificado como filme educativo, ser considerado impróprio para menores ou ser totalmente interdito à exibição pública.

§ 3º Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspetos da natureza ou da cultura.

O artigo 8º apresenta as justificativas para a interdição dos filmes: ofensa ao decoro público, incitação a crimes ou maus costumes, alusões que prejudiquem a cordialidade da relação entre os povos, insultos à coletividade ou a indivíduos, desrespeito a credos religiosos, comprometimento da dignidade nacional ou incitamentos à ordem pública, às Forças Armadas ou às autoridades e aos seus agentes.

O parágrafo 1º desse artigo estabelece que a impropriedade de filmes para menores visa “proteger o espírito infantil e adolescente contra as sugestões nocivas e o despertar precoce das paixões”.

Para Schvarzman (2004, p.115), é pelo “viés da censura” que se dará a “criação do que virá a ser o cinema educativo nacional”.

Serrano e Venâncio Filho (1930) elogiam o filme artístico e as possibilidades artísticas do cinema, entretanto criticam o uso indevido

1 Mais informações sobre esse decreto estão disponíveis em: <<http://www.ancine.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=69>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

das legendas em filmes mudos e o cinema de caráter pedagógico, em que é imprescindível a explicação por meio de legenda curta, clara e oportuna ou das palavras do professor.

Eles também categorizam três outros gêneros: o filme documentário, o jornal cinematográfico e a película informativa e de propaganda.

Dizem que, no seio do professorado, o cinema ainda não conta com total simpatia e proteção, encontrando indiferença e desconfiança, problema que se estende até os nossos dias. Pensam na possibilidade de um cinema “superiormente, integralmente educativo” (ibidem, p.12).

Serrano e Venâncio Filho (1930) citam o Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, artigos 633 a 635 – do período em que Fernando de Azevedo ocupava a Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro –, que faz considerações acerca do uso do cinema nas escolas. Percebemos a ousadia do projeto que dotava os estabelecimentos de ensino com salas de projeção e via no cinema seu potencial educativo, fortalecendo a visão de que a educação cumpre um papel social.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos.

O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar no ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.

O cinema será utilizado sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico.

A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências...

A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.12)

Para os autores, o cinema teria a capacidade de unir brasileiros de todas as partes por meio da apresentação de seus costumes, como parte da “obra da educação nacional”. Como ocorreu na Itália com a criação do Instituto Internacional de Cinematografia Educativa, o

Brasil deveria engajar-se na causa desse cinema plenamente educativo, não só instrutivo, para que “os jovens aprendam a olhar o cinema pelo seu lado mais nobre e mais belo” (ibidem, p.13).

A valorização do cinema como estratégia pedagógica por sua força de sugestão está ancorada nos conhecimentos de psicologia pedagógica da época. Serrano era admirador da obra de John Dewey e propunha um diálogo com o seu tempo (Schmidt, 2004, p.192). Para os autores, serve o conceito de Eisenmenger de “o cinema no ensino” e não “o ensino pelo cinema”, para que não seja visto como simples diversão, desconectado do todo (ibidem, p.66).

Essa aproximação com John Dewey mostra a preocupação que os escolanovistas tinham em relação à visão de que a educação deveria se aproximar da experiência da vida social do aluno: “A educação para Dewey é consequência desse processo de reconstrução da experiência e de comunicação. É pela educação que a vida social se perpetua, por transmissão de valores de uma geração a outra, mediante comunicação” (Catelli, 2007, p.54).

John Dewey acreditava que os meios de comunicação, como o cinema, poderiam auxiliar na criação de uma consciência comum e na instauração do diálogo para a formação de uma democracia participativa. E, talvez, seja esta uma das matrizes da formulação do cinema educativo no Brasil. Além disso, como educadores, os escolanovistas no Brasil pensaram também em instrumentos que pudessem renovar a prática pedagógica, promovendo maior interesse e contribuindo para criar um ambiente de aprendizagem mais próximo da experiência do aluno. Outro fator que poderia justificar a ideia de um cinema educativo era a ênfase que era dada, no pensamento de John Dewey, à ciência. O aluno no seu processo de aprendizagem deveria ter a mesma experiência de um cientista, passar pelos mesmos processos de investigação, pelas mesmas etapas de pesquisa. O cinema possibilitaria esta experiência tal como no laboratório, reproduzindo as cenas de uma experiência científica ou de determinados movimentos que ocorrem na natureza, como o desabrochar de uma flor, o nascimento de um animal, a metamorfose de um inseto. O aluno teria maior proximidade com determinados fenômenos e possibilidade de observação sem precisar se deslocar do ambiente da escola. Como salienta Teixeira (1971), a escola

não deveria se colocar de forma isolada, mas como um lugar em que se desenvolve uma situação real de vida, e indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica. (Catelli, 2007, p.54-5)

Segundo os autores, a intenção do livro é incentivar o patriotismo mostrando o Brasil a todos os brasileiros em consonância com o pensamento dos intelectuais da Escola Nova. Segundo Ana Mae Barbosa (2001, p.42), o período entre 1927 e 1935 é marcado pelo despertar da consciência nacional, já que o Movimento Escola Nova trouxe reformas educacionais cujo objetivo era a democratização da sociedade para a superação do sistema oligárquico. Esses modelos foram trazidos da América e da Europa e adaptados às condições nacionais.

A câmara sindical francesa de cinematografia fora convidada pela Comissão de Cinema Educativo para preparar filmes capazes de estimular “sentimentos nobres”. E vários intelectuais publicaram artigos favoráveis ao uso do cinema educativo na revista *Cinéopse*, no período de 1921 a 1922.

Serrano faz uma referência à reforma realizada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928, e diz que a ideia de utilizar o cinema educativo já havia sido proposta por ele na década anterior, em seu *Epítome de história universal*, de 1913, e na *Metodologia da história na aula primária*, de 1917. Ele ressalta que a pequena produção de cinema educativo no Brasil, até aquele momento, ainda não tinha tido êxito e que essas produções não poderiam ser confrontadas com as produções norte-americanas.

Para Serrano, havia um descompasso entre as ações governamentais, com a publicação de leis e regulamentos sobre o cinema educativo e as práticas que observava até aquele momento. Para ele, para aplicar o cinema à educação nacional, era necessário resolver alguns problemas preliminares, como a compra de aparelhos, a aquisição, o aluguel e a distribuição de filmes, sua seleção, organização, adaptação e a orientação aos professores para o manejo e a utilização dos aparelhos de projeção, os cuidados com os filmes, as possibilidades de filmagens, a revelação e a criação de legendas. Aqui aparece uma alusão à criação de filmes educativos pelos próprios professores.

Anteriormente à Reforma Fernando de Azevedo, a Comissão de Cinema Educativo, sob a direção imediata da Subdiretoria Técnica de Instrução Pública (1927), começava seus trabalhos com uma exposição de aparelhos de projeção fixa e animada que ocorreria em agosto de 1929. A primeira Exposição de Cinematografia Educativa da Comissão de Cinema Educativo ocorreu na Escola José de Alencar, no centro da cidade do Rio de Janeiro por ser de fácil acesso e que deveria dar a impressão aos visitantes que não se tratava de uma sala de cinema, mas de um ambiente educativo. Houve apresentação de palestras sobre o tema, distribuição de catálogos e difusão de bibliografia.

Eis porque, sem exagerado otimismo, escrevemos então: “A Exposição de Cinematografia Educativa deve marcar o início da real introdução do cinema em nosso meio pedagógico. De ora avante já não é lícito objetar que não há películas, nem aparelhos adequados e acessíveis, nem recursos fáceis para execução de um plano sistemático de utilização das projeções animadas no ensino. O que urge, agora, é não deixar que esfrie o entusiasmo. Com boa vontade e método, poderemos ter em breve o cinema educativo em nossa capital, e porventura em todo o Brasil, em crescente êxito e de modo relativamente fácil. Tudo depende apenas de uma inteligente conjugação de esforços, em que são indispensáveis a iniciativa particular, a propaganda pela imprensa e a proteção da causa pelos poderes públicos”. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.36)

Os capítulos III e IV de *Cinema e educação* tratam da projeção fixa e dos aparelhos e filmes, revelando o caráter científico empregado pelos autores para trazer os aspectos técnicos que envolvem o cinema educativo.

O capítulo III se inicia com uma discussão sobre a predominância da visualidade entre as crianças. Os autores vão buscar em Comenius a importância da imagem visual e, depois, da proliferação das fotografias e representações gráficas usadas como ilustração nos manuais escolares, sobretudo nos do século XX.

As vantagens da projeção estão na ampliação das imagens e na visão coletiva que permitem. Quanto à diferença entre a projeção fixa

e a animada, os autores reafirmam sua ligação com os conceitos de Dewey quando trata da “refração entre a escola e a vida” que deve ser a “menor possível”.

Serrano e Venâncio Filho (1930) fazem referência a Roquette-Pinto na direção do Museu Nacional e à criação do serviço de assistência ao ensino das ciências naturais. Esse serviço produzia diapositivos sobre qualquer assunto, “pelo preço de 2\$000, para o público em geral, quando em qualquer parte não custam menos de 3\$000” (ibidem, p.48).

O capítulo V trata da relação do cinema com as diversas disciplinas. Os autores alertam que o cinema não pode ser um meio exclusivo de aprendizagem e usam a máxima já citada: “o cinema no ensino e não o ensino pelo cinema”. Admitem que ele seja “distração de recreio”, esporadicamente. E citam alguns preceitos publicados pelas Presses Universitaires de France (PUF): o filme de ensino deve ser adaptado ao ensino e criado em parceria pelo educador e cineasta, nunca devendo substituir uma aula; além disso, o cinema só deve ser usado para mostrar o movimento (ibidem, p.66-7). Principalmente por ser um veículo de alto custo, por exemplo, na França, meio minuto de projeção custava quarenta francos. Um dos itens que chamam a atenção é o que trata da restrição da palavra devido ao alto custo da produção:

- 5) O filme deve ser curto; por isso deve sacrificar:
 - a) tudo que não tenha relação com o ensino;
 - b) tudo que é do domínio da palavra;
 - c) tudo que pode ser apresentado pela imagem fixa;
 - d) tudo que pode ser mostrado ao natural. (ibidem, p.67)

Além das regras de higiene a que estão submetidas as projeções para as crianças e adolescentes, os autores identificam o cinema com os princípios da Escola Nova, respaldados pelas ideias de John Dewey:

Subordinado assim aos preceitos gerais que a pedagogia moderna estabelece, o cinema, em todos os graus do ensino bem como nas diversas disciplinas, vem atender ao objetivo precípua da educação de hoje, de tornar cada vez menor a refração entre o que a escola ensina e o que a

vida mostra. Assim terá a criança contato direto com a natureza, se não sempre, ao menos quando está ausente, com a menor deformação possível. (ibidem, p.68)

Serrano e Venâncio Filho (1930) classificam o cinema como um novo meio de aquisição de conhecimento – em um momento em que os conhecimentos necessários estão crescendo – que deve somente substituir a observação direta quando esta não for possível.

Os autores apontam a geografia e as ciências naturais como as que melhor se enquadram nesse princípio do uso do cinema educativo, já que nem sempre é possível trazer a natureza à presença dos alunos.

Acrescentam que, apesar do uso pela geografia de recursos como mapas, cartogramas, estereogramas, fotografias, livros de viagem, nada seria tão acurado quanto o uso da imagem animada, num momento em que era necessário forjar um conceito geográfico do Brasil, no qual os povos das diversas regiões pudessem se conhecer. O mesmo ocorre em escala mundial quando sugerem a possibilidade da criação por meio do Instituto Internacional de Cinematografia Educativa de uma “Filmoteca de Geografia Universal” produzida por educadores e cineastas de diversos países e que seria responsável pela disseminação da paz entre os povos pelo conhecimento de uns pelos outros. Segundo Schvarzman (2004, p.202), o cinema e a educação tinham papel muito importante no período pós-Primeira Guerra Mundial “para congregar e fazer conhecer pacificamente os diferentes povos”, concepção que caiu por terra quando Mussolini passa a se utilizar das produções do Instituto para “fins de instrução, educação e propaganda” e as tornou obrigatórias em todos os cinemas da Itália.

Os autores de *Cinema e educação* mencionam a existência, na Europa e nos Estados Unidos, da associação das editoras dos manuais escolares com as empresas cinematográficas. E no campo da ciência natural (biologia), citam um trecho extraído do crítico francês Emile Vuillermoz acerca de um filme sobre a fagocitose, que considerei muito parecido com alguns programas a que nossas crianças assistem na televisão atualmente:

Como seria útil representar assim a ruptura das anteras, a migração do pólen, a formação do tubo polínico e os fenômenos microscópicos da fecundação vegetal [...]. Outra representação utilíssima seria a do desenvolvimento embriológico: ver um ovo passar sucessivamente às fases de mórula, depois a mórula vesicular-se e a blástula escavar-se em grástula, os folhetos completarem-se e diferenciarem-se; esboçarem-se os segmentos corporais, nascer a corda dorsal e em torno dela metamerizarem-se as vértebras etc. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.73)

No campo da matemática, especialmente quanto ao ensino de geometria, foram feitos, na França, documentários sobre noções de ângulos, simetria no plano, translações, rotações, lugares geométricos simples. Também em álgebra. Os autores concordam com os estudiosos quando alegam que o ensino da geometria por meio do cinema não deve ser aplicado no ensino elementar, apenas no secundário, no técnico-profissional, e afirmam que quanto mais complexas as questões, melhor a aplicação do uso do cinema.

Nas ciências físicas, afirmam que o uso do cinema é reduzido, já que as experiências diretas são mais ilustrativas. Entretanto, o cinema pode ser importante em experiências que ocorrem longe da visão humana, por meio de desenhos animados esquemáticos, que também são úteis para os fenômenos da mecânica celeste.

Em física e química, há um bom terreno para a utilização do cinema: fabricação de aparelhos, indústrias térmicas, elétricas, químicas e na metalurgia (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.79).

Com relação ao uso do cinema em aulas de história, cabe aqui reproduzir a posição Serrano e Venâncio Filho (1930, p.79-80):

Na História, que estuda o passado, o cinema também cabe pouco. Caberá, sim, de agora por diante para fixar os acontecimentos contemporâneos, que já deviam ter exigido o recolhimento dos filmes que fossem documentos para a História, como já há em Haia. Os de restauração histórica, não são aconselháveis. Por maior que seja o luxo de alguns, há sempre larga porção de fantasia, em que não é possível marcar a linha divisória da realidade. É essa opinião da maioria dos especialistas de cinema e de história. Assim se manifestaram Fallex e Lasnier: “Para os filmes histó-

ricos a questão se põe de outro modo. Eles têm por si o futuro; mas a sua hora ainda não chegou de encontrar lugar no ensino. O cinematógrafo é de invenção muito recente; não tem ainda passado. Evitemos iniciativas muito sábias, mas perigosas, isto é, de reconstituições conscienciosamente aventuradas dos tempos antigos, mesmo pré-históricos. Deixemos estes tours de force, divertidos, certo interessantes, aos técnicos de teatro; contentemo-nos das obras dos contemporâneos, pinturas, esculturas, gravuras, reproduzidas pela projeção fixa. Viollet-le-Duc teve seus detratores; não vamos exagerar, ampliar suas audácias em erros científicos”.

É a mesma a opinião de Jalabert, Petit e Lepas, ao relatório de Alex. Besson, da Comissão extraparlamentar de França. Assim sempre pensou Jonathas Serrano, professor de História. O cinema pode ser empregado antes em geografia histórica, percorrendo os lugares em que se passaram acontecimentos notáveis: no Egito, na Palestina, na Grécia, em Roma, revivendo paisagens históricas.

Seria possível, por exemplo, sob a documentação de Affonso de Tau-nay, organizar um formoso filme que percorresse, hoje, o “Roteiro dos Bandeirantes” ou mostrasse a “História do Açúcar”, desde os velhos engenhos que os há ainda, em Campos ou Pernambuco, às usinas modernas.

Nessa visão do cinema aplicado à educação, podemos perceber o caráter positivista que os autores atribuíam à história. Para eles não era possível a utilização de filmes por tratar-se de “ficção”. De acordo com Serrano e Venâncio Filho (1930), os filmes devem ser utilizados como documentários, em que se registram os acontecimentos contemporâneos, na crença de que é possível captar uma “verdade” no acontecimento, esquecendo-se do caráter narrativo do documentário como linguagem, reforçando a posição da intelectualidade francesa da época. Para eles, filmes históricos não são aconselháveis, devido a uma porção de fantasia “em que não é possível marcar a linha divisória da realidade”.

Na certeza de que filmes históricos ou “de restauração” – como os autores costumavam denominá-los – não se constituem em documentos históricos, Serrano e Venâncio Filho (1930) refutam sua utilização baseados na afirmação de que o cinematógrafo é invenção recente, sem um passado, chamando os filmes históricos de “reconstituições

conscienciosamente aventuradas dos tempos antigos”. Por isso, incluem a crítica que alguns intelectuais franceses faziam ao trabalho do arquiteto francês Eugène Viollet-le-Duc que restaurou, por exemplo, a Catedral de Notre Dame e a cidade medieval de Carcassonne utilizando elementos originais e modificações criativas.

Serrano chega a referir-se a si mesmo em terceira pessoa para mostrar sua posição contrária ao uso do cinema em aulas de história, sendo ele um professor de história. Ele afirma que o cinema pode ser usado na geografia histórica para ilustrar os acontecimentos que ocorreram em lugares no mundo. Comenta – não se sabe ao certo se o assunto já havia sido mencionado – que seria possível filmar as obras de Affonso de Taunay, como o extenso *História geral das bandeiras paulistas*. Fato comprovado no livro de Sheila Schvarzman (2004, p.147) sobre Humberto Mauro:

Quanto a Affonso de Taunay, sua participação [colaboração intelectual em relação ao filme *Descobrimento do Brasil*, de Humberto Mauro] – pode-se ver por sua correspondência – foi mais informal e decorrente de sua amizade com Roquette-Pinto. Taunay é grande amigo do antropólogo e desde a instalação do Ince, em março de 1936, refere-se sempre, em sua correspondência com Roquette, ao projeto do filme das “Bandeiras”, ou melhor, da “série de filmes bandeirantes” que ambos desejam fazer.

Esse projeto foi realizado pelo trio Affonso de Taunay, o “historiador das bandeiras”, Roquette-Pinto e Humberto Mauro, pelo Ince. Para Schvarzman (2004, p.267), o filme teve um resultado “menos feliz” que outros realizados por Humberto Mauro por preocupar-se demais com a reconstituição histórica, o que prejudicou a coloquialidade dos personagens, tornando-os “pesados e irrealis”.

Serrano e Venâncio Filho (1930, p.80) apoiam as teorias francesas que apregoam que o cinema é útil nos conhecimentos que pressupõem um intermediário material, o que exclui as disciplinas abstratas em geral, como as letras, as línguas, a filosofia. Apesar de as experiências no território do ensino do vocabulário e da composição da língua francesa terem sido feitas na escola primária francesa.

É importante, então, destacar que o professor Jonathas Serrano não apoia o uso do filme nas aulas de história pelas razões mencionadas anteriormente.

Os autores acreditam no uso do cinema para crianças com necessidades especiais, reforçando que saúde pública e educação caminham juntas:

Tem sido ainda tentado para anormais, retardados e surdos-mudos. Tholon preparou mais de 6.000 metros de filmes para surdos-mudos, “Le français à l’école”, para o vocabulário da língua usual, através dos diversos atos da vida diária, familiar e social. Nas escolas de anormais, orfanatos, asilos, ele tem função admirável, levando aos que ali vivem um pouco de alegria e distração. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.80)

A Cruz Vermelha tratou de organizar uma coleção de filmes para serem usados e que podem ser enviados para o mundo todo, na área da higiene, em todos os momentos, inclusive os de epidemia, para a educação sexual, a puericultura e profilaxia de certas doenças.

Na área da medicina e de suas ramificações (anatomia, fisiologia, patologia, cirurgia), o cinema foi muito usado. A casa Pathé Consortium Cinema fez vários filmes cirúrgicos. As experiências de Pavlov foram reproduzidas em desenhos animados. Operações realizadas no Brasil também foram registradas em película.

Em engenharia, criaram-se documentários sobre resistência de materiais, estabilidade das construções, arquitetura, hidráulica, topografia, eletrotécnica, mecânica, entre outros.

Também na área da agricultura, é citado o filme de Eisenstein, *O velho e o novo/linha geral*, sobre os processos de coletivização das terras, as mudanças na vida das pessoas do campo com a chegada das fábricas e sobre como a industrialização pode tornar a vida dos trabalhadores rurais sem sentido. Esse filme marca o início da indisposição do regime stalinista para com o diretor Eisenstein.

Quando falam de pesquisa científica, fazem referências a fenômenos biológicos. De acordo com Serrano e Venâncio Filho (1930, p.84), o cinema poderia retratar movimentos peristálticos do estômago, a

visão de raios X de ossos das mãos, a visão de micróbios, o movimento circulatório de seres do filo *echinodermata* e partículas de prata: “Já se espera que um dia seja possível a análise do movimento dos átomos nos espaços intermoleculares ou de ânions e cátions na eletrólise”.

A intenção científica e o domínio da natureza ficam claros na última afirmação do capítulo: E o desvendar de novos segredos da Natureza, para dominá-la pela submissão às suas leis, será larga compensação ao esforço obscuro, lento, paciente de tantos pesquisadores desinteressados” (ibidem, p.84).

No capítulo VI que trata do cinema e dos múltiplos aspectos da educação, os autores negam que o cinema tenha um caráter instrucional. Para eles, o principal objetivo do cinema está relacionado à formação da personalidade integral em que a família tem papel fundamental. Critica-se o cinedrama, mas que é chegado o período do cinema educativo. Quanto ao cinema dramático, eles destacam que seu apelo ao grande público é responsável pela proliferação das salas de cinema em todo o mundo e no Brasil e em sua capital federal (Rio de Janeiro): centro, bairros, subúrbios e zona rural.

Consideram o cinema uma das mais importantes indústrias (ibidem, p.87). E o que eles chamam de *fase industrial* está aliado à fase científica que trata da problemática técnica.

Outro aspecto seria o “esforço para a realização do belo” que é a *fase artística*: cenários, truques, ritmo, ângulos de câmera (ibidem, p.88).

Pela sua capacidade de gerar beleza e elevação, consideram o cinema como a décima musa. A sua *fase comercial* envolve a edição, a distribuição e os circuitos de exibição.

Citando a necessidade da cooperação entre as famílias e a escola na educação dos jovens, mencionam a utilidade do cinema educativo no que denominam “círculo de pais”, reuniões de pais.

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; Venâncio Filho, 1930, p.90)

Prescrevem o cinema em casa com películas produzidas pela Pathé Baby.

Na questão dos gêneros, dizem que, se fosse feita uma enquete para escolher os filmes de preferência, as mulheres escolheriam dramas passionais fortes com finais felizes, e os filmes documentários da natureza ou geográficos, de aspectos pitorescos, teriam poucos votos. A maior dificuldade, porém, residiria na escolha de comédias e bons dramas, pois, para os autores, o riso frequentemente vem acompanhado de arranhões à moral e as comédias são “idiotas ou prejudiciais” (ibidem, p.91).

Esse comentário faz lembrar uma cena do filme *O nome da rosa* quando há uma discussão entre um beneditino e um franciscano sobre o riso em Aristóteles e como os escritos desse filósofo, de certa forma, traziam desconforto à Igreja Católica e, conseqüentemente, a Serrano e Venâncio Filho.

Silva (2006) cita em nota de rodapé esse comentário sobre o diálogo:

Trata-se do discurso aristotélico. Umberto Eco imagina a situação na qual o exemplar do livro que está nas mãos de Jorge de Burgos é a “Arte Poética” na íntegra – desta obra perdeu-se a parte que trata do riso. (Ver: Aristóteles, s.d.: 93). E é precisamente por ser uma obra filosófica que o personagem mais a teme: “Há muitos outros livros que falam da comédia, muitos outros que contêm o elogio do riso. Por que este te incutia tanto medo?”, pergunta Guilherme. O ancião responde: “Porque era do Filósofo. Cada livro daquele homem destruiu uma parte da sabedoria que a cristandade acumulara no correr dos séculos”.²

2 Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/058/58ozai.htm>>. Acesso em: junho 2011

Os autores classificam os filmes policiais como “escola de todas as velhacarias e crimes” e deploram os filmes de terror.

Há uma grande preocupação em enquadrar os filmes sob alguns preceitos como o de rigidez moral, a contenção emocional e o patriotismo.

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos morais, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano, patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exata, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem cenas de mundo equívoco em ambientes indesejáveis. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.93)

Com relação ao capítulo da formação de uma filmoteca central, Serrano e Venâncio Filho (1930) dão dicas das características básicas dos filmes educativos:

- O filme deve ser curto (de 10 a 25 minutos).
- Deve dar espaço para explicações preliminares e discussões posteriores.
- Deve apresentar aspectos interessantes e úteis (não monótono).
- Ter poucas legendas (desvio da atenção para o texto escrito).
- Estar de acordo com os programas oficiais.

Na finalização, chegam a algumas conclusões:

- O cinema escolar não diminui a importância da projeção fixa (diapositivos).
- O cinema escolar deve ser adaptado à escola.
- Cineastas e professores devem cooperar para se produzirem bons filmes escolares.
- Os poderes públicos devem organizar a Cinemateca Nacional.
- Contribuição da imprensa para a divulgação, a crítica e a difusão do cinema educativo.
- O cinema nunca é indiferente ou anódino, presta-se à educação e à deseducação (o poder do cinema).
- O governo deve criar um órgão central que cuide do cinema educativo, organize congressos e culmine na criação da já citada Cinemateca Nacional (prelúdio do Ince).

A nota final fala da instalação, em São Paulo, em março de 1931, do primeiro aparelho de projeção animada para uso escolar em estabelecimento de ensino público. Há ainda uma observação sobre os aparelhos de projeção 16 mm que começavam a ser instalados em grupos escolares do Rio de Janeiro, pois a Diretoria Geral do Ensino já pensava em formar uma filmoteca.

Ao final, organiza-se um catálogo dos órgãos que possuem acervos de filmes educativos: Museu Nacional, Museu Agrícola e Comercial, Service de Projections Lumineuses (Musée Pédagogique – Ministère de l’Instruction Publique et des Beux-Arts, França), Compagnie Universelle Cinématographique (França), Cinémathèque Centrale Agricole (Ministère de l’Agriculture, França), Kultur-Filme (Alemanha), Istituto Nazionale L.U.C.E. (Itália), Service de l’enseignement (Société des Etablissements Gaumont, França), Les Films d’Enseignement et d’Éducation de Jean Benoit-Levy (França), evidenciando o alinhamento dos autores com a iniciativa do cinema educativo europeu.

Os autores, em sua campanha para a criação de um órgão que criasse e organizasse a produção de cinema educativo, citam as PUF que organizaram um catálogo, em 1928, de “filmoteca escolar elementar” (ibidem, p.142), com acervo que conta com 81 títulos dos mais diversos assuntos, por exemplo: *A Terra e o sistema solar*, *Um porto*, *O trigo*, *O vinho*, *A pesca da sardinha*, *Os transportes pelo ar*, *Cerâmica*, *O Sena*, *Ásia física*, *Indo-China francesa*, *Itália*, *Motor à explosão*, *Mamíferos*, *A circulação e Água potável*.

Os últimos parágrafos do livro são dedicados à exposição do Decreto nº 18.527, de 10 de dezembro de 1928, que dispõe sobre a censura cinematográfica e que foi sucedido pelo Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. O decreto de 1928 institui a censura em nível local e dá poderes ao chefe de polícia de baixar instruções “em benefício da ordem, segurança e moralidade públicas, ou de interesse internacional” (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p.144).

A bibliografia específica é comentada e há uma maioria de autores franceses:

FALEX ET LASNIER. *Enseignement et Cinématographe*. Paris, Delagrave: Pathé Consortium Cinéma.

Difícilmente seria possível condensar em número menor de páginas, 26, tantas ideias úteis sobre o assunto. Pode-se dizer que não há ali uma só linha perdida.

G. MICHEL COISSAC. *Histoire Du Cinématographe de ses origines jusqu'à nos jours*. Préface de J. L. Breton, de l'Institut. Paris: Editions Du Cinéopse, 1925.

É um volume de mais de 600 páginas, com abundante documentação. Obra capital sobre o assunto, escrita por uma das maiores autoridades em matéria de cinematografia.

G. MICHEL COISSAC. *Le Cinématographe et l'enseignement*. 1 vol., Larousse, 1926 (Editions Du Cinéopse).

O livro mais completo sobre o assunto. É mesmo o melhor guia prático sobre cinema escolar. É obra imprescindível a quem se ocupe da questão. (ibidem, p.148)

As revistas citadas estão escritas em diversas línguas como o português, o francês, o alemão e o italiano. Mostra a atualidade do assunto no mundo do pós-Primeira Guerra Mundial, cito um exemplo:

“Le Cinéopse—revue mensuelle—Directeur: Michel Coissac. (Admin. et rédact. 73 Boulevard de Grenelle, Paris).

Fundada há 13 anos, dirigida por Coissac, uma das maiores autoridades no assunto em todo o mundo, esta revista é, a certos respeito, a mais completa, interessante e útil para quem se dedica ao estudo da cinematografia em seus múltiplos aspectos sociais e educativos. (ibidem, p.151)

A última parte da bibliografia, denominada “Varia”, cita artigos diversos sobre o cinema. Há vários escritores brasileiros—expoentes na época—citados, como Afrânio Peixoto, Arthur Guimarães, Lourenço Filho, Monteiro Lobato, Roquette Pinto e Tristão de Athayde.

A importância dessa publicação é fundamental para que possamos entrar em contato com dois pensamentos que estavam presentes nos círculos intelectuais da década de 1930: o pensamento escolanovista e a visão da Igreja Católica defendidos simultaneamente por Jonathas

Serrano e Francisco Venâncio Filho. O papel da educação para um grupo de intelectuais que havia tomado contato com o pensamento pragmatista norte-americano de John Dewey estava ligado à ideia de trazer progresso e ciência para o Brasil, além da democracia ancorada no pensamento liberal.

No próximo capítulo, veremos como o projeto da Igreja Católica tomou vulto na questão do cinema educativo com a implantação dos cineclubes, justamente no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

2

CINEMA, EDUCAÇÃO E IGREJA CATÓLICA NA ÉPOCA DA DITADURA MILITAR

Neste capítulo, analisa-se o livro *Cinema e educação*, escrito por Irene Tavares de Sá e publicado em 1967. A autora foi diretora do Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana (ASA) do Rio de Janeiro, ligada à Organização Católica Internacional do Cinema (Ocic).

Outro braço forte da Ocic organizou-se no Rio de Janeiro, ligado à Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio): 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. São eles: *Cinema e educação*, publicado em 1967; *Cinema em debate: 100 filmes em cartaz, para cineclubes colegiais, professores e alunos*, em 1974; e *Cinema: presença na educação*, em 1978. (Lombardi et al., 2006, p.61)

Referencial sempre citado nessa obra, o papa Pio XII publicou, em 8 de setembro de 1957, a encíclica *Miranda Prorsus* sobre a cinematografia, a rádio e a televisão “porque essas técnicas – na geração presente – têm poderoso influxo no modo de pensar e agir

dos indivíduos e comunidades”.¹ Esses meios de comunicação de massa eram importantes para a Igreja, pois representavam uma oportunidade para “transmitir aos homens uma mensagem universal de salvação”, além de o cinema, o rádio e a televisão apresentarem problemas à consciência cristã. Lembra a encíclica que o papa Pio XI já publicara outra, *Vigilanti Cura*, que pregava sobre os usos do cinema na educação cristã.

Tivemos também o cuidado paternal de criar na Cúria Romana uma Comissão permanente com o encargo de estudar os problemas do cinema, da rádio e da televisão, no referente à fé e à moral. Comissão a que tanto os bispos como as entidades competentes se podem dirigir em busca de conselho e direção segura em matéria tão complexa.

A Ocic fora criada em 1928 juntamente com a União de Radiodifusão Católica (Unda) e a União Católica Internacional de Imprensa (Ucip) na tentativa de regular essas mídias e dar-lhes o formato desejado pela Igreja. A Ocic e a Unda uniram-se em 2001 e formaram a Signis, que, no Brasil, tornou-se a Signis Brasil em 2010.

Em 1952, o Brasil recebe, em Minas Gerais, uma missão da Ocic para ministrar cursos e seminários e estimular a formação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja, principalmente nas escolas católicas. Esse estímulo rendeu a criação de diversos cineclubes em todo o Brasil.

A Igreja Católica no Brasil

No Brasil, a Igreja Católica passara por diversas fases desde a década de 1930 e a criação da Ação Católica Brasileira. Segundo Delgado e Passos (apud Ferreira; Delgado, 2010, p.101), a Ação Católica como organização leiga propiciou o desenvolvimento da Juventude Agrária Católica, da Juventude Estudantil Católica (secundarista), da Juventude

1 O texto da encíclica está disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus_po.html>. Acesso em: 7 mar. 2011.

Independente Católica, da Juventude Operária Católica e da Juventude Universitária Católica (as duas últimas iriam se desvincular da hierarquia e formar, em 1966, a Ação Popular, voltada para “projetos de mobilização e conscientização entre as massas populares”) (ibidem, p.127).

Havia uma tentativa de alguns setores para adequar a prática da Igreja ao momento social e “imprimir uma linha que tivesse uma ação apostólica mais concreta e histórica” (ibidem, p.102). A década de 1960 é marcante para as mudanças que estavam acontecendo na Igreja e na sociedade civil. Conviviam os movimentos populares, os sindicatos, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as ligas camponesas, militares nacionalistas, socialistas, os comunistas, o clero e os leigos dos movimentos católicos progressistas. Esses últimos, interessados em inserir a Igreja na realidade histórica. De outro lado, estavam outros setores alinhados com o desenvolvimento econômico aliado ao capital internacional, com a indústria de ponta e ao mesmo tempo com a preservação da estrutura agrária brasileira (ibidem, p.103-4).

A partir de 1952, com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), houve uma maior mobilização do catolicismo pelas causas sociais: “Isso estimulou a participação de leigos em diversos movimentos sociais, como também a publicação de artigos, documentos e trocas de experiências” (ibidem, p. 108). É exatamente nesse momento histórico que a *Ocic* vem ao Brasil justamente na tentativa de mobilizar as massas para as causas da Igreja Católica por meio da criação dos cineclubes.

E a educação?

Segundo Otaíza Romanelli (2012, p.199-200), entre 1930 e 1964, houve, no terreno político e econômico, um equilíbrio mais ou menos estável marcado pelo modelo político getuliano e pela expansão da indústria.

Esse equilíbrio se rompe quando a classe empresarial e as Forças Armadas abandonam seu apoio a Vargas devido à internacionalização da economia brasileira que não se sustentava no modelo populista de política de massas e apelos nacionalistas. Segundo Prado e Earp (apud

Ferreira; Delgado, 2010, p.209), “a taxa média anual de crescimento do PIB do Brasil foi uma das maiores do mundo” entre 1946 e 1960, sofrendo uma desaceleração após esse período. Essa queda foi responsável por um debate para tentar retomar o crescimento do período anterior. No discurso das agências internacionais de ajuda e cooperação, o Brasil estava inscrito como país subdesenvolvido, que apresentava um modelo oligárquico na estrutura de poder, com predominância do modelo agrário exportador (Romanelli, 2012, p.204).

A abertura ao capital estrangeiro do período de Kubitschek acirrou ainda mais as contradições expressas na radicalização de posições entre direita e esquerda. A primeira acabou prevalecendo após o golpe de 1964, o que orientou a política e a economia na direção da esfera de controle do capital internacional. O Estado passa a ser redefinido com base no arrocho salarial das classes trabalhadoras e no aumento do poder aquisitivo das classes altas e médias altas.

Em relação à educação, Romanelli (2012) percebe dois momentos: o primeiro é o da crise do sistema educacional provocado por um excesso de demanda ocasionado por um regime de contenção e repressão característico do primeiro momento da tomada de poder pelo novo regime golpista. Esse período é conhecido pelos chamados “acordos MEC-Usaid” (Agency for International Development).² O segundo momento é o de implantação dos modelos ditados pela Usaid no sistema educacional para sua adequação ao novo sistema econômico de dependência que se estabelecia. Segundo Romanelli (2012, p.218), as linhas gerais desses acordos de cooperação são as seguintes:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;

2 Série de acordos estabelecidos entre o MEC e a United States Agency for International Development durante a década de 1960 e que repercutiram, em termos de política educacional, na Comissão Meira Mattos, no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e na Lei n. 5.692/1971, responsável pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus.

3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da “informação nos domínios da educação extraescolar”;
5. reforçar o ensino superior, “com vista ao desenvolvimento nacional”.

Desde a década de 1940 até os anos 1970, o déficit de pessoas com qualificação de nível médio aumentara de 46% para 79%, ou seja, a industrialização aumentara sua oferta de trabalho, mas a educação não era capaz de formar mão de obra qualificada que pudesse preencher essas vagas, já que a educação era vista como o único mecanismo capaz de gerar ascensão social para a classe média (ibidem, p.213). Porém, a política de contenção pós-1964 do governo golpista não deu conta nem do crescimento, nem da demanda por educação.

A expansão do ensino não deixou de existir, mas seu ritmo foi muito mais lento no segundo período do que no primeiro. O resultado disso foi a contestação do sistema educacional feita por manifestação estudantil, em todos os nossos grandes centros. O problema dos excedentes era, dentre outros, o que mais avultava. A crise se consubstanciou, portanto, no crescente protesto de docentes e discentes e na impossibilidade de se efetuar um trabalho normal dentro das salas de aula das escolas superiores, sobretudo, superlotadas e desprovidas de recursos. (Romanelli, 2010, p.215)

Nesse período, surge a Comissão Meira Matos, encarregada de funcionar como interventora nos focos de agitação estudantil e de propor reformas para a crise educacional (ibidem, p.203), como é o caso do Relatório Meira Matos que exerceu influência na política educacional do país. Em conjunto com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), criaram-se as leis nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulou normas para o funcionamento e organização do ensino superior, e nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino do 1º e 2º graus.

O Decreto-lei nº 252, publicado em fevereiro de 1967, contém em seu artigo 11 um texto limitando a “ação, manifestação e propaganda

de caráter político-partidário, racial ou religioso”, além de incitação à greve. Esse texto ajudou a mobilizar a esquerda em torno de uma UNE clandestina e de caráter político marginal. Várias organizações revolucionárias clandestinas passaram a existir e provocaram a reação radical do governo golpista por meio do Ato Institucional nº 5 e do Decreto-lei nº 477, que “cuida exclusivamente do aspecto repressivo da ação governamental” contra o movimento estudantil (ibidem, p.227).

Cinema e educação durante a ditadura

Antes mesmo do índice, Irene de Sá (1967) nos diz que o livro “ajudará a revelar aos jovens as possibilidades do Cinema sobre a Cultura”. Cultura: especializada e científica, social e educacional, religiosa e filosófica, literária e artística, política e universal. Revelando arrojo nos objetivos traçados pela publicação.

Na “Apresentação”, autora faz algumas considerações sobre o caráter pedagógico e prático do livro, no qual reúne as experiências de relacionar cinema e educação.

Embora classifique o cinema como arte, a autora alerta sobre a influência cada vez maior que o veículo tem sobre a juventude, o que justifica o fato de o livro ser endereçado aos pais e educadores, explicando que seu objetivo está fundado no cuidar.

Sá (1967) separa os aspectos pedagógicos dos técnicos e artísticos que o cinema apresenta para poder ressaltar, na análise fílmica, a educação e a psicologia da criança e do adolescente.

No primeiro capítulo, o cinema é classificado como a sétima arte e terceira indústria (depois do ferro e do trigo). Uma arte nova: a da imagem em movimento; escola de costumes; instrumento de educação; nova técnica a serviço da informação, da ciência e da política.

Cita o que considera a primeira reportagem realizada na história do cinema: a coroação de Nicolau II filmada por Louis Lumière, em 1896, inaugurando o documentário.

As possibilidades do documentário, segundo a autora, são muito amplas, desde filmes de exploração e turismo até projetos relacio-

nados à imprensa filmada: assuntos científicos, históricos, ensaios e atualidades. Ao tratar do assuntos educativos, faz uma menção ao Ince (de 1936 a 1964), que a partir de 1961, estava passando por um período de declínio, segundo Sheila Schvarzman (2004, p.234). Após a aposentadoria de Humberto Mauro, em 1967, e a criação do Instituto Nacional de Cinema (INC), que abandonou a realização de filmes em branco e preto, o Ince passou a realizar “filmes culturais” em cores.

Sá denuncia (1967, p.13) o número restrito de filmes recreativos disponíveis. E afirma: “Até hoje os educadores, por força das limitações desse gênero [o documentário], veem-se obrigados a escolher apenas os melhores dentre os filmes comerciais” (ibidem, p.14).

Essa afirmação vai na contramão das informações trazidas por Schvarzman (2004, p.227-8) sobre a produção de filmes educativos criados pelo Ince entre 1930 e 1960 e talvez esteja ligada ao “esfacelamento” do instituto e à perda gradativa de seu acervo:

Com base na análise de filmes ou de suas sinopses, conforme o Catálogo de filmes produzidos pelo Ince de 1990, arrolamos 358 títulos realizados entre 1936 e 1964, em sua maioria por Humberto Mauro, por algum técnico do Instituto como Manoel Ribeiro ou José de Almeida Mauro, responsáveis pela direção de fotografia, ou técnicos eventuais da instituição que encomendara algum filme.

Sá (1967, p.14) refere-se ao cinema como arte “que mobiliza não só a sensibilidade como a força criadora e outros elementos da personalidade”.

O tema também é usado para introduzir suas concepções religiosas católicas e a preocupação que a Igreja depositava há décadas sobre os temas que poderiam ser apresentados às crianças, aos jovens e às famílias para a propagação da doutrina cristã. A autora considera que a própria divindade poderia ser retratada pelo cineasta, assim como o lirismo e o místico. E que temas como o amor, o ideal, a beleza e o heroísmo deveriam ser usados pelos educadores como riquezas subjacentes, contrárias à violência e à vulgaridade de alguns filmes, em consonância com os escritos do papa Pio XII sempre citados pela

autora, expressos na encíclica *Miranda Prorsus*. Essa encíclica, em sua “Parte especial”, fala especificamente de cada meio de comunicação, do cinematógrafo como um meio complexo que envolve a colaboração de diversas partes: da classificação moral (censura), da crítica cinematográfica, dos empresários donos de salas de projeção, das salas de projeção católicas (cineclubes), da distribuição, dos atores, dos produtores e diretores. Todas essas categorias devem estar integradas pela doutrina católica. Na encíclica, consta o seguinte: “Assim, não será possível tornar o cinema ‘instrumento positivo de elevação, educação e melhoramento’, sem a conscienciosa colaboração de quantos têm parte de responsabilidade na produção e na difusão dos espetáculos cinematográficos”.

O filme, para Sá (1867), deveria ser usado em todos os terrenos do conhecimento humano, para ressaltar os problemas e as dificuldades da vida em seus aspectos sociais, familiares e pessoais, e tratar de ciência, arte, cultura, economia, religião.

O fator econômico é importante para o cinema, e a autora ressalta a questão da indústria cultural e os temas que a indústria emprega para atrair o público e influenciar a juventude a fim de garantir lucros: *glamour*, felicidade, banalidade, crime e sadismo. Segundo Sá (1967), trata-se de temas lamentáveis para serem empregados na educação dos jovens. Além disso, a própria indústria do cinema aproveita-se do fator mercado e lança, segundo a autora, poucos títulos destinados às crianças. Da mesma forma como está expressa na encíclica *Miranda Prorsus*, em que a Igreja Católica afirma ser responsabilidade das empresas distribuidoras e da indústria cinematográfica a criação e a divulgação de filmes que reforcem os valores cristãos:

Os espectadores, por meio dum ou doutro bilhete de entrada, como se fosse boletim de voto, fazem escolha entre o cinema bom e o mau. Mas grande fica ainda a parte de responsabilidade para os empresários das salas cinematográficas e para os distribuidores dos filmes.

Conhecemos as dificuldades que têm atualmente que defrontar os empresários por numerosas razões, e também por causa da expansão da televisão; mesmo porém no meio de circunstâncias difíceis, devem-se lem-

brar que a consciência não lhes permite apresentar filmes contrários à fé e à moral, nem aceitar contratos que os obriguem a projetar. Em numerosos países comprometeram-se louvavelmente a não aceitar os filmes julgados prejudiciais ou maus: Nós esperamos que essa oportuníssima iniciativa se possa estender a toda a parte, e que nenhum empresário católico hesite em dar-lhe a sua adesão.³

O segundo capítulo do livro (Sá, 1967), “Valioso instrumento de educação”, trata do cinema como instrumento de educação. A autora prefere abordar o assunto sem tratar dos aspectos técnicos, contrariamente a Jonathas Serrano, citado por ela como um dos pioneiros do uso do cinema na educação.

Sua preocupação principal está em ensinar os jovens a ver cinema, para afastá-los do que é “grosseiro e vulgar”, atitude que será aprendida por meio da experiência do cineclube, que foi empregado pela Igreja Católica como instrumento para a discussão de temas relativos à fé e à moral.

Segundo Milene Silveira Gusmão (2007, p.49), a Igreja Católica vivia no Brasil e no mundo um processo de recristianização da sociedade, necessitava do cinema para “refletir os princípios e a doutrina católica”. No Brasil, esse processo vinha desde a década de 1920 com a criação do Centro Dom Vital, em Minas Gerais, ampliando sua influência no laicato da classe média. Essa mesma classe contribuiu para a expansão das práticas introduzidas pela Ocic, a partir da década de 1950, que visavam à implantação de cineclubes que pudessem criar condições para “o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica a serviço da formação de jovens” (ibidem).

Nesse sentido aflui a antiga questão do que seria o “bom” e o “mau” cinema, impulsionado pela proporção de filmes comerciais e filmes com bom nível artístico: “Trata-se, aliás, de um círculo vicioso: plateias mal-preparadas são pouco exigentes – e os maus filmes não formam boas plateias” (ibidem, p.19)

3 Disponível em: < http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus_po.html>. Acesso em: jun. 2011.

Para Irene de Sá (1967, p.20), o cinema pode ser considerado instrumento de educação sob os pontos de vista técnico, artístico e cultural:

- sua técnica amplia a visão de conjunto da realidade;
- permite ilustrar com novo vigor a literatura, a história, a ciência etc.;
- desenvolve o campo das pesquisas e do jornalismo;
- amplia o campo das influências subliminares;
- sendo uma arte, exerce grande poder sugestivo sobre a imaginação;
- valoriza elementos e setores ilustrados, unicamente até então em livros (documentários sobre museus, danças e folclore, arqueologia etc.);
- abre novos horizontes sobre todos os campos da cultura
- especializada e científica
- social e educacional
- religiosa e filosófica
- literária e artística
- política e universal.

A autora atribui ao cinema a capacidade de divulgar as culturas exóticas e os hábitos peculiares de outros povos, visão que já foi apontada no capítulo anterior sobre as concepções de Jonathas Serrano e Venâncio Filho.

Alerta para a banalização da morte, da violência e da agressividade, do embotamento da sensibilidade, além de ressaltar a necessidade de reforçar valores como o bem, a beleza, a verdade, a justiça e o espírito de fraternidade. Ideias trazidas por Canuto Mendes em seu *Cinema contra cinema*, em que “já no título, o autor queria deixar explícita a tese geral de que o cinema devia curar-se com o próprio cinema, ou seja, contra as exibições de mau efeito do cinema, em especial, sobre as crianças e os adolescentes, a única solução seria um cinema educativo” (Saliba, 2003, p.55).

Irene de Sá (1967) considera a possibilidade do uso de filmes comerciais, o que abriria a perspectiva da utilização de uma maior variedade de filmes, não apenas o cinema documentário. No excerto apresentado a seguir, Sá (1967, p.23) deixa transparecer que, apesar de não querer “bitolar opiniões”, deseja que os jovens assimilem conceitos previamente estabelecidos:

Outras vezes são filmes em cartaz, perfeitamente insignificantes, que se prestam à discussão tal seja a acuidade do crítico e o grau de maturidade do grupo. Pois ninguém pense que poderá escolher o “filme ideal”... ou mesmo películas mais representativas... Só quem organiza programas para a juventude conhece as dificuldades a serem superadas...

Diríamos então que o verdadeiro educador é aquele que sabe trabalhar com o material de que dispõe. Estamos, aliás, convencidos de que a maioria dos filmes apresenta elementos (negativos ou positivos) passíveis de análise com jovens e adolescentes.

Certa vez um jovem discordou frontalmente de nossa apresentação de “EL CID”. Ora Viva! Nunca deveríamos pretender bitolar opiniões e, assim, o levamos a considerar vários elementos históricos e psicológicos, que lhe haviam passado despercebidos, e que o fizeram modificar de alguns graus sua opinião inicial.

Não é necessário uniformizar pontos de vista... o importante é que os jovens aprendam a ver o que está além da evidência...

No capítulo “Perspectivas”, ela define o que é cinema para os críticos, para os produtores, para os diretores e para o público, na tentativa de hierarquizar as responsabilidades envolvidas na criação do filme antes de chegar ao público.

Para os primeiros, é arte e técnica que necessitam de cultura especializada, capacidade de análise, sensibilidade e gosto. Para os produtores, o cinema está relacionado ao mercado, é um capital em movimento e, por isso, envolve uma economia para movimentá-lo. Quanto aos diretores, a autora os divide em independentes (*films d'auteur*), que seriam responsáveis pela criação de obras de arte, e aqueles ligados ao “cinema indústria” e ao *star system*. Para essa categoria profissional, o cinema seria arte e técnica, que suscitam seus próprios problemas e soluções.

O público é dividido por Sá (1967, p.25) em dois tipos: o inadvertido, que considera o cinema passatempo e distração, e o esclarecido, que vê o cinema como “instrumento de educação, cultura, prazer estético, ou simplesmente de entretenimento inteligente”. O segundo grupo seria aquele que teve formação em cinema, geralmente promovida pelo cineclubismo.

O público e a obra artística têm sua relação influenciada pelas condições favoráveis que o cinema (sala de cinema) proporciona, como passividade, conforto, concentração, predisposição voluntária.

Irene de Sá (1967, p.26) está interessada em compreender a influência que o cinema exerce no público jovem:

O comum dos mortais, porém, vai hoje às salas de projeção para distrair-se, ver seus atores favoritos, evadir-se do cotidiano etc. Muitos identificam-se com o que se passa na tela e nem percebem até que ponto seus impulsos e desejos aí se projetam.

De acordo com a idade, a sensibilidade e demais predisposições, cada um sofrerá, em diferentes medidas, o impacto daquilo que vê. Entramos assim no terreno das influências do cinema, justificando-se a relação que podemos estabelecer entre aquele e a influência do livro na formação da juventude.

A autora cita um longo trecho de outro livro seu, *Eva e seus autores*, para fazer uma comparação entre o livro, o teatro e o cinema. Ainda nesse trecho, Sá (1967) aborda aspectos relacionados à influência do cinema nos costumes e nas mentalidades dos jovens, ao seu poder sobre a imaginação e sensibilidade, à sua capacidade corruptora quando exacerba preconceitos raciais, religiosos ou políticos e ao seu mau gosto, tudo isso graças à capacidade sugestiva da *linguagem* (em itálico no original) audiovisual.

A autora toca levemente em um ponto que seria discutido em profundidade, em 1968, por Christian Metz (2006, p.19-20) sobre a “impressão de realidade” que o cinema, “arte ficcional e narrativa”, proporciona ao espectador, por meio do movimento, e que não era vivenciado pela fotografia. Para isso, Metz (2006, p.21-2) cita os escritos de Edgar Morin sobre A. Michotte a respeito da “corporalidade” do movimento, de como os objetos se destacam da tela plana e ganham relevo a partir do movimento, que aparece como “movimento real”:

Os objetos e personagens que o filme apresenta aparecem somente como efígie, mas o movimento que os anima não é uma efígie de movimento, ele aparece realmente.

O movimento é “imaterial”, ele se oferece à vista, nunca ao tato, por isso não pode aceitar dois graus de realidade fenomenológica, a “verdadeira” e a cópia. É muitas vezes com referência implícita ao tato, árbitro supremo da “realidade” – o “real” é irresistivelmente confundido com o tangível – que experienciamos como *reproduções* as representações dos objetos [...].

No capítulo “O educador e o cinema”, Sá (1967, p.29) afirma a possibilidade do filme como “unidade didática”, desde que usada por um “educador esclarecido e capaz”.

A autora preocupa-se com os efeitos nocivos de certos filmes e prescreve uma atitude de identificação dos educadores para com os educandos por meio do diálogo e do desenvolvimento do senso crítico. É necessário reforçar elementos que desmistifiquem os falsos heróis e os “elementos de irrealidade”. Para isso, cita personagens como Iva-nhoé e Ben Hur que seriam representantes de “nobres sentimentos” (ibidem, p.30).

Por meio das técnicas do cinefórum e do cineclubismo, de questionários, inquéritos, círculos de estudo, o educador poderá ensinar a distinção entre gêneros, técnicas utilizadas, mensagem, importância social e artística dos filmes (ibidem, p.29-31).

De acordo com Malusá (2007, p.15), o cinefórum era também chamado de cinedebate ou debate. Estava destinado à discussão e ao estudo, sempre visando à “objetividade e “verdade”, segundo Humberto Didonet, outro pensador católico vinculado ao cineclubismo no Rio Grande do Sul. Para esse autor, o cineclube deveria “integrar-se ao regime democrático e possuir espírito católico, universalista, conquistador” (Didonet apud Malusá, 2007, p.16).

O cinefórum servia como uma prestação de serviço que aproximava outros grupos da ideologia católica e fazia parte do binômio ideologia católica/formação de público.

Quantos outros elementos positivos poderíamos enfatizar na visão crítica de um filme! Destacamos alguns deles:

- valores espirituais
- valores vocacionais

- preconceitos a neutralizar ou destruir
- problemas sociais e políticos a analisar
- importância da família e da comunidade para o indivíduo
- o sentido da justiça e do bem
- a descoberta do mal como uma realidade a ser combatida
- o progresso em nossas mãos
- valores literários e artísticos a serem conquistados
- a cultura dos outros povos
- cinema autêntico
- etc., etc. (Malusá, 2007, p.30-1)

A lista termina com a expressão “cinema autêntico” que tem características diversas ao documentário e ao “cinema verdade”, porém pouco claras. Segundo Schvarzman (2004, p.24), foram produzidos no Brasil, desde 1898, alguns “filmes posados – filmes de ficção – e naturais – documentários, reportagens ou de propaganda”, além dos filmes de “cavação”, documentários encomendados.

Comentários espontâneos surgiram naturalmente permitindo-nos aprofundar muitas questões, dando afinal aos alunos uma ideia do que é o “cinema autêntico” – diverso do “cinema verdade” – pois trata-se no caso de obra realmente artística e elaborada na base de um processo criacional (diverso do que pretende, por exemplo, o documentário). (Sá, 1967, p.32)

Só pude depreender que se trata de obra realizada em um cenário natural, com atores não profissionais, com uma proposta “artística”, autêntico, segundo a autora. Essa autenticidade provavelmente estivesse ligada à ideia de “verdade” que era propagada pela ideologia católica. A verdade trazida pela arte.

[...] poderíamos citar o filme “Maria de Nazareth”, recentemente filmado na Palestina por Paul Gauthier.

A obra não contou com intérpretes profissionais e baseou-se em textos do Evangelho. Foi toda rodada em cenários naturais e conforme ainda vivem certas populações pobres dessa região, onde um recém-nascido ainda é reclinado no recôncavo duma gruta... (ibidem, p.31)

As boas qualidades dos educadores, segundo a autora, seriam a compreensão dos interesses e entusiasmos dos jovens, a identificação com seu mundo e seus problemas, benevolência e espírito aberto. Prescreve-se, para o cinema, o método da “leitura dirigida”, que era aplicado à literatura – “instrumento de orientação na evolução psicológica dos adolescentes”.

Quanto aos jovens, são-lhes atribuídos comportamentos que deveriam ser monitorados pelos educadores a fim de ser mudados ou prevenidos: violência, insubmissão, inércia, imitação dos adultos, encerramento em um mundo de ilusões, atitudes desabusadas, despreparo para a vida, desordem, desperdício, revolução.

Irene de Sá (1967) ressalta a influência negativa do cinema na vida de crianças e adolescentes, sua ação sobre as mentalidades, daí a necessidade de se estabelecer uma censura para o que deveria ser assistido. Resultam efeitos negativos e positivos, e só os últimos lhe interessam nesse trabalho, ou seja, as “possibilidades desperdiçadas” (ibidem, p.35). E se utiliza da concepção que a beleza está associada a Deus (ela é a “sombra de Deus na terra”) para falar das possibilidades educativas e edificantes do cinema.

No capítulo “O cinema e o adolescente”, a autora parte “da ideia de que o filme é sempre um instrumento de diálogo” que pode ser usado junto com outras técnicas pedagógicas emprestadas do padre Guido Logger (*Educar para o cinema*, de 1965) por meio de “inquéritos e questionários na análise de um filme” (ibidem, p.37). O padre Guido Logger era o presidente do Centro de Orientação Cinematográfica de Belo Horizonte, vinculado à Ocic.

Em 1952, chega ao Brasil uma missão do OCIC (Office Catholique International du Cinéma), para dar cursos e seminários e estimular a formação de cineclubes nas instituições ligadas a Igreja. Em 1953, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Centro de Orientação Cinematográfica, destinado à formação de espectadores, tendo como presidente o Pe. Guido Logger. (Malusá, 2007, p.18)

A preocupação principal é com a influência, os modismos, os mimetismos a que estão sujeitos os adolescentes expostos aos filmes. Os Beatles, o iê-iê-iê e James Dean são alguns dos modismos citados como heróis negativos com capacidade para influenciar “atitudes, gestos e falas, danças e gírias” dos adolescentes, e isso “em prejuízo da espontaneidade” que lhes é própria. Sá (1967, p.37) chega a dizer que *Romeu e Julieta* e *West side story* se prestariam a “irradiantes deformações”.

A imaginação, na visão da autora, deve ser disciplinada e alimentada “com elementos positivos e estimulantes” (ibidem, p.38).

O educador, nessa proposta pedagógica, é aquele que está pronto para levar os jovens para o bom caminho: “estejamos alertas para restabelecer o equilíbrio ameaçado. [...] cabe também ao educador neutralizar as influências prejudiciais, visíveis ou subjacentes – como na mensagem pessimista de certos diretores...” (ibidem, p.39).

Sá (1967, p.39) se apoia em seus conhecimentos da psicologia, ou melhor, em uma psicologia voltada para o controle:

Mais uma vez verificamos assim a importância do conhecimento psicológico do adolescente para completar uma educação eficaz.

Graças a esses conhecimentos da psicologia masculina e feminina poderíamos completar ou neutralizar certas influências aparentemente prejudiciais.

Nesse momento, abre-se um tópico intitulado “Cineclubismo” para justificar as boas escolhas que eventualmente os jovens venham a fazer em relação ao seu repertório cinematográfico.

Somente uma *cultura cinematográfica* explica a preferência que leva em conta as qualidades técnicas e artísticas daquelas películas, sua mensagem em torno de complexos problemas sociais, psicológicos e filosóficos. Nos cineclubes aprende-se a distinguir os diretores de talento e o real valor duma película é destacado em seu conjunto de detalhes. (Sá, 1967, p.40)

Um inquérito realizado com jovens destacou três palavras que definem o cinema para esse grupo: verdade, poesia e magia.

Irene de Sá (1967) atribui ao cineclubismo um efeito catártico e, por isso, justifica a criação de cineclubes colegiais que seriam beneficiados pelos efeitos da terapia de grupo, orientação dada pela Ocic. Sempre mediados pelo educador – ou por um especialista –, que é responsável pelo diálogo e por trazer aquilo que escapa “à percepção imediata” do jovem. Sá (1967, p.43-4) reconhece que existe uma interação entre o grupo e o filme que gera:

- uma formação cultural mais ampla
- uma melhor compreensão dos fatos e problemas que preocupam alguns jovens (problemas familiares, vocacionais, etc.)
- uma melhor integração nas atividades de classe
- a decompressão sadia das energias latentes (basta assistir a um filme de “mocinho” numa audiência infantil ou juvenil com gritos, exclamações, participação direta nos episódios que se desenrolam na tela...)

Além disto um bom filme

- incentiva a imaginação
- estimula a inteligência
- desperta para novos ideais

Nas sessões de cineclube esses elementos acham-se sob controle dirigido. Isto é, o filme foi escolhido e explicado previamente, chamando-se a atenção para os fatos e pontos culminantes que se deseja salientar.

Como se pode observar, não há possibilidade de se tratar de um assunto que não tenha sido previamente determinado pelo educador/mediador, aquele responsável por estabelecer o diálogo, pessoa preparada para conduzir a “formação cultural e moral mesmo de jovens de 18 anos”, que para a autora são considerados de difícil condução.

O próximo capítulo trata sobre a televisão. Sá (1967) afirma que TV e cinema têm uma relação reflexiva, embora o formato do vídeo prejudique a exibição dos filmes criados para o cinema. Considera que a TV ainda não encontrou seu verdadeiro caminho, a despeito dos seriados criados especialmente para o seu formato. O início do capítulo é usado para uma discussão sobre a relação entre adultos e crianças ante o “problema” da televisão: horas gastas em frente à TV, programas adequados, comportamento dos pais perante esse veículo.

A autora sugere que se produzam reportagens especializadas de cunho científico, histórico, etnográfico, entre outros.

Ou como prega a encíclica *Miranda Prorsus*:

A televisão, além dos aspectos comuns com as duas precedentes técnicas de difusão, possui também características próprias. Permite, com efeito, assistir de forma simultaneamente auditiva e visiva, a acontecimentos realizados a distância e no próprio instante em que acontecem, com aquela sugestividade que se aproxima do contacto pessoal e cuja feição e forma imediata é aumentada pela sensação de intimidade e confiança própria da vida familiar.

Na maior consideração se deve ter, portanto, este carácter de sugestividade das transmissões televisivas na intimidade do santuário da família, onde será incalculável o seu influxo na formação da vida espiritual, intelectual e moral dos membros da mesma, e, sobretudo, dos filhos, que hão de ser dominados, inevitavelmente, pela fascinação da nova técnica.

“Uma pequena porção de fermento corrumpete toda a massa.” Se na vida física dos jovens um gérmen de infecção pode impedir o desenvolvimento normal do corpo; quanto mais, um elemento permanentemente negativo na educação poderá comprometer o equilíbrio espiritual e o desenvolvimento moral! E quem não sabe como, tantas vezes, a própria criança que resiste ao contágio de uma doença na rua, se mostra falta de resistência se a fonte do contágio se encontra na própria casa?

A santidade da família não pode ser objeto de compromissos, e a Igreja não se cansará, como é seu pleno direito e dever, de empenhar todas as forças para que este santuário não venha a ser profanado pelo mau uso da televisão.⁴

No capítulo “Tema e forma”, a autora propõe o encontro entre educadores e especialistas nessas áreas, por meio de cursos, festivais, semanas de estudos. Reforça a necessidade de adentrar o terreno prático que, para ela, traz muitas possibilidades ao educador.

Para Irene de Sá (1967), a arte tem uma missão pedagógica. Nesse contexto, o educador critica os filmes com seus alunos analisando a

4 Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus_po.html>. Acesso em: jun. 2011.

temática e os elementos formais do cinema. E no que diz respeito aos temas, a autora prega cuidado na diferenciação dos filmes negativos e maus, que teriam péssima influência sobre o jovem.

A educação deve visar uma lenta e progressiva integração na realidade. Muitos filmes ajudam a ver e a compreender a complexa engrenagem do comportamento humano com suas contradições através de obras cáusticas e idealizadas, simples e confusas, pretensiosas e autênticas... Escolhamos o melhor e ensinemos a ver. (Sá, 1967, p.64)

Para a autora, é necessário ensinar o jovem a ver a partir do mais adequado moralmente.

No capítulo “Mensagem e símbolos”, Sá (1967) afirma que todos os diretores empregam a linguagem dos símbolos, portadores de mensagens, estimulantes para a inteligência e a imaginação. Irene de Sá diz que o símbolo nem sempre apela ao racional e tem sua importância porque transita pelo terreno do emocional e do afetivo.

Esboçam-se caminhos para facilitar a compreensão de uma “mensagem cinematográfica” pelos alunos, indicando-os aos professores: a escolha da idade (não se recomenda aos muito jovens); a escolha dos temas (inspiradores e empolgantes); descoberta da “alma” do filme (impacto na sensibilidade e afetividade); escolha dos intérpretes (alguns atores têm mais capacidade de provocar adesão); escolha da escola e do estilo a que pertence o filme (ajudam na compreensão da obra).

O capítulo “Censura e educação” revela-se esclarecedor quanto aos ideais cristãos embutidos nas propostas pedagógicas expressas no livro. Em se tratando de um período político brasileiro comandado pelos militares, a autora se limita a tratar da questão da censura do ponto de vista da moral.

A censura abrange os “aspectos policiais, sociais e educativos”, e os jovens, os artistas, os diretores e certa parte do público “rebelam-se contra ela”, mas “as autoridades competentes reconhecem sua necessidade” (ibidem, p.74).

Para a autora, a censura deve ser aplicada “como instrumento a serviço da lei” para garantir “interesses sociais” como “a paz, a decência

e os bons costumes”, no nível da educação, de acordo com os preceitos das encíclicas papais.

Sá (1967) distingue a censura que deve haver “do ponto de moral, nos níveis ‘familiar, social e oficial’”. A censura familiar estaria encarregada de estabelecer “o diálogo com os adolescentes” diferentemente da censura social que seria “discricionária”, abstrata e vaga; e a oficial que, para a autora, é “ditatorial”. A autora se priva da crítica ao regime militar dizendo que a “censura oficial obedece a este último critério sendo exercida nos diferentes países através de diferentes meios. Vale-se por vezes de sanções e proibições descabidas, dizem alguns...” (ibidem, p.75). E esquivava-se quando, em nota de rodapé, menciona o caso dos Estados Unidos e da National Legion of Decency, do Breen Office e do Código Hays (Motion Picture Production Code).

No Brasil, segundo a autora, há deficiências na censura oficial de filmes e na fiscalização, que descuida e permite que jovens assistam a filmes impróprios. A palavra “proibido” valoriza um filme e promove grandes bilheterias.

“A vigilância e a formação continuam” sendo as melhores formas para a proteção da sociedade contra o mau cinema.

O assunto da censura serve para reiterar a necessidade que a autora vê na criação de “cineclubes colegiais e intercolegiais para desenvolver a cultura cinematográfica da juventude”. Ela menciona que o Serviço de Informações Cinematográficas é um instrumento útil aos educadores por organizar “fichas técnicas” dos filmes em cartaz e daqueles que poderiam ser exibidos nos cineclubes. Esse serviço tinha sido estabelecido desde o período de Jonathas Serrano e servia de base para o uso do filme de acordo com os princípios católicos.

Curiosamente, outro componente fundamental para a ampliação do movimento [cineclubista] será a Igreja. Desde 1936, criado pela Ação Católica Brasileira, funciona o Serviço de Informações Cinematográficas, de onde eram divulgados boletins com as cotações morais dos filmes exibidos no Brasil. Além deste aspecto, a Igreja estabeleceu uma verdadeira política para a atividade cineclubista, mobilizando pessoas e recursos e tornando-se a maior “tendência” no cineclubismo brasileiro até o início dos anos 60.

Estima-se em quase cem o número de cineclubes que chegaram a existir sob a administração da Igreja. Ela pode ser considerada uma das únicas vertentes de perfil claramente ideológico que conseguiu pôr em prática uma articulada proposta para a atividade cineclubista, publicando livros, apostilas, promovendo cursos e formando equipes para difundir seu modo de organização. Apesar de todo esse empreendimento, a postura extremamente conservadora da ACB não possibilitou nenhum tipo de discussão mais consistente em torno da atividade cultural no país, limitando o enfoque à difusão de sua ideologia. (Butruce apud Malusá, 2007, p.18)

Em relação à crítica especializada, a autora imputa-lhe responsabilidades educativas e morais, apesar de reconhecer que ela geralmente estaria comprometida simplesmente com as questões estéticas e formais do cinema.

A autora abre espaço para criar a categoria do crítico educador, cujo objetivo é instruir (transmitir conhecimentos profissionais e culturais), educar (proporcionar noções que permitam ao aluno a integração no plano social) e formar (promover o perfeito ajustamento, a expansão e integração do aluno no plano moral) (ibidem, p.82).

O crítico educador necessita de sensibilidade e cultura pedagógica, psicológica e cinematográfica. Ele precisa promover ações pedagógicas, sociais e morais. “Do ponto de vista pedagógico e social conviria destacar as metas culturais, artísticas e pessoais [...] a serem atingidas. Do ponto de vista moral há que se considerar os critérios absolutos e relativos aplicáveis tanto aos filmes quanto a outras obras (campo específico da censura)” (ibidem, p.83-4).

Em relação à moral no cinema, Sá (1967, p.90, 89) encaminha seu discurso para a formação cristã necessária aos jovens:

Se a educação souber inculcar princípios, proporcionar meios sadios de evasão, promover o equilíbrio emocional e o enriquecimento da inteligência, poderá desviar os jovens das práticas perversas, integrando-os numa vida plenamente humana e cristã.

[...] pois acreditamos também nas forças purificadoras duma formação verdadeiramente cristã.

No capítulo “Cultura cinematográfica”, a autora propõe que esse tipo de cultura seja adquirido por meio da leitura e de cursos realizados nos grandes centros urbanos onde se promovem os cursos da ASA. Seus representantes são Humberto Didonet (Rio Grande do Sul), Hélio Fernando do Amaral (São Paulo), padre Massote (Belo Horizonte), Waldir Coelho (Pernambuco) e José Rafael de Menezes, entre outros.

Nota-se que os autores católicos citados acima, em geral militantes cineclubistas, possuem o mesmo ponto de vista com relação à atuação no cinema. Atuando nas décadas de 50 e 60, inspirados pelas diretrizes modernas da *Miranda Prorsus*, de 1957, eles viam na criação de cineclubes, onde seria aplicado o método do cinefórum, a maneira mais viva e eficiente de colocar as pessoas em contato com o evento cinematográfico. (Malusá, 2007, p.17)

O intelectual Paulo Emílio Salles Gomes (apud Malusá, 2007, p.17) comenta positivamente a respeito das ações que a Igreja vinha realizando em relação aos cineclubes e cursos de cinema, contrapondo-se à sua impressão inicial de que o movimento cineclubista estava unicamente voltado à doutrinação de cunho católico:

[...] o aprofundamento cultural do fenômeno cinematográfico provocou um alargamento dos horizontes nos meios católicos e a tendência moderna, ainda minoritária mas certamente a mais vigorosa, é a de substituir cada vez mais a repressão negativa e moralizante por uma ação positiva de formação cultural.

Para Irene de Sá (1967, p.92), o professor deve ter conhecimentos sobre cinema para ajudar seus alunos a “ver e escolher o melhor”. Ele deve escolher o que for mais adequado para as faixas etárias e trazer os diferentes gêneros. As crianças devem ser iniciadas por volta dos 8 anos de idade no desenvolvimento de um senso estético, quanto à capacidade de julgamento e sentido do real e do irreal (a que chama de inverossimilhança), o que faz pensar que a proposta se aproxima mais da formação de valores dentro de uma doutrina cristã e de tentar

trazer o “real” e a “verdade” para os jovens, que para ela são expostos desde cedo aos programas de TV que mostram pequenas crueldades e desenvolvem o instinto de agressividade. Ou mesmo uma censura errônea que permite que as crianças assistam a filmes que não seriam apropriados àquela faixa etária.

A autora situa o termo cultura de acordo com o *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, longe de sua visão pós-moderna que abrange ciências, comunicação de massa, literatura, filosofia, arte e comportamentos cotidianos (Hernández, 1999, p.125). De acordo com Sá (1967, p.95), cultura é “certo desenvolvimento artístico ou científico em que se revela, com um sentido humano, um esforço coletivo pela libertação do espírito”. E se questiona mais adiante: “se a mentalidade de um povo é fruto de sua cultura, como criar uma mentalidade cristã e humana se a brutalidade, o crime, todas as anomalias sociais são o alimento de seu espírito?” (ibidem).

Sá (1967) usa a questão da cultura para questionar o cinema como seu veículo e a capacidade que ele tem para propagar anomalias como a guerra, o crime, a tortura, a prostituição, a corrupção da juventude. E conclui que a “preservação da juventude implica, assim, na preservação da cultura e na orientação de seus veículos e instrumentos” (ibidem, p.96).

Esses valores estão presentes no capítulo “Valores a destacar” e representam uma visão escatológica do mundo, numa hierarquia que parte de Deus e chega ao homem, passando por instituições como a família e a sociedade, o trabalho, os deveres, as atividades “necessárias ao desenvolvimento integral da personalidade”, como a cultura, o esporte e a diversão. Cabe destacar que, por essa concepção, o trabalho pedagógico já tem um objetivo claro e definido, um começo e um fim. Em suas próprias palavras: “Façamos com que distingam e apreciem os valores morais, sociais, intelectuais, artísticos e científicos, tendo em mente orientá-los na busca de seus ideais mais profundos – transcendententes e vocacionais” (ibidem, p.99).

O “real” é constituído de valores que os jovens devem observar em um filme, em sua mensagem, é um mundo apolíneo e positivo:

Assim o valor intrínseco de uma mensagem pode sempre ser transformado numa unidade inspiradora, pondo em ação a extraordinária capacidade de integração dos jovens no mundo da Beleza, do Bem, da Verdade, da Poesia e da Justiça, do Heroísmo e da Solidariedade.

Quantas riquezas a extrair das obras autênticas, quão longe pode levar uma apreciação crítica esclarecida e competente.

Revelar aos jovens o Bem e a Verdade é, certamente, missão essencial da educação. A 7ª Arte, que se inspira em todas as artes, muito poderá ajudar nessa tarefa. (Sá, 1967, p.102)

Com base nessas observações, a autora critica alguns cineastas como Eisenstein, Buñuel e Bergman “que parecem ter sempre a Deus presente em sua obra (embora o neguem) fingindo ou não desconhecê-LO, por motivos filosóficos ou indiferença...” (ibidem, p103). Na visão da autora, a grande busca do homem, expressa nas artes e no cinema, é pela “presença do invisível no visível”, a “busca desesperada de Deus pelo inquieto e atormentado coração humano”.

Seguindo as orientações da encíclica *Miranda Prorsus*, Sá (1967, p.111) desenvolve no capítulo “Direção e inspiração” as qualidades necessárias à direção de cinema e realça: “E por que esse esnobismo sibilino que só pretende ver ‘cinema’ em obras angustiadas e atormentadas?”.

No último capítulo, “Analisando alguns filmes”, a autora escolhe alguns filmes que serão vistos à luz de três critérios: filmes passíveis de análise numa perspectiva pedagógica, por suas qualidades artísticas e técnicas e por permitirem o diálogo com o adolescente.

Ressalta que o educador deve descobrir os interesses do grupo, e este, os elementos de destaque do filme. Em seguida, apresenta vários filmes para serem analisados, faz um resumo de cada obra e destaca a mensagem de cada um.

Eis lista dos filmes e o gênero a que pertencem segundo a autora: *Meus seis amores* (comédia ligeira); *A bela americana* (comédia social); *Crepúsculo de uma raça* (drama épico); *A balada do soldado* (drama de guerra); *A ponte do Rio Kwai* (drama de guerra); *O melhor dos inimigos* (comédia de guerra); *O milagre de Ana Sullivan* (drama

psicológico); *West side story* (tragédia musical); *Doutor Jivago* (drama social psicológico); *Vagas estrelas da Ursa* (drama psicológico); *O belo Antonio* (drama psicológico); *A bossa da conquista* (comédia em forma de fábula); *Agonia e êxtase* (drama biográfico).

Um exemplo é a análise que se faz de *Crepúsculo de uma raça*, acompanhado do nome do diretor, John Ford, dos atores principais, Richard Widmarck e Carrol Baker, e da censura, 14 anos.

A obra descreve um novo êxodo – um quadro patético e simbólico da condição das minorias que, em todos os tempos, procuraram resistir ao opressor, ao conquistador das terras e dos tesouros de seus antepassados. [...] Esses aspectos singelos e despojados põem o filme ao alcance da mentalidade dos adolescentes, enquanto outros episódios mantêm o interesse dos adultos, também sensíveis à beleza formal das vastidões panorâmicas, onde se destacam a pequenez aparente do Homem. [...] Aliás, o valor “pedagógico” de tais obras não lhes invalida o valor artístico, mas permite dar aos jovens uma lição sobre a autêntica bravura que consiste na resistência interior e exterior do homem à tirania. [...] “Crepúsculo de uma Raça” é um filme sobre o direito à Liberdade. (ibidem, p.127)

O “Apêndice” é dividido em “Aprendizado”, em que a autora destaca os cursos, especialmente o da ASA, no qual os participantes fazem estudos de filmes em cartaz, visitas monitoradas, conferências, além de assistirem às aulas regulares, como o curso de Prática Popular de Fotonovelinismo de Humberto Didonet. O cineclubismo que propõe debates ou discussões em grupo é meio de recreação, estudo e o mais recomendado para se trabalhar com adolescentes. O cinefórum, recomendado a auditórios mais numerosos e centrado na figura de um animador, é recomendado para o despertar da cultura cinematográfica por ter caráter pontual.

Propõe-se a criação de fichas cinematográficas para facilitar a classificação dos filmes:

- *Ficha simples*: apresenta o título do filme em português e na língua original, o diretor, principais intérpretes, gênero, resumo do tema, valor técnico e artístico, mensagem e cotação (ibidem, p.160).

- *Ficha técnica*: composta de título em português e original, produtor, direção, fotografia, elenco, companhia, história, data e cenário (ibidem).
- *Ficha para debate*: contém as informações das fichas anteriores acrescidas de ritmo e montagem, original ou adaptação, interpretação, itens a destacar (planos e sequências mais significativos, aspectos positivos e negativos, apreciação moral, mensagem principal e secundária), censura e cotação oficial.

Segundo Sá (1967), as fichas ajudam o aluno a sistematizar a informação, aprender a olhar para ver e desenvolver o sentido de observação, na capacidade de análise e síntese, no cotejamento de observações, na formação de opinião.

O objetivo é que os alunos tenham um repertório criado em fichário organizado, com a classificação dos filmes.

A autora apresenta ainda dois modelos de fichas: “ficha para debates”, denominada simples (p.162) e “ficha filmográfica” (Setor de Informações Cinematográficas (SIC) nº 2.869). Na primeira, traz como exemplo para análise o filme *Pôncio Pilatos* (1962), e, na segunda, *Limite de segurança* (1964).

Na primeira, além das informações que estão presentes nas primeiras fichas, aparecem as notações “Planos e sequências a destacar” e “Principal falha”, e perguntas como “Qual o intérprete que mais o impressionou?”, “Qual o personagem mais simpático e Por quê?”, “Se tivesse escrito o roteiro modificaria alguma coisa?”, “Que faria se tivesse no lugar de Pilatos?”, “Qual a lição que tirou do filme?” e “Acha que sua irmã de 10 anos deveria ver este filme?”. Ao final, constam as seguintes notações “Mensagem principal?”, “Nossa cotação”, “Valor” e “Valor técnico”.

A “ficha filmográfica” foi elaborada pela Central Católica de Cinema, no setor denominado Serviço de Informações Cinematográficas, e contém também a “Apreciação artística e moral” do filme.

Nota-se que a autora compara o filme de Sidney Lumet, *Limite de segurança*, ao *Dr. Fantástico*, de Kubrick. Apesar de afirmar que o primeiro é artisticamente inferior, Sá (1967) o considera mais moral.

Há também uma tabela com os gêneros cinematográficos e suas subdivisões (ibidem, p.167), os festivais internacionais de cinema

– inclusive de cinema religioso – (ibidem, p.168), uma lista com os diretores considerados importantes para a história do cinema (ibidem, p.169-70), a lista dos filmes citados no livro, indicação de filmes para adolescentes e uma bibliografia sumária.

Neste capítulo, pudemos entrar em contato com um período histórico em que a Igreja Católica investiu muitos esforços para a criação dos cineclubes que pretendiam propagar os valores cristãos e formar público crítico para a apreciação de cinema. Essa prática não só promoveu o debate permeado pela doutrina católica, como também proporcionou uma cultura cinematográfica desvinculada da Igreja.

Irene Tavares de Sá é uma figura importante nesse momento porque foi uma das grandes incentivadoras do cineclubismo no Brasil e braço forte para a propagação dos valores morais cristãos na sociedade brasileira.

No próximo capítulo, analisaremos a relação cinema e educação à luz de outra publicação, *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano (2006), para compreendermos o enfoque dado ao uso do cinema na sala de aula em nosso presente.

3

A NOVA REPÚBLICA E O CINEMA EM SALA DE AULA

Outro manual sobre o uso do cinema em sala de aula que utilizei – o primeiro sobre o assunto com o qual tomei contato quando iniciei minha carreira no magistério –, para auxiliar-me nas aulas de história na escola pública municipal e, posteriormente, em um projeto multidisciplinar desenvolvido em escola municipal na zona leste de São Paulo para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano (2006). Essa experiência implantada na EJA foi relatada pela professora Milca Vasni Cecon Viola (2006, p.180-1):

Mais de um ano se passou, e o desejo de iniciar um projeto em conjunto com meus colegas, que também sentiam a necessidade de uma renovação no âmbito educativo com o propósito de proporcionar prazer e conhecimento, desmitificando a visão de que arte não gera saberes, e que o prazer proporcionado pelo filme deva ser considerado algo sem importância, culminou com minhas pesquisas em relação à leitura dos estudantes diante das imagens.

Foi com esse ideal que nos organizamos, para vencermos as barreiras de um currículo conteudista e desenvolver um Projeto de Cinema na Escola.¹

1 De 2005, esse projeto foi batizado de “A sétima arte”, do qual participaram Milca Vasni Cecon Viola, Enio de Freitas, Sílvio Melero e Antonio Carlos Mazorca.

O contexto histórico educacional

Utilizei como base de comparação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, para tentar compreender as influências destes nessa publicação da época e sua contextualização no âmbito das propostas nacionais voltadas para a educação. É importante trazeremos para a discussão o contexto no qual surgiu a publicação, período em que há uma pressão de certos organismos internacionais para o estabelecimento de índices de rendimento escolar padronizados.

Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.96)

Trata-se de um período do avanço da doutrina neoliberal que prega o fim das polaridades, da luta de classes e fala em globalização, em que as relações não são intermediadas pelo Estado centralizador, mas pelas leis de mercado, segundo a crítica feita por setores de esquerda (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.106).

Nesse contexto, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi publicada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, e que propõe regulamentar os princípios que regem a educação básica e superior, apesar de ter sido contestada pelas “organizações científicas, políticas e sindicais” que faziam parte do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Estabelece que a educação esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 2011a)

A responsabilidade pela educação não está exclusivamente fundada no Estado, mas na família, nas instituições de caráter social e nas mais variadas instituições de ensino privado.

E quais as demandas e que grupos foram beneficiados no campo educativo? Sem dúvida aqueles grupos que estão articulados historicamente com o metabolismo do capital dos centros hegemônicos neste novo contexto de sua mundialização. É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.107)

Como complemento à LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, este deveria ter a duração de dez anos, além de ser a base de implementação de novos planos decenais.

TÍTULO IX Das Disposições Transitórias

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Brasil, 2011a)

O PNE de 2001 faz um levantamento, em sua introdução, sobre as tentativas ocorridas no Brasil para a implantação de um plano que pudesse ser estendido a toda a União por entender que o desenvolvimento do país deveria passar pela educação.

O documento menciona os esforços empreendidos pelos educadores da Escola Nova que lançaram o *Manifesto dos pioneiros da educação*. Este influenciou a publicação na Constituição de 1934 de um artigo que apontava para a necessidade da União de fixar, coordenar e fiscalizar um plano nacional de educação.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade.

Por outro lado, a Lei n. 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Brasil, 2011b)

Esse plano teve seu embasamento, na época, na recém-promulgada Constituição de 1988, na já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1995, implantado somente em 1998. Além disso, estava embasado nas resoluções do Plano Decenal de Educação para Todos que vigorou entre 1993, no governo de Itamar Franco, e 2003, no período Luiz Inácio Lula da Silva. Tal plano estava imbuído das propostas trazidas pela Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 sob o comando da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Banco Mundial. A intenção era a “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de (nove) 9 países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional” – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão –, em uma clara demonstração da influência internacional sobre os países considerados atrasados em seus sistemas educacionais (Brasil, 1993, p.3).

“Nenhuma criança sem escola” constitui o ponto nevrálgico do Plano Decenal. Todavia, não pode ser uma escola qualquer. A meta do Plano Decenal é uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico.

A partir do Plano Decenal, os direitos da criança às necessidades básicas de aprendizagem devem ser garantidos. A escola deverá assumir o papel constitucional de construção da cidadania e deixar de ser uma agência de produção do fracasso escolar.

Para que isso aconteça é preciso que a comunidade participe da definição da política educacional e da gestão da escola, ajudando a sua melhoria e exigindo uma educação de qualidade. (Brasil, 1993, p.4)

Para o PNE, no que tange ao ensino fundamental, o “atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série” (Brasil, 2011b). Além disso, a escola tem o dever de ampliar suas responsabilidades sociais para a população carente e ampliar o atendimento social através de medidas como “renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar”, admitindo indiretamente que os problemas da educação estejam associados a distorções produzidas pelo capitalismo e à sua incapacidade de eliminar as grandes diferenças sociais no Brasil (ibidem).

Com relação ao currículo, o PNE traz a ideia da interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades para lidar com o capitalismo globalizado, e cita as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e seu embasamento nas “novas concepções pedagógicas”. Não há contestação das desigualdades que foram produzidas por esse sistema econômico, apenas uma necessidade de adaptação às suas necessidades de adequar o estudante ao mercado de trabalho (“esse novo mundo que se desenha”):

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (Brasil, 2011b)

Segundo a análise de Frigotto e Ciavatta (2003), citando o deputado Ivan Valente, havia dois planos para o Brasil em jogo quando da formu-

lação do PNE. O do governo federal que atribuía a “pais, organizações não governamentais e empresas”, além de apelos às “comunidades onde se situam as escolas” e seus problemas, a responsabilidade pelo processo educativo e pela escola. Esse modelo se contrapunha ao projeto de parte da sociedade que reivindicava “o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional ‘como eixo do esforço para universalizar a educação básica’ (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior” (ibidem, p.113). Na prática, isso queria dizer a mudança de 4% para 10% em dez anos do investimento do PIB em educação.

OS PCN e a implantação de uma concepção de educação

Os documentos que englobam as ideias contidas nas publicações anteriores e que norteiam as ações que devem ser praticadas à luz das concepções de educação presentes nesse período da história nacional são os PCN cujo objetivo é “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” e propor uma “revisão de currículos”, já que o mundo do trabalho requer que os jovens se preparem para os “progressos científicos e avanços tecnológicos” (Brasil, 1998a).

Em conjunto com os PCN, temos a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que acaba tirando o caráter prescritivo do primeiro e obrigando que se chegue a resultados concretos pautados pelos PCN. Isso quer dizer que os princípios que deveriam sugerir caminhos para a educação se tornaram exigências obrigatórias quando vistos à luz desses exames.

Para Edith Frigotto (1999), o governo proclama a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira,

numa imposição obrigatória. A autora destaca como mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.116)

Na redação de suas propostas, no volume introdutório, os PCN apresentam uma visão ampla do que é a educação, principalmente quando propõem que a escola também trabalhe os conteúdos na sua forma procedimental. Além disso, descartam os conteúdos pelo seu caráter útil, propõem que o conhecimento seja um processo de construção de sentidos e significados, e enfatizam a necessidade da apropriação e do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte

- possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
 - evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
 - apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
 - valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (Brasil, 1998a, p.10-1)

Os PCN adotaram a definição de currículo centrada na “expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaboraões quando realizado em sala de aula” (Brasil, 1998a, p.49), expresso pela prática didática do professor.

Esses conhecimentos oscilam entre a diversidade, expressa de forma regional e local, social e econômica, e a unidade, expressa pelos conhecimentos que devem ser comuns a todos. Segundo o documento, cabe ao Estado garantir “o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir” (ibidem). Eles ainda abrem o espaço para a discussão de currículos estaduais e municipais, enfatizando o respeito “à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (ibidem, p.50).

Os PCN partem da concepção de que o conhecimento é resultado de um processo de “construção, modificação e reorganização” (ibidem, p.72) que ocorre numa perspectiva social e histórica. Criticam as concepções escolares que não distinguem os erros provenientes do processo de aprendizagem daqueles que são “simples enganos ou desconhecimentos”.

A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.

A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer, do tempo livre etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas.

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno. (ibidem, p.72)

Usando o cinema como recurso didático

Com relação aos recursos didáticos, os PCN consideram que o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, os gravadores e toca-fitas, e o próprio livro didático têm “um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho” (ibidem, p.96).

Em meio a todas essas propostas educacionais trazidas pela reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, surge o livro *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano (2006). Não podemos afirmar que a publicação foi motivada pela reforma, mas ela surge nesse contexto e responde de alguma forma às necessidades educacionais presentes na época.

Em sua apresentação, Napolitano (2006, p.7) comenta a dificuldade que tanto a escola tradicional como a escola renovada têm em usar o

cinema como recurso didático: “o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis”.

Os PCN de história indicam a possibilidade de se trabalhar com filmes, considerados como documentos no sentido mais amplo, que os historiadores passaram a adotar no século XX, como indícios de realidades históricas.

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso, por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc. (Brasil, 1998c, p.83)

O cinema é considerado pelo autor como experiência, estrutura comunicativa e estética, dentro da visão de que os filmes testemunham a época de quem os produziu. Encontramos a mesma visão nos PCN de história, em que se consideram as produções de diversos grupos sociais, e se colocam no mesmo patamar as imagens, os textos e os objetos. Amplia-se a visão de que a produção de cultura está limitada ao contexto da produção para uma visão do contexto, em que os sujeitos se apropriam dessa produção, recriam-na e reutilizam-na.

As imagens, os textos, os objetos deveriam ser, também, compreendidos como obras impregnadas tanto nos seus conteúdos, como nas suas formas – de valores, padrões ou divergências culturais, estilos artísticos, visões de mundo produzidas por grupos sociais determinados. E as produções humanas deveriam ser dimensionadas nos contextos em que foram elaboradas e nos contextos em que foram recriadas e reutilizadas. (ibidem, p.85)

Na “Apresentação”, o autor endereça o livro ao professor que queira começar a utilizar o cinema em sala de aula e àqueles que queiram “incrementar sua didática, incorporando filmes como algo mais do que ‘ilustração das aulas e conteúdos’” (Napolitano, 2006, p.7). Além

disso, Napolitano (2006) indica os procedimentos básicos para a análise de um filme com atividades práticas e sugere que o professor inclua novos filmes em suas atividades. Existe a preocupação de ampliar a utilização do filme em sala de aula, de modo a trabalhar com esse recurso de diversas formas.

Isso explica a estrutura do livro que foi dividido em duas partes: na primeira, há três capítulos que abordam os aspectos teóricos da relação cinema e escola; e, na segunda, o autor apresenta atividades práticas, filmes comentados, debates, pesquisas e projetos.

Napolitano (2006, p.8) se utiliza dos temas transversais que figuram nos PCN (movimentos sociais; política e conflitos; violência urbana; indústria cultural e mídia; ética e cidadania; orientação sexual; saúde; trabalho; meio ambiente; pluralidade cultural) e das atividades especiais complementares que orientam o uso do cinema de “maneiras pouco convencionais”.

A sociedade-cinema

No capítulo “O cinema e a escola”, o autor levanta os problemas e as possibilidades do que ele considera uma “nova” linguagem na escola. Ele não propõe a utilização de documentários, afirmando que o livro vai se dedicar à utilização do cinema comercial, seja de ficção ou documentário, como objeto da cultura, “produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado” (ibidem, p. 11). De acordo com Napolitano (2006, p.12): “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Ou seja, pensar no cinema como diretamente inserido na sociedade que o produziu. Isso suscita algumas perguntas por parte do professor para poder utilizar o cinema em sala de aula tais:

- Quais são os usos possíveis?
- Qual é faixa etária adequada?

- Como abordar o cinema em sala de aula?
- Qual é a cultura cinematográfica dos alunos?

Observa-se essa abordagem também nos PCN de História com relação ao uso do cinema, no sentido de seu uso para caracterizar a época de sua produção e os possíveis aspectos históricos que o filme poderia trazer. Evidencia-se a influência que a sociedade que produziu a película tem sobre aquilo que quer retratar, num diálogo que parte do futuro para o passado, pelo aspecto de recriação e de criação, invenção. Falar do passado por meio de um filme histórico é falar do próprio presente e de como ele é capaz de dialogar consigo mesmo, de sua capacidade de produção de sentido histórico. Os PCN preocupam-se em como o professor e os alunos podem buscar referências do filme para perceber qual a intencionalidade na construção da trama, dos cenários, da reconstituição histórica. E colocam a possibilidade de trabalhar o cinema em vários aspectos: mercadológico, técnico, estético e histórico.

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc.

Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacio-

nais, na defesa de ideias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico etc. Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais.

São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recreação das estéticas cinematográficas etc. O mesmo tipo de trabalho pode ser feito no caso de estudos com gravuras, fotografias e pinturas. (Brasil, 1998c, p.88-9)

Essas concepções permeiam o trabalho de Marc Ferro (2010) que situa o cinema no território de análise do historiador. Para esse autor, uma pergunta é fundamental: “Onde cabe o cinema quando tratado à luz da história?”. Segundo Ferro (2010), o cinema é a contra-análise da sociedade, mas também é história, escreve-a e se inscreve nela, deixa sua marca na sociedade e, ao dialogar com ela, cria hábitos e costumes que o próprio cinema produziu. O filme dá a possibilidade de enxergarmos a história livre de sua vinculação com documentos oficiais, livre da escrita. Ele se insere no imaginário do homem.

Os historiadores já recolocaram em seu legítimo lugar as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História. (Ferro, 2010, p.32)

Também Napolitano (2006, p.38), ao tratar sobre as possibilidades de trabalhar os filmes por disciplinas para a área de história, ressalta que o “filme histórico [...] revela mais sobre a sociedade que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado”, como já mencionado anteriormente com base nos PCN.

Nesse sentido, Raimundo Martins (2007, p.27), no âmbito da cultura visual, dialoga com vários autores que falam do papel social da imagem nos estudos da cultura visual e observa que as imagens estão vinculadas “ao modo como uma aceção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação”. Trata a imagem como uma situação, ou seja, que tem um caráter móvel não vinculado a um significado obrigatório, estático, mas submetido a um contexto. Os significados dependem do “contexto no qual os vivenciamos” e são mutáveis de acordo com as circunstâncias em que são vinculadas, os diferentes tempos históricos, espaços geográficos, culturais. Podemos pensar assim em relação aos filmes em sala de aula e às mais diferentes possibilidades de interpretações, de acordo com sua posição social, localização geográfica, universo cultural dos quais faz parte o grupo de estudantes/espectadores.

A cultura visual, como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, é espaço de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade, buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a partir de campos como a história da arte, a estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia. (Guasch, 2003 apud Martins, 2007, p.24)

Não se pode subestimar a capacidade que os filmes têm em induzir a novas relações, conexões, que rompem com a sugestão original, com a proposta de ser uma obra dirigida a um determinado tipo de conclusão a que os estudantes/espectadores deveriam chegar. A cultura não pode ser tratada destacadamente “como corpo autônomo ou manifestação orgânica de uma comunidade”. As diversas experiências visuais estão de alguma forma balizadas pelas instituições educacionais na definição ou delimitação de um repertório de imagens (ibidem, p.37).

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais. (Martins, 2007, p.33)

Filmes para quem?

Segundo a concepção de Milton Almeida (2001), citado por Napolitano (2006), de que o cinema se realiza durante o tempo da projeção, o que vemos são os filmes submetidos a uma relação de empatia que se dará ou não em sala de aula. Por essa razão, Napolitano (2006) afirma que o professor é o mediador entre a obra e seus alunos. Essas reações no contato com o filme serão o “primeiro passo em relação à atividade ‘cinema na sala de aula’” (ibidem, p.15). O professor deve preparar os alunos para assistirem ao filme, assim como propor atividades complementares.

Aqui cabe abrir um parêntese para abordar a mediação do ponto de vista da cultura visual que a professora Irene Tourinho (2007, p.271) – em um artigo sobre uma experiência realizada com alunos da educação básica e de EJA – descreve “como um processo alargado” que parte da “visão que o educador tem do trabalho educativo”:

A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar.

Para Napolitano (2006), cabe à escola extrapolar o simples desfrute cotidiano do cinema e propor leituras que levem os alunos a uma postura mais crítica para que possam estabelecer uma relação entre a obra e o conteúdo escolar.

Essa relação, se pensada ampliadamente, de acordo com os estudos da cultura visual, “envolve uma prática que deve ser crítica e autocrítica” por tratar a mediação como diálogo com a “cultura visual dos estudantes (e a nossa)” (ibidem, p.270).

O uso do filme na sala de aula, segundo Napolitano (2006, p.16), necessita que o professor tome algumas precauções, como criar condições de exibição, articular o filme com o currículo e/ou conteúdo, pensar nas habilidades desejadas, nos conceitos veiculados, na faixa etária apropriada e na realidade cultural da classe.

O autor propõe a articulação entre o filme e o conteúdo curricular, e afirma que ele desenvolve competências e habilidades, amplia a “capacidade narrativa e descritiva”, decodifica “signos e códigos não verbais”, aperfeiçoa a “criatividade artística e intelectual”, desenvolve a “capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica”, aprimora o olhar, torna o aluno mais crítico no consumo da cultura, aprimora a utilização de conceitos (ibidem, p.19).

Segundo Napolitano (2006), o professor deve adequar o filme à faixa etária de seus alunos, a seu repertório e valores socioculturais e à sua cultura visual, para evitar um choque sociocultural. Para isso, ele deve fazer um mapeamento do seu grupo de estudantes.

O autor recomenda a seleção de cenas para filmes mais difíceis, o estímulo à pesquisa sobre o filme, a minimização de “cenas picantes” como violência, sexo e linguagem de baixo calão.

Segundo Napolitano (2006), os primeiros anos da educação infantil e do ensino fundamental I são muito bons para o uso de filmes devido à habilidade de leitura de imagens em movimento que as crianças têm e à sua capacidade de compreender as convenções narrativas, que, segundo o autor, auxiliarão no contato com textos escritos. O cinema, nessa faixa etária, pode “estimular outros tipos de conteúdos, habilidades e conceitos” (ibidem, p.23).

No ensino de arte e história para essa faixa etária citada, a Film Education²—organização sem fins lucrativos subsidiada pela indústria cinematográfica do Reino Unido—, à qual o autor recorre, recomenda uma série de etapas para o trabalho com filmes em sala de aula, como: analisar as cores predominantes no filme; conhecer as animações e seus efeitos; desenhar cartazes com base no filme; aprofundar a representação das coisas observadas; fazer colagens, máscaras e bonecos com base na história e nos cenários; perceber como as pessoas do passado são representadas; perceber diferentes visões de história; desenvolver noções de pesquisa valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes (ibidem, p.24).

2 Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.filmeducation.org>>.

Entre os 11 e 13 anos, faixa etária correspondente ao ensino fundamental II, segundo o autor, o aluno “não está muito apto para o desenvolvimento de conceitos formais e se apresenta irrequieto e curioso” (ibidem, p.25). Nessa idade, os alunos preferem filmes de aventura e ficção científica e filmes românticos (as meninas). As atividades devem ser planejadas, e deve ser utilizado um roteiro com questões objetivas e relatório das atividades. Entre os 14 e 18 anos, os alunos apresentam características que lhes permitem transitar por um repertório maior de filmes, geralmente produções voltadas para o seu perfil.

As disciplinas e o cinema

Em relação ao uso do cinema em disciplinas específicas, a “abordagem mais comum tem como base os conteúdos disciplinares tradicionais, conforme os currículos em voga”. Para Marcos Napolitano (2006, p.37), o cinema pode ser usado por disciplinas como história, geografia, biologia, física, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, educação física, informática, educação artística, além dos temas interdisciplinares e transversais como movimentos sociais, política e conflitos, violência urbana, indústria cultural e mídia, ética e cidadania, orientação sexual, saúde, trabalho, meio ambiente e pluralidade cultural.

O livro propõe que o professor sugira uma análise com base em questões levantadas pelo enredo ou por alguma cena, além da possibilidade da interdisciplinaridade que atrairia vários professores para o trabalho com o filme.

Outra opção é a eleição de “tópicos, conceitos e problemas” de acordo com a proposta dos PCN. O trabalho mais difícil, segundo ele, estaria ligado ao uso de linguagem e elementos narrativos do filme e do “cinema como processo social, técnico e econômico” (ibidem, p.37).

Quando trata da história como disciplina, Napolitano (2006) categoriza o “filme histórico”, que tem a capacidade de revelar mais da sociedade que o produziu do que do próprio passado histórico que deseja encenar, e menciona um trecho anteriormente citado por mim dos PCN de 1998 que fala dessa questão.

Para o ensino de arte, que Napolitano (2006) chama de educação artística, o livro propõe a utilização de biografias cinematográficas dos “grandes gênios” das artes. Apesar de os filmes se concentrarem nos “aspectos psicológicos ou amorosos” da vida desses artistas, o autor considera que “algumas cenas ou sequências podem servir como fonte de aprendizado e debate” (ibidem, p.45). Existe ainda uma categoria de filme que trata sobre a “vida de compositores eruditos e *pop stars* [...] além de instrumentistas [...] e dos próprios instrumentos”, numa referência à música. Os filmes que exploram a vida dos músicos podem ser trabalhados de três formas, segundo Napolitano (2006, p.46): no uso dos dados biográficos e históricos da vida do compositor, no uso da trilha sonora do filme para levar os alunos a conhecer a obra completa do compositor em questão ou as *performances* do músico retratado, na exploração das técnicas de composição ou interpretação.

No terreno das artes plásticas, o autor ressalta as diversas possibilidades de exploração do filme: biográficas, habilidades técnicas dos artistas, seus instrumentos e materiais. Além disso, o professor pode usar alguns filmes que têm em sua fotografia elementos para “recriar a experiência das artes plásticas” (ibidem, p.47).

Em todos esses casos, em que pese a ênfase em episódios biográficos, perfis psicológicos, idiosincrasias, vida familiar e amorosa, a trilha sonora e o momento histórico de criação das obras mais conhecidas podem ser explorados pelo professor para estimular a curiosidade do aluno. (ibidem, p.46)

Essa abordagem não considera totalmente as recomendações contidas nos PCN de arte, que tratam a relação ensino-aprendizagem de uma forma mais ampla, de acordo com as discussões que têm ocorrido ultimamente nesse terreno. A própria designação arte para a disciplina ainda não havia sido utilizada no livro de Napolitano (2006), que ainda usava a expressão educação artística.

Segundo entrevista concedida por Ana Mae Barbosa (2000) para a revista *e* do Sesc (SP),³ os PCN de arte utilizaram-se – com algumas

3 Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link_home.cfm?Edicao_Id=75&breadcrumb=2&tipo=3>. Acesso em agosto 2010.

modificações e sem nomear – de sua sistematização da Abordagem Triangular, que consiste em “trabalhar o ensino da arte na relação da leitura da obra e sua contextualização” cujo objetivo é “substituir o conceito de ‘apreciar’ a obra de arte, cujo resultado final é uma impressão meramente subjetiva, pela ‘leitura’ da obra, ou seja, tentar decodificar seu significado”. Em outra publicação, a autora (Barbosa; Cunha, 2010, p.XXXIII) explica que o triângulo da abordagem pode ser substituído por um zig-zague, pois a contextualização pode ser usada tanto para o ver como para o fazer, indicando que o “processo pode tomar diferentes caminhos”.

É com esse cenário que se chega ao final dos anos 90, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte. Nas décadas de 80 e 90, desenvolveram-se muitas pesquisas, entre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas, das crianças e dos jovens. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm integrado às suas práticas as tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados.

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade. (Brasil, 1998a, p.28-9)

Segundo Hernández (1999), os PCN de arte em seu balanço histórico evidenciam a presença de uma “racionalidade expressiva” para

justificar o ensino de arte brasileiro, que justificaria a posição de que “a Arte é essencial para que os meninos e meninas possam projetar seus sentimentos, emoções e seu mundo interior” que só pudessem ser comunicados dessa forma. Entretanto, o autor ressalta que os PCN trariam também outras “racionalidades” explicativas, sendo uma delas a “racionalidade criativa” para justificar que “a escola deve favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa” de crianças e jovens, para justificar a necessidade do ensino de arte. Além de uma “racionalidade interdisciplinar” “presente na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa” e que considera que a arte deva “organizar seus conteúdos de acordo com quatro das disciplinas que têm como objeto o estudo da arte: a estética, a história, a crítica e a produção artística”, para que a arte possa ter reconhecimento semelhante “ao das outras matérias do currículo”. E que os PCN incorporam em suas propostas a “racionalidade cultural” que considera a arte como manifestação cultural e os artistas como “mediadores de significados em cada época e cultura” (ibidem, p.44-5).

Essa tendência está vinculada a alguns referenciais que, no contexto da denominada pós-modernidade cultural, revisam o atual *status* da arte e o papel que as imagens (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais. Essa forma de racionalidade se encontra também presente nos Parâmetros Curriculares Brasileiros quando considera o “objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade)”. (Hernández, 1999, p.45-6)

Procedimentos e práticas para o trabalho com filmes em sala de aula

Napolitano (2006) cita “duas armadilhas” com as quais o professor deve tomar cuidado em relação às reações dos estudantes no uso do filme em sala de aula: o anacronismo e a super-representação. O primeiro refere-se à distorção dos valores do presente nas interpretações do passado, os quais são “incompatíveis com a época representada”,

além da falsa visão de “verdade histórica”. A super-representação é o efeito que induz a uma “assimilação direta”, permitindo que a criança vivencie aquela experiência de forma emocional e sensorial em relação à experiência trazida pelo cinema (ibidem, p.38-9).

O autor sugere que o filme não seja utilizado exclusivamente por sua história, mas por outros elementos, como os personagens e os diálogos, a montagem e os planos, o figurino, o cenário, a trilha sonora, a fotografia, que exploram a possibilidade de se trabalhar o cinema como linguagem em si. Incorpora-se a concepção de texto/filme que seria o conjunto de todos esses elementos responsáveis por trazer significação ao todo.

Segundo Napolitano (2006), o cinema pode ser trabalhado em seus três elementos constitutivos: o conteúdo, a linguagem ou a técnica.

Sob o ponto de vista do conteúdo, o filme pode ser visto como fonte (quando as questões do próprio filme delimitam a abordagem do professor) ou como texto-gerador, quando há um “compromisso maior do professor com os temas que o filme suscita” (ibidem, p.28).

Do ponto de vista da linguagem, o filme será trabalhado para a educação do olhar do espectador (formas narrativas e linguagens) ou para a interação com outras linguagens, na “manipulação e decodificação de linguagens diversas como verbais, gestuais ou visuais” (ibidem, p.29).

A abordagem pela técnica cinematográfica envolve os aspectos técnicos e tecnológicos, e, talvez por isso, Napolitano (2006) a indique mais especificamente para as áreas das ciências naturais. Poderiam ser estudados os efeitos mecânicos, ópticos, os processos físico-químicos e químicos relacionados às películas propriamente ditas, os efeitos de continuidade, efeitos especiais, sincronização de som, processos de mercado como o *marketing* na distribuição e na exibição do filme (ibidem, p.29-30). Embora o documentário não seja o gênero cinematográfico sugerido para a análise pelo livro, o autor faz uma ressalva útil ao professor que queira trabalhar com ele: não considerá-lo como a única abordagem possível sobre um assunto ou a única realidade social ou a única verdade científica.

Ainda se faz uma ressalva em relação aos documentários sobre temas históricos, pois estes “podem sugerir visões ideológicas e

políticas diferentes”, criando a ilusão de verdade histórica, como já mencionado anteriormente.

É importante comentar a “Leitura complementar (Os vários usos do cinema e vídeo na escola)” em que Napolitano (2006, p.34) apresenta um artigo de José Manuel Moran que fala sobre os vários usos do cinema e do vídeo na escola.

O artigo sugere os usos inadequados que o filme poderia ter em sala de aula, como vídeo tapa-buraco (para cobrir falta de professor e que pode ser associado a não ter aula), vídeo-enrolação (vídeo sem muita ligação com a matéria, camuflagem da aula), vídeo-deslumbramento (quando o professor acaba de descobrir o uso do vídeo e passa filme em todas as aulas), vídeo-perfeição (questionamento por parte do professor dos defeitos de produção ou estéticos, sem a intervenção do aluno), só vídeo (exibição sem discussão, sem integração com o assunto, sem reexibir os momentos mais importantes). E também sugere, em contrapartida, as propostas de utilização muito parecidas com a visão de Serrano e Venâncio Filho (1930) e Sá (1967) trabalhadas nos capítulos anteriores: o vídeo como sensibilização (introdução de um novo assunto, despertar da curiosidade, motivação para novos temas), vídeo como ilustração (ajuda a mostrar o que se fala em sala de aula, traz realidades distantes dos alunos), vídeo como simulação (ilustração mais sofisticada), vídeo como conteúdo de ensino (mostra determinado assunto de forma direta ou indireta).

Existem também, segundo Moran (apud Napolitano, 2006, p.34-6), formas novas de utilização de vídeos na escola, como o vídeo como produção que engloba documentação (registro de eventos, aulas, estudos do meio, experiências), intervenção (interferir, modificar um programa ou material audiovisual), expressão (nova forma de comunicação, o vídeo feito pelos alunos) e que considero importante dentro da minha proposta nessa publicação – o fazer como vértice importante na Abordagem Triangular –, vídeo como avaliação (de alunos e professores, além de processos), vídeo-espelho (a visão do próprio corpo para gerar compreensão de si mesmo), vídeo como integração/suporte de outras mídias (como suporte da TV e do cinema e do computador, do CD-ROM, *videogames*, internet).

A respeito dessas propostas relacionadas à manipulação do filme em si, destaco a abordagem de Simony Dotto (2009, p.30) sobre a relação processo/produto em Dewey e a questão experiência/sentido em Larrosa, que utilizo para enfatizar a importância da experiência do fazer na construção do saber, produção de conhecimento e dos questionamentos possíveis no trabalho com o cinema na escola:

Nesse pensamento, a ideia do sujeito “*permitir-se*” é bastante presente também na concepção de Dewey, pois, para esse autor, o significado de experiência está atrelado à ideia de poder pensar sobre algo, debruçar-se, submergir, idealizar, planejar, contar com o já vivido, com os saberes construídos, concluir ideias, não como algo definitivo, mas como algo que se movimenta, que está vivo. Para ele, o que importa não é a cessação, o ponto final, mas ter produzido conhecimento, sistematizado, para então, poder questioná-lo e integrá-lo ao repertório de experiências. Trata-se, pois, de um processo de atribuição de sentido da ação. Eis aqui, no meu entendimento, a superação da dicotomia processo-produto – muito mais que chegar a algum resultado ou viver o processo sem a preocupação da finalização. Dewey aponta a importância da relação que se estabelece entre *processo e produto*, assim como Larrosa organiza o par dialético experiência/sentido. Penso, ainda, que tanto o produto de Dewey quanto o sentido de Larrosa são provisórios e estão em crescente movimento de construção e (re) construção.

Esse caráter prático da apropriação do filme pelos estudantes, a meu ver, poderia ser um passo importante nesse caminho de trabalho com filmes em sala de aula, para dar sentido e significado a todas as etapas da produção do cinema, além de abrir espaço para o desenvolvimento da linguagem escrita (presente nos roteiros) e da linguagem visual. Os estudantes poderiam conhecer como se faz um filme na prática e compreender todas as etapas e operações envolvidas no processo criativo até chegar a um produto final que seria visto por eles e por outros, e, posteriormente, discutido, indo ao encontro da proposta de Moran.

A corrente pedagógica em que se insere esse trabalho é chamada por Napolitano (2006, p.14) de “mídia-educação”, aquela que trata das linguagens midiáticas como a TV, o rádio, as tecnologias da informação

e da comunicação (TIC) e o cinema como indústria cultural, cultura de massa, indústria do lazer e obra de arte coletiva.

Segundo Orofino (2005, p.29), a cultura escolar e a cultura midiática devem dialogar para que os jovens possam produzir narrativas autorais por meio do “uso das novas linguagens e tecnologias”. Essa utilização dos recursos midiáticos para a produção de conhecimento daria conta do dilema apontado por Edgar Morin de que a escola vem trazendo “saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”, em um mundo que apresenta problemas com características opostas, “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (ibidem, p.27).

Os textos midiáticos geralmente combinam várias linguagens ou formas de comunicação – imagens visuais (paradas ou em movimento), áudio (som, música ou discurso) e a linguagem escrita. A mídia-educação busca portanto o desenvolvimento de uma ampla competência, não apenas em relação à mídia impressa, mas também nestes outros sistemas simbólicos de imagens e sons. Esta competência é frequentemente descrita como uma forma de alfabetização; e se defende hoje que, no mundo moderno, a alfabetização em mídia é apenas tão importante para os jovens quanto é a alfabetização tradicional em texto impresso. (Buckingham apud Orofino, 2005, p.32)

O passo a passo na obra de Napolitano

No capítulo “Planejamento das atividades e procedimentos básicos”, Napolitano (2006) faz uma descrição muito útil ao professor com as fases e os procedimentos necessários ao trabalho com o filme em sala de aula. Aborda passo a passo como o professor de qualquer disciplina pode utilizar o filme em sala de aula.

A fase 1 envolve a inserção do filme no planejamento geral do curso, articulado com os conteúdos e conceitos trabalhados pelo professor e as habilidades e competências desejadas. A sequência de filmes a serem trabalhados ao longo do ano envolve a definição de objetivos e metas.

Sugere-se que esse trabalho seja “sistemático e coerente”, pressupondo a articulação dos filmes entre si, principalmente quando o objetivo é a “análise do filme como linguagem e fonte de aprendizado”. O autor menciona que essa “abordagem é mais comum nas disciplinas de artes e humanidades” que são chamadas nos PCN “ciências humanas, códigos e linguagens” (ibidem, p.79).

Napolitano (2006) sugere que o professor deve fazer um levantamento da história do cinema, da linguagem, dos estilos e das escolas, e depois conhecer o gosto cinematográfico dos alunos por meio de uma sondagem e avaliação de sua cultura audiovisual e geral. Deve-se estimular o exercício do olhar cinematográfico por meio de filmes facilmente assimiláveis.

A fase 2 refere-se à análise. Recomenda-se que o professor peça aos alunos que assistam ao filme na íntegra em casa (depois de se certificar que todos os alunos possuam aparelhos de reprodução de VHS ou DVD e tenham acesso às locadoras) para que o trabalho seja mais produtivo. Recomenda-se que os alunos divididos em grupo façam um relatório escrito a partir de um roteiro preestabelecido. Também se podem escolher alguns trechos com as sequências que deverão ser trabalhadas em sala de aula, para evitar a dispersão dos alunos.

O autor sugere ainda a elaboração de um roteiro de análise dividido em duas partes, uma informativa e outra interpretativa. Nesse capítulo, há algumas questões que Napolitano (2006, p.84) traduziu do *site* (<http://www.teachwithmovies.org>) norte-americano criado em 1998 por James Frieden e Deborah W. Elliott:

- Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar sua mensagem? Justifique a sua resposta.
- Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
- Algum elemento do filme não foi compreendido?
- Do que você mais gostou neste filme? Por quê?
- Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme?

- Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
- Qual o personagem de que você menos gostou? Por quê?
- Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a música neste filme?
- Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Descreva as cenas que você achou especialmente coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê?
- Qual é a síntese da história contada pelo filme?
- Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme?

Essas questões, segundo o autor, devem ser “bem direcionadas e provocativas” para estimular a assimilação e o raciocínio dos estudantes. O autor recomenda o uso de textos de apoio para funcionar como textos-geradores de problemas e questões, como “entrevistas com o diretor e atores, críticas publicadas em jornais”, e do trabalho em grupo para a discussão após a assistência dos filmes.

Napolitano (2006) propõe a formação de grupos de discussão que devem ser estimulados pelo professor para “uma análise profunda”, caso o filme seja “utilizado como fonte e visto na íntegra”. A primeira análise dos grupos de alunos deve ser comparada também com a “leitura de professor”, “que deve ser mais provocativa do que conclusiva” (ibidem, p.85).

Quando o filme for elemento indireto dos objetivos da atividade, sendo apenas gerador das discussões (abordagem especialmente profícua em ciências da natureza e temas transversais), a análise do filme em si, seus elementos narrativos e formais, não é fundamental. Mas nas atividades em que o filme for fonte central de análise (ainda que direcionada para o aprendizado de conteúdos disciplinares específicos), o professor deve levar em conta os aspectos narrativos e formais, pois são neles que encontramos a “mensagem” e os valores veiculados pelo filme. (Napolitano, p.85-6)

Para evitar o “impacto inicial de ordem cognitiva e ideológica que os filmes costumam causar nos espectadores mais envolvidos”, Napolita-

no (2006, p.86) propõe que o filme seja comparado com outros “textos e documentos em outra linguagem”. Essa estratégia está relacionada à tentativa de desvincular a assimilação das “representações e os valores” do filme como “verdade inequívoca”. Para isso, o autor propõe uma análise interdisciplinar do filme, em contrapartida do que ele chama de “abordagem escolar tradicional”.

Propõe um fechamento dessa primeira etapa com uma “segunda sistematização das análises e outras questões” para que os alunos aprimorem “as formas de compartilhar e sustentar ideias e opiniões surgidas” nesse processo de discussão coletiva. A intenção é a valorização das diferenças de opiniões e das diferentes formas de assimilação do filme, dos conceitos, das habilidades e dos conteúdos (ibidem, p.87).

Em relação às etapas da análise filmica, o autor propõe primeiro a pesquisa (argumento, roteiro, biografia do diretor, equipe técnica, atores, bilheteria, crítica, prêmios).

O segundo procedimento da análise filmica é a primeira assistência que deve ser acompanhada da “formalização de alguns elementos básicos do material cinematográfico” (ibidem, p.91). São eles: sinopse (“assimilação e fixação do conteúdo narrativo básico”), reconstituição oral (recomendada para crianças de até 12 anos, permite o “desenvolvimento da capacidade de síntese/memória e habilidades narrativas”), reconstituição imagética/iconográfica/plástica (“pode ter aplicação específica em Educação Artística e Informática”, permite o desenvolvimento de “atividades de expressão artística”), reconstituição gestual (“especialmente úteis para o ensino de Educação Física e Artes Dramáticas”), reconstituição coreográfica e gestual dos personagens, características dramáticas dos principais personagens (prestar atenção ao fato de que em filmes comerciais há “pouca densidade psicológica ou emocional”), roteiro, valores culturais e ideológicos. E a segunda assistência refere-se aos seguintes aspectos: decupagem, trilha sonora, fotografia, figurino, câmera.

O trabalho do professor em sala de aula é organizar a apresentação dos resultados da assistência dos grupos de alunos e promover seminários temáticos ou textuais. Organizar o debate livre no qual fará o papel do mediador e do agregador das discussões, sintetizar o resultado dos

debates e estar atento aos erros de leitura filmica sem deixar de respeitar “os leques de interpretações lógicas possíveis da fonte”.

Além disso, podem ocorrer problemas básicos de assimilação do conteúdo visto nas crianças e nos pré-adolescentes, não por deficiência dos alunos, e sim pela escolha errada do material, que não deve exigir habilidades e conceitos para a sua interpretação incompatíveis com a faixa etária e escolar dos alunos envolvidos na atividade. (ibidem, p.98)

Outro passo importante, segundo Napolitano (2006), para a síntese das atividades com filmes na escola é o desenvolvimento de trabalhos paralelos articulados com o currículo, como dissertações, monografias, painéis, jogos e gincanas, feiras científicas e *web sites*.

Alguns exemplos...

A segunda parte do livro, intitulada “Atividades com filmes” (baseadas no conteúdo filmico), apresenta diversos filmes organizados por disciplinas, que foram divididas da seguinte maneira:

a) *Disciplinas:*

- Ciências humanas: história geral e do Brasil
- Ciências humanas: geografia
- Ciências da natureza: biologia
- Ciências da natureza: matemática e física
- Códigos e linguagens: português, literatura brasileira e portuguesa
- Códigos e linguagens: língua estrangeira
- Códigos e linguagens: educação artística
- Códigos e linguagens: informática
- Códigos e linguagens: educação física

b) *Temas transversais:*

- Ética
- Meio ambiente
- Pluralidade cultural

- Orientação sexual
- Trabalho e consumo
- Saúde

c) Atividades especiais baseadas no conteúdo, na técnica ou na linguagem (para os cursos de formação de professores – magistério):

- Didática
- Psicologia da educação
- Ambiente escolar e contexto social/histórico
- Documentários
- Desenhos animados
- Lógica e raciocínio
- Atividades de iniciação na linguagem cinematográfica
- Estudos especiais integrados

d) Em ciências humanas (história geral e do Brasil), são propostos os seguintes filmes:

- *Spartacus*
- *O incrível exército de Brancaleone*
- *O nome da rosa*
- *Navigator – uma odisséia no tempo*
- *A missão*
- *A última ceia*
- *Queimada*
- *Rainha Margot*
- *Danton – o processo da revolução*
- *Amistad*
- *A lista de Schindler*
- *A batalha de Argel*
- *Como era gostoso o meu francês*
- *Os inconfidentes*
- *Carlota Joaquina*
- *Independência ou morte*
- *Mauá – o imperador e o rei*
- *O país dos tenentes*

- *O homem da capa preta*
- *Lamarca*
- *O que é isso, companheiro?*

Em cada filme, há as seguintes informações: público-alvo, área principal, cuidados e um roteiro de análise.

Tomarei aleatoriamente como exemplo a análise de *O incrível exército de Brancaleone*:

Público-alvo: ensino médio

Área principal: Idade Média

Cuidados: nudez

Roteiro de análise:

A história de Brancaleone da Norcia, cavaleiro maltrapilho, e seu “exército” de mendigos, malandros, velhos e crianças, é nitidamente inspirada em Dom Quixote de La Mancha. Brancaleone se acha o melhor cavaleiro do mundo e quer cumprir o “código de cavalaria” medieval (que pregava heroísmo e a defesa da cristandade), mas se choca com sua própria fraqueza, incompetência e com a realidade social que não segue códigos morais preestabelecidos. O resultado é uma comédia hilariante que aborda temas históricos sérios de maneira profunda. O professor pode discutir temas como cavalaria, cruzadas, heresias, feudalismo, peste negra etc.

Em quais sequências aparecem as obrigações feudais?

Como são representados o universo das cidades e os castelos medievais? Proponha uma comparação com outros filmes a respeito e estabeleça diferenças.

Como é a psicologia dos personagens? Quais as suas motivações e os seus valores morais diante de situações que envolvem a luta pela sobrevivência, numa sociedade marcada pela violência? (ibidem, p.104-5)

As perguntas focam o período histórico que o filme retrata e as representações das cidades e dos castelos medievais. O estudante é estimulado a conhecer outros filmes que tratem sobre a Idade Média, além de tentar penetrar em uma análise psicológica dos personagens. Creio que por se tratar de uma comédia é importante também ressaltar os comportamentos exagerados dos personagens e suas atitudes. Mas,

antes mesmo de propor questões sobre o filme, talvez fosse importante saber o que os estudantes pensaram sobre ele e como podem transpor as situações para a sua própria realidade.

A área de educação artística é dividida entre artes plásticas e música, com os seguintes filmes, na ordem:

- *Pollock*
- *Agonia e êxtase*
- *Sonhos*
- *Shine – brilhante*
- *Minha amada imortal*
- *Villa-Lobos – uma vida de paixão*
- *Amadeus*
- *O violino vermelho*
- *Hillary e Jackie*

Um exemplo de proposta para o trabalho com filme em artes plásticas, *Agonia e êxtase*:

Público-alvo: ensino fundamental e ensino médio

Área principal: Renascimento

Cuidados: nenhum

Roteiro de análise:

Agonia e Êxtase reconstitui a pintura do teto da famosa Capela Sistina, no Vaticano, a partir das relações de conflito e respeito estabelecidas entre Júlio II, o papa da época, e Michelangelo, um dos mestres da Renascença. A Pintura, cujos temas centrais são os episódios bíblicos Criação do Mundo e Expulsão do Paraíso, foi feita entre 1508 e 1512. O filme pode ser uma boa ocasião não apenas para o professor de Educação Artística discutir o renascimento nas artes, seus mestres e estilos, mas também para o professor de História discutir o papel da Igreja católica naquele momento histórico (início do século XVI).

Quais os principais pontos de atrito entre o papa e o artista?

Quais as técnicas de pintura de tetos monumentais mostradas no filme?

Quais os temas representados na pintura?

Como a Igreja católica e o papado são representados no filme? (ibidem, p.157)

Para esse filme, o autor propõe que os estudantes reconheçam técnicas históricas aplicadas à pintura do teto da Capela Sistina. A interdisciplinaridade é estimulada pelo diálogo entre arte e história.

O anexo 1 contém as fichas técnicas dos filmes citados nas atividades. São 124 filmes e uma lista contendo 52 filmes (outros filmes citados) não numerados, em ordem alfabética. O anexo 2 tem um glossário com 34 verbetes, em ordem alfabética, de termos cinematográficos. O anexo 3 contém informações de apoio ao professor. Inclui instituições onde conseguir fontes videográficas e escritas, entidades de apoio ao trabalho com cinema e vídeo na sala de aula, *sites* na internet recomendados (por ordem de interesse), videolocadoras recomendadas e distribuidoras citadas no livro. O anexo 4 apresenta fichas e roteiros de avaliação filmica com 14 itens e suas subdivisões.

Por fim, o livro apresenta a “Bibliografia” dividida em itens como “Cinema na escola”, “Obras de introdução ao cinema”, “Obras de apoio e referência”, “História e linguagem do cinema (aprofundamento)” e “Revistas de divulgação e periódicos acadêmicos”.

O manual de Napolitano foi citado no caderno de história das *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem*, publicadas pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, em 2007, como referência para o trabalho com filmes em sala de aula. No próximo capítulo, essas orientações serão usadas para a análise da relação entre poder público municipal e o uso do cinema em sala de aula.

Neste capítulo, procurei trazer as vozes presentes no período em que o Estado brasileiro investia esforços para regular a política educacional por meio da criação de leis como a LDB e da criação de mecanismos que pudessem ordenar os currículos, presentes nos PCN. À luz dessa política regulatória e normatizadora, encontramos a publicação de Marcos Napolitano que propõe uma metodologia para o uso do cinema na escola. Esse autor apresenta procedimentos muito úteis aos professores para a utilização dessa linguagem e propõe atividades práticas com base em uma vasta lista de filmes.

Trago também um contraponto ao livro quando apresento a possibilidade do trabalho com o cinema sob o ponto de vista da cultura visual e Abordagem Triangular, para tentar enfatizar a possibilidade do uso

do cinema a partir da apropriação das técnicas do fazer por parte dos estudantes. Essas possibilidades serão discutidas no próximo capítulo, em que tentarei fazer uma associação entre o trabalho do professor de história que atravessa a fronteira da disciplina para trazer sugestões vindas do campo do ensino/aprendizagem da arte.

4

AS ABORDAGENS GOVERNAMENTAIS OU CINEMA MA NON TROPPO E AS APROXIMAÇÕES ENTRE O USO DO CINEMA EM AULAS DE HISTÓRIA E O ENSINO DE ARTES

O fato de ser professor direcionou-me para analisar o que o poder público do município de São Paulo – onde atuo – propõe sobre o uso do cinema em sala de aula, quer em aulas de história quer no ensino de artes. A intenção é tentar compreender quais os procedimentos prescritos para o professor que está interessado em usar o cinema em sala de aula e como o currículo da rede municipal de São Paulo encara essa questão do uso de imagens (em movimento) no caso.

Como professor de história do ensino fundamental II da Prefeitura do Município de São Paulo fiz a leitura de quatro documentos publicados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME) dessa prefeitura: os dois cadernos de história e artes do *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* (São Paulo, 2006a, 2006b) e dois cadernos de história e artes de *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental* (São Paulo, 2007a, 2007b), que fazem parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Os dois cadernos de *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* (São Paulo, 2006a, 2006b) publicados pela SME/DOT, segundo Fernandes Junior

(2009, p.78), foram lançados após a constatação – com base em pesquisa realizada pelo Saeb e Ibope/Ação educativa em 2005, cujos dados foram comparados aos de 1995 – dos baixos rendimentos de leitura e escrita das crianças que cursavam as escolas municipais da cidade de São Paulo.

Creio que o referencial de artes possa ajudar a responder, em parte, a algumas questões que me fazem pensar nas ausências metodológicas no ensino de história e que me motivaram a escrever este livro.

Como usar o cinema em sala de aula? O que o cinema em sala de aula ensina: conteúdos, linguagens, educação estética? Metodologia ou epistemologia do uso cinema em sala de aula? Quais são as aproximações possíveis de conceitos e abordagens do ensino de artes para o uso do cinema em sala de aula? Quais são as interfaces existentes entre história e artes? Como a Abordagem Triangular pode auxiliar na aplicação de um projeto voltado para a “leitura” crítica de imagens, sua contextualização e produção de filmes na escola (Bredariolli, 2010, p.36)?

Na apresentação do caderno de orientações didáticas de história, questiona-se por que deve haver a formulação de um caderno de orientações didáticas para cada disciplina. A resposta aponta para o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

[...] ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

A elaboração dos Cadernos de Orientações Didáticas por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura devem ser desenvolvidos para aproximar esses textos dos alunos leitores. (São Paulo, 2006b, p.7)

O caderno sugere que os professores conheçam os livros didáticos que serão utilizados em sala de aula e verifiquem quais precisam de mediação, embora esse conceito não tenha sido explicitado no texto.

Ana Mae Barbosa (Barbosa; Coutinho, 2009, p.13) fala sobre o conceito de mediação como uma construção “ao longo dos séculos”. O professor aparece como o “organizador, estimulador, questionador, aglutinador”. Mais recentemente, segundo a autora, a mediação como ensino foi minimizada pelas ideias socioconstrutivistas em que o professor aparece como mediador das “relações dos aprendizes com o mundo” que os estudantes “devem conquistar pela cognição”. Nesse sentido, a arte passa a ter papel importante nesse processo relacional entre o homem e o mundo. Para Ana Mae (Barbosa; Coutinho, 2009), o museu seria o “lugar experimental” dessa mediação, e, em nosso caso particular, penso no papel que o cinema pode representar na mediação entre os estudantes e o mundo.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor? (São Paulo, 2006b, p.9)

O objetivo desses procedimentos é “ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma” e promover uma aprendizagem mais significativa.

Para Ana Mae Barbosa (2010, p.28), a alfabetização está ligada a uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente”, o que trará sentido ao “mundo da leitura verbal”. Essa seria uma “alfabetização cultural”. Segundo a autora, a aprendizagem da palavra é visual, o que também facilita a comunicação verbal entre professores e estudantes, já que muitas vezes existe uma grande diferença entre o universo cultural deles.

Para a autora, “mediação cultural é social” (Barbosa; Coutinho, 2009, p.21), no sentido da melhoria das relações humanas e com-

preensão mútua por meio do ensino-aprendizagem da arte. Ana Mae defende o uso da arte/educação para os setores “esquecidos ou desprivilegiados” da população a fim de “recuperar o que há de humano no ser humano”. Creio que essa visão nos ajuda a perceber que a leitura e a escrita por si sós não representarão avanço para as questões sociais se não estiverem empenhadas em uma transformação da sociedade.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa; Coutinho, 2009, p.21)

Em uma publicação mais recente, Barbosa (2010, p.15) ressalta a distorção criada pelos PCN de artes (que foram vistos no capítulo anterior) com relação ao conceito de leitura da obra de arte que ficou reduzido à apreciação, atrelado a um pensamento do século XIX ligado à necessidade que as elites tinham em convencer as classes subalternas a corroborar seu gosto pela arte para que o consumo capitalista estivesse assegurado. Para Bredariolli (2010, p.36), a ideia de leitura na Abordagem Triangular, que quer dizer “questionamento, busca, descoberta”, está vinculada à ideia de “pedagogia problematizadora” de Paulo Freire.

Ao tratar da “inutilidade de um currículo nacional”, Barbosa (2010) não deixa de destacar a necessidade de um sólido conhecimento teórico para “a formulação de qualquer currículo ou programa escolar”, o que me leva a pensar se mesmo um currículo municipal é capaz de dar conta da especificidade histórica e cultural das diferentes comunidades que vivem nos bairros do município de São Paulo. Creio que seja até mais recomendável que se estabeleça um currículo para cada unidade escolar contemplado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Escrita e leitura (de imagens?)

As modalidades de leitura, segundo os cadernos, são os textos informativo-científico, jornalístico e literário. Embora se fale em leitura de imagens, a introdução dos cadernos não a inclui nessas modalidades, mesmo que se considere que, na esfera jornalística, charges, quadrinhos e fotografias possam ser trabalhados.

Nos capítulos específicos sobre a leitura e a escrita em história ou em artes, encontramos as sugestões de como cada disciplina encara os atos de ler e escrever, o que é para cada uma e como se organiza.

Em história, os autores partem da definição de que a leitura não é o que está escrito, mas o que não está, ou seja, o que está para ser interpretado, relacionado, abstraído, segundo Umberto Eco. O texto tem uma complexidade além do seu corpo e significado.

Como nos contam os linguistas, um texto vai além das letras, das palavras isoladas, da construção sintática da frase, de sua composição gramatical. Um texto diz muito mais do que permite uma leitura rápida ou do que cada palavra sugere de materialidade ou significado. Para ser compreendido, solicita do leitor o preenchimento do que está ausente, do que não é explícito, do que necessita ser interpretado, relacionado e abstraído (ECO, 2004). (São Paulo, 2006b, p.15)

O aprendizado de história, segundo o caderno, requer leitura e escrita, análise e interpretação de textos, imagens, mapas, filmes, inseridos em seu contexto histórico, cultural e social.

Podemos partir da concepção de que a leitura é um meio de aprendizagem de conteúdos históricos e, portanto, aprender a ler e a questionar historicamente um texto deve ser encarado como objeto de ensino e aprendizagem. A leitura torna-se, assim, um conteúdo procedimental, e, com isso, é responsabilidade do professor de História planejar e desenvolver estratégias didáticas voltadas especificamente para formar leitores e para permitir que, pela leitura, os estudantes se apropriem de informações e aprendam a pensar historicamente. (ibidem, p.20)

A proposta por meio de uma perspectiva histórica é pensar criticamente, refletindo sobre o próprio questionamento do texto como um todo. Olha-se o texto sob o ponto de vista da sua construção e das intencionalidades.

Os passos para esse pensar crítico, segundo o caderno de história, centram-se no autor e em sua obra, na coleta de informação em outras fontes e na produção de textos que deem conta da pesquisa proposta.

Nessa concepção, o texto é uma obra que serve de base para o estudo. Deve ser abordado em vários níveis, com a mediação do professor que irá conferir a ele o *status* de documento histórico, e as particularidades de cada disciplina determinarão esse trabalho. Para os autores do caderno de história, a leitura é um conteúdo procedimental com o qual os estudantes precisam saber lidar, já que os conteúdos históricos em sua maioria se apresentam por meio de textos escritos. Ao professor cabe desenvolver as estratégias didáticas necessárias para a formação de leitores.

Dessas premissas, a proposta é incluir, nas aulas de História, estudos de referência que possibilitem ao aluno adquirir domínios para ser um leitor ativo e saber formular questões que o levem a questionar o contexto do texto como obra e seu conteúdo histórico: identificar o autor, inferir, criar hipóteses, estabelecer relações com conhecimentos históricos e de mundo, discernir o real do ficcional, confrontar textos e autores, reconhecer estilos, distinguir marcas textuais, perceber e relativizar valores etc. Essa opção metodológica sustenta-se no princípio de que a disciplina de História na escola é entendida em sua especificidade, com objetivos e métodos próprios, que se articulam com outros saberes, mas sem perder a autonomia na construção de suas finalidades educativas.

Uma das principais metas do ensino de História é, por exemplo, fazer o estudante pensar historicamente, e, desse ponto de vista, os diferentes textos e obras estudados deixam de ser apenas ilustrações de épocas ou substitutos do real e se transformam, pela mediação do professor, em documentos históricos para serem questionados, confrontados, comparados e contextualizados. (ibidem, p.21)

O aluno deve dar conta do conteúdo textual e saber formular questões que o aproximem de seu contexto. Essas concepções de ensino de história apareceram como um contraponto àquelas do período militar em que “o conteúdo era transmitido e deveria ser assimilado tal qual era apresentado” (Domingues, 2006, p.62).

A professora Circe Bittencourt (2001, p.70) – que elaborou com Antonia Terra o caderno de história das *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* – constatou o fato de que pouco se refletiu sobre a leitura de imagens presentes em livros didáticos de história e seu papel no processo de ensino/aprendizagem. E se perguntava, com relação às imagens contidas nos livros didáticos, como eram lidas e se representavam um complemento para os textos ou apenas os ilustravam.

Para Antonia Terra (2001, p.91-103), ao dialogar com um texto de Mikhail Bakhtin, as fontes utilizadas pelo professor de história – sejam pinturas, gravuras ou textos – são exploradas “a partir de seus conteúdos, de suas configurações mais explícitas, geralmente para demonstrar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada”. O que ela observa é que as leituras feitas pelos estudantes são capazes de prolongar a potencialidade de sentidos que esse objeto traz consigo.

A introdução de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas incorporadas às obras humanas amplia a oportunidade dos alunos conhecerem contextos históricos complexos, que se expandem em ressonâncias no tempo e que se materializam em obras e acontecimentos. Possibilitam, ainda, escapar de explicações causais e simplistas, indo ao encontro da construção de olhares substanciosos, recheados de referências culturais, contextos e histórias. Implica, por outro lado, investir em estudos que abandonam uma concepção de tempo linear, já que na busca do enunciado de uma obra, no desvendamento dos diálogos e na busca de localização de vozes que falam, a construção do tempo segue um outro fluxo, isto é, orienta-se por um roteiro de pesquisa e de investigação que esbarra em épocas, vozes e contextos que emergem de muitos recantos, de muitas gerações, que ressoam, ainda, no presente, já que é no presente que os alunos estão falando, dialogando, construindo um novo enunciado, uma nova obra.

Nesse sentido, os documentos considerados como recursos didáticos expandem sua abrangência quando consideram o diálogo que se trava entre diferentes períodos históricos, ou seja, o diálogo entre os documentos e o “sujeito contemporâneo”, o “estudante, a classe e o professor”.

No caderno de artes, há uma ênfase na constatação de que vivemos em um mundo de imagens e palavras, contando que essas duas modalidades de comunicação têm grande importância nos dias de hoje e que nos tornamos seres “ eminentemente visuais ” (São Paulo, 2006a, p.15).

Em nossa sociedade, a leitura e a escrita transcendem as paredes escolares, porque possuem um significado social muito forte. Para muitos brasileiros, saber ler, escrever, participar e usufruir da produção material e cultural contemporânea é sinônimo de cidadania. Portanto, consideramos que a leitura e a escrita representam práticas de excelência da escola e pertencem a todas as áreas do conhecimento, pois são atividades essenciais, nas quais se baseia a maior parte do processo de aprendizagem dos alunos. (São Paulo, 2006a, p.16)

Para os autores, as imagens estão banalizadas, reduzidas ao campo do consumo, por isso veem a necessidade conscientizar as pessoas desses processos que envolvem essa banalização.

Em relação a isso, Ana Mae Barbosa (2010, p.22) defende tanto a arte como a cultura visual nas escolas: “Arte e Cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam [sic] ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos”.

No caderno de artes, confere-se um significado mais amplo e uma ênfase à leitura/escrita, encarada como produto cultural. Existe a necessidade de justificar por que leitura e escrita também se incluem como responsabilidade da disciplina, embora se reconheçam as dicotomias que foram criadas no Ocidente entre arte e ciência, arte e filosofia, arte e linguagem, separando-se pensamento científico de pensamento estético. Essas fronteiras antes estabelecidas no mundo ocidental vêm sendo derrubadas e sinalizam para como a sensibilidade e a imaginação, assim como a razão e o intelecto, fazem parte do conhecimento humano.

A arte, tanto quanto a ciência, a filosofia, as linguagens, a matemática, é criadora de mundos e do mundo. Não mais a beleza, a emoção, a subjetividade, o maravilhamento de um lado e a verdade, o raciocínio, a lógica, a objetividade do outro. Diante da excessiva mecanização e especialização da vida contemporânea, acreditamos que uma tarefa crucial da escola, hoje, seja a de restabelecer a comunhão entre todas as áreas, dissolvendo as fronteiras rígidas entre elas. (São Paulo, 2006a, p.16)

O ensino/aprendizagem da arte não faz parte exclusivamente do terreno sensorial, sensual, mas estabelece diálogo cognoscente entre o ver, o contextualizar e o fazer, de acordo com a Abordagem Triangular. Segundo Ana Mae (Barbosa; Cunha, 2010, p.XXXII), a leitura “sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador”. Trata-se de valorizar a disciplina e ressaltar sua importância como área de conhecimento e não apenas ilustração para as “disciplinas importantes”, como português e matemática.

No caderno de história, encontramos a recomendação para que os docentes tenham “um saber mais profundo” de cada linguagem que vai ser usada como documento histórico: o texto didático, o jornalístico, o literário, além da linguagem cinematográfica, a música, a caricatura, a charge, as tabelas etc. No ensino/aprendizagem da história, importam as esferas de circulação dos textos e das imagens, para que se identifiquem os contextos da obra.

As esferas de circulação podem ser entendidas como produções sociais discursivas, que fazem parte de atividades culturais das sociedades e agregam (e possibilitam) diferentes gêneros de texto e distintas linguagens. Como o objetivo do ensino fundamental vai além da formação erudita, contribuindo para a formação de crianças, jovens e adultos capazes de tomar atitudes reflexivas e críticas diante da sociedade à qual pertencem, o trabalho com as esferas de circulação provoca, na prática didática, a preocupação com o que é produzido e lido socialmente. A escola volta-se, assim, para a sociedade, para ensinar aos estudantes procedimentos de como lidar, ler, avaliar e interpretar seus materiais, meios, linguagens e discursos. (São Paulo, 2006b, p.24)

Trata-se de premissa semelhante à apresentada pela escola historiográfica francesa conhecida como *Annales* que propunha “que a História deveria se nutrir de todos os elementos da produção humana” (Domingues, 2006, p.63).

O caderno de artes traz o conceito de experiência: da criação e da apreciação. E revela a possibilidade de diálogo com as diversas culturas, considerando a leitura e a escrita como práticas produtoras de sentidos e de experiência estética. No caderno de história, por sua vez, temos que os estudantes devem ter domínio da leitura e da escrita para poderem aprender a “pensar historicamente”. É como se o conhecimento fosse mediado exclusivamente pelo processo do pensamento.

Ler em Artes consiste na observação e crítica de obras de arte, de objetos culturais ou de trabalhos realizados em classe, na leitura de imagens de diferentes gêneros (pinturas, fotografias, desenhos, charges etc.), na apreciação de atividades coletivas, como improvisações teatrais, coreografias, interpretação de canções e outras. No entanto, ler em Artes é também ler textos verbais: biografias, resenhas, catálogos de exposição, críticas de produções cinematográficas e teatrais, textos sobre a história da arte, reportagens e outras fontes de informação que se referem aos objetos culturais com os quais trabalhamos e os contextualizem.

As práticas de escrita, peculiares às aulas de Artes, são os fazeres artísticos propriamente ditos. Contudo, essas produções e as reflexões sobre sua execução podem ser articuladas por meio de textos verbais. A apreciação de uma pintura, as observações sobre uma peça de teatro ou uma canção, o estudo de um artista podem originar textos verbais que apoiam e consolidam a leitura e a produção em Artes. (São Paulo, 2006a, p.17-8)

Nesse caderno, pude constatar a ênfase que se dá à cultura visual. Os autores se preocuparam em criar uma rota com as etapas para se chegar à leitura de imagens, consideradas textos não verbais.

O primeiro aspecto desse percurso é o *olhar*, “fonte ou expressão de conhecimento, seja dos sentidos, do intelecto ou do sentimento” (São Paulo, 2006a, p.19).

A segunda variável é a *leitura*, leitura freiriana, considerada um ato de leitura do mundo e não apenas de identificação de códigos:

[...] pode ser entendida como uma ação mais ampla, circular, do mundo para o indivíduo e do indivíduo para o mundo, que o leva a produzir sentidos, a refletir e a ressignificar sua vida. A leitura de um texto, seja ele verbal, sonoro, gestual ou visual, conduz ao universo dos sentidos, dialoga com a subjetividade do sujeito e transforma sua visão de mundo. (ibidem, p.20)

Trata-se de um componente de diálogo entre sujeito e objeto, em que ambos estão em movimento, não é simplesmente alguém olhando para alguma coisa, mas um vaivém que permite a ressignificação de ambos.

Com base nisso, é possível dizer, respaldado pelo caderno, que o ensino de artes tem muito a contribuir para o ensino de história, pois trabalha elementos da cultura visual presentes no material didático utilizado por essa disciplina.

Por essas razões, optamos por considerar que os textos-base das aulas de Artes constituem os *objetos e manifestações da cultura visual*. Segundo Hernández (2000, p.50), eles são objetos que nos levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual foram produzidos, são fontes de conhecimento. Esse enfoque não hierarquiza a produção visual nem estabelece um divisor de águas entre obras de arte e outras modalidades visuais. Ele enfatiza não apenas os objetos considerados canônicos, mas também a multiplicidade de produções visuais que povoam nosso entorno: de obras de arte a cartazes publicitários, abarcando as produções dos alunos e as dos professores.

A leitura desses objetos faz com que os alunos desenvolvam um *olhar cultural*, um olhar que penetra as aparências, que estabelece relações no tempo e no espaço, que produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos de o homem ver, pensar, fazer e dizer. (ibidem, p.21)

Esse olhar cultural está inscrito historicamente, ele é fruto dos diversos tempos históricos da humanidade. Para Bosi (1988), a teoria do olhar poderia “coincidir com uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão”, embora, para falarmos de uma fenomenologia do corpo, tenhamos que tratar dos outros sentidos também.

O conhecimento da arte que desejamos construir com nossos alunos é para articular com outras áreas do conhecimento, porque, além de acolher e tecer relações entre as muitas culturas que habitam as salas de aula, é um saber que se amplifica para iluminar os objetos culturais estudados da perspectiva da História, da Geografia, das Ciências, da Língua Portuguesa e da Matemática, estabelecendo diálogos com essas áreas do conhecimento. De outro modo, desenvolver um olhar cultural significa nutrir um olhar artístico, estético, antropológico, histórico, científico e, sobretudo, crítico. (São Paulo, 2006a, p.21)

O próximo elemento que traz o caderno com relação às etapas para a leitura de imagens é a *intertextualidade*, que é a noção de que todos os textos lidos (verbais e não verbais) dialogam entre si e ampliam o repertório do leitor, rompendo com a noção de que aquela obra está presa ao seu próprio contexto de criação e de que as obras pertencem a quem as produziu e que cabe aos leitores apreciá-las.

Os três próximos parágrafos transcritos sintetizam o diálogo possível entre o ensino de artes e o de história, quando a leitura de imagens se faz necessária em todas as áreas do conhecimento escolar, seja por meio dos livros didáticos manipulados pelos estudantes, pelos filmes exibidos pelas diversas disciplinas ou pela visualidade a que os estudantes estão expostos no seu dia a dia por meio da televisão, da internet, dos *videogames*, das tatuagens, dos cartazes e revistas:

Todos os tipos de imagem convidam à leitura: imagens fixas ou em movimento; imagens virtuais do computador, do cinema, do vídeo, da televisão; imagens da arte – fotografias, pinturas, desenhos, esculturas, espetáculos cênicos; imagens didáticas – tabelas, gráficos, mapas, ilustrações; imagens publicitárias; a paisagem natural ou a construída pelo homem.

Na escola, a principal contribuição que a área de Artes pode oferecer às demais é o trabalho com imagens. Se compreendermos a leitura e a escrita como conteúdos de todas as áreas do conhecimento, a leitura de imagens também será tarefa de todos os professores. Todas as áreas lidam com imagens, e os professores que realizam um trabalho com elas necessitam desenvolver competências para poder ensinar, levando em conta o caráter fortemente visual da experiência de aprendizagem da criança, do jovem ou do adulto nos dias de hoje.

A leitura de um objeto da cultura visual constitui uma experiência rica em criação de sentidos e partilha de significados. Quando lemos uma imagem, o olhar e os demais sentidos são mobilizados para vasculhá-la, desvelando suas camadas de significação, interrogando-a longamente e escutando suas respostas, em uma espécie de diálogo. Para isso, é preciso desenvolver habilidades não apenas de saber ouvir, mas também de fazer falar, ou seja, de saber estabelecer conversações com as manifestações da cultura visual. (ibidem, p.23)

Essas considerações me levam a pensar em como o cinema, ou melhor, o filme na escola, deve ser olhado pelo professor de história dentro do contexto de análise da cultura visual, ou seja, não apenas um documento que revela uma suposta reconstituição de uma época, ou a intencionalidade do cineasta em relação ao tema, mas a interação com o terceiro elemento, o público que, além de ressignificar a obra, ressignifica a si mesmo, abre a possibilidade de diálogo entre o indivíduo e a obra, entre o indivíduo e seus valores culturais, transformando a obra original em outra.

Para Hernández (1999, p.141), a aprendizagem deve ser pensada “em termos de uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social da compreensão”. Para ele, a aprendizagem é “um processo social, comunicativo e discursivo” que pressupõe o “papel do diálogo como elemento de criação de significado”.

Paradoxalmente, é importante termos em conta que a marca maior da arte é querer dizer o indizível. Por isso, não há uma única forma de compreender um texto visual. A linguagem visual é presentacional, isto é, desdobra-se ao olhar do leitor dentro de um espaço visível no qual não há um ponto de partida nem um ponto de chegada para o curso da leitura. Assim, ela difere dos textos verbais, que impõem uma forma para ser lidos: lemos da esquerda para a direita, sempre começando pela primeira palavra. Tal peculiaridade da imagem, no entanto, não é empecilho para um trabalho pedagógico; ao contrário, a complexidade da linguagem visual requer de nós verificar sua sintaxe para que possamos compreender melhor as mensagens visuais. (São Paulo, 2006a, p.24)

Segundo Hernández (1999), o “campo de saberes relacionados com a arte e a cultura visual” sofre mutações à medida que novos meios são incorporados às práticas da arte. Com isso, podemos pensar que as formas de interpretar tanto a arte como a cultura visual se distanciam das análises que até então eram consideradas pela história da arte. A cultura visual, segundo Armstrong (apud Hernández, 1999, p.131), “se situa na estrutura dos novos enfoques interdisciplinares”, e o estudo da cultura visual abordaria temas como “a reprodução da imagem, da sociedade do espetáculo, do simulacro, do fetiche até a história do olhar [...]”.

Essa situação parece reclamar uma análise crítica da imagem como objeto social. Necessitamos poder ler (interpretar) imagens como emblemas e como sintomas, em termos das questões sociais às quais se vinculam (Giroux, 1996). Isso quer dizer que o estudo da imagem requer, atualmente, não visões formalistas, mas teorias sociais. Tais marcos conceituais ajudarão a compreender melhor a realidade, levando à consciência o que normalmente se percebe apenas de maneira tênue, ao mesmo tempo em que se abre às reflexões críticas. (ibidem, p.133)

Ler o cinema

Os “filósofos cinematográficos” sustentam que, ao menos certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem simplesmente ser ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão “logopática”, racional e afetiva ao mesmo tempo. Sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir algum tipo de impacto em quem estabelece contato com ela. (Cabrera, 2006. p.20)

Os tais “filósofos cinematográficos” ou “páticos”, a quem Júlio Cabrera (2006) se refere, são aqueles que incluíram o componente afetivo na racionalidade como componente essencial de acesso ao mundo, como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger.

Para Cabrera (2006), o cinema tem uma grande influência no pensamento filosófico pelo fato de que as imagens têm a força, o poder de trazer problematizações filosóficas capazes de emergir questões que, muitas vezes, foram vivenciadas pelas pessoas e que não necessariamente puderam ser escritas, explicitadas por meio das palavras diretamente sem passarem por um processo reflexivo. O cinema é um grande problematizador da experiência humana nesse seu século de vida.

O autor se apoia na ideia de que alguns filósofos, como os citados, por incluírem o componente afetivo na racionalidade “como um elemento essencial de acesso ao mundo”, contribuem para a ampliação do paradigma de ciência racional (apoiada no *logos*), para uma ciência capaz de compreender todos os elementos que constituem o mundo (ibidem, p.16).

Além disso, a capacidade que o cinema tem de despertar sentimentos e envolver as pessoas por meio de suas imagens o qualifica como um portador dos problemas filosóficos da contemporaneidade e como muitos dos problemas que afligem a humanidade têm sido retratados por ele. Pelo seu caráter aberto, indefinível, de permanente autorreconstrução.

Por sua capacidade de ampliar as possibilidades da ciência e da filosofia, o cinema privilegia as palavras articuladas logicamente e cria uma instância que Cabrera (2006, p.20) chama de “logopática”, ou seja, “racional e afetiva ao mesmo tempo”. E funda aquilo que o autor denomina “conceitos-imagem”, “conceito visual estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela filosofia escrita”, ou seja, “conceitos-ideia”.

Segundo Cabrera (2006, p.21), “um conceito-imagem é instaurado e funciona num contexto de uma *experiência* que é preciso ter” para entendê-lo. O autor cita Austin para dizer que o cinema “é como um “fazer coisas com imagens”:

É claro que um filme sempre *pode* ser colocado em palavras, no que se refere a seu componente puramente *lógico*. [...] Só que isso será plenamente compreensível *somente vendo-se o filme*, instaurando a experiência correspondente, com toda a sua força emocional. O que se acrescenta à leitura do

comentário ou à sinopse no momento de *ver* o filme e de *ter a experiência* que o filme propõe (a experiência do que o filme *é*) não é apenas lazer, ou uma “experiência estética”, mas uma dimensão compreensiva do mundo.

Quanto à “experiência estética” mencionada por Cabrera (2006), Dewey (2010, p.117) apresenta uma visão diferente relacionada com a experiência. Para ele, a experiência só terá uma unidade se tiver uma qualidade estética. Aquilo que Cabrera (2006) chama de experiência está, para Dewey (2010), relacionado com uma “experiência integral”, que tem um desfecho, uma consumação. Em Dewey (*ibidem*, p.114), “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que essa última precisa exibir uma chancela estética para ser completa.

O que se pode destacar desse conceito de experiência em Dewey (*ibidem*, p.126) é que, para ele, a arte é o terreno em que se expressam a natureza e a importância da experiência humana no mundo, a interação sujeito/objeto que suscita percepção de “trabalho da inteligência”.

Na língua inglesa não há uma palavra que inclua de forma inequívoca o que é expresso pelas palavras “artístico” e “estético”. Visto que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético”, ao da percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável. Às vezes, o efeito disso é separá-los um do outro, é ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, leva à suposição de que, como a arte é um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada tem em comum com o ato criativo. Seja como for, há um certo incômodo verbal no fato de ora sermos compelidos a usar o termo “estético” para abranger o campo inteiro, ora a limitá-lo ao aspecto perceptual receptivo de toda a operação. Refiro-me a esse fatos óbvios como preliminar de uma tentativa de mostrar que a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si.

Para Cabrera (2006), importa que o filme traga uma experiência “instauradora e plena”, um “impacto emocional” com “valor cogniti-

vo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional”, diferenciando impacto emocional de “efeito dramático”. O autor se preocupa em estabelecer a ligação entre cinema e filosofia por meio das noções de verdade e universalidade, mas dentro da razão logopática.

Quanto à leitura de filmes, o caderno de artes traz a seguinte proposta:

Filme

- 1) Prepare a classe para assistir ao filme, instigando sua curiosidade a respeito do assunto.
- 2) Caso o filme seja muito longo, selecione os trechos mais significativos.
- 3) Após a exibição, proponha uma roda de conversa para compartilhar impressões, realizando uma breve leitura do filme.
- 4) Levante questões relacionando aspectos do filme à imagem estudada.
- 5) Registre as falas. (São Paulo, 2006a, p.44-5)

Com relação às imagens, o caderno de história diz como proceder, com sugestões extraídas do manual de Marcos Napolitano (2006) analisado no capítulo anterior. As técnicas circundam as imagens, não procuram o contato por meio da experiência estética, fixam-se em informações, trazem elementos exteriores ao contato do estudante com a obra:

A leitura de imagens (pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, grafites, mosaicos, painéis e murais) com propósitos didáticos pode abranger a aprendizagem de diferentes formas de conhecimento: informações sobre autores, obras e épocas em que foram produzidas; reflexões conceituais instigadas pelo contato com ideias gerais; procedimentos de como questionar, ler e interpretar obras em geral, tanto do passado como do presente; e diversos tipos de atitude, como respeito à troca de ideias e às obras de outras épocas e distintas culturas. (São Paulo, 2006b, p.59)

A análise das imagens, proposta pelo caderno de história, pode ser feita por meio de alguns procedimentos: (a) *questionamento da*

imagem, organização das (b) ideias gerais expressas na imagem que deem conta de sua totalidade, (c) pesquisa de informações em outras fontes, (d) interpretação da imagem.

Em (a), o professor gera questões “para que os alunos observem, reflitam e expressem o que pensam sobre a obra”, identificando informações somente pela “observação direta”. A preocupação está centrada no que a obra expressa, a informação que se vê. Não há menção direta sobre o que o estudante sentiu ao ver a imagem, qual a relação entre a obra e sua vida, qual o impacto que a obra gerou: “Nesse momento, o professor instiga os alunos para que, mesmo que não saibam, formulem hipóteses, façam considerações, utilizem informações parciais ou proponham conjecturas” (São Paulo, 2006b, p.60).

Em (b), pede-se a criação dos títulos para as imagens, instigando o pensamento abstrato. Diz-se que os mais jovens centram-se em emoções para dar o título, mas que a maturidade cognitiva dos mais velhos é capaz de conferir-lhes a capacidade de “títulos mais conceituais”.

Os autores do caderno de expectativas expressam a preocupação em superar a noção de “certo ou errado” para as hipóteses que os alunos possam formular acerca da imagem que estão analisando. Porém, fica claro que há determinados patamares que devem ser atingidos: análise, reflexão, questionamento, interpretação, organização, levantamento de hipóteses, não necessariamente nessa ordem.

Em relação aos procedimentos didáticos, o caderno de história traz sugestões para o trabalho com o texto literário, a canção popular, o texto jornalístico, a crônica, o discurso político, as imagens (pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, grafites, mosaicos, painéis e murais), tabelas e gráficos.

O caderno dedica algumas páginas para falar sobre a fotografia. Apresenta um histórico do processo da invenção da fotografia no mundo e no Brasil. Observem que ainda usa a palavra ler entre aspas para falar da leitura de fotografias, demonstrando certa insegurança quanto à leitura de imagens: “Ao “ler” fotografias, sejam elas do século XIX ou do XXI, é fundamental lembrar que não podem ser confundidas com a realidade. São expressões de um momento específico, de técnicas de captação e reprodução, imagens construídas” (ibidem, p.65).

Não há menção, nesse capítulo e nem até o final do caderno, sobre o uso de filmes em sala de aula.

Vamos encontrar referências sobre o uso do cinema em sala de aula nos cadernos de *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental* (São Paulo, 2007a, 2007b), criados no governo de Gilberto Kassab. Selecionei os cadernos de artes e história para continuar nossa aproximação entre as duas disciplinas.

O objetivo principal dos cadernos está centrado na formação para a cidadania e na escola como sua promotora. Entendida cidadania como um processo de construção. O documento assume para si a “seleção e organização de conteúdos mais relevantes” vinculados a um “projeto curricular”. A justificativa é que a “organização curricular” da rede municipal vem “das necessidades apontadas pelos educadores”.

O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (São Paulo, 2007b, p.10)

O município deve cumprir as metas estabelecidas pela LDB de 1996, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso:

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. [...] O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do

povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (ibidem, p.18)

Para os elaboradores do caderno, a educação básica está distante da meta de educar para a cidadania e do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Ambas passam, segundo eles, por um processo de negociação de significados.

[...] se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa. (ibidem, p.20)

Segundo o caderno, o objetivo da educação está em desenvolver a capacidade de crítica nos estudantes por meio dos conteúdos que a escola propõe. Esses conteúdos devem proporcionar “novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções”. Para isso, é necessário pensar em um currículo e na sua articulação com a sociedade.

A conquista do conhecimento deve passar por debate, negociação, interação, envolvimento, por meio do pensamento e da reflexão. Faz-se menção à oferta de “novas formas de ver” as ideias e “lidar com diferenças e ritmos individuais” para a construção de significados.

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar. (ibidem, p.22)

O conceito de “atos de linguagem”, de Austin (1975), em que a linguagem é uma forma de ação, também aparece no texto – assim como em Cabrera (2006) – para explicar a relação entre professor e estudantes, na qual os significados estão naquilo que se fala e não mais exclusivamente naquilo que se pensa. Leitura e escrita não são mais responsabilidade exclusiva do professor de português.

Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros. (São Paulo, 2007b, p.22)

O caderno tenta cercar o termo linguagem colocando sua abrangência em textos orais, escritos e não verbais. Usa-se o conceito de linguagem como prática social circunscrita a uma realidade histórica que dá significado às atividades humanas de comunicação.

Outro aspecto importante é que se refere aos modos de utilização da linguagem, tão variados quanto às próprias esferas da atividade humana. As esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos. As práticas de linguagens – falar, escutar, ler e escrever, cantar, desenhar, representar, pintar – são afetadas pelas representações que se têm dos modos pelos quais elas podem se materializar em textos orais, escritos e não verbais. A produção de linguagem reflete tanto a diversidade das ações humanas como as condições sociais para sua existência. (ibidem, p.27)

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC), nas quais o cinema está incluído como tecnologia pré-digital, fazem parte do cotidiano dos estudantes, e sua falta prejudica a interação professor/estudantes, já que os jovens se utilizam das redes sociais e dos meios de comunicação digital como câmeras fotográficas, celulares capazes

de registrar filmes. As TIC podem promover uma mudança do que se entende por escola tradicional, pela sua capacidade de estímulo à imaginação, por meio da leitura prazerosa, da iniciativa, do diálogo etc.

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é hoje um aspecto de atenção obrigatória na formação básica das novas gerações, em função da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Além desse forte motivo, o uso das TIC como recurso pedagógico tem sido investigado e aprimorado como ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem, que busca melhores utilizações de recursos tecnológicos no desenvolvimento de projetos, na realização de sequências didáticas, na resolução de situações-problema, dentre outras situações didáticas. (ibidem)

O ensino de história seria o responsável pelo questionamento da própria realidade por meio da leitura e interpretação dos diversos suportes textuais: textos, imagens, objetos.

Nessa linha, o ensino de História, na medida em que trabalha com categorias e conceitos que provocam reflexões a respeito das relações entre acontecimentos no tempo – como duração, diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades –, instiga o aluno ao questionamento, à reflexão, à interpretação de textos, imagens, e de objetos e diferentes representações e linguagens, à procura da compreensão das complexas relações humanas e da sua participação no mundo social. (ibidem, p.30)

Para os autores do caderno, os conceitos de cultura capitalista e de humanismo seriam contrapontos necessários para o descortinamento da realidade e sua problemática de exploração, da violência, das desigualdades sociais, do consumismo, da desumanização do ser humano, do conflito sociedade/natureza, do trinômio ciência/tecnologia/comunicação e seus problemas e da descrença em relação ao Estado.

Com relação às concepções de ensino de história e de escola, os autores entendem que o conhecimento não pode mais ser algo que

provenha dos cientistas e seja absorvido por alunos passivos. Nesse sentido, penso que a escola deve ser um local de produção de conhecimento. O conhecimento seria a conjunção de muitos fatores vindos de dentro e de fora da escola e da esfera escolar. Concordamos com a ideia de que a construção seja coletiva no sentido amplo, caso a escola assuma de forma autônoma o seu Projeto Político Pedagógico e valorize as falas de seus estudantes na construção de um currículo adequado à comunidade à qual a escola pertence.

[...] é preciso reconhecer que todos os sujeitos que participam da escola, de algum modo, interferem e constroem o saber escolar: alunos, professores, educadores da escola, pais, editores e autores de livros didáticos, autores de referência da historiografia. Assim, o saber escolar é sempre recriação e, ao mesmo tempo, fruto de escolhas coletivas do que se espera ensinar e do que se aprende realmente de história na escola. (ibidem, p.32)

Os autores consideram que deva haver um diálogo entre o saber acadêmico, erudito e a produção de saber dentro da escola. E reforçam o fato de que esse diálogo entre o saber histórico científico e a escola objetiva a valorização das “diversidades de crenças, opiniões, representações”. A pesquisa histórica tem contribuído para a construção de valores e das identidades próprias de crianças e adolescentes.

Trata-se da valorização das pessoas comuns e do protagonismo dos alunos presentes nas abordagens teóricas que fazem parte da pesquisa histórica. Essas concepções se refletem no estudo da relação presente/passado porque dão uma dimensão da história a partir do cotidiano dos estudantes.

Dentro das expectativas de aprendizagem em história, menciona-se o cinema como uma das diferentes fontes de informação, que, por isso, deve ser identificado e analisado. Existe uma preocupação em formar alunos que apresentem determinadas habilidades para “analisar realidades históricas”:

É importante considerar, então, a formação do aluno para saber analisar realidades históricas: saber descrever, colocar problemas, levantar

hipóteses, identificar contradições, coletar e confrontar dados, responder as perguntas formuladas, organizar sínteses. Nessa linha, é importante que aprenda a identificar e analisar informações de diferentes fontes de informação. Isso envolve estudos de diferentes linguagens, já que a realidade humana é permeada por textos, fotografias, gravuras, objetos materiais, sonoridades, músicas. Além disso, o ensino de História compartilha com outras disciplinas outras responsabilidades, como se organizar em função de possibilitar ao aluno dominar a leitura e a escrita, saber pesquisar temas e bibliografias, realizar estudos de campo, analisar e interpretar espaços, mapas, tabelas, filmes, imagens. (ibidem, p.35)

As propostas para o ensino/aprendizagem de artes apontam para um sentido epistemológico mais ou menos semelhante, mas por outras vias: contemplar a cultura como expressão da produção humana (em que se inclui o cinema), o conhecimento como construção sensível e racional que envolve variáveis que se relacionam. Reforçam o papel do professor como mediador no ambiente escolar entre os estudantes e os objetos culturais, que se transformam no conhecimento.

Como foi observado, tanto o professor quanto os estudantes de Artes são seres da cultura. Como o professor, os jovens constroem suas representações acerca dos objetos culturais das linguagens visual, musical e teatral (pinturas, desenhos, ritmos pop, canções regionais, teatro de marionetes, vídeos, filmes cinematográficos) em suas vivências, em meios culturais diversos como o contexto da família, da comunidade, da mídia.

Mas, essas vivências não são suficientes para a aquisição do conhecimento sistematizado em Artes. Esse tipo de conhecimento, adquirido pelo professor de Artes, é fruto de um trabalho ao mesmo tempo sensível e racional que acontece no ambiente escolar, mais elaborado do que a aquisição de conhecimentos artísticos fora da escola, principalmente quanto às relações entre fazeres, conceitos, fatos, valores e atitudes e mais abrangente culturalmente.

O que diferencia o professor e os estudantes de Artes, portanto, é que os jovens não possuem conhecimento sistematizado em Artes. É na escola, com a mediação do professor, que os estudantes têm a oportunidade de construir esse conhecimento. É no ambiente escolar que as vivências em Artes podem ser problematizadas e as linguagens e os objetos culturais

de diferentes contextos podem ser percebidos, analisados, criados, produzidos, criticados e valorizados, transformando-se em conhecimento.

Por isso, as expectativas de aprendizagem relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades relativas à percepção, à experimentação, à criação/produção, à comunicação/representação, à análise/interpretação, à pesquisa/reflexão, ao registro e à crítica/autocrítica, e têm como objeto de estudo os objetos culturais estruturados pelas linguagens artísticas e contextualizados em diferentes culturas. (São Paulo, 2007a, p.43)

O diferencial que vemos em relação às duas abordagens, tendo em vista a possibilidade de se constituírem como referência para minha reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula e para minha proposta, reside no encaminhamento epistemológico desenvolvido pela Abordagem Triangular que aponta para a criação e produção dos estudantes. Tanto em artes como em história, os cadernos propõem a pesquisa, a reflexão e a crítica, entretanto não se propõe, no caderno de história, um fazer voltado para a compreensão dos processos que envolvem o cinema: roteiro, produção, operação de câmera e som, trilha sonora, figurinos, edição. Esses saberes tornam-se essenciais para que os estudantes possam se apropriar da linguagem, e mesmo dos processos históricos que o cinema envolve, e pensar criticamente na linguagem cinematográfica e se apropriar dela.

O caderno de história constata o que se faz em relação às aulas de história sobre a utilização de métodos que remontam ao passado, como a lousa e o giz. Há uma proposta para a utilização de novos recursos como a projeção de imagens e a exibição de filmes, o uso de computadores conectados à internet e o uso da música.

Diagnósticos das aulas de história indicam o uso frequente da lousa e do giz, com as tradicionais cópias de textos no quadro ou questionários dos livros didáticos. Ao mesmo tempo, a sociedade e as escolas hoje devem disponibilizar uma diversidade grande de outros recursos para envolvimento e aprofundamento de temas com os estudantes, que, estão presentes parcialmente nas aulas, mas que podem ser mais explorados. É o caso, por exemplo, de projeção de imagens e textos para observações e análises coletivas, de exibição de filmes para debatê-los a partir de olhares

históricos, de pesquisa em computadores e na Internet e da apreciação de músicas para estudos de seus contextos e autorias. (São Paulo, 2007b, p.36)

A noção de documento, assim como a de fontes escritas, foi ampliada. Os estudantes podem se debruçar sobre um filme e saber que se trata de um registro histórico, de um produto da cultura visual. A intenção é a “apreensão de tempos históricos” a partir dos diferentes suportes.

Ao longo do século XX, o documento adquire outra amplitude no trabalho do historiador. São utilizadas outras fontes de pesquisa histórica relacionadas à preocupação de se estudar outras dimensões da vida social. Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens, músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc. (Brasil, 1998c, p.84)

Cinema em história

Ancorado nas definições do especialista em estética do cinema, Jean-Louis Leutrat, o caderno de história apresenta suas três abordagens de como pode ser estabelecida a relação entre cinema e história: como o filme histórico representa os temas que quer retratar, a influência da produção cinematográfica na vida da sociedade que o produziu e a história do cinema propriamente dita.

A dúvida que se levanta é sobre a validade das representações que o cinema cria ao tentar trazer um período da história para as telas. E se apenas os filmes de época podem ser considerados filmes históricos, como já vimos em outro capítulo sobre as considerações de Marc Ferro (2010).

Duas categorias caracterizam o trabalho com cinema em sala de aula, segundo Leutrat: ele pode ser usado para o debate do conteúdo que está sendo estudado, como um todo ou apenas de algumas partes; pode ser encarado como documento e daí sofrerá o crivo do contexto histórico em que está inserido, quando se estabelece um diálogo entre épocas e se pode analisar a produção que envolve a confecção da película e sua inserção no mercado consumidor. Transcrevo o trecho, um pouco longo, mas importante para as considerações feitas aqui:

Na opção de trabalho com filme, é possível considerar, a partir das reflexões do historiador Jean-Louis Leutrat, algumas relações entre cinema e História: 1) como os filmes representam, abordam, interpretam determinados temas históricos ou sociais; 2) como a produção cinematográfica influencia e interfere na vida social; e 3) a própria história do cinema. São mais frequentes nas aulas de história a primeira abordagem, ou seja, o professor optar por trabalhar filmes com a intenção de explorar contextos históricos, envolvendo, por exemplo, temas clássicos, como a Idade Média, a II Guerra Mundial ou a Revolução Francesa. Porém, é possível questionar se todos os filmes podem ser estudados como históricos, ou se existe um gênero histórico específico? Assim, por exemplo, um filme como *Rambo*, produzido nos EUA em 1982, pode ser trabalhado nas aulas de história? Com quais objetivos? É possível nele identificar valores e acontecimentos da época? Além disso, sua análise pode avançar para além da Guerra Fria, dos veteranos da Guerra do Vietnã, para identificar a quem é atribuída a ação da mudança histórica, ou concepções sociais envolvendo questões de gênero? E filmes mais recentes, como *Cidade de Deus* (Brasil, Fernando Meirelles, 2002), como podem ser estudados com os alunos?

De modo geral, diferentes filmes podem ser utilizados como material didático. Por escolha do professor, é possível focar como representam temas históricos ou sociais, seja para debatê-los, ou seja, para analisá-lo como documento. No primeiro caso, o filme inteiro ou algumas cenas podem ser escolhidos para atender ao conteúdo estudado. Por exemplo, com a abertura do filme *Amistad* (Steven Spielberg, EUA, 1997) é possível debater as condições de escravo em um navio negreiro e a possível reconquista de identidades culturais dos libertos quando tomavam posse da nau.

No segundo caso, de um tratamento do filme como documento, implica em confrontações com outros materiais e um cuidado maior na

percepção da linguagem (seus efeitos, recortes, sonoridades, narrativas), do contexto da produção (a participação da equipe técnica), das autorias (de direção, produção, fotografia, roteiro), das intencionalidades e seus resultados, dos recortes feitos da realidade, dos diálogos entre épocas, das reconstituições de textos, figurinos, cenários; e a preocupação também com o orçamento, a divulgação, público, recepção, contexto político e cultural de sua exibição, censura.

É importante considerar que no trabalho com todo filme existe sempre um diálogo entre tempos: o tempo dos autores; as referências e influências cinematográficas e históricas sobre esses autores; o tempo específico da época retratada; e, ainda, quando assistimos ao filme, o nosso próprio tempo, na medida em que todos estamos inseridos num contexto histórico que nos fornece leituras diversas do mundo e das produções humanas. (São Paulo, 2007b, p.75-6)

Outra referência para os autores do caderno é o escritor e teórico Jean-Claude Bernardet, que encara a produção cinematográfica, ficcional e documental, como produção de discurso na tentativa de reconstrução do real, este mesmo, fruto das interpretações, privilegiando um determinado discurso em detrimento de outro, suas intenções e elaborações. Serrano e Venâncio Filho (1930) não perceberam a interpretação à qual estão sujeitos os documentários, porque os consideravam fonte de informação verdadeira e confiável, de acordo com o pensamento de sua época, em que o documentário estava a serviço da construção de um Brasil que poderia ser visto por todos.

Como explica Jean-Claude Bernardet, o filme é apenas outra fonte de interpretação da história:

Tanto a ficção como o documentário podem ser considerados boas fontes de pesquisa e ensino da história, desde que se saiba que fazer perguntas aos filmes. O documentário parece melhor que a ficção para este fim, mas é enganoso. Sim, ele nos fala das roupas que usavam em 1926 ou 1934, e de como era a avenida Rio Branco em 1945. Mas este é um nível de aproveitamento muito superficial.

O documentário também é seleção, também é elaboração: ao nos mostrar tais roupas, deixa de mostrar outras, e após ver um documentário

de 1927 concluir: esse era o vestuário de 1927 é concluir erroneamente. Num nível ainda mais complexo e interessante: o documentário é interpretação – e não reprodução – do real. Confundi-lo com o real é uma fonte de engano. Mas é justamente por ser interpretação que é interessante para a história. Não há real sem interpretação. Portanto, deve-se encarar o gênero documentário não como uma mera reprodução do real, mas como um discurso que, segundo o ponto de vista do grupo que o produz, tende a construir este real [...]. (ibidem, p.77)

O caderno utiliza as orientações contidas na publicação de Napolitano (2006) e afirma que o professor determina qual o momento oportuno para a apresentação de cada assunto, dependendo do tipo de abordagem que queira fazer com cada filme. Deve-se tomar o cuidado de não subaproveitar o filme exibindo-o em um momento inadequado. Os diferentes contextos em que filmes sobre o mesmo assunto foram produzidos também devem ser usados para a compreensão das intencionalidades.

Para o estudante compreender o filme como uma interpretação específica de épocas ou acontecimentos, pode contribuir o estudo de como filmes feitos em épocas diferentes, com intencionalidades distintas, retratam determinados contextos históricos. Por exemplo, há muitas versões filmicas para a Revolução Francesa que podem ser comparadas; e há filmes produzidos durante e após o regime militar no Brasil, que podem contemplar estudos da censura, das perseguições e dos valores cívicos.

Depende da sensibilidade de cada professor escolher o momento oportuno para utilizar um filme em sua aula. Entretanto, é importante refletir sobre os fins que podem ser alcançados com sua utilização, em diferentes momentos de um trabalho:

- quando o filme é assistido sem nenhuma informação anterior, pode introduzir o assunto, despertando a temática nos alunos, mas pode ser subaproveitado na medida em que várias problemáticas podem passar despercebidas, porque solicitam outras informações para serem consideradas; e
- quando os alunos, por outro lado, já se informaram, pelo menos parcialmente através de outras fontes de informação, ao assistirem o filme terão

mais condições para discernir seu argumento, de agregar novas informações às que já possuem, de comparar informações, de referendar ou confrontar suas hipóteses, de pensar em questões que ainda não haviam pensado. (São Paulo, 2007b, p.77)

O texto propõe métodos, mas não descarta a construção de uma metodologia própria para cada professor e seu contexto. A única ressalva é que o filme seja trabalhado sem estar contextualizado, aspecto também importante para a Abordagem Triangular.

Cada professor deve investigar as possibilidades de uso do cinema nos estudos históricos escolares, considerando diferentes situações e diferentes fins. Por exemplo:

- a. no início de um trabalho, para introduzir um estudo, sensibilizar os alunos ou orientar aprofundamento de temas;
- b. durante um trabalho, para complementar outras fontes de informação, criar conflitos de abordagem temática, ou dar outro rumo ao estudo; e
- c. no final do trabalho, para fechar o assunto ou para organizar os conteúdos abordados.

O mais importante é que o professor avalie os resultados obtidos frente aos objetivos estabelecidos. Aos poucos, deve ir construindo para si um corpo de conhecimentos sobre o uso do filme na sala de aula.

É importante ressaltar que as experiências com filmes, junto a estudantes, têm demonstrado que seu uso isolado gera pouco aproveitamento do tema. Isto é, o filme pelo filme não traz grandes contribuições para ampliar os conhecimentos dos alunos, a não ser que seja utilizado conjuntamente com outros materiais e outras atividades que explorem seu tema e/ou sua produção.

Se o professor quiser explorar as relações entre cinema e tecnologia, é importante lembrar que as produções fílmicas podem ser, hoje em dia, registradas e veiculadas por meio de película, fitas magnéticas (vídeo) e DVDs. Essas materialidades e conhecimentos técnicos são também históricos. (ibidem, p.78)

Não há uma proposta sistemática para a produção de películas para que os estudantes visualizem e compreendam o processo e a linguagem

fazendo filmes. Eles podem utilizar câmeras fotográficas para fazer animações (*stop motion*) ou câmeras antigas de VHS para filmes em películas magnéticas, ou mesmo as mais novas câmeras filmadoras digitais ou celulares.

Finalizando o caderno de história, há uma proposta de atividade sequencial de uso de filme em sala de aula cujo tema é o nazismo. A primeira parte relaciona-se à pesquisa sobre o tema, e, em seguida, faz-se referência às pesquisas sobre o cinema da década de 1940 e sobre o autor Charlie Chaplin. Somente após a pesquisa, o filme *O grande ditador* será exibido.

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: o cinema e o nazismo.
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Identificar a época em uma linha do tempo.
- Selecionar com os alunos alguns episódios importantes do nazismo na Alemanha e marcar com eles em uma linha do tempo.
- Propor para os alunos uma pesquisa, em grupo, sobre o cinema na década de 1940, em especial sobre o diretor e ator Charlie Chaplin.
- Pedir para os grupos apresentarem suas pesquisas para a classe e organizar as informações coletadas. Por exemplo: características do cinema dessa época; a história de vida do diretor; quais filmes importantes foram produzidos; quais filmes esse diretor produziu; qual a importância do cinema, dessa época, para a arte cinematográfica.
- Pedir para que, em grupo, os alunos pesquisem no livro didático, em enciclopédias, ou na Internet, quais os acontecimentos específicos de Hitler como ditador.
- Pedir para os alunos apresentarem a pesquisa e organizar uma lista de acontecimentos envolvendo o nazismo como ditadura: as medidas tomadas, quem participou, quais as ações realizadas, quais os resultados.
- Apresentar para os alunos a história de como foi produzido o filme “O grande ditador”.
- Exibir o filme.
- Debater e registrar coletivamente: as características do cinema daquela época, a partir do filme que foi assistido; o que o diretor se preocupou em mostrar no filme; qual a ideia que ficou sobre os acontecimentos daquela

época; qual a ideia que o autor queria comunicar a respeito da Alemanha nazista; como as ideias políticas do autor interferiram na realização do filme. Se possível ler e debater com os alunos o discurso feito por Charlie Chaplin contra as ideias nazistas no filme.

- Propor para os alunos a leitura do texto didático referente ao nazismo na Alemanha, para comparar com a versão do filme produzido por Chaplin.
- Debater e registrar as diferenças entre as ideias do filme e as ideias defendidas no livro didático.
- Propor para os alunos, em dupla, a escrita de uma proposta de filme que eles fariam para falar essa mesma época e acontecimentos.
- Propor a socialização das ideias das duplas para a classe e a escolhas [sic] de temas para montar um mural sobre o assunto. (ibidem, p.126-8)

Nas orientações curriculares de artes, encontro algumas propostas que deveriam ser encampadas no currículo de história. Suas bases estão fincadas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e nos PCN lançados em 1995, embora saibamos que estes procuraram se desvincular de uma proposta autoral e mascararam as propostas de Ana Mae.

A concepção de arte/educação, segundo Barbosa (2008, p.17-22), sofreu muitas mudanças a partir da década de 1980. Como um “maior compromisso com a cultura e com a história”; maior inter-relação entre fazer/leitura/contextualização “histórica, social, antropológica e/ou estética” da obra; influência no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do ensino-aprendizagem da arte; ampliação do conceito de criatividade pelas leituras e interpretações das obras; a alfabetização visual contribuindo para a ampliação dos significados históricos e sociais da obra; o “compromisso com a diversidade cultural” e a interculturalidade; o conhecimento da imagem na contribuição para o desenvolvimento da subjetividade e para o desenvolvimento profissional. Percebo esses aspectos implícitos nas explanações apresentadas a seguir:

O objetivo dessas pesquisas era situar as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, já que elas passaram a ser entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil à época, destacaram-se aquelas

que, de acordo com uma abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa a superação da autoexpressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de *Discipline Based Art-Education* (Arte-educação baseada na disciplina).

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa concepção de ensino-aprendizagem em Artes foi denominada Abordagem Triangular, pois orienta que o processo ensino-aprendizagem se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização. (São Paulo, 2007a, p.30)

Ou mais adiante:

[...] nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos.

Por essa via, nos PCNs, o desenvolvimento do conhecimento estético nas crianças e nos jovens é compreendido como o resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que eles crescem: é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Para tanto, o trabalho desse profissional de Artes é fazer a mediação do conhecimento estético em sala de aula e o processo ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, além da alfabetização, deve incluir o estudo da pragmática dessas linguagens. Esse estudo leva os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural. (ibidem, p.31)

No caderno de artes, há uma imprecisão em relação à *Discipline Based Art-Education* (Dbae) e à Abordagem Triangular explicada pela própria Ana Mae Barbosa (2010, p.xxx-xxxi) quanto à sistematização dessa abordagem, que, para ela, é uma resposta brasileira às condições pós-modernas a que estão submetidos os estudantes nos dias de hoje e ao posicionamento da própria arte em relação às questões impostas no mundo atual:

Há outra perversa interpretação elaborada e fartamente divulgada por um projeto privado. [...] Foi esse projeto que divulgou em seu boletim informações completamente erradas contra mim, entre elas a insinuação de que a Abordagem Triangular é cópia do DBAE americano. [...] Nos textos de pessoas ligadas, hoje, a esse projeto, quando se referem à Abordagem Triangular, há a afirmação de que ela foi “trazida dos Estados Unidos”. [...] A Proposta Triangular não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. *Trazer* significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em *disciplinas* (Estética-História-Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista.

Também não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícita na condição pós-moderna.

A Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas do *pós-modernismo* na Arte/Educação.

A Inglaterra foi o primeiro país ocidental a despertar para a pós-modernidade no ensino da arte, concebendo o Critical Studies.

O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas, sim. Mas, essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação.

Segundo o professor Imanol Aguirre Arriaga (2011, p.7), os três fatores de mudança da cultura contemporânea propostos por Fernando Hernández e que trariam a possibilidade de novas abordagens no ensino-aprendizagem da arte seriam a ruptura dos limites da ideia de arte, as transformações da investigação nas teorias e na história da arte, e a detecção da crescente influência educativa da cultura visual. Esses fatores “adquirem diferentes matizes na prática” e trazem diferentes propostas para o “combate à sociedade de consumo”, “a reivindicação da cultura popular”, “a defesa do cidadão ante o poder persuasivo da mídia”, a “necessidade de resgatar para o discurso da arte as vozes dos setores sociais marginalizados ou a busca de mecanismos para a produção de um discurso crítico”.

Essas propostas emergem para a compreensão crítica da cultura visual, que pretende trazer para os estudantes uma maneira de compreender “os mundos sociais e culturais em que vivem e se produzem suas relações” (ibidem).

No caderno de artes, encontramos referência ao ensino multi e interculturalista da arte.

Agora, no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino de Artes pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das linguagens artísticas, relacionado diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos. Entretanto, compreende a cultura não só como uma multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas – definição de cultura contida nos PCNs -, mas também como um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados às essas manifestações e produções. (São Paulo, 2007a, p.31-2)

Esses fenômenos estão relacionados à visão da cultura contemporânea (pós-moderna) tratada pela Abordagem Triangular e comentados por Imanol Aguirre Arriaga (2010, p.xix-xx) no prefácio do livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa. Para Arriaga (2010), Ana Mae considera que a multiculturalidade surge espontaneamente no Brasil, devido às grandes desigualdades sociais que perduraram após o período da ditadura militar. Para ela, existem diferentes manifestações culturais muito bem conceituadas em seu trabalho e que Arriaga cita: arte popular ou arte do povo (não hegemônica), estética visual ou cultura visual do povo (“formas culturais populares de alta qualificação estética, embora não reconhecidas como arte”), estética da massa (“como o carnaval”) e cultura de massa (“a *popular art* dos norte-americanos”).

Segundo Arriaga (2010, p.9), comentando a proposta de Hernández, a “alfabetização da cultura visual” não está propondo simples-

mente uma “mudança metodológica na forma de ler uma imagem, mas reflete como as imagens produzem maneiras de ver e de visualizar representações sociais” e “maneiras subjetivas de olhar o mundo e os próprios sujeitos”, assim como outras formas de dizer.

Na tentativa do caderno de artes de se aproximar desses conceitos, lemos:

Quando entendemos as manifestações e produções artísticas como objetos culturais, compreendemos que seu estudo inclui conhecer toda uma rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados que dão sentido a esses objetos culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização.

Assim, podemos afirmar que um ensino de Artes baseado na cultura visa a fazer os estudantes olharem para os objetos culturais como objeto de estudo, desvelando os objetos culturais que fazem parte de sua cultura e conhecendo os objetos culturais que fazem parte de outras culturas, levando-os, aos poucos, a perceber a arte de forma sensível e consciente, ou seja, de forma crítica. (São Paulo, 2007a, p.32)

A proposta prática de trabalho com filme em aula de artes apresentada por esse caderno faz parte um projeto mais amplo chamado “Com que roupa?” (voltado para o primeiro ano do ciclo II) que tem por objetivo “ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes em relação ao objeto cultural vestuário, identificando, analisando e criticando funções, usos e estilos do vestuário em sua própria cultura e em culturas de outros tempos e lugares”. Não encontramos uma proposta específica para o trabalho com filmes.

Dentro da proposta de produção de significados, é importante que os estudantes possam partir de seu contexto social e cultural para estabelecer um diálogo com as imagens com que estão lidando.

O momento da interpretação é muito rico, pois cada um revela idiosincrasias, emoções, referências pessoais. Algumas questões podem estimular a interpretação, tais como: Para você, como podemos saber se

um personagem é herói ou vilão olhando para a sua roupa? Que sensações/sentimentos essas imagens provocam? Caso estivessem em movimento, essas sensações e sentimentos se modificariam? Para vocês, qual é a diferença de ver uma imagem estática e outra em movimento? (ibidem, p.90)

Pelo fato de o objetivo do projeto ser o objeto cultural vestuário, não há uma proposta ligada diretamente ao fazer cinema, embora um vídeo pudesse ser criado como produto das reflexões dos estudantes sobre o vestuário.

Fazer cinema na escola?

Nos capítulos anteriores, pudemos perceber como o uso do cinema em sala de aula estava circunscrito ao assistir a filmes e analisá-los, apenas o último documento, o livro de Marcos Napolitano (2006), fazia leve menção à produção de filmes pelos estudantes. Todos os livros analisados, usados como fonte primária nessa publicação, vistos à luz do momento histórico em que foram produzidos, têm muito a contribuir com relação a essa prática didática, porém comecei a perceber a necessidade de abrirmos outro leque de propostas para essa atividade com base na Abordagem Triangular.

Minha intenção é pensar como os estudantes poderiam se apropriar da linguagem cinematográfica na prática, criando filmes em que eles pudessem, primeiramente, verificar como transcorre o processo de produção cinematográfica e, compreendendo sua linguagem, desenvolver a sua própria linguagem e compreender os contextos históricos e sociais do momento da produção e seu próprio contexto histórico/social.

Nesse sentido, creio que a “deserção” praticada por mim em relação ao bacharelado e à licenciatura em história e a migração para o Instituto de Artes ajudaram-me a perceber essa possibilidade de diálogo entre o cinema e as aulas de história por meio da Abordagem Triangular para o ensino/aprendizagem da arte nos dias de hoje.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002, p.12-3), o “ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao es-

pontaneísmo”, caracterizando o que se chama de “ensino modernista da arte que concebe a arte como expressão e relação emocional”. Em outra passagem, Barbosa (ibidem, p.16) afirma que a aproximação do ensino da arte às suas concepções pós-modernas concebe a arte “não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem”.

Para a Abordagem Triangular, o processo de “triangulação cognoscente” do processo de ensino/aprendizagem da arte já poderia ser reconhecido como um ziguzague, porque, mesmo partindo-se de um dos vértices do triângulo (ver, contextualizar, fazer), é possível ter contato com o processo completo de abordagem do objeto:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguzague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos / CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR. (Barbosa, 2010, p.xxxiii)

Uma experiência... em andamento

O cineasta francês Michel Gondry serviu de inspiração com seu filme *Rebobine, por favor* (2008), para um trabalho que venho desenvolvendo com estudantes do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Presidente Campos Salles, em São João Clímaco, e que culminou com a execução de um curta-metragem cujo título é *Muro de giz*.

O filme de Gondry conta a história de pessoas de uma comunidade de Nova York, onde supostamente vivera o músico de *jazz* Thomas Wright Waller (1904-1943), mais conhecido com Fats Waller. Os protagonistas trabalham em uma videolocadora que teve seu acervo

desmagnetizado, porém precisam continuar alugando os filmes antes que o proprietário volte de uma viagem e descubra o acidente. A saga começa quando decidem, eles mesmos, filmar as películas para serem alugadas. Começam a alugar os filmes “suecados” (reproduzidos) que fazem grande sucesso no bairro e na cidade toda. A notícia chega aos ouvidos de uma grande distribuidora de filmes que exige que as fitas sejam destruídas. Quando tudo parecia perdido, a comunidade se une e decide fazer um filme sobre a vida de Fats Waller, em que todos pudessem exercer funções ligadas ao cinema. A beleza da cena final em que o filme é exibido e todos podem se ver atuando e trabalhando e lembram-se do processo criativo serviu de inspiração para que eu desejasse exibi-lo para os estudantes que participavam da oficina de cinema da escola.

Essa oficina necessitou de três semestres para que o curta-metragem *Muro de giz* fosse realizado, muitos participantes se foram e entraram outros jovens. Estudamos um pouco de linguagem do cinema com a apresentação de filmes e videoclipes, aprendemos a usar o celular para capturar imagens. Aprendemos a usar programas para a conversão de imagens de celulares para programas simples de manipulação de vídeo, inserir uma trilha sonora etc.

O processo de produção do vídeo partiu de uma proposta do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis que queria levar os jovens a pensar sobre as formas de violência que se manifestam em nosso dia a dia, já que se aproximava a XIII Caminhada pela Paz de Heliópolis. O desafio era produzir um vídeo para ser exibido no Festival da Paz promovido alguns dias antes da realização da Caminhada.

Os jovens tiveram apenas três meses para discutir sobre o tema, assistir a alguns filmes e animações que propusemos para ajudá-los a pensar sobre o tema, discutir e escrever um roteiro, iniciar as filmagens e editar o filme. Como o filme iria ser apresentado antes da Caminhada, eles teriam que usar a filmagem feita da Caminhada realizada no ano anterior (2010) para ilustrá-la, já que a trama culminava com os personagens se encontrando para participar da XIII Caminhada pela Paz.

Durante a XIII Caminhada (9 de junho de 2011), choveu muito forte, mas os jovens se reuniram para fazer as cenas finais; além disso,

um outro grupo se reuniu para compor duas músicas para a trilha do filme. A finalização dessa segunda versão ainda está em andamento, mas a primeira versão está disponível na internet (http://www.youtube.com/watch?v=RN107_jO2Io). Segundo Barbosa (2010, p.6), a

[...] primeira tarefa do Estado é então a formação de recursos humanos, de pessoal capacitado para decodificar e potencializar as forças que controlam a cultura, estimular o acesso de todos à livre expressão, propiciar o desenvolvimento orgânico das artes dentro do contexto local, valorizar as fertilizadoras trocas de ideias e experiências, identificar os padrões específicos de organização cultural de uma comunidade para entender novo vocabulário e novos contextos estéticos.

É o que se tenta realizar nos equipamentos públicos e sociais da comunidade de Heliópolis.

Ter uma experiência... cinematográfica

Podemos relacionar o fazer filmes com o conceito de experiência de Dewey. Encontramos elementos sobre o conceito de experiência nas palavras de Anísio Teixeira para o prefácio do livro *Vida e educação*, de John Dewey (1967, p.17): “Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*”.

Para Dewey (1967), a experiência é inicialmente uma ação ativo-passiva e não cognitiva. A cognição estará incluída na experiência se esta tiver alguma significação. Nesse sentido, a arte não mais é vista como objeto singular produzido pela genialidade do indivíduo, mas como representação cultural permeada por outros sistemas simbólicos relacionados às vivências dos jovens.

Segundo Dewey (2010, p.137), a experiência só pode expressar-se pela arte por ter um caráter estético, que não está separado do próprio processo do fazer, porque este nutre o que é vivenciado e vice-versa:

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte.

Em relação a isso, disse Larrosa, em sua fala na Bienal de Artes de São Paulo (2010),¹ que, para haver um projeto igualitário de educação por meio da arte, as potências – de sentir, de falar e de pensar – dos artistas e dos espectadores devem ser consideradas como a mesma aventura, estar no mesmo patamar. Daí considerar que a experiência estética tem o mesmo valor que a obra de arte e não menos.

Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. (Dewey, 1952, p.153)

O professor Jorge Larrosa (2002) nos traz uma visão interessante sobre a diferenciação dos conceitos de experiência e informação. A escola em geral e a nossa sociedade atual estão voltadas para a informação, que se interpõe à experiência. Sem a experiência não é possível haver aprendizado.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

1 Anotação feita pelo autor.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (Larrosa, 2002, p.21)

Complementando essas palavras, há, no texto de Benjamin (1989, p.203), algo revelador sobre o mundo da modernidade e a necessidade da imaginação para a vida dos jovens nas escolas:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que nos acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A informação, segundo Benjamin (1989), só tem valor quando é nova, tem sempre a necessidade de se renovar, pois envelhece com muita rapidez, por isso a profusão da imprensa escrita e falada e seu estatuto de verdade em contrapartida da narrativa.

Para Larrosa (2002, p.28), a ciência moderna transformou a experiência em método, que, para ser considerado verdadeiro, deve se repetir e gerar sempre o mesmo resultado, e, com isso, suprimiu a singularidade da experiência individual:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo.

Segundo o entendimento de Jorge Larrosa (2002, p.20), a ciência busca a homogeneidade por meio de seus experimentos, enquanto a experiência gera a heterogeneidade e a singularidade:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. [...] O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Para evitarmos transitar nesse terreno das certezas absolutas, é que as imagens têm um papel importante na construção desse conhecimento ao mesmo tempo coletivo e individual, ou seja, a “infinidade de interpretações que uma imagem oferece legítima todas elas, não invalidando nenhuma” (São Paulo, 2006a, p.24). A imagem tem a capacidade de oferecer mais vozes ao sujeito, e menos certezas absolutas também, um leque mais aberto de possibilidades interpretativas. Validando uma epistemologia que acaba com a separação rígida entre sujeito e objeto.

Busco ressonância no trabalho de um colega de profissão que usou também a cultura visual para trabalhar com imagens em aulas de história.

Nossos alunos veem televisão, a propaganda nas ruas, vão ao cinema, alugam vídeos, compram revistas e frequentam *shoppings*; no dia seguinte voltam à escola e estão impregnados de visualidade. O que nós educadores devemos fazer? Assistir passivamente a novos valores que se impõem pela mídia? Continuar ministrando nossas aulas com textos e apontando para as ilustrações como confirmações de ideias e conceitos prestabelecidos? Dizer que a programação da televisão é inadequada e que eles deveriam no lugar de assisti-la, ler um livro? Ou será que devemos arregaçar as mangas e encarar esta realidade, discuti-la, problematizá-la, ajudar nossos estudantes a compreendê-la e assumir uma postura por escolha consciente, permitindo que tenham um mínimo de repertório crítico para que possam

analisar e interpretar as entrelinhas da cultura visual, saber separar o que há de qualidade, daquilo que é vulgaridade e mera apelação comercial. (Domingues, 2006, p.39)

Domingues (2006, p.6) pesquisou sobre os

[...] procedimentos de abordagem e mediação, leitura, percepção, análise e interpretação, para entender como se processa a compreensão do estudante e as relações que estabelece entre o suporte imagético e o conteúdo da disciplina de História; motivando assim, o adolescente a adquirir uma postura protagonista dentro das ações educacionais, tomando-o como agente na construção de si e do seu conhecimento.

Sua conclusão considera que a mediação e o uso da cultura visual são muito úteis para a construção do pensamento histórico, a construção do conhecimento e a ampliação da compreensão do mundo e do próprio indivíduo.

Os referenciais de história falam sobre a importância de considerar as hipóteses que os estudantes levantam sobre os filmes de uma forma um tanto superficial, sem dar a devida importância que esse exercício possa ter para o estabelecimento de uma relação profunda do ensino/aprendizagem, na construção do conhecimento.

Estimula-me a ideia dos jogos de linguagem como proposta para o trabalho com filmes, porque conjugam diferentes segmentos e permitem perceber o uso que se dá para as palavras no contexto social. O poder das palavras de libertar o homem para outras possibilidades só existe à medida que estas são usadas.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. (Larrosa, 2002, p.21)

E como diz Ana Mae Barbosa (2008, p.13), a escola deve evitar o “espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual”.

Neste capítulo, pudemos verificar em qual profundidade o poder público no município de São Paulo trouxe propostas para o trabalho com imagens. Procurei fazer um diálogo entre as propostas estabelecidas para o ensino de história e artes, no intuito de aproximar os caminhos propostos pela Abordagem Triangular do trabalho com cinema em sala de aula, especificamente em aulas de história.

Também trouxe como exemplo um trabalho que venho desenvolvendo na escola pública e que está em seu início como mais uma proposta para o trabalho com filmes em sala de aula.

VAMOS FAZER/LER/CONTEXTUALIZAR CINEMA?

A importância da pesquisa apresentada neste livro certamente está mais na trajetória que venho percorrendo desde o seu início do que propriamente nas conclusões que ela traz. Ela não se iniciou com a escrita, mas surgiu de uma necessidade dentro da sala de aula, na escola, e vem se resolvendo à medida que a prática escolar exige.

Pensar em como o cinema e o filme poderiam ser usados para auxiliar os estudantes no seu dia a dia povoado de imagens criou a necessidade de uma sistematização teórica para esse problema prático. Muito se diz a respeito das dificuldades que esses estudantes têm em relação à leitura e escrita, mas temos lançado mão de todos os recursos para ajudá-los a superar essas dificuldades?

Então, como proceder nessa “alfabetização”? Para Ana Mae Barbosa (2010, p.28) a alfabetização está ligada a uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente”, o que trará sentido ao “mundo da leitura verbal”. Pensar na alfabetização como o simples juntar de palavras só pode atrapalhar seu verdadeiro sentido que é a melhoria das relações humanas, o desenvolvimento da capacidade crítica e da criatividade para uma mudança social.

As leituras que realizei para suprir essa necessidade me ajudaram muito a avançar para a proposição de uma solução para o problema. Pude perceber como o cinema esteve na pauta da educação no Brasil

desde os anos 1910; isso mostra a importância que essa linguagem representou e representa na educação de nossas crianças e jovens. Independentemente do uso que os educadores fizeram dele, seja para a construção de uma ideia de Brasil, estimuladora de um patriotismo em formação, como uma linguagem moralizante, ou como uma linguagem que reflete ideologias, é certo que ele tem um poder, possibilidades que não podem ser negligenciadas pelos agentes da educação pública.

Neste livro, apresento elementos que, a meu ver, faltam no material que pesquisei sobre o uso do cinema na escola. Podemos perceber historicamente a importância dada por alguns educadores ao uso do cinema do ponto de vista pedagógico, e, por isso, proponho que se deem condições para que os jovens façam cinema na escola e se apropriem dessa linguagem para que possam criticar o que veem e expressar o que desejam.

Segundo Imanol Aguirre Arriaga (2011, p.11), ao comentar as propostas de Fernando Hernández, a “alfabetização da cultura visual” não está propondo simplesmente uma “mudança metodológica na forma de ler uma imagem, mas reflete como as imagens produzem maneiras de ver e de visualizar representações sociais” e “maneiras subjetivas de olhar o mundo e os próprios sujeitos”, assim como outras formas de dizer.

Por isso, trouxe como auxílio para a minha reflexão sobre o problema os elementos contidos na Abordagem Triangular que vêm a ser a tríade fazer/leitura (ver)/contextualização “histórica, social, antropológica e/ou estética”. Para Barbosa (2010), a concepção de arte/educação sofreu muitas mudanças desde os anos 1980, e esse triângulo, que poderia sugerir um modelo estanque, já pode ser visto como um zigzague, como expresso no capítulo anterior.

Nos capítulos anteriores, pudemos perceber como o uso do cinema em sala de aula estava circunscrito ao ver e ao contextualizar, apenas o livro de Marcos Napolitano (2006) fazia leve menção à produção de filmes pelos estudantes. Todos os documentos analisados neste livro, vistos à luz do momento histórico em que foram produzidos, têm muito a contribuir para essa prática didática, porém comecei a perceber a necessidade de abrirmos mais uma fronteira, que traz a possibilidade do fazer, com base na Abordagem Triangular.

Minha intenção é pensar como os estudantes poderiam se apropriar da linguagem cinematográfica na prática, criando filmes em que eles pudessem, primeiramente, verificar como transcorre o processo de produção cinematográfica e, compreendendo sua linguagem, desenvolver a sua própria e compreender os contextos históricos e sociais do momento da produção e do seu próprio.

Não se trata de fazer cinema simplesmente, mas pensar na arte “não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem” (Barbosa, 2002, p.12-3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARRIAGA, I. A. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a incessante busca de mudança. In: BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- . *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Grupo de estudio – Educación artística. Facultad de Artes. Pontificia Universidad Javeriana. Disponível em: <<http://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+%283%29.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- . (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- . *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- . *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

- BARBOSA, F. A. R. Jonathas Serrano: apologética católica na Filosofia do Direito. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO. *Memória e Patrimônio*, Rio de Janeiro, 2010, p. 1-14.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. v.1.
- BERNARDET, J. C. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.
- BITTENCOURT, C. M. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Contexto. 2001.
- _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: Rio de Janeiro/Funarte, 1988, p.65-87.
- BRASIL. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, v. 65, n.150, Brasília, maio/ago 1984, p. 407-25.
- _____. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001700.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2011.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. 174p.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. 116p.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998c. 108p.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 abr. 2011a.
- _____. Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 8 abr. 2011b.
- BREDARIOLLI, R. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.) *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CABRERA, J. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAPELATO, M. H. et al. *História e cinema*. São Paulo: Alameda Editorial, 2007.
- CATELLI, R. *Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 1930*. Campinas, 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas.

- DELGADO, L. de A. N.; PASSOS, M. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970). In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (O Brasil Republicano; v.4)
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- _____. *Vida e educação*. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- _____. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DOMINGUES, C. M. *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.
- DOTTO, S. L. *Novas formas de pensar/dizer: a imagem como linguagem mediadora da experiência do formador de professores*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.
- DUARTE, R. *Cinema & educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERNANDES JUNIOR, C. E. *Formação continuada de arte educadores: políticas da rede municipal de São Paulo (1996-2008)*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.
- FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- FERRO, M. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2011.
- GUSMÃO, M. de C. S. *Dinâmicas do cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX a XXI*. Salvador, 2007. 300p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-8, jan./fev./mar. 2002.

- LOMBARDI, J. C. et al. (Org.) *História, cultura e educação*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MALUSÁ, V. *A contribuição católica na formação de uma cultura cinematográfica no Brasil nos anos 50*. Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/cinema/historiatextos/cinemacatolico.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2010.
- MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.) *Arte, educação e cultura* (Org.) Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- _____. (Org.) *Visualidade e educação*. Goiânia: Funape, 2008.
- METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- NÓVOA, J. et al. *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Empório do livro, 2009.
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.
- PANDOLFI, D. C. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (O Brasil Republicano; v.2)
- PAULILO, A. L. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14 n. 42, p.440-5, set./dez. 2009.
- PRADO, L. C. D.; EARP, F. S. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (O Brasil Republicano; v.4)
- REALI, N. G. (Org.) *Cinema na universidade: possibilidades, diálogos e diferenças*. Chapecó: Argos, 2007.
- REISJUNIOR, J. A. dos. *O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 36.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

- SÁ, I. T. *Cinema e educação*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1967.
- SALIBA, M. E. F. *Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.
- SÃO PAULO. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Artes*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2006a.
- SÃO PAULO. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica., 2006b.
- _____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: Artes*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica., 2007a.
- _____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: História*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica., 2007b.
- SCHVAZMAN, S. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- SCHMIDT, M. A. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n.48, p.189-211, 2004.
- SERRANO J.; VENÂNCIO FILHO, F. *Cinema e educação*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.
- SILVA, A. O. Entre o sagrado e o profano: o interdito ao riso. *Revista Espaço Acadêmico-UEM*, Paraná, ano V, n.56, 2006.
- SOARES. M. C.; FERRREIRA, J. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TEIXEIRA, I.; LOPES, J. (Org.) *A escola vai ao cinema*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TERRA, A. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. M. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- TOURINHO, I. Inovação com tradição: o que você gostaria de aprender nas aulas de artes? 6º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/irene.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2010
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIOLA, M. V. C. *Ler, dizer, produzir sentido: jovens e adultos construindo significados diante da leitura de imagens*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
Papel: Offset 75 g/m² (miolo)
Cartão Supremo 250 g/m² (capa)
1ª edição: 2012

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi

