UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CLÁUDIA DE ALMEIDA MOGADOURO

Educomunicação e escola:
o cinema como mediação possível
(desafios, práticas e proposta)

São Paulo

2011

CLÁUDIA DE ALMEIDA MOGADOURO

Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)

Tese apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutora em
Ciências da Comunicação

Área de concentração: Interfaces
Sociais da Comunicação -
Educomunicação

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira
Soares

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Serviço de Biblioteca

Escola de Comunicações e Artes

MOGADOURO, Cláudia de Almeida

Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível
(desafios, práticas e proposta)/ Cláudia de Almeida
Mogadouro; Orientador Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares –
São Paulo, 2011.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

428 páginas

Cláudia de Almeida Mogadouro

Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível
(desafios, práticas e proposta)

Banca Examinadora

Presidente:

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Membros:

São Paulo, maio de 2011.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família que sempre considerou o cinema e a educação como fundamentais para a vida.

Aos meus queridos pais Edmundo (in memoriam) e Maria Elza

Aos meus irmãos Mônica, Ângela e Flávio

E às minha filhas Cecília, Laura e Alice, que são as razões da minha vida

Agradecimentos

Minha eterna gratidão, em primeiro lugar, ao Prof. Dr. Ismar Soares, meu orientador, pela acolhida em um momento muito difícil, pela orientação, apoio, confiança, alegria, calma, paciência e puxões de orelha. Sua prática educomunicativa é o meu grande referencial. E que privilégio ter um orientador psicólogo!

Que bênção ter os amigos e a família que tenho! Uma tese é um trabalho tão solitário e eu, por ser uma pessoa “de tribo” e de “múltipla personalidade”, sofri muito com isso. Se não fosse o carinho dos amigos que me socorreram nos quarenta minutos finais do segundo tempo, essa tese não teria sido concluída. Especialmente os que revisaram e opinaram sobre meus textos, o que amenizou um pouco minha insegurança com a linguagem acadêmica (com a qual brigo o tempo todo). Nesse aspecto, foi um trabalho coletivo.

Sem palavras para agradecer aos amigos do NCE Bel Leão, Salete Soares, Richard Romancini, Lucy Ferraz, Carmen Gattaz, Antonia Alves, Patrícia Horta e aos “revisores da família” Lucas Paolo, Luciano Cossina, Cibele Codonho, Lígia, Leandro Duarte e, especialmente, todo o apoio irrestrito na etapa final das minhas irmãs Mônica e Ângela e de minhas filhas Cecília, Laura e Alice.

Agradeço ainda:

À Profª Drª Maria Immacolata Vassallo de Lopes, que iniciou a orientação desta tese, amiga a quem reservo muita admiração e carinho, responsável por boa parte de minha formação acadêmica.

Aos professores do exame de qualificação, cujos ensinamentos tentei seguir: Prof. Dr. Eduardo Morettin e Profª Drª Maria da Graça Jacintho Setton.

Às pessoas que cederam seu tempo de alguma forma para me ajudar: Profª Dra. Rosália Duarte, Prof. Dr. Marcos Napolitano, Profª Drª Marília Franco, Laura Piteri, Laís Bodanzky, Henry Grazinoli, Patrícia Durães e Wolney Mallafaia.

Aos amigos do *Grupo Cinema Paradiso*, que há tantos anos alimentam minha mente e meu espírito: Marcos Paulino, Janete Palma, Ronilson, Adriana, Rianete, Elisa, Lucy, Mercedes, Deborah, Esther, Arcelina, Eliete e tantos outros.

Aos meus amigos doutores por quem sempre nutri muita admiração e me mostraram que fazer tese não seria um “bicho de sete cabeças” (mas quase foi!): Adriano Duarte, Renato Porto Gilioli, Renato Pucci, Bel Orofino, Marco Antônio Bin e Sérgio Rizzo.

Aos meus professores do curso de gestão, que foi um marco importante na minha vida profissional: Profª Drª Cristina Costa, Profª Drª Maria Aparecida Baccega, Prof. Dr. Adilson Citelli, Profª Drª Roseli Fígaro e, *in memoriam*, Prof. Dr. Octavio Ianni e Profª Drª Maria Lourdes Motter.

À Dora Machado Lorch, a quem devo tanto pelo meu amadurecimento pessoal.

Ao meu querido professor de História do Colégio Equipe Raymundo Bandeira Campos, um dos responsáveis pela minha cinefilia e opção pela História.

Aos amigos do coração e dos saraus musicais, cujo carinho, alegria, orações e paparicação foram fundamentais: Cris Braga, Márcio Barbosa Torres, Eliana Severo, Filó Machado, Paulinho Prado, Luiz Alberto Zakir, Gílcia Bezerra e Wania Mallafaia.

À Santa Marlene na infra-estrutura da casa, fazendo tantas comidinhas gostosas pra “me sustentar”.

Ao importante apoio e paciência de pessoas muito idealistas e queridas da FDE: Devanil Tozzi, Eva Margareth Dantas e Mary Kawauchi.

Às coordenadoras batalhadoras da Diretoria de Ensino de Marília: Silmara Lurdes Truzzi e Maria Márcia Z. Pedroso que me receberam e me acompanharam tão carinhosamente.

Às coordenadoras de Arte Sílvia Navarro (DE Registro) e Adriana Silvestre (DE Itaquaquecetuba).

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e ao Dário, da secretaria do CCA-ECA-USP.

À CAPES – CNPq, pela importante bolsa de estudos, sem a qual essa tese não teria sido possível.

Gosto de pensar na experimentação como na vela de um barco. Nunca se pode estar certo dos ventos, mas com mão segura pode-se manobrar as velas, pode-se ir aonde quiser; sem isso, não é possível nem mesmo deixar o porto.

Orson Welles

RESUMO

MOGADOURO, C. A. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. 2011. 428 fls. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta) busca compreender qual é o espaço que o cinema, entendido como cultura e linguagem artística, pode ocupar na educação formal. Entendemos que, em geral, o cinema é aproveitado como “ilustração” dos conteúdos das disciplinas, perdendo sua dimensão artística, com potencial para uma prática educativa humanista e dialógica. Olhamos para relação cinema e educação na perspectiva da Educomunicação, observando experiências passadas e presentes, buscando indicadores que nos auxiliem na construção de uma relação mais igualitária e interdisciplinar entre os dois campos.

Palavras – chave: Educomunicação – Cinema – Educação Audiovisual – Interdisciplinaridade – Educação Dialógica – Cineclubismo.

ABSTRACT

MOGADOURO, C. A. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. 2011. 428 fls. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

Educommunication and school: cinema as a possible mediation (challenges, practices and proposals) try to comprehend what is the space that cinema – understood as artistic culture and language – can achieve in formal education. We understand that, in general, cinema is taken as an “illustration” of the disciplines content, missing its artistic dimension and its humanistic and dialogic potential. We observed the relation between education and cinema in the perspective of Educommunication, analyzing past and actual experiences, searching for indicators that could help us to develop a much equal and interdisciplinated relation between both areas.

Keywords: Educommunication – Cinema – Audiovisual Education – Interdisciplination – Dialogic Education – Cineclub.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

ONDE ESTÁ O CINEMA?	15
DE ONDE PARTIMOS - O ENCANTAMENTO COM O CINEMA	28
CONTEXTO – HIPÓTESES	33
PRESSUPOSTOS	35
METODOLOGIA	39
ESTRUTURA DA TESE	42

CAPÍTULO UM

1 CINEMA E EDUCAÇÃO	45
1.1 APROXIMAÇÕES	46
1.2 A LINGUAGEM DO CINEMA: DES-ORDEM E TRANSFORMAÇÕES	48
1.3 A IMAGEM NA ESCOLA: DESCOMPASSOS	52
1.3.1 OS ESTUDOS DE RECEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	61
1.4 PANORAMA HISTÓRICO E O CINEMA EDUCATIVO	64
1.4.1 NOS PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XX	65
1.4.2 PRIMEIROS PASSOS: CINEMA EDUCATIVO	70
1.4.2.1 HUMBERTO MAURO	74
1.5 UMA QUESTÃO DE PARADIGMAS: O QUE É O FILME EDUCATIVO?	76
1.6 CINECLUBISMO: MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELO CINEMA	79
1.6.1. EDUCAÇÃO E CULTURA JUNTAS NOS MOVIMENTOS POPULARES	84
1.6.2 O CINEMA NOVO E O CPC	88

CAPÍTULO DOIS

2. ALGUNS ESTUDIOSOS DO CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	96
2.1 ROSÁLIA DUARTE	97
2.2. EXPERIÊNCIA E CONTRIBUIÇÃO DE MARCOS NAPOLITANO	103
2.2.1 O OLHAR DO HISTORIADOR PARA O CINEMA	106
2.2.3 PLANEJAMENTO É FUNDAMENTAL	110
2.2.3 ARTICULAÇÃO: CURRÍCULO, HABILIDADES E CONCEITOS	114
2.2.4. A DELICADA ESCOLHA DO FILME “CERTO”	116

CAPÍTULO TRÊS

3. FRANÇA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CINEMATOGRAFICA	119
3.1 DE DIVERSÃO À SÉTIMA ARTE	123
3.2 OS CINECLUBES E OS DEBATES IDEOLÓGICOS	126
3.3 O CINEMA NO SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS	131
3.4 O CINEMA COMO ALTERIDADE – PROPOSTA DE ALAIN BERGALA	137
3.4.1 O PROCESSO EDUCATIVO DO ATO DE CRIAÇÃO - FAZER FILMES	152

CAPÍTULO QUATRO

4. ESCOLA CARLITOS	158
4.1 BREVE HISTÓRICO	158
4.2 O CINEMA ESTÁ NO NOME	161
4.3 ALGUNS RESULTADOS DO ANO DE 2010	172
4.4 O PROJETO DA ESCOLA CARLITOS EM 2011	174
4.5. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA CARLITOS	179

CAPÍTULO CINCO

4. O PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA – A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO	185
5.1 A FDE e o Projeto CEDUC – Vídeo (1988-1997)	190
5.2 PESQUISA POR AMOSTRAGEM (2007)	196
5.2.1 PESQUISA COM ALUNOS	198
5.3 A PROPOSTA DO PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA	207
5.3.1 A IDEALIZAÇÃO DO PROJETO E A SELEÇÃO DE FILMES	210
5.3.2 AS CAIXAS DE FILMES E CADERNOS DE CINEMA DO PROFESSOR	213
5. 4. AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DO PROJ O CINEMA VAI À ESCOLA	218
5.4.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	221
5.4.2. INCOERÊNCIAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	224
5.1. O PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA NA REGIÃO DE MARÍLIA	228
5.1.1. O MAPEAMENTO PRÉVIO	231
5.1.1.1. LEVANTAMENTO PRÉVIO DAS ESCOLAS DE MARÍLIA	234
5.1.1.2 - PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DE MARÍLIA	238
5.1.1.2.1 EE PROFª NELY CARBONIERI DE ANDRADE	239
5.1.1.2.2 EE LYDIA IVONE GOMES MARQUES	248
5.1.1.2.3 EE PROFª SYLVIA RIBEIRO DE CARVALHO	253
5.1.1.2.4 EE AMÉLIA LOPES ANDERS	258
5.1.1.2.5 EE PROF. AMILCARE MATTEI	261

CAPÍTULO SEIS

6. OUTRAS EXPERIÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	266
6.1 O PROJETO TELA BRASIL	267
6.2 A EXPERIÊNCIA DO CINEDUC	270
6.3. O OLHAR DA EDUCOMUNICAÇÃO	275
6.4. PROPOSTAS EDUCOMUNICATIVAS	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284
FIMOGRAFIA CITADA	290
ANEXOS	
Anexo 1 - Entrevista com o Prof. Dr. Marcos Napolitano	1
Anexo 2 - Entrevista com Laura Piteri	24
Anexo 3 - Fichas dos filmes da Escola Carlitos	35
Anexo 4 - Entrevista com Devanil Tozzi – FDE	52
Anexo 5 - Avaliação do Proj <i>O Cinema vai à Escola</i> – FDE Escolas da Capital e Grande São Paulo	68
Anexo 6 - Avaliação do Proj <i>O Cinema vai à Escola</i> – FDE Escolas do Interior	74
Anexo 7 - Fotos das Escolas da Região de Marília	80
Anexo 8 - Entrevista do Projeto Tela Brasil	86
Anexo 9 – Imagens – Projeto Tela Brasil	118
Anexo 10 - Entrevista com Bete Bullara – CINEDUC	121

INTRODUÇÃO

ONDE ESTÁ O CINEMA?

INTRODUÇÃO

ONDE ESTÁ O CINEMA?

Tomamos a liberdade de introduzir o tema da tese com um texto mais solto, não muito rigoroso quanto às normas acadêmicas. Assumimos essa responsabilidade e esse risco na introdução. No corpo da tese, acreditamos ter atendido ao rigor necessário a um trabalho científico.

O cinema e a educação se relacionam há muito tempo, mas nem sempre é uma relação amistosa ou mesmo igualitária. Como em um relacionamento amoroso, onde há um ciumento no casal, parece que a escola quer “dominar” ou “controlar” o cinema. Por isso, é comum nos escritos de vários estudiosos do tema a acusação de que a escola “didatiza” o cinema, tirando do cinema sua essência artística. A eterna acusação feita à escola é de que o cinema está presente na educação apenas como “ilustração” do conteúdo das aulas. Também achamos que o cinema muitas vezes se comporta de forma “rebelde”, porque seu tempo não é o da aula, a abordagem do tema no filme nem sempre se “encaixa” no conteúdo da disciplina e a recepção por parte dos alunos nem sempre tem o resultado esperado. Trata-se de um relacionamento difícil, porque ambos têm naturezas diversas... Mas, ainda assim, acreditamos que esse namoro vai longe...

Nossa pesquisa busca compreender qual o espaço que o cinema – entendido como cultura e linguagem artística – tem ocupado nessa relação. Trata-se de uma relação entre o campo da Comunicação e o campo da Educação.

Para a construção de um diálogo entre esses dois campos, Ismar Soares (2011) nos diz que é preciso partir de dois pressupostos: que a educação só acontece quando existe

uma “ação comunicativa”, presente em todos os modos de formação do ser humano. E que a comunicação, enquanto produção simbólica e transmissora de sentidos é, sem si, uma “ação educativa”.

O cinema, como produção simbólica e transmissora de sentidos, como diz Marcos Napolitano, é, ao mesmo tempo, *cotidiana e elevada, pois (...) é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte* (NAPOLITANO, 2009:11-12).

Brincamos com o comportamento “rebelde” do cinema no relacionamento com a educação, mas o que queremos dizer é que a dimensão “cotidiana e elevada” é, na verdade, uma dimensão complexa. O cinema já nasceu com a dicotomia arte-indústria (o que será aprofundado na tese). Veremos que na relação com a educação ele pode ser entendido como mídia e como linguagem artística. Por isso, é tão difícil achar o espaço do cinema nesse relacionamento.

Maria da Graça Setton (2010) quando estuda o fenômeno midiático na educação, define “mídias” como:

todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, CDs, etc, a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de TV, rádio ou internet. (SETTON, 2010:7)

Nessa categorização, como aparato simbólico e material, a presença do cinema na escola pode ser entendida como um meio de se veicular a produção simbólica realizada para o cinema. Trata-se de um produto cultural utilizado dentro da sala de aula como conteúdo para problematizar (não necessariamente ilustrar), por exemplo, um período histórico, ou uma obra literária que foi adaptada para a linguagem

audiovisual, ou ainda, exibir – de forma muito mais dinâmica e envolvente que o livro didático – determinadas paisagens que o professor de Geografia queira trabalhar em suas aulas.

São muitas as possibilidades do uso do cinema como produto simbólico da indústria cultural articulado ao conteúdo de uma aula. Esse modo de uso tem sido potencializado pelos avanços tecnológicos recentes. Atualmente está acessível à escola, ao professor e ao aluno, uma quantidade infinita de produtos audiovisuais, disponíveis na internet ou em DVD. Hoje é comum que as escolas – da rede privada ou pública – possuam aparelhos de TV, DVD e projetores multimídia. Existem desde escolas com farto equipamento, com todos esses recursos instalados em cada sala de aula até escolas com uma sala de projeção, cuja utilização deve ser agendada. Mas, de qualquer forma, é muito maior a facilidade hoje para o uso do cinema nesse formato que há cinco anos. Esse modo de uso pode ser muito criativo ou pode cair no uso ilustrativo tão criticado por nós e por vários estudiosos do tema. A situação mais séria é quando a exibição do filme se transforma em “disfarce” para a ausência do professor ou a falta de planejamento. Esses problemas serão discutidos neste trabalho. Por enquanto, ao registrar esse modo de uso, consideramos como essa possibilidade foi favorecida com as novas tecnologias.

Numa perspectiva otimista, ainda dentro da possibilidade do uso do filme articulado a um determinado tema, acreditamos que a interdisciplinaridade esteja saindo dos discursos oficiais e intenções e, com tropeços, esteja chegando efetivamente à prática educativa. Não discutimos aqui as dificuldades dessa transição¹, mas pensando na presença do cinema na educação, a possibilidade da ruptura (ainda que gradual) das “grades disciplinares”, dentro de um novo paradigma transdisciplinar é muito positiva. O uso dos filmes articulados, por exemplo, aos temas transversais, ganha muito mais força e o desconforto, já citado, de que o filme não “se encaixa” no tempo da aula ou

---

¹ Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a importância de se abandonar a perspectiva conteudista e fragmentada do conhecimento em direção à visão interdisciplinar de ensino vem sendo contemplada nos documentos oficiais.. Ver <http://www.mec.gov.br/pcn>. Soares (2011).

no assunto da disciplina seria minimizado, principalmente a partir de projetos interdisciplinares.

Mas queremos tratar aqui nesse texto introdutório de outro aspecto que envolve o relacionamento cinema e educação. Trata-se da falta de espaço ou de um certo desconforto do cinema, enquanto linguagem e cultura, no atual cenário escolar, onde estão acontecendo muitas mudanças no campo das tecnologias e das reorganizações curriculares recentes. Explicamos a seguir o porquê da nossa pergunta: Onde está o cinema?

Conforme já dissemos, desde os anos 1990 temos diretrizes nos documentos oficiais do Ministério da Educação em direção a uma visão interdisciplinar de ensino. Para relacionar essas mudanças com a matéria que queremos tratar quanto a um espaço a ser ocupado pelo cinema na Educação, tomaremos emprestado de Ismar Soares (2011) sua reflexão sobre o texto oficial do MEC (referência do site do MEC já indicada) quanto à definição, em 1996, das três áreas de conhecimento, com especificidade para a que nos interessa no tratamento do tema: “Linguagens e Códigos e suas Tecnologias”².

O documento oficial do Ministério da Educação parte da premissa segundo a qual a produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. Ao descrever, por exemplo, a área das “Linguagens”, o texto do MEC afirma, expressamente: “Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa”. Por isso, adianta o documento, é “relevante considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico”. Como consequência, “no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas (que se mostram articulados por múltiplos códigos) e, ainda, sobre os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pelas formas de linguagem, são, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada” (SOARES, 2011:16)

---

² As outras duas áreas são “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Ismar Soares nos traz essas reflexões para formular as linhas de atuação da Educomunicação no atual cenário da educação formal, onde se faz necessário que *a relação entre a educação e as práticas da comunicação supere a dicotomia que tradicionalmente subordina uma área à outra* (SOARES, 2011:16). No âmbito disciplinar da educação formal, o autor sugere que a comunicação, enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias), se transforme em conteúdo disciplinar, objeto específico dentro da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, como tem sido o foco desse tema no âmbito internacional³.

A partir dessa proposta, e nos identificando com a linha de pesquisa da Educomunicação, retomamos o assunto do relacionamento educação e cinema, tomando este como cultura e linguagem audiovisual, com intuito também de superar seus desencontros.

No filme de animação *Wall-E* (Disney/Pixar, 2008), um robô programado para reciclar o lixo do planeta (700 anos depois do abandono dos seus habitantes), diverte-se com os “restos” da herança cultural deixada na Terra. Entre os brinquedos herdados, o seu predileto é um filme musical, dos anos 1950, assistido por ele diversas vezes, a partir do qual ele tenta “aprender” a dançar e a conquistar o seu amor. O desenho futurista sugere que o cinema é uma importante referência da cultura humana, formador de sentimentos e comportamentos, e que nossa visão de mundo está, individual e socialmente, permeada pela experiência com o cinema.

Se o cinema é parte da cultura da humanidade e é também linguagem audiovisual, ele faz parte da cultura simbólica que a escola deve abordar em seu currículo. O domínio da linguagem audiovisual como comunicação e negociação de sentidos faz parte da construção do sujeito social que desejamos.

---

³ O autor cita *Media Education, Media Literacy e Educación em Medios* (Soares, 2011:19)

O campo da Educomunicação nasceu, entre outras influências, da corrente intitulada “leitura crítica dos meios”, hoje atualizada em “leitura crítica da mídia”, que defende como papel da escola o auxílio para que os educandos possam conhecer a linguagem e a gramática audiovisual, com objetivo de formar sujeitos críticos diante das mensagens midiáticas. Outro apoio nessa proposição vem da teoria das mediações que compreende o receptor como um sujeito ativo, que negocia sentidos nas suas experiências pedagógicas e culturais. Setton sintetiza: *A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos* (SETTON, 2010:10).

Diante disso, nos sentimos confortáveis em identificar que a abordagem do cinema – como cultura e linguagem – na educação formal estaria contemplada na área de conhecimento proposta pelo MEC “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Nos estudos de educação e cinema é comum a comparação com os estudos de literatura. É certo que os estudos de Língua Portuguesa e Literatura sempre gozaram de maior status na educação formal. Para nos auxiliar a encontrar o espaço do cinema nessa área, refletimos sobre como tradicionalmente a escola considera a linguagem e a cultura literária⁴.

A disciplina “Língua Portuguesa e Literatura” tem como objetivo o ensino da gramática, da sintaxe da linguagem e das obras literárias. Supõe-se que a criança para aprender a ler e escrever deva dominar os códigos e regras da língua portuguesa. De acordo com o estágio de desenvolvimento da criança e do jovem, a escola deve promover o encontro com a cultura literária brasileira e universal, de modo a formar

---

⁴ Nossa abordagem aqui é genérica, baseada no conhecimento geral e empírico do currículo tradicional, em consultas aos documentos recentes da nova proposta curricular da Secretaria da Educação de São Paulo (SEED-SP) e em diálogos com professores e coordenadores de Arte da rede pública.

um bom repertório cultural, conhecer a cultura letrada a partir de várias obras, de gêneros, estilos e estéticas diferentes. Sua competência para construir sentidos na leitura do mundo se faz no diálogo com esse repertório cultural que ela descobre e ajuda a construir. O domínio da linguagem se relaciona com a ampliação da sua capacidade de expressão.

A linguagem e a cultura cinematográfica também não mereceriam essa consideração? Rosália Duarte questiona essa diferença de tratamento e de legitimidade na educação formal em relação ao cinema e à literatura:

Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. (...) Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? (DUARTE, 2006:20).

O cinema faz parte hoje da nossa cultura audiovisual que, a partir da segunda metade do século XX, passou a ser também televisão, vídeo, computador, internet, games e até telefones móveis. Mas é bom lembrar que a linguagem e os recursos audiovisuais utilizados na publicidade, na ficção televisiva, nos desenhos, nos *clips* e da maioria dos filmes produzidos nas oficinas audiovisuais vêm do imaginário do cinema (BERGALA, 2008). Portanto, conhecer a sintaxe e a gramática da linguagem do cinema é conhecer também o mundo audiovisual que nos cerca. Novamente Rosália Duarte nos diz da relevância da escola abraçar a tarefa dessa aprendizagem:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2006:82) (grifo da autora)

O espaço mais provável do ensino do cinema nas escolas seria na disciplina Arte, também inserida na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Analisando os Cadernos de Arte da recente proposta curricular de São Paulo⁵ e também dialogando com algumas coordenadoras de Arte das Diretorias de Ensino, vimos que recentemente houve ampliação das expressões artísticas que eram tratadas no currículo da Educação Artística. Tradicionalmente, a ênfase era dada às artes visuais e à história da arte clássica. A proposta atual do governo paulista é contemplar também a arte contemporânea e novos objetos das artes visuais (por exemplo, instalações, grafite, escultura), além das artes do corpo (dança, capoeira), da música e do teatro. Bons ventos para a educação artística. Mas, novamente a pergunta: onde está o cinema? O cinema está nos cadernos de Arte, mas como indicação de filmes que “ilustram” ou complementam atividades das outras expressões artísticas (filmes que tratem da temática dança, por exemplo).

O encontro com as grandes obras da arte brasileira e universal, em qualquer expressão da arte, auxilia no desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e do humanismo. Ismar Soares (2011), ao falar da relação da Educomunicação com o campo das Artes, reforça que *todo estudo da história e da estética das artes – que representa um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata* (SOARES, 2011:47).

Se o estudo de cinema não é contemplado no currículo de Arte, a partir de que lugar a escola poderia proporcionar o encontro do aluno com as grandes obras do cinema? Não seria tão importante para a formação do aluno o encontro com as obras de Fritz Lang, Chaplin ou Walter Salles como é com as obras de Van Gogh, Isadora Duncan, Brecht ou Tom Jobim?

Percebemos que é preciso buscar esse espaço para o cinema. Ele não está dado.

---

⁵ Cadernos de Arte do Professor, Material do Programa São Paulo Faz Escola – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP).

Ainda há outras ponderações nessa parte introdutória deste trabalho. Até agora falamos sobre a importância do cinema, como parte da cultura midiática e artefato material e simbólico, articular-se com os conteúdos das aulas. Também discutimos qual seria o espaço do conhecimento sobre a cultura e a linguagem de cinema na educação formal. Mas até agora falamos sobre “ver” cinema. Há outro fenômeno acontecendo nas recentes mudanças na relação comunicação e educação no cenário que estamos tratando que é o “fazer” cinema.

Está ganhando espaço na educação formal, depois de conquistar largamente a educação não formal, a chamada “educação audiovisual” que inclui, entre outras coisas, a produção audiovisual⁶. A equipagem das escolas com inúmeros aparelhos das novas tecnologias é um fato. Entre os equipamentos ligados ao audiovisual estão os já citados TV, DVD e projetos multimídias, mas também câmeras digitais de fotografia e filmagem e *softwares* de edição. Não há dúvida de que, com uma gestão democrática que garanta a disponibilização desses recursos tecnológicos, o ensino de cinema só tem a ganhar com esse cenário.

Supondo uma escola com boa gestão dos recursos, percebemos que já tem sido frequente que crianças e jovens usem as câmeras digitais para se expressarem até nas tarefas escolares, dentro das disciplinas, como antigamente se usava apenas o lápis ou a caneta. Muitas escolas públicas estão fazendo parcerias com entidades do terceiro setor no sentido de oferecer aos alunos da rede pública oficinas audiovisuais, no contraturno das aulas.

---

⁶ O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE) vem acompanhando e participando de projetos de produção audiovisual educacionais, que primam pela educação processual. Um exemplo desses projetos é o programa “*Vídeo para Todos*” <<http://vpteducomunicativo.blogspot.com/>> que acontece a distância. Foi uma parceria entre o NCE/USP, o Projeto Bem-te-vi e Ponto de Cultura São Sebastião têm alma, respectivamente coordenados pelo Professor Ismar Soares, Ariane Porto e Tereza Porto. Trata-se de uma realização em doze pontos de cultura em vários estados brasileiros chamados polos, ou seja, desde a Amazônia ao Rio Grande do Sul.

Para abordar esse contexto, para o qual também olhamos de forma otimista, é preciso voltar à rebeldia do cinema, ou melhor, à sua dimensão complexa de ser, ao mesmo tempo arte, indústria e técnica. Os inúmeros projetos educacionais dos últimos anos, especialmente na educação não formal, têm sido relevantes para que essa possibilidade, chamada de mediação tecnológica na educação, esteja ganhando novos espaços, tanto em projetos escolares, como não-escolares e nas políticas públicas.

O que nos desafia em relação aos estudos de cinema na escola, dentro da produção audiovisual, é que essa mediação tecnológica transforma o cinema em vídeo. O produto da filmagem em uma oficina audiovisual é o vídeo, que pode ser de um minuto, de 20 minutos ou de uma hora. Não importa. Trata-se de uma narrativa audiovisual, feita com base em um roteiro, direção de fotografia, noção de enquadramento, edição, montagem, enfim, é um produto audiovisual que, para ser realizado, mobilizou uma equipe e desenvolveu algum domínio da linguagem audiovisual.

Entendemos que a produção audiovisual é fundamental hoje para ampliar a capacidade de expressão das crianças e jovens. Dentre as áreas de intervenção das práticas educacionais definidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP) uma delas é a “mediação tecnológica na educação”, que é, segundo Ismar Soares, a área voltada para:

[...](os) procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo de novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos (SOARES, 2011:48).

Deixamos claro que não nos dedicamos ao estudo dessas oficinas ou organizações do terceiro setor e nem mesmo às experiências de produção audiovisual na educação formal. No transcorrer do processo de pesquisa, essa relação entre o “ver” e “fazer” se colocou, o que nos instigou a conhecer duas experiências, que consideramos educomunicativas – o Tela Brasil e o CINEDUC – para compreender sua relação com a educação formal. Embora o “fazer cinema” não seja objeto desta tese, a aproximação com essas entidades só consolidou nossa suspeita de que o “ver” e “fazer” além de indissociáveis, não se opõem. Ao contrário, se complementam.

Bete Bullara, educadora do CINEDUC, é que problematizou na nossa pesquisa a importância do “ver” cinema, isto é, de se conhecer a cultura cinematográfica para se ensinar a “fazer”. Bete, que atua há 36 anos como educadora audiovisual no CINEDUC, promovendo oficinas de ler e fazer cinema, demonstra preocupação com o modismo e deslumbramento que, com o advento das novas tecnologias, favoreceu a criação de muitas oficinas que “prometem profissionalização para o cinema em 15 dias”, por serem experiências que ensinam minimamente o manejo de equipamentos, para que se produza um vídeo. Para ela, esse produto não é fruto de reflexão, construção de um repertório cultural, é simplesmente uma expressão. Ela compara a uma escola que ensina um mínimo de vocabulário para que a criança escreva uma frase. Muito bem, ela passou a dominar o código, mas ainda não conhece a linguagem, que inclui a cultura.

Bete Bullara⁷ defende que as oficinas que ensinam a ler e fazer cinema podem realizar uma densa prática educativa e social (que caracterizamos como educomunicativa) por permitir o conhecimento da linguagem audiovisual, voltado para o desenvolvimento da leitura crítica da imagem; a ampliação do repertório cultural, a partir do encontro com a arte e a ampliação da capacidade de expressão, a partir da produção audiovisual. Para ela, não ensinar a ver cinema – o que inclui o conhecimento da cultura cinematográfica – é como uma escola que ensina a escrever, sem ensinar a ler.

---

⁷ Em entrevista que nos foi concedida em setembro de 2009, na sede do CINEDUC, Rio de Janeiro/SP.

E não possibilitar a produção audiovisual seria o contrário: uma escola que ensina a ler, mas não a escrever.

Não se trata aqui de ignorar ou desvalorizar a produção audiovisual que vem se espalhando com a democratização das tecnologias. A questão é nos perguntamos se o cinema não poderia contribuir nesse processo, de forma a evitar o que Soares (2002) chama de “neotecnicismo da educação”, no sentido de ações pautadas pela descontinuidade e efemeridade.

Sentimos uma falsa dicotomia entre vídeo e cinema, como se o primeiro se ligasse à prática e o segundo à reflexividade (que eventualmente pode estar “fora de moda”). A nossa dúvida é se não estaria havendo um deslumbramento com o “fazer” ao desconsiderar a cultura audiovisual que nos constitui⁸.

Um último exemplo nessa parte introdutória: o Ministério da Educação (MEC), desde 2007, vem desenvolvendo um programa intitulado *Mais Educação*, voltado para ampliar a oferta de práticas educativas nas escolas públicas por meio de atividades optativas, em uma nova realidade de educação integral. As atividades optativas foram agrupadas em “macrocampos”⁹, porém o cinema não se encaixava em nenhum desses espaços¹⁰. O macrocampo da “Educomunicação” desenvolve projetos de jornal escolar, rádio escolar, história em quadrinhos, fotografia e vídeo. O macrocampo “Cultura e Artes” desenvolve atividades artísticas não mediadas pela tecnologia: leitura, canto coral, pintura, teatro, capoeira e outras. Mas o “cinema” não estava em

---

⁸ Além do CINEDUC, destacamos uma proposta educacional com oficinas de vídeo, baseada na Pedagogia dos Meios e Mediação Escolar, de Maria Isabel Orofino (2005), que agrega práticas pedagógicas dialógicas, reflexividade, mediação e produção audiovisual.

⁹ São dez os macrocampos do Programa *Mais Educação*: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; educomunicação; educação científica e educação econômica.

¹⁰ Obtivemos essas informações na entrevista com Laís Bodanzky e Henry Grazinoli, representantes do Portal Tela Brasil e convidados para desenvolver as atividades de cinema no programa *Mais Educação* do MEC. Eles nos informaram que o MEC adquiriu vários kits de cinema para enviar às escolas, mas que estas não sabiam como usar. A própria direção do programa não sabia em que macrocampo o cinema se encaixaria.

nenhuma delas. Será que “vídeo” é cinema? Parece que o MEC entendeu que não, pois, após uma certa polêmica, recentemente foi incluída a atividade “cineclube” no macrocampo “Cultura e Artes”.

Compreendemos que mesmo a Educomunicação, campo em construção, ainda não tem a resposta para nossa pergunta: Onde está o cinema?

Nosso problema de pesquisa é compreender como está esse namoro entre o cinema e a educação, a partir da identificação dos espaços que essa relação tem ocupado na educação formal.

DE ONDE PARTIMOS - O ENCANTAMENTO COM O CINEMA

A escolha do cinema para a pesquisa tem motivos ancorados na nossa trajetória pessoal. Na família, em primeiro lugar. Enquanto algumas famílias conversam na cozinha ou ao lado da televisão, o nosso código de convívio é o cinema. Nosso crescimento se deu em torno de comentários de filmes, diretores e ir ao cinema era tão legítimo quanto ir à escola.

No âmbito escolar, a experiência marcante foi o Colégio Equipe no final dos anos 1970. Em especial o professor de História Raymundo Bandeira Campos. Sua paixão pelo cinema nos contagiava. Além das indicações dos filmes nas aulas de História, havia o cineclube da escola que nos apresentava muitos “filmes de arte” (Buñuel, Werzog, Bergman, Glauber Rocha) dos quais, muitas vezes, não entendíamos quase nada, mas a experiência era ótima e sua repercussão em nossa alma durava anos...

No âmbito da cidade, um aprendizado cultural e político intenso: movimento estudantil, liberação de muitos filmes que estavam proibidos: *O Último Tango em Paris*, *Z*, *Laranja Mecânica*, *Encouraçado Potenkin*, *Amor e Anarquia*... Cineclube do Bixiga, Bijou, FGV. O cinema estava misturado à campanha pela anistia, depois à campanha das diretas já! Essa atmosfera nos levou a cursar História. E o melhor programa era um cinema com os amigos e depois sair pra conversar sobre o filme.

A vida adulta – trabalho e maternidade – nos distanciou um pouco dos cinemas. O vídeo facilitava o contato com filmes clássicos, mas distanciava dos lançamentos e novidades. A vida cotidiana convidava à alienação. Em frequentes momentos, batia saudades das conversas “culturais” com os amigos. Essa insatisfação nos levou a uma iniciativa fundamental para a realização desta tese: reunimos os amigos e resolvemos, como uma atitude de “resistência cultural”, sistematizar as conversas sobre filmes.

O grupo começou com umas oito ou dez pessoas, em 1995, que combinaram de se reunir quinzenalmente para discutir um filme previamente escolhido, que estivesse em exibição em salas de cinema. O detalhe é que, diferente dos cineclubes, não era para assistir ao filme juntos. Para driblar a vida corrida e a agenda cheia, cada um escolheria o seu horário para ir ao cinema. O importante da “brincadeira” não era apenas o filme, mas a conversa que acontecia a partir dele. Era possível levar os filhos, que ficavam brincando ou fazendo lição na sala ao lado. O lanche também era coletivo.

Assim, organizou-se o *Grupo Cinema Paradiso* (batizado tempos depois) e que permanece ativo e com o mesmo formato até os dias de hoje. Nesses 16 anos, centenas de pessoas circularam pelo grupo, que se mantém muito informal e democrático¹¹. Os critérios básicos para a escolha do filme incluem a perspectiva de “dar caldo para uma boa conversa” e que esteja sendo exibido em salas acessíveis, em várias sessões. A faixa etária dos frequentadores (os eventuais ou assíduos) varia entre 18 e 87 anos (algumas crianças migraram para a sala da frente, tempos depois). Os frequentadores têm variadas ocupações, o que enriquece muito a conversa. Aproximadamente uns quinhentos filmes já foram objeto de conversas apaixonadas.

Na maioria das vezes (até pela composição do grupo, com poucos “especialistas” em audiovisual), o filme não passa de um “pré-texto” para conversas sobre a vida contemporânea, sob pontos de vista diferentes. Os gêneros, diretores e países de produção também são variados, mas os “blockbusters” dificilmente estão na pauta. Os membros do grupo, antes da reunião, habituaram-se a buscar informações adicionais para enriquecer a discussão, como ler críticas, ver outros filmes do diretor, procurar o mapa da região em que o enredo se situa, conhecer melhor a história de uma nação ou de um culto religioso... Há “participantes virtuais” que moram fora de São Paulo, ou não podem ir às reuniões, mas escrevem artigos ou contribuem para o enriquecimento da discussão fazendo alguma pesquisa. A troca de experiências e de pontos de vista é

---

¹¹ Em 1998, foi criado um boletim quinzenal que circula por centenas de pessoas. As reuniões reúnem aproximadamente vinte pessoas. Também foi construído um site www.grupocinemaparadiso.com.br.

o forte do *Grupo Cinema Paradiso*, que é costurado pela paixão ao cinema e pelo afeto.

O estímulo das discussões do grupo de cinema nos levou a cursar a especialização Gestão de Processos Comunicacionais¹², na ECA-USP, onde travamos contato com o campo da Educomunicação, que se estruturava na época (2000-2001).

Nos anos seguintes, nossa dedicação à pesquisa de mestrado na ECA-USP nos levou a uma escola pública de São Paulo, onde criamos um grupo de recepção de telenovela com os jovens¹³. Nosso arcabouço teórico para a pesquisa de recepção foi a teoria das mediações.

A partir de 2005, uma experiência profissional também relevante para o ponto de vista desta tese: por cinco anos lecionamos a disciplina Tecnologia Educacional em Licenciatura de Pedagogia, em uma instituição privada, na periferia de São Paulo. O foco da disciplina era leitura de imagem para formação de futuros educadores. Muitos filmes e produtos televisivos foram discutidos nesses anos com jovens com formação escolar deficiente, repertório cultural ligado à produção televisiva e pouco acesso às salas de cinema. Pudemos vivenciar como a discussão de filmes potencializa a aprendizagem, amplia a capacidade de expressão dos jovens e estimula a busca por um repertório diversificado. Também pudemos organizar, por dois anos, um cineclube para as estudantes de Pedagogia.

Duas experiências de educação a distância também nos trouxeram bagagem significativa, especialmente por permitir o diálogo e a construção coletiva no ambiente

---

¹² Atualmente é o Curso de Especialização *Lato Sensu* Gestão de Comunicação, Políticas, Educação e Cultura: www.eca.usp.br/gestcom.

¹³ Pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado sob a orientação da Profª Drª Maria Immacolata Vassallo de Lopes, intitulada *Do Pátio à Sala de Aula: a discussão da telenovela no processo educativo*, disponível na ECA-USP.

virtual. A primeira é a formação de professores da rede pública “Mídias na Educação”, da Secretaria de Educação a Distância do MEC, coordenada em São Paulo pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), atividade a que nos dedicamos por quatro anos. A segunda, em 2010, foi o trabalho como mediadora no Curso da Escola de Formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP), etapa do processo seletivo para professores da rede. Ambas as experiências nos proporcionaram experiência de debate com professores da rede pública sobre práticas escolares e filmes.

Essas experiências de educação a distância nos trouxeram, virtualmente, o universo cotidiano das escolas públicas de forma pulverizada, uma vez que envolve professores de vários pontos do estado de São Paulo. Pudemos perceber a potencialidade da educação a distância, desde que haja uma mediação efetivamente dialógica. Apesar de um preconceito inicial de nossa parte, a experiência de seis anos com educação a distância, na perspectiva educomunicativa (no caso do Curso Mídias, coordenado pelo NCE-USP), nos permite pensar nessa opção como complemento da formação profissional.

Conhecer a Educomunicação em 2000, após a experiência de alguns anos de discussão de filmes, nos fez perceber que a prática educomunicativa pode existir independente do nome que se dá a ela. O *Grupo Cinema Paradiso* já fazia educomunicação, sem saber da existência do termo. Essa perspectiva da experiência informal estendeu-se posteriormente aos grupos de recepção de telenovelas e à prática docente.

Realizamos um processo formativo dialético na compreensão do cinema como instância formadora e educativa. A partir da experiência prática de um grupo de cinema – informal, interdisciplinar, dialógico e propiciador da ampliação da capacidade de expressão dos indivíduos – conhecemos os pressupostos teóricos da Educomunicação e da Teoria das Mediações que norteou nossa pesquisa de recepção

de telenovelas e nossa prática docente de incluir a leitura crítica de filmes e ficção televisiva na formação de educadores, em uma prática dialógica.

CONTEXTO - HIPÓTESES

Entendemos que o cinema pode ter um papel altamente educativo. Se assumido pela educação formal, é um grande aliado na formação humanista e cidadã. A partir da assistência e discussão sobre as obras do cinema, é possível desenvolver a construção da subjetividade, praticar a dialogicidade e a interdisciplinaridade.

O cinema, como já dissemos, tem uma dimensão complexa. Podemos considerá-lo na dimensão da cultura, da linguagem e como fenômeno midiático. Neste caso, é consumido por crianças e jovens independente da escola. O que entendemos é que a escola pode assumir um papel de qualificar a assistência de filmes, a partir do diálogo (debates) e possibilitar a produção de um conhecimento transdisciplinar.

Nossas hipóteses são que o cinema é utilizado como recurso didático secundário na educação formal, por vários motivos, entre eles, elencamos:

- Paradigma educacional tradicional, ainda amparado em um saber enciclopédico, hierarquia rígida professor/aluno, com ambiência e gestão autoritárias, o que dificulta ou impede a prática educativa dialógica;
- Organização curricular ainda dividida em disciplinas rígidas que compartimentam o saber; a interdisciplinaridade está ainda na esfera do discurso;
- A formação audiovisual de professores é espontânea e baseada no senso comum, raramente os professores têm oportunidade de formação audiovisual formal – inicial ou em serviço. Essa situação os deixa inseguros para lidar com filmes em sua prática educativa;
- A escola tem dificuldade em lidar com a polissemia das imagens, porque está amparada na cultura letrada linear;
- Diante desse cenário, o cinema ainda não encontrou seu espaço na educação formal. O encontro do educando com o cinema de forma criativa se dá em algumas circunstâncias especiais que envolvem: disponibilização de recursos

para o uso do cinema, aliada à existência de professores com formação diferenciada, gestão democrática e participativa do espaço educativo;

PRESSUPOSTOS

Nossa experiência teórica e prática nos identifica com a linha de pesquisa da Educomunicação, o que justificamos a seguir.

A Educomunicação é um campo em construção, que tem agregado vários correntes que aproximam comunicação e educação na defesa de uma dimensão humana, filosófica e ética, a partir do dialogismo e não de uma lógica de mercado, cuja face mais visível tem sido os neotecnicismos da educação. As contribuições teóricas vêm desde Célestin Freinet, passando por Paulo Freire até chegar aos latino-americanos Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero, mas uma característica marcante é o olhar para a prática social e educativa, em um processo dialético teórico-prático.

Por estar em construção, estamos falando de um conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação. A leitura crítica da mídia aliada à produção midiática (leitura de mundo somada à expressão) e a gestão da comunicação nos espaços educativos são seus eixos principais.

Para caracterizarmos uma prática como educomunicativa não basta que esteja na interface comunicação e educação ou mesmo no discurso das tecnologias da informação e comunicação, mas que esteja ancorada no dialogismo e que se proponha a ampliar o coeficiente comunicativo dos atores envolvidos, desenvolvendo as habilidades de expressão e a competência para lidar com as novas tecnologias (SOARES, 2002).

A interdisciplinaridade vem sendo bastante discutida no meio educacional, porém, ainda carece de experiências práticas, uma vez que as “grades” das disciplinas são bastante rígidas e seu desmonte implica em outra ruptura: a quebra do paradigma da

disjunção, redução e abstração para compreensão do mundo, que vem do pensamento cartesiano, suporte secular do desenvolvimento das ciências. Segundo Edgar Morin, a especialização – que constitui a base da separação das disciplinas escolares – indiscutivelmente trouxe diversos avanços tecnológicos à humanidade, mas caminhou para a *hiperespecialização*, ou seja, *a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou parte* (MORIN, 2001:13).

Defendemos que os filmes são poderosos aliados para a realização dessa ruptura, tão necessária à prática educativa e que permitem conexão e interação com a juventude e suas novas sensibilidades. Mais uma vez, nos apoiamos em Morin:

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. (MORIN, 2001:44)

Outro conceito que nos é caro é o de “ecossistema educativo ou educacional”, termo emprestado da ecologia, para significar uma ambiência democrática, nos espaços educativos que *cuide da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação* (SOARES, site do NCE¹⁴).

Ao decidir pesquisar o lugar do cinema na educação formal, a partir da prática dialógica, o conceito de ecossistema comunicativo é um pressuposto importante, uma vez que o diálogo com o cinema exige ambiência democrática, que permita a ação comunicativa. O paradigma da educação tradicional mantém-se ainda em uma forte

---

¹⁴ www.usp.br/nce

hierarquia na relação professor/aluno. Nossa prática mostrava que os próprios alunos, acostumados à educação monológica e unidirecional, cristalizam uma posição passiva. Dar a voz ao aluno e construir um conhecimento coletivo não se constitui tarefa simples dentro desse paradigma.

A prática do debate a partir de filmes, pela nossa experiência empírica, não envolve apenas disposição para dar voz ao outro, mas estar preparado para ouvir e mediar temas muitas vezes espinhosos para um professor. Entre outros desafios, o papel do professor como mediador e uma ambiência democrática nos espaços educativos são fundamentais para a caracterização como ação educacional.

Apesar da grande circularidade de informações – em um mundo altamente informatizado e frenético, a figura do professor, tão crescentemente desvalorizada nas últimas décadas, ainda cumpre seu papel central de formador. Sem a compreensão do que significa ser mediador – subvertendo a idéia de mero transmissor de informações - e sem a prática da educação dialógica, não é possível uma boa experiência de filmes na escola. O debate após a exibição, articulado ao currículo é que contribui para a construção de sentido que escola e alunos buscam. Sem debate participativo, o aluno continuará em uma posição passiva diante do audiovisual, sendo que essa experiência cultural significativa permite preparar o aluno para ser sujeito ou protagonista do seu conhecimento.

Transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades da vida e cultura dos educandos. É preciso (de fato) fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada a outras vozes, incluindo-se a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à plateia à medida que estivessem exercitando o discurso (CITELLI, 2000:98)

Para um aprofundamento nas dificuldades históricas na relação cinema e educação no Brasil, nos apoiamos basicamente em Marília Franco, Cristina Costa, Jesús Martín-Barbero, Milton José de Almeida, Marcos Napolitano e Rosália Duarte. Estudamos a

proposta de cinema no sistema de ensino francês, a partir de Alain Bergala. No campo da Educomunicação, nos apoiamos em Ismar Soares e Adilson Citelli.

METODOLOGIA

Quando definimos nosso objeto de pesquisa, soubemos que estava se iniciando a implantação do projeto *O Cinema vai à Escola*, patrocinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP), através da Fundação do Desenvolvimento da Educação (FDE). O que nos chamou a atenção para o projeto, além de um grande investimento de política pública do cinema na educação, foi a seleção de filmes, em formato DVD, a serem enviados a todas as escolas do Ensino Médio.

Diferentemente do que se vê tradicionalmente, isto é, os filmes considerados “educativos” são os que estão diretamente ligados e adequados a algum conteúdo disciplinar, a coletânea trazia filmes comerciais – quase todos de ficção – que representavam cinematografias diversas, tanto do ponto de vista do país de origem, quanto pela diversidade de gêneros e épocas de produção. A partir de nossa experiência empírica, identificamos no projeto uma visão mais ousada em relação à tradição já apontada.

O projeto, segundo nossa perspectiva, apresentava filmes com abordagem criativa, não maniqueísta, como é comum em muitos produtos audiovisuais que se apoiam em visões simplificadoras da realidade. Por esse motivo, exigiriam um mediador razoavelmente experiente, com um mínimo de formação audiovisual ou repertório cultural para conduzir os debates. O projeto também apresentava textos de apoio ao professor, porém não previa nenhuma capacitação específica.

Decidimos por acompanhar a aplicação do projeto, não apenas por sua singularidade, mas também por se tratar de política pública de largo alcance.

Procuramos a FDE para trilhar um caminho oficial de investigação, partindo de uma visão macro para a observação em unidades que apresentassem boa utilização dos filmes, no nosso ponto de vista.

Por se tratar de universo muito amplo e heterogêneo, nossa opção era observar casos que tivessem subvertido a tradição de uso ilustrativo. Buscamos experiências práticas que tivessem traçado estratégias especiais para superar as dificuldades comuns no uso de filmes ou em projetos interdisciplinares. A observação direta poderia nos revelar indicadores educacionais como a ambiência democrática, formação audiovisual de professores, práticas dialógicas e interdisciplinaridade.

Obtivemos a autorização para o acompanhamento dos resultados da primeira fase de implantação, porém, o resultado disponibilizado nos frustrou, uma vez que os dados eram excessivamente gerais. Mudamos o caminho: solicitamos que a FDE nos indicasse diretorias de ensino que eles próprios considerassem de bom uso do projeto. Nova frustração: foi muito difícil o contato em função da agenda das coordenadoras.

A coordenadora de Arte da região de Marília, interior de São Paulo, se dispôs a nos ajudar em sua região. Enviamos primeiro um questionário prévio com perguntas básicas sobre a utilização dos filmes, interdisciplinaridade e planejamento das atividades com o projeto. Em seguida, visitamos cinco escolas, sendo que em uma delas entrevistamos apenas a coordenadora e nas outras quatro realizamos uma entrevista coletiva com professores (duas escolas na cidade de Marília, médio porte e duas na cidade de Garça, de pequeno porte).

As entrevistas com professores da região de Marília se deram como um grupo de discussão, com base na técnica de grupo focal, seguindo a metodologia do Instituto Sage (Morgan, 1988, *Focus Group as qualitative research*). Segundo Morgan, um grupo

discussão permite coletar informações de forma descontraída. Trata-se de uma entrevista coletiva, cuja riqueza de conteúdo está justamente no conflito de ideias. É necessário um mediador que conduza a discussão, porém com pouca interferência.

Outra escola visitada foi a Escola Carlitos da rede particular de ensino, na região central de São Paulo. Nesta escola, está sendo aplicada a proposta de cinema-hipótese de Alain Bergala, educador e cineasta francês. Nela, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a diretora pedagógica de uma das unidades.

Nossa experiência de discussão de filmes do *Grupo Cinema Paradiso*, experiência docente e mediação de cursos a distância estão presentes como pano de fundo nesse trabalho e, em alguns momentos, nos referimos a elas, como experiência autobiográfica no campo da pesquisa.

Pelo fato de citarmos muitos filmes nesse trabalho que não são, em si, analisados, optamos, na maioria das vezes, por citá-los de forma mais completa em uma filmografia, após as referências bibliográficas. Mantivemos dados sobre o ano de produção ou direção no corpo do trabalho quando a informação é pertinente ao texto, como foi o caso das tabelas que apresentam as caixas de filmes do projeto *O Cinema vai à Escola*, da programação da Escola Carlitos e dos filmes resultantes das enquetes realizadas pela FDE.

ESTRUTURA DA TESE

No primeiro capítulo, realizamos um histórico da relação cinema e educação. Em primeiro lugar, sobre sua relevância no processo educativo e o impacto causado pelo surgimento de uma nova linguagem do cinema. Apontamos alguns descompassos nessa relação, especialmente sobre a dificuldade da escola lidar com a imagem. A perspectiva da teoria das mediações é fundamental neste tópico. Em seguida, fazemos uma retrospectiva histórica para pontuar as principais correntes pedagógicas da primeira metade do século XX e sua relação com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Discutimos nesse momento, com base nas reflexões de Marília Franco, a concepção de cinema educativo construída historicamente. Em um terceiro tópico, continuamos o panorama histórico, porém com foco na cultura cineclubista e na efervescência cultural e política dos anos 1950 em diante. Passamos pelos movimentos de educação e cultura populares e o projeto do Cinema Novo como parte dessa ambiência cultural.

No segundo capítulo, descrevemos algumas reflexões de Rosália Duarte, resultantes de pesquisa de recepção de jovens com o cinema e analisamos a sistematização sobre o uso escolar de cinema proposta pelo historiador Marcos Napolitano.

No terceiro capítulo, realizamos outra retrospectiva histórica, desta vez para conhecer a cultura cineclubista da França, cuja amplitude não apenas influenciou a nossa cultura cineclubista como é pano de fundo para a implantação do estudo de cinema no sistema de ensino público francês. O professor e cineasta Alain Bergala, que coordenou essa implantação, formulou uma proposta sobre a introdução o tema denominada cinema-hipótese. Descrevemos criticamente a proposta de Alain Bergala.

No quarto capítulo, descrevemos a experiência da Escola Carlitos, escola particular da região de São Paulo que, desde 2010, utiliza em seu processo educativo a proposta de Alain Bergala.

No quinto capítulo, apresentamos o projeto *O Cinema vai à Escola*, implantado desde o final de 2008, na rede pública estadual paulista. Descrevemos rapidamente uma iniciativa anterior de formação audiovisual de professores, também da rede pública paulista e interrompida em 1997 – o projeto CEDUC Vídeo. Em outro tópico comentamos os resultados da pesquisa por amostragem que deu base à FDE para a elaboração do projeto de cinema atualmente em vigor. Entramos no projeto propriamente dito, descrevendo suas propostas, o conteúdo disponibilizado às escolas na primeira fase e uma rápida avaliação quantitativa. Em seguida, descrevemos nossa pesquisa de campo realizada na região de Marília, interior de São Paulo. Por último, refletimos sobre o projeto com base na perspectiva da Educomunicação.

No sexto capítulo, ao concluirmos, relatamos outras experiências de cinema e educação. O CINEDUC, entidade sem fins lucrativos do Rio de Janeiro, que há quarenta anos realiza formação audiovisual com crianças, adolescentes e adultos. O Projeto Tela Brasil, dos realizadores de cinema Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi que oferecem oficinas de vídeo, além de outras atividades com cinema. Nossa conclusão buscou articular a contribuição dos autores com as experiências práticas conhecidas nesse processo, apresentando uma proposta educacional a título de contribuição para os estudos de cinema e educação.

CAPÍTULO UM

CINEMA E EDUCAÇÃO

1 CINEMA E EDUCAÇÃO

Trataremos neste capítulo da importância do cinema estar na escola além do entretenimento, mas como parte da produção do conhecimento, uma vez que é parte da cultura. Para fundamentarmos essa possibilidade, trataremos da “des-ordem” que significou o surgimento de uma nova linguagem, que alterou a percepção de mundo das pessoas. Em seguida, refletiremos sobre os descompassos existentes entre o mundo imagético e o mundo letrado, em especial quanto à resistência das instituições escolares em lidar com a imagem. Nesse tópico, nos apoiaremos no pensamento de Jesus Martín-Barbero, Milton José de Almeida, Cristina Costa e Maria Isabel Orofino.

Em outro tópico, com auxílio especial de Marília Franco e Paulo Ghiraldelli Jr., traçamos um panorama histórico, uma vez que, para que se construa um bom relacionamento entre o cinema e a educação, é preciso conhecer experiências anteriores, como a experiência do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), além de problematizar o conceito de “filme educativo”. Pontuamos esse panorama com alguns dados da História da Educação, com a intenção de identificar as correntes pedagógicas predominantes à época da criação do INCE.

Em um terceiro tópico, discutiremos a cultura cineclubista construída nos centros urbanos brasileiros, a partir dos anos 1940, marcada pela atuação de alguns intelectuais e da Igreja Católica progressista. Ainda no tom do panorama histórico, tratamos rapidamente da efervescência cultural dos anos 1950 e 1960 que uniu educadores e artistas “engajados” em torno dos movimentos populares de base. É nessa época que estão os pilares de um paradigma mais abrangente para a educação e a cultura que constitui nossa linha de pesquisa: a Educomunicação.

1.1 APROXIMAÇÕES

A aproximação entre Comunicação e Educação, como dois campos do saber, mostra um convívio, algumas vezes conflituoso, de estranhamento e até mesmo de rivalidade e, em outros momentos, de sedução e mútuo acolhimento. De um lado a Educação: campo de estudos que vem da Antiguidade, sólido, imponente, com tarefas civilizatórias e, pelo peso da tradição, pouco permeável a mudanças. De outro lado: a Comunicação, campo legitimado apenas no século XX, ligado às estratégias da indústria cultural e do mercado, campo do imaginário, da persuasão, da efemeridade e do entretenimento, portanto, pouco confiável quando pensado pela lógica educacional.

Independente de mútuas reações, na interface entre esses dois tradicionais campos, encontram-se ações que levam a produções de sentido e de cultura. O cinema, tema ao qual nos dedicamos nesta tese, é uma dessas ações de produção de sentido e de cultura, na interface em estudo. Neste caso específico, veremos que as impressões sobre o cinema por parte da escola navegam em vários departamentos que vão do acolhimento aos filmes por puro entretenimento até a elaboração de complexas reflexões que exigem teorias bastante sofisticadas. Nesse contexto, a aproximação entre a educação formal e o cinema, ainda que antiga, não pode ser definida como resolvida a partir da perspectiva de uma outra ciência. Os especialistas em crítica cinematográfica, por exemplo, reclamam que são poucas as experiências efetivas que trouxeram o cinema para o espaço escolar enquanto “obra de arte”, prevalecendo uma visão instrumental que resume o cinema a recurso didático. No caso, segundo esses críticos, subsistem obstáculos e resistências que necessitam ser superados para que o cinema entre no espaço escolar sendo o que sempre pretendeu ser: uma manifestação da expressão artística.

A verdade é que até meados do século XX, a discussão sobre a introdução das tecnologias na Educação se restringiam ao uso do cinema e do rádio, a partir de sua função “educativa”. Com o advento da televisão e com a consolidação de sua forma no

imaginário popular, ampliou-se também a perspectiva de diálogo entre a educação e o agora denominado campo do “audiovisual”, abrindo-se espaço para se considerar o conjunto desses recursos como sendo um produto cultural assumido tanto como “recurso didático” quanto como “expressão artística”.

A denominada cultura audiovisual pode ser muita coisa: os antigos slides, os filmes de 16 mm, as transparências dos retroprojetores, os vídeos educativos ou de ficção, os DVDS, as fotografias, a internet, os telefones celulares e mesmo as imagens projetadas em aula que substituíram os antigos slides pelo programa *Power Point*. Em nosso trabalho, contudo, tomaremos o audiovisual exclusivamente em sua vertente voltada ao cinema.

O produto do cinema é o filme, que pode ser apresentado, hoje em dia, em diversos suportes. Ao falar de cultura audiovisual, fica claro que o cinema influenciou e influencia todas as outras possibilidades de produções audiovisuais (*clips*, publicidade, ficção televisiva, documentários na televisão e até um filme realizado de forma doméstica), porém, como já adiantamos, não vamos tratar aqui genericamente do audiovisual na escola, porque seria amplo demais. Citaremos a cultura audiovisual apenas quando ela se fizer presente no contexto e dialogar com o cinema.

Para pensar as relações entre cinema e educação, portanto, é preciso estar claro que filme e cinema têm dimensões diferentes, mas indissociáveis na constituição da cultura audiovisual que marcou a personalidade e os hábitos culturais do século XX (FRANCO, 2010:6).

1.2 A LINGUAGEM DO CINEMA: DES-ORDEM E TRANSFORMAÇÕES

O cinematógrafo, exibição pública da imagem em movimento, causou sensação em 1895, em Paris. A invenção dos Irmãos Lumière conseguiu realizar um sonho perseguido há muito pelos homens: o registro da imagem em movimento como se fosse real.

Nos primeiros tempos, o cinema apenas registrava acontecimentos, mostrava cenas da vida cotidiana, o que já era motivo de grande impacto. A invenção do cinema como espetáculo, com edição de imagens resultando em “trucagens”, é atribuída ao ilusionista George Meliès. Essa fase é conhecida como o “primeiro cinema”¹⁵.

Segundo Carrière (2006), o que vai transformar o cinema na experiência cultural mais importante do século XX, constitutiva do nosso imaginário e nossa sensibilidade, é a criação da linguagem do cinema, resultante da edição e da montagem.

No início, a linguagem do cinema trouxe elementos tão novos, que causavam sensações tão estranhas, que poucos poderiam absorvê-la sem “ajuda” ou esforço. Nos primeiros dez anos um filme ainda era uma sequência de tomadas estáticas, que mais parecia teatro. Eram imagens com câmera parada, portanto não tão difíceis de serem entendidas após algumas experiências. Uma vez entendido, a reação das pessoas era querer compreender os truques daquela mágica. E depois assimilavam, entendendo que o trem dos irmãos Lumière não irromperia a tela.

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas comessem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem e da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse (CARRIÈRE, 2006:16).

Por ser a primeira expressão artística que surge no sistema industrial, traz consigo a eterna dicotomia arte *versus* indústria. É seu caráter industrial, indissociável da técnica

---

¹⁵ É chamado o “primeiro cinema” os primeiros vinte anos após a primeira exibição, em 1895. É o período de registro de imagens em movimento (COSTA, Flávia Cesarina, 2006).

de reprodução que possibilitará a distribuição e alcance de sua arte a uma população imensa, em todas as classes sociais e em todo o mundo.

O cinema carrega todos os signos pertinentes à arte: necessita de autoria, não é passível de compartimentação, trabalha com a sensibilidade do espectador, não pode ter seus resultados previstos de antemão. Simultaneamente, necessita de uma produção racionalizada que resultará na manufatura de um bem de consumo, denominado “filme”, que deverá atender às regras de um mercado padronizado (CAPUZZO, 1986:11-12).

O impacto dessa dicotomia é mais compreensível se pensarmos que até finais do século XIX, a reprodução de uma obra de arte trazia o selo da falsificação. A fotografia e o cinema, à medida que lhe atribuem valor de obra artística (o que começa a ocorrer no início do século XX), destroem a ideia de “aura” da obra de arte. Essa alteração de padrões e valores envolve mudança de comportamento e de consumo, o que gera discussões profundas e que são elaboradas nos anos 30/40, principalmente entre os pensadores da Escola de Frankfurt, dos quais destacamos Walter Benjamin e seu texto *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* (1935). Até então, o conceito de obra de arte estava relacionado a uma obra única ligada ao conceito de autenticidade e “aura”, o que envolve ritual e culto.

Era o início da “cultura de massa” e os pensadores *frankfurtianos*, incluindo Walter Benjamin, muito contribuíram para um debate que até hoje, independente das suas atualizações, permanece relevante:

A própria noção de autenticidade não tem sentido para uma reprodução, seja técnica ou não. Mas, diante da reprodução feita pela mão do homem e, em princípio, considerada como uma falsificação, o original mantém a plena autoridade; não ocorre o mesmo no que concerne à reprodução técnica. E isto por dois motivos. De um lado a reprodução técnica está mais independente do original. No caso da fotografia, é capaz de ressaltar aspectos do original que escapam ao olho e são apenas passíveis de serem apreendidos por uma objetiva que se desloque livremente a fim de obter diversos ângulos de visão; graças aos métodos como a ampliação ou a desaceleração, pode-se atingir a realidades ignoradas pela visão natural. Ao mesmo tempo, a técnica pode levar a reprodução de situações onde o próprio original jamais seria encontrado. Sob a forma de fotografia ou de disco permite sobretudo a maior aproximação da obra ao espectador ou ao ouvinte. (BENJAMIN, 1983:7)

Nesse ponto de vista, uma vez cultuada, essa obra deveria permanecer distante do público, em função da sua “aura”.

Ao definir **aura** como *a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela esteja*, nós, simplesmente, fizemos a transposição para as categorias do espaço e do tempo da fórmula que designa o valor do culto da obra de arte. Longínquo opõe-se ao próximo. O que está essencialmente longe é inatingível. De fato, a qualidade principal de uma imagem que serve para o culto é de ser inatingível. Devido à sua própria natureza, ela estará sempre *longínqua, por mais próxima que possa estar*. (BENJAMIN, 1983:10) (grifos do autor)

Mas no caso do cinema, a “aura” não permaneceria longínqua. Ao contrário: o cinema ganha o *status* de arte e se dirige às “massas”, produzindo encantamento e sonho. E, ainda, para que seja viável economicamente, exige altos investimentos. É a fábrica de sonhos desafiando a sétima arte:

Quando [os elementos que aproximam o cinema do sonho] atraem milhões de espectadores em todo o mundo, revelando maciçamente enorme carência do lúdico, tudo indica que o sonho não é apenas uma aspiração; transforma-se numa necessidade de consumo a ser sempre suprida, exigindo do cinema sofisticação cada vez maior para que esse ritual possa corrigir suas imperfeições e expandir seus limites. (CAPUZZO, 1986:42)

A expansão de que nos fala Capuzzo também se deu muito rapidamente na evolução da linguagem e na constituição de uma gramática audiovisual, mais ou menos identificada pelas plateias, dependendo do seu repertório. Queremos dizer que a linguagem do cinema, à medida que foi ganhando complexidade, passou a exigir mais dos seus espectadores. As inovações causam estranheza em um primeiro momento e o filme é chamado de “vanguarda”. Rapidamente a inovação é assimilada e naturalizada na recepção e passa a ser um filme “comercial” ou “facilmente assimilável”. Jean-Claude Carrière nos fala sobre isso:

(O cinema) inventou a si mesmo e imediatamente se copiou, se reinventou e assim por diante. Inventou até mesmo funções desconhecidas: operador de câmera, diretor, montador, engenheiro de som; todos, gradualmente, desenvolveram e aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho. E foi através da repetição de formas, do contato cotidiano com todos os tipos de plateias, que a linguagem tomou forma e se expandiu, com cada grande cineasta enriquecendo, de seu próprio jeito, o vasto e invisível dicionário que hoje todos nós consultamos. Uma linguagem que continua em mutação, semana a semana, dia a dia, como reflexo veloz dessas relações obscuras,

multifacetadas, complexas e contraditórias, as relações que constituem o singular tecido conjuntivo das sociedades humanas. (CARRIÈRE, 2006:22-23)

O que Carrière identifica é o desenvolvimento de uma “competência para ver”. O exercício de decodificar as linguagens audiovisuais é aprimorado à medida que se amplia e se diversifica o repertório audiovisual¹⁶. Essa decodificação torna-se subjetiva e passa a integrar nossa memória (COSTA, 2005).

A “competência para ver” e se encantar com a nova e mutante linguagem foi se desenvolvendo no espaço do lazer e do entretenimento. O espaço destinado ao “conhecimento” relutou bastante em compreendê-la, como veremos no próximo tópico.

---

¹⁶ Quando se fala de cultura cinematográfica ou repertório cinematográfico, é comum adjetivarmos como “de arte” ou “cult”, quando o filme exige mais do espectador, lembrando que essa exigência – de atenção, de memória, de mobilização até dos sonhos – pode ter larga elasticidade.

1.3 A IMAGEM NA ESCOLA: DESCOMPASSOS

O advento do cinema proporcionou um mal-estar pela *des-ordem* provocada na cultura, levando em conta que provocou a formação de um “novo *sensorium*” nas massas. No campo intelectual, o cinema passou a ser visto com desconfiança, uma vez que desorganiza o saber canonizado, tornando *visível a modernidade de certas experiências culturais que não se regiam por seus cânones, nem eram apreciáveis segundo seu gosto* (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001:33). A desconfiança se consolida no espaço da educação.

Ao considerarmos a aproximação cinema e educação, na perspectiva educomunicativa, entendemos que o cinema faz o papel do desordeiro, no sentido de abrir a escola para o mundo da arte e da cultura. Os descompassos entre a cultura audiovisual e a escola vêm do choque entre o novo *sensorium* e a cultura linear da educação formal.

Compreendemos que hoje não se questiona se o cinema deve ou não entrar na escola, mas *como* deve entrar e *como* deve ser aplicado na escola, ajudando a formar e transformar para melhor as crianças e jovens que por lá passam por um período de suas vidas.

(...) (o cinema na escola) é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados (ALMEIDA, 1994:48).

Em termos de políticas públicas, a presença da linguagem audiovisual tem se manifestado em projetos de televisão ou cinema dirigidos a alunos e professores, tanto na educação formal como informal.

Os avanços tecnológicos dos últimos vinte anos facilitaram em muito a presença, no sentido material, do audiovisual na escola. São muitas as escolas hoje, públicas e

privadas, em muitas cidades brasileiras, que já possuem em seu acervo televisão e DVD, além de muitos produtos audiovisuais. Contudo, o fato de as escolas estarem equipadas não significa que disponham dos recursos audiovisuais necessários, nem que a complexidade de linguagens trazidas por esses recursos estejam sendo consideradas nos processos educativos. Para os parâmetros educomunicativos, a disponibilização dos recursos tecnológicos deve estar associada a uma pedagogia dialógica e à participação efetiva dos membros da comunidade educativa.

Veremos mais adiante que o manuseio e a disponibilização desses aparelhos ainda não são vistos como uma tarefa simples por parte de professores, porém, por enquanto, vamos nos ater à presença da imagem e ao seu uso por parte da educação formal. A imagem ainda sofre um estigma de “texto não confiável” e, por isso mesmo, ainda é utilizada prioritariamente apenas como “ilustração” do conteúdo que está no texto, este, sim, legitimado pela “ciência”.

Na introdução de *Os Exercícios do Ver*, Martín-Barbero e Rey já adiantam que:

Desde o princípio, a imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura (...). Daí sua condenação platônica ao mundo do engano, sua reclusão/confinamento no campo da arte e sua assimilação como instrumento de manipuladora persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo, simulacro ou malefício. Inclusive seu sentido estético se encontra com frequência impregnado de resíduos mágicos ou ameaçado de disfarces do poder político ou mercantil. (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001:15-16)

A cultura letrada se firmou como a única legítima, desprestigiando outras linguagens. A oralidade, por exemplo, matriz cultural de toda a América Latina, ainda não adquiriu *status* cultural na escola formal. Nos tempos atuais, quando há intenso bombardeio de imagens no cotidiano, principalmente às populações urbanas, quer pela publicidade, internet ou pela televisão, a linguagem audiovisual ainda não encontrou um espaço de consideração na Escola, que perde, dessa forma, a oportunidade de se inserir nos

processos comunicacionais atuais, ou no *ecossistema comunicativo* no qual estamos imersos.

Há o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade audiovisual e que os produtos audiovisuais são formadores culturais por excelência. No entanto, o sistema educativo historicamente se manteve numa atitude defensiva, se eximindo de lidar com essa *nova cultura* que mescla a cultura letrada, a oral e a audiovisual, mantendo-se amparada em textos impressos e desconfiando do audiovisual (MARTÍN-BARBERO, 2004). O senso comum aponta a sedução pela imagem como o grande responsável pela crise de leitura nas gerações atuais:

(a escola atribui) a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem, o que poupa à escola o ter que se propor a profunda reorganização que atravessa o mundo das linguagens e das escrituras; e por conseguinte *a transformação dos modos de ler* que está deixando sem chão a obstinada identificação da leitura com o que concerne somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam. (MARTÍN-BARBERO, 2004: 338) (grifo do autor).

Assim como Martín-Barbero, Cristina Costa (2005) critica o apoio exclusivo da educação formal no texto impresso e detalha as transformações ocasionadas com o advento desta, ajudando-nos a compreender as origens da “desconfiança” que a escola manteve historicamente em relação ao audiovisual:

(...) ao passar do ideograma para o alfabeto, o homem deixou de utilizar preferencialmente o hemisfério direito do cérebro, responsável pela decodificação das imagens para fazer uso do hemisfério esquerdo, especializado na decifração das sequências. O resultado disso foi uma maior racionalidade da cultura e da predominância de um sentido horizontal nas formas de expressão humana, em detrimento da verticalidade típica das linguagens ideogramáticas. (...) A escrita passou a conduzir o conhecimento humano, fornecendo-lhe tecnologia cognitiva capaz de lhe garantir uma organização racional, sistêmica e seqüencial. (COSTA, 2005:15-16)

A escola, que desde o século XIX se apoiou no racionalismo e cientificismo, encontra na expressão escrita a sua ancoragem, por conta da sua objetividade. Milton José de Almeida (1994), ao discutir a cultura da oralidade, aponta essa segurança que a escrita

traz principalmente para os educadores, e que a consagrou como sinônimo de cultura complexa, em oposição à oral:

O caráter de mediação que a escrita tem em relação à oralidade, a necessidade de leitura, decodificação, interpretação, entendimento refletido pela inteligência, a pouca tensão corporal de seus signos gráficos fazem com que a leitura seja um momento de possível reflexão, de inteligibilidade plural no mundo, de dúvidas e questionamento, de identificação simbólica com o autor, de contigüidade ou distanciamento político, de tempo para decisões e ensimesmamento. A materialidade da escrita permite uma acumulação de história e, portanto, uma visão escrita dessa história. A materialidade da fala permite uma dissipação de história, uma fazer oral constante, não-cumulativo, sempre presente, uma não-sistematização e portanto um caos de verdades presentes numa só pessoa, principalmente naquelas que não foram imersas na escrita. (ALMEIDA, 1994:44)

Por ter se consolidado como forma de expressão burguesa, a linguagem escrita tem se desenvolvido e se ampliado na sociedade moderna. O sistema escolar constituído com base no iluminismo apoiou-se totalmente na escrita e até hoje é responsável por mantê-la como importante elemento de distinção social. No Brasil e no mundo, todos os índices de desenvolvimento social colocam a alfabetização como indicador prioritário. Não se trata aqui de negar a importância da tecnologia da escrita para a reflexão, expressão de idéias e circulação do conhecimento, mas de como toda a alta cultura passou a valorizar apenas a escrita, como forma de controle do pensamento e da expressão.

Martín-Barbero afirma que:

Ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual não estamos desconhecendo de forma alguma a vigência da cultura letrada e sim desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. O livro continua e continuará sendo a chave da *primeira alfabetização*, essa que em lugar de se fechar sobre a cultura letrada deve estabelecer as bases para a *segunda alfabetização* que nos abre para as múltiplas escritas que hoje conformam o mundo do audiovisual e da informática. (MARTÍN-BARBERO, 2004:344) (grifos do autor)

Abrir-se para as múltiplas linguagens não é tarefa fácil, uma vez que envolve transformações na concepção sobre o papel da escola e dos professores, na discussão sobre conteúdos e na sedimentação de um saber canônico, relacionado ao texto escrito. Por envolver questões de poder e controle, embora haja tantos discursos em favor da “modernização” e contrários ao conservadorismo escolar, a prática escolar mantém-se prioritariamente nas cartilhas e no discurso unívoco:

Enquanto o ensino percorre o âmbito do livro, o professor se sente forte, mas quando aparece o mundo da imagem o professor balança, a terra se move: porque o aluno sabe muito mais e sobretudo maneja melhor as linguagens da imagem que o professor, porque a imagem não se deixa ler como a univocidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito. Diante desse desmoronamento de autoridade perante o aluno, o professor só sabe reagir desautorizando os saberes que passam pela imagem. (MARTÍN-BARBERO, 2004:343)

Podemos afirmar que a escola tradicionalmente inibe a criatividade ao fomentar uma “leitura passiva”, a partir de um modelo mecânico e unidirecional ao lidar com o texto impresso. Citando Certeau, Martín-Barbero mostra que os professores se acostumaram a transmitir uma leitura unívoca e a esperar dos alunos mera reprodução:

a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que determinam sua relação com os textos. A criatividade do leitor cresce na medida em que cai o peso da instituição que a controla. (CERTEAU, 1980, in MARTÍN-BARBERO, 2004:337).

Milton José de Almeida (1994), falando do campo da linguística, compara as diferenças entre os receptores que lidam com a cultura de imagens e sons e os que também estão imersos na cultura escrita. Segundo o autor, a forma de se perceber o mundo e a ingenuidade/malícia de se receber informações depende bastante dessa formação. Tanto as pessoas habituadas à oralidade desenvolvem pouca crítica em relação, por exemplo, aos programas da televisão; como as pessoas da cultura letrada, desenvolveram preconceito e desconfiança com produtos audiovisuais.

Pessoas, milhares, transportadas dramaticamente do universo oral familiar, às vezes, rural, antigo-moderno, para o universo oral de imagem-som dos *mass media*, permeáveis à verdade vista-ouvida, que necessitam e se utilizam de exemplos

analógicos do senso comum. E, ao contrário, as pessoas de tradicional cultura escrita, de uma oralidade formada também pela leitura, têm uma história de inteligibilidade e confiança nas informações textuais, mas também uma tradição de desconfiança e malícia frente aos textos, às imagens-sons do *mass media* e à palavra oral. (ALMEIDA, 1994:14) (grifos do autor)

Registra-se aqui o quanto a tradição do controle ideológico e social pesa fortemente na instituição escolar, o que é visto com evidência na postura dos professores, não apenas assimilada no cotidiano profissional, como recomendada pela direção e todas as esferas hierarquicamente superiores. A perda do controle sobre o que é transmitido e o que é avaliado é um dos maiores temores das instituições escolares.

Daí a antiga e pertinaz desconfiança da escola com relação à imagem, em direção à sua incontrolável polissemia que a converte no contrário do *escrito*, esse texto controlado internamente pela sintaxe e de fora pela identificação da *clareza* com a univocidade. (MARTÍN-BARBERO, 2004:337). (grifos do autor)

Esse temor da polissemia da imagem fez com que o tradicional uso desta na escola se reduzisse à mera ilustração, em geral acompanhada de legenda explicativa. Dessa forma, é garantido o “controle da interpretação”. Martín-Barbero é bastante contundente em afirmar que se trata de uma forma de exercício do poder e controle da instituição como transmissora do conhecimento legitimado, negando o *descentramento* cultural em que vivemos no mundo contemporâneo.

Cristina Costa, na mesma linha, também aponta a importância da escola se desvencilhar desse paradigma:

(...) a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, ultrapassada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais. (COSTA, 2005:21)

Costa (2005) distingue três tipos de imagens: a primeira delas é o estímulo que recebemos no momento da percepção visual; o segundo é o processo mental que nos permite analisar, qualificar, interpretar e hierarquizar transformando-a em uma imagem subjetiva, única e pessoal. Nessa situação, a imagem passa a fazer parte da nossa memória, do nosso imaginário, dialogando e sendo “catalogada” de acordo com a nossa visão de mundo e repertório. E o terceiro tipo de imagem é a exposição do mundo subjetivo e imagético, é a imagem que produzimos para nos comunicar com os outros:

(...) através de formas, cores, linhas, gestos, sons, ritmos e expressões corporais; através de técnicas expressivas e diferentes suportes materiais, conseguimos expressar nossas imagens internas, devolvendo-as ao mundo exterior e partilhando-as com nossos pares. (COSTA, 2005:28)

Esse terceiro tipo de imagem é subdividido por Walter Benjamin (1983) como **imagens tradicionais** que potencializam a expressão do autor, apoiadas em técnicas manuais ou gestuais; e as **imagens técnicas**, realizadas principalmente com o uso de equipamentos que interferem de forma significativa no seu processo de produção, onde se encontra o cinema, ao lado da fotografia e imagens digitais.

Voltemos à forma como as instituições educativas lidam com esses vários tipos de imagens. Já foi dito que a Escola ainda se vale do discurso unidirecional, criando ainda poucas situações que permitam a livre expressão dos alunos. O primeiro tipo de imagem, a percepção e o estímulo são incontroláveis pela escola e é indiscutível como bombardeia o nosso mundo em todas as instâncias. A expressão da imagem quer pelas técnicas tradicionais como pelas novas tecnologias ainda estão em desenvolvimento e desejadas pela escola, pelo menos em teoria. O que mais nos interessa nesse momento da reflexão é o segundo tipo de imagem: **a recepção da imagem** moldada por um determinado repertório do aluno ou do professor, que pode ser estreito ou amplo, dependendo do seu universo cultural.

A compreensão sobre a recepção do audiovisual interfere na relação dos educadores com os meios produtores do audiovisual. Almeida (1994) não vê possibilidade de interação entre o espectador e as produções audiovisuais (principalmente televisivas ou do cinema voltado para um público massivo). O autor reitera, no início dos anos 90, quando era comum o termo “comunicação de massa”¹⁷, que o receptor é completamente passivo, embora reconheça que não podemos nos furtar de compreender essa sociedade de imagens e sons:

A diferença fundamental, que caracteriza o poder e a persuasão dos meios de comunicação em imagens e sons, é que entre estes e os espectadores não se estabelece nenhum diálogo, nenhum jogo característico da situação de uma conversa, não há possibilidade de divergência nem intervenção no discurso do outro, há somente a possibilidade de uma fala-reflexão, discussão *após* sua exibição, e sem sua presença. (ALMEIDA, 1994:46) (grifo do autor)

A visão de Almeida ainda é predominante entre educadores. Pelo menos em discurso, muitos professores veem no cinema uma produção audiovisual “legitimada” pela alta cultura, ao contrário da produção “massiva” da televisão. Essa posição nos faz ver como ainda é forte a influência do pensamento frankfurtiano e o preconceito com a cultura de “massa”.

Os estudos de recepção dos meios, que abordaremos no próximo tópico, trouxeram dados de pesquisas qualitativas que aplacam essa ideia da passividade dos receptores, mostrando que estes estabelecem uma negociação de sentidos com a experiência audiovisual e que é um exagero achar que os meios de comunicação – em especial os audiovisuais - “deformam” as mentes, “hipnotizam” e “anestesiaram” os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica e criativa.

Desde os anos 1970, com os estudos culturais europeus e com os estudos de recepção latino-americanos, vem sendo possível constatar que houve uma supervalorização dos

---

¹⁷ Originalmente, o termo cultura de massa se referia a uma cultura consumida em larga escala, que atendessem a um gosto amplo. Hoje esse termo é problematizado, uma vez que pressupõe um aglomerado de pessoas indistintas, um consumo homogêneo, além da passividade dos receptores (SETTON, 2010).

meios ao não considerar o receptor. Esses estudos ainda estão restritos ao campo de estudo da Comunicação, pouco chegando aos estudos de Educação. O aprofundamento desses estudos e seu aproveitamento no campo da Educação, o que requer esforço de muitas áreas do saber, ainda precisa ser cultivado.

1.3.1 OS ESTUDOS DE RECEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Os estudos culturais, de inspiração marxista, consideram a capacidade de re-significação e re-elaboração do receptor. *Passam a estudar a produção e a recepção como prática complexa de construção social de sentido* (LOPES, BORELLI e RESENDE, 2002:28). A recepção começa a ser vista de forma mais elaborada, de forma a serem consideradas as condições socioculturais do receptor. As mensagens são estudadas a partir de sua circulação numa dinâmica cultural e não apenas de sua transmissão.

A grande contribuição dos estudos culturais britânicos é a produção de um amplo referencial, fortemente ancorado em pesquisas empíricas com muitos estudos de recepção que comprovam a hipótese de que os receptores não são necessariamente passivos diante dos apelos sedutores da mídia. Os sujeitos sociais produzem leituras diferenciadas dos conteúdos veiculados a partir dos seus repertórios e contextos culturais particulares. (OROFINO, 2008:106)

É dos estudos culturais que partem os estudos de comunicação na América Latina, especialmente a partir dos anos 80, tendo como marcos decisivos as obras de Jesús Martín-Barbero – *Dos meios às mediações*, 1987 e de Néstor García Canclini – *Culturas Híbridas*, 1990. Tais estudos se voltam para as culturas populares e seu processo de hibridização cultural, despendo-se da arrogância de estudos anteriores que viam particularmente a produção televisiva e o melodrama como símbolos da decadência cultural, por cobrarem desse meio o paradigma da arte. Portanto, segundo essa visão, as produções televisivas não poderiam ser consideradas parte da cultura e, sim, apenas uma questão de comunicação. Dessa forma, não sendo uma questão de cultura, os estudiosos de televisão ficam isentos de pensar políticas de cultura, uma vez que a televisão não é entendida como formadora cultural.

Novamente me apoio na formulação de Maria Isabel Orofino :

(...) as teorias das mediações na América Latina marcaram um elo, uma conexão com um debate internacional mais amplo que fora lançado pelos autores dos Estudos Culturais de Birmingham. No entanto, e até onde se pode comprovar, as teorias latino-

americanas propõem um modelo ainda mais integrador, convergente e de complexidade. (OROFINO, 2008:106)

Os estudos sobre preconceito e estereótipo na psicologia social dialogam muito bem com esses estudos e nos ajudam na compreensão da construção da subjetividade, como é o caso de Ecléa Bosi (2003) que nos mostra o limiar entre opinião e conhecimento e como o estreitamento do campo mental e a formação dos estereótipos têm direta ligação com as variadas experiências sob as quais um indivíduo é submetido. A autora discute a nossa tendência ao conforto e à acomodação e o quanto resistimos ao estranhamento de um estímulo novo, diferente dos códigos familiares, velhos conhecidos desde que somos bem pequenos.

Quando entramos em um ambiente novo, de estimulação completa, passamos por instantes de atordoamento. Tudo é uma mancha confusa que hostiliza os sentidos. Aos poucos, as coisas se destacam desse borrão e começam a nos entregar o seu significado, à medida da nossa atenção. É o trabalho perceptivo, que colhe as determinações do real, as quais se tornam estáveis para o nosso reconhecimento, durante algum tempo. Essa colheita perceptiva, relação de trabalho e de escolha entre o sujeito e o seu objeto, pode sofrer um processo de facilitação e inércia. Isto é, colhem-se aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura. O processo de estereotipia se apodera da nossa vida mental. (BOSI, 2003: 115)

A percepção tem relação com a nossa capacidade de observação e com o controle das instituições que nos socializam, como a escola, a família, a religião. Nem sempre nos permitimos à “aventura da percepção” e, se nos mantivermos desatentos, ficamos sujeitos às mediações que nos são impostas.

A recepção da imagem passa rapidamente por esse processo mental que dialoga com o universo do receptor, rejeitando ou simpatizando de acordo com os valores e categorias familiares. *Como nos salvar dos preconceitos penetrantes que governam nosso processo de percepção?* (BOSI, 2003:117)

Segundo Setton (2010), a formação do indivíduo se dá por uma combinatória de várias instâncias, sendo as principais: a família, a escola, a mídia e a religião. Tomando os

conceitos sobre formação do indivíduo da psicologia social de Bosi (2003), podemos pensar como a escola tem um papel relevante a desempenhar na desconstrução de estereótipos e preconceitos e na tomada de consciência da cidadania e da alteridade. Ainda mais se pensarmos que a mídia volta-se normalmente para os interesses de mercado, tendendo ao consumo rápido e efêmero, apoiando-se largamente em estereótipos. Trata-se claramente de um jogo de forças, não necessariamente opostas.

Articulamos todas essas posições para situar o cinema como um agente possível para ocupar o papel da alteridade – o outro, o que vem causar estranhamento – fortalecendo a escola na não reiteração do discurso midiático, de forma a contribuir para o amadurecimento pessoal, para o autoconhecimento de educandos e educadores, para a formação cidadã.

1.4 PANORAMA HISTÓRICO E O CINEMA EDUCATIVO

Para introduzir o tema do cinema educativo, propomos um breve histórico sobre as principais correntes pedagógicas surgidas principalmente após a proclamação da República, porque é do embate entre essas correntes que se estabelece uma primeira relação cinema-escola.

Faremos uma retrospectiva dessas correntes no período anterior à revolução de 1930 – a fase conhecida como república do “café com leite” – para compreendermos o olhar dos educadores para a novidade “cinema” que chegou “seduzindo” o público com sua magia¹⁸. Em seguida, tratamos do escolanovismo na Era Vargas para chegarmos ao cinema educativo.

---

¹⁸ No Brasil, as primeiras imagens de que se tem notícia são de autoria do médico, advogado, bicheiro e empresário teatral José Roberto da Cunha Salles, que em 27 de novembro de 1897 solicitou patente de um invento denominado “fotografias vivas” (MORETTIN, 2008:53)

1.4.1 NOS PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XX

Assim como o final do Século XIX é o momento do aparecimento do cinema, podemos dizer que esse período, em virtude da proclamação da República em 1889, é também um marco para o início de uma política educacional sistematizada no Brasil, especialmente após a separação Igreja e Estado, conforme a legislação do novo regime de governo.

A primeira república (1889-1930) caracterizou-se inicialmente pelo entusiasmo com uma possível democratização do país e sua modernização, mas que durou pouco tempo, já que as forças republicanas ligadas aos intelectuais e ao exército foram alijadas do poder pelos representantes dos latifundiários, dando início à conhecida “república do café com leite”¹⁹.

As preocupações educacionais no período da primeira república, embaladas pelo desejo de modernização do país, manifestavam-se em dois polos: a necessidade de uma expansão da rede escolar e da desanalfabetização da população, portanto, voltava-se para um desenvolvimento quantitativo da educação; e, em contraponto, uma proposta de otimização do ensino, uma melhoria qualitativa das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar²⁰.

Essas preocupações darão origem às duas principais correntes político-pedagógicas do início do século XX: A Pedagogia Tradicional – associada, *grosso modo*, aos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja; e a Pedagogia Nova – emergente dos movimentos da burguesia e das classes médias. A primeira está ligada ao filósofo

---

¹⁹ Os acordos políticos alternavam na presidência da República os representantes dos fazendeiros de café paulistas e os fazendeiros de gado de Minas Gerais.

²⁰ As duas tendências se configuram em dois movimentos ideológicos ligados às classes dominantes brasileiras: o “entusiasmo pela educação”, que enfatizava a necessidade da desanalfabetização da população e do qual se formará “ligas contra o analfabetismo” por todo o Brasil; e o “otimismo pedagógico”. (GHIRALDELLI JR.2001)

alemão J.F. Herbart (1776-1841) e ao educador suíço J.H. Pestalozzi (1746-1827) que incentivaram a “psicologização” da educação e contribuíram para que a Pedagogia começasse a se formar como ciência²¹.

A Pedagogia Nova baseava-se em experiências “escolanovistas” europeias e americanas, mas o principal filósofo dessa corrente é o professor universitário norte-americano John Dewey (1859-1952) que defendia, entre outras coisas, que o interesse e a motivação eram condições básicas para que ocorresse o processo educativo. Principalmente após o fim da primeira guerra mundial, com a crescente influência cultural dos Estados Unidos, o movimento da Escola Nova ganhou muitos adeptos no Brasil:

(ao enfatizar) os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR, 2001:25).

Importante destacarmos também a presença de uma terceira corrente, minoritária, nesse contexto sociocultural: a Pedagogia Libertária, ligada aos movimentos sociais populares, em especial ao movimento operário anarquista e anarcossindicalista, que desenvolveu-se com base no pensamento do educador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Tal corrente, trazida por trabalhadores imigrantes, perdeu força com a repressão política dos anos dez aos movimentos populares.

---

²¹ Apesar de ser uma pedagogia laica, o herbartismo foi apropriado por educadores e teóricos católicos, que o sistematizaram e o divulgaram. (...) Pode-se dizer também que as teorias ligadas ao pensamento de Pestalozzi e ao positivismo foram acopladas no herbartismo, formando assim as características gerais da Pedagogia Tradicional brasileira. (GHIRALDELLI JR, 2001:21).

As posições dessas correntes permearam os debates político pedagógicos no período da primeira república que alimentaram as Conferências Brasileiras de Educação, que constituíram a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que reunia tanto professores desconhecidos como nomes conhecidos no cenário político do país. Se, por um lado, a Pedagogia Nova conquistou espaço entre os chamados “profissionais da educação”, inclusive participando das formulações das políticas públicas na Segunda República (1930-1937), a Pedagogia Tradicional estava enraizada na prática escolar cotidiana e foi a corrente que mais assimilou a herança pedagógica jesuítica:

A pedagogia de cunho católico-religioso reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. (...) Um século depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, ainda permanecia, incrustado nas cabeças dos professores, um regradório didático com origem no *Ratio*²², o que mostra de certa forma, a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil. (GHIRALDELLI JR, 2001:20).

A Pedagogia Nova ganha força nos anos 1920, principalmente na formulação de políticas estaduais de Educação²³. O período entre os anos 1930 e 1937 conterà uma das fases de maior efervescência política da nossa história. Com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, iniciam-se mudanças significativas em todos os campos da sociedade brasileira e a formulação de uma nova política educacional para o país. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros é um momento marcante na história da educação. Embora o grupo seja classificado com o rótulo de “liberal”, os signatários do manifesto tinham posturas diferentes, principalmente divididas entre os elitistas, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo; e igualitaristas, como Anísio Teixeira, Paschoal Lemme e Roldão de Barros.

---

²² O autor refere-se ao *Ratio Studiorum*: a organização do plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

²³ Reformas estaduais realizadas por educadores escolanovistas: Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928).

Chamamos atenção para o nome do educador Anísio Teixeira(1900-1970), discípulo de John Dewey, que defendia uma escola renovada:

Para Anísio, a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade (GHIRALDELLI JR, 2001:42).

A trajetória de Anísio Teixeira em algum momento acabaria encontrando a de outro educador, na verdade a do médico-antropólogo-educador, Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), que depois de consolidada carreira como antropólogo – era Diretor do Museu Nacional – apaixonou-se pelo rádio já nos anos 1920.

Como médico, “diagnosticou” os problemas do Brasil – a educação – e, em 1926, publicou seu primeiro projeto de radioeducação. *Sua ideia era organizar uma rede de emissoras municipais e estaduais que transmitissem aulas para os pontos do país onde não houvesse escolas e fosse muito caro instalá-las* (GILIOLI, 2009:9).

Pensar na Educação a distância em pleno anos 1920 já mostrava a visão pioneira de Roquette-Pinto em relação à aproximação dos campos da Educação e da Comunicação. Os dois educadores liberais acabam se encontrando quando Anísio Teixeira, em 1934, então Secretário da Educação do Distrito Federal, aceita colocar em prática o projeto de Roquette-Pinto: uma rede de radioescolas que havia sido aprovado em âmbito federal, mas não saíra do papel.

Anísio foi o único que permitiu isso ser realizado em pequena escala, atingindo de modo efetivo apenas as redondezas da capital do país. Nenhum político concordou em disponibilizar verbas para montar transmissores e contratar pessoal. O próprio Anísio Teixeira deu uma pequena verba para comprar um transmissor. Só foi possível iniciar a emissora em 1934 e mantê-la, pois Roquette contou com a colaboração de voluntários

que trabalhavam na sua outra estação, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Foi a solução para sustentar o projeto (GILIOLI, 2009:9)²⁴.

Podemos afirmar que Roquette-Pinto foi um dos primeiros educomunicadores do Brasil. Sua visão transformadora na relação Comunicação e Educação será comentada no próximo tópico, desta vez em relação ao cinema educativo.

---

²⁴ O artigo *Um Estudo Sociológico da Trajetória Intelectual de Edgard Roquette-Pinto: da Medicina à Educação, da Antropologia a um projeto civilizador pelo rádio* traz resultados da tese de Renato Porto Gilioli intitulada *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*, defendida em maio de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP.

1.4.2 PRIMEIROS PASSOS: CINEMA EDUCATIVO

Marília Franco (1992, 1997, 2010) nos fala sobre a importância de se conhecer a história das relações entre a educação e o cinema (hoje do audiovisual) não apenas para refletirmos sobre acertos e erros do passado, mas para que conheçamos a origem dos preconceitos e resistências existentes na relação entre esses dois mundos. A partir da consciência do que Franco denomina um “preconceito” é que podemos avançar. Segundo a autora, por melhores que sejam as novas propostas, é preciso entender:

(...) que não vamos começar do zero, mas sim que já temos uma história construída na educação brasileira, cheia de contradições, preconceitos e mistérios, pois, de um modo geral, essas informações não têm uma ampla difusão na formação do educador brasileiro, mas mesmo assim ele encarna esse fascínio e esse preconceito e fica muito perdido diante da proposta de usar filmes dentro da escola (FRANCO, 2010:9)

O cinema educativo, *entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social* (MORETTIN,1995:13) foi amplamente defendido nas revistas pedagógicas oficiais da época e também por revistas de cinema, como *Cinearte*²⁵, que via no apoio dos educadores oportunidade do cinema se legitimar com seriedade junto à sociedade. A mobilização dos pensadores da Educação os leva a participar da elaboração de um Plano Nacional de Educação, que integrava a Educação ao conceito de progresso e modernização hegemônicos no período do governo provisório de Getúlio Vargas e posteriormente no Estado Novo.

Em 1927, é criada a “Comissão de Cinema Educativo”, subordinada à Sub-Diretoria Técnica de Instrução Pública”, do Rio de Janeiro. Como resultado dessa comissão, é realizada, em agosto de 1929, a “Exposição de Aparelhos de Projecção Fixa e Animada”, na Escola José de Alencar, no Largo do Machado, Rio de Janeiro. A publicação de dois livros em 1931 é um fato significativo: *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho e *Cinema contra Cinema*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida.

---

²⁵ A revista *Cinearte* foi um dos mais importantes veículos de crítica de cinema que existiu entre os anos 1926 a 1942. (Campelo, 2008) www.mnemocine.com.br

A Revista Fan, publicada pelo Chaplin-Club, apesar da discussão mais elaborada em termos estéticos, também demonstra preocupação com o estatuto social do cinema e com sua positividade ética e pedagógica:

Cláudio Mello, num artigo que comenta a exposição de cinema educativo realizada no Rio de Janeiro (...) elogia o trabalho dos educadores Jonathas Serrano e Venancio Filho. Sua atenção pelo cinema como fator de educação e futuro baluarte do ensino contribui para a maior seriedade do ambiente cinematográfico nacional (XAVIER, 1978:136).

O conceito do cinema como auxiliar de uma educação modernizante, em consonância com as transformações pelas quais o país passava, e também como instrumento disseminador dos “bons costumes e valores”, pode ser visto no prefácio de Lourenço Filho ao livro *Cinema contra Cinema*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida:

[...] este livro defende uma these de grande interesse para todos quantos se preocupam com o próprio cinema, ou seja a de que, às exhibições de mau effeito, sobre crianças e adolescentes, deve contrapor-se o cinema educativo. Dahi, o título assas expressivo de ‘Cinema contra Cinema’” (ALMEIDA, 1931:3 in FRANCO, 2004:23)

Curioso é pensar que os educadores liberais do movimento escolanovista, defensores da escola laica, em muitos aspectos discordavam da corrente católica na Educação, porém, a idéia do controle e até mesmo censura no cinema, em nome de um “bom cinema” era comum às duas correntes.

Apesar do "perigo" representado pelo cinema, haveria uma possibilidade de salvá-la, ou melhor, de livrar os indefesos espectadores da "má sugestão" causada pela sétima arte. Estamos falando do seu aproveitamento para fins educativos.

[...] O cinema identificado com o mal é o cine-drama. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o "riso" e "arranhões" na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. (MORETTIN, 1995:13-15) (grifos do autor)

Mas afora o conservadorismo moral vigente na época, o que diferenciava esses educadores entusiastas do cinema era sua consonância com um projeto de país moderno, industrializado e sua identificação com o governo pós-revolução de 30.

Em São Paulo, foi criada, em 1931, pela Diretoria Geral de Ensino, uma Comissão Especial para organizar a atividade cinematográfica no âmbito da Educação. Marília Franco (2004) destaca dois aspectos relevantes das características e poderes dessa comissão. O primeiro é o rigoroso controle no acompanhamento dos fundos financeiros do programa (aquisição dos aparelhos e películas pelas escolas) e na aplicação propriamente educativa do programa, através de relatórios detalhados. O segundo aspecto de destaque para a nossa compreensão do plano da Comissão:

(...) é que ela propunha dois tipos de sessões cinematográficas a serem implantadas nas escolas, servindo a dois objetivos distintos e utilizando gêneros diferentes de filmes: sessões recreativas e sessões educativas. Nas primeiras, as escolas poderiam cobrar ingressos dos espectadores, de valor fixado pela Comissão. Com isso construir-se-ia um fundo para aquisição dos aparelhos, pagos em prestações, às casas comerciais do ramo. Dessas mesmas lojas, a Comissão selecionaria, através de censura, os filmes, em 16 mm, que poderiam ser utilizados. Havia ainda a divisão do valor do ingresso – um terço seria destinado à caixa da escola e dois terços para o pagamento das prestações do aparelho. Uma vez pago o projetor, esse valor seria recolhido a um fundo, administrado pela Comissão, e destinado à constituição de uma filмотeca. As sessões recreativas tinham, assim, o objetivo de financiar as “sessões educativas”, integradas no plano pedagógico da escola e oferecidas gratuitamente aos alunos. (FRANCO, 2004:25)

O programa dessa comissão não foi bem sucedido, mas o que nos interessa ao considerá-lo é pensar como já se via o modelo de divisão da indústria cultural (que era incipiente, mas que começava a despontar nesse período) de separar o que é comercial do que é educativo e, em segundo lugar, alimentar a idéia do primeiro “financiar” o segundo.

Finalmente em 1935, Edgar Roquette-Pinto encaminhou ao Ministro da Educação – Gustavo Capanema – o projeto de criação de um Instituto de Cinematografia Educativa

e em 13 de janeiro de 1937, Getúlio Vargas oficializava a criação do INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo. Marília Franco (2004) destaca a visão de Roquette-Pinto, por ocasião de sua posse no INCE e contratação do grande cineasta Humberto Mauro como chefe de serviços técnicos do INCE:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre o cinema educativo e o cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que aliás não tem de fato grande importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é, principalmente, ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade. (RIBEIRO, 1944:4 *in* FRANCO, 2004:26)

1.4.2.1 HUMBERTO MAURO

Destacamos a atuação do grande cineasta Humberto Mauro à frente do INCE, cuja importância da produção, é assinalada por Marília Franco:

Em 1936 deu-se o grande e histórico encontro do cinema brasileiro com a educação. Humberto Mauro realizou, em seis meses, 28 filmes, totalizando 150 minutos sobre temas que iam de taxidermia a passos de dança. Antes disso já havia dirigido, para o Instituto do Cacau, da Bahia, o filme *Descobrimento do Brasil*, tendo como roteiro a Carta de Caminha.

Em 1975, quando completou 78 anos e comemorava 50 de dedicação ao cinema brasileiro, Mauro terminou seu filme educativo nº 228 – *Carro de bois*. Nessa extensa e preciosa filmografia, figuram clássicos do gênero como *Velha a Fiar* e a série *Brasílianas*. Além de obras interessantíssimas como *Preparo e Conservação de Alimentos*, filme de 11 minutos, classificado no catálogo do INCE como de documentação rural, mas cuja beleza e competência narrativa cativam o interesse de qualquer platéia²⁶.

Em 1966, foi criado o Instituto Nacional de Cinema - INC - que absorveu as atribuições do INCE e em seu interior funcionava o Departamento do Filme Educativo. Durante dez anos, esse departamento comprava filmes de produção independente e distribuía várias cópias em circuito não comercial (inclusive escolas e outras entidades).

Segundo o cineasta Nelson Pereira dos Santos, em entrevista para Marcelo Ridenti, o INC foi o mecanismo que o governo militar encontrou para promover a censura antes do filme ser produzido:

O Instituto Nacional de Cinema foi a reação da ditadura contra o cinema, que estava sendo muito divulgado no estrangeiro, “contra” o Brasil, porque mostrava um Brasil problemático, as condições do povo, aquela coisa toda. Uma visão crítica mesmo. Então, eles inventaram o INC para produzir o filme. Porque a censura, que deveria ser a barreira, não funcionou: só ia acontecer depois do filme pronto. E o filme pronto podia viajar. [...] Quase todos os meus filmes foram proibidos durante algum tempo aqui, tipo Como era gostoso meu francês, e outros, mas de qualquer forma o filme saía. O Instituto Nacional de

---

²⁶ A maioria desses filmes está preservada nos arquivos do Centro Técnico Audiovisual – CTAV, no Rio de Janeiro e alguns estão disponíveis em vídeo e DVD, na Coleção *Brasílianas*, lançada pela FUNARTE – www.decine.gov.br. (Franco, 2004:11)

Cinema é uma forma de conduzir a criação cinematográfica a partir da produção, do roteiro (RIDENTI, 2000:94).

Em 1976, houve a fusão do INC com a Embrafilme e o cinema educativo ficou a cargo do Departamento de Filme Cultural – DFC. Aos poucos, a produção de cópias e sua consequente distribuição foi declinando até o fechamento da Embrafilme, em 1990.

Uma das heranças dessa experiência é a separação entre os filmes que poderiam trazer entretenimento e os filmes educativos, como se essas duas qualidades não pudessem andar juntas, dicotomia que gerou preconceito no universo escolar.

Na história da educação brasileira, duas heranças são muito fortes e de difícil superação por mais que os documentos oficiais há tempos preguem a direção oposta: a pedagogia jesuítica com severas regras, como já foi dito, e a visão conteudista que se vale apenas do acúmulo de informações, herança do positivismo, a chamada educação acumulativa ou bancária, tão combatida por Paulo Freire.

1.5 UMA QUESTÃO DE PARADIGMAS: O QUE É UM FILME EDUCATIVO?

Considerar esse paradigma tradicional do sistema escolar, aliado à fragilidade das instituições na história política brasileira é importante para se compreender o fracasso de uma série de iniciativas criativas, ao longo da história educacional brasileira. Dizemos fracasso no sentido da inclusão do audiovisual na prática educativa, sem negar aqui a qualidade dos filmes produzidos no INCE.

Na verdade, as regras severas (ainda tão presentes no imaginário de toda a comunidade escolar) que levam ao medo do riso, do humor, da irreverência, da descontração, somada à herança conteudista (que se refere à manutenção de um saber escolar apoiado nos livros), legitimaram um currículo distante da realidade do aluno, desprovido de emoção e de sedução para o aprender. O privilégio dos conteúdos em detrimento da ação formativa também foi responsável pela “hiperespecialização” e divisão rígida de temas em “grades” curriculares. A escola tradicional se apoia em uma hierarquia rígida onde não cabe um filme de ficção, o já citado “cinedrama”, que pudesse emocionar ou divertir.

Ao tecer essas considerações, Marília Franco introduz uma questão essencial: os paradigmas da relação educação/audiovisual. A autora avalia que a visão lúcida de Roquette-Pinto sobre a ginástica dos sentimentos e o prazer da fruição representava um paradigma de relacionamento que se contrapunha ao paradigma adotado e vivenciado pelos outros educadores que viam na comédia e no romance o espaço da antieducação, produtor de más influências. Segundo Franco, se a visão de Roquette-Pinto tivesse sido acolhida, provavelmente o cinema educativo não teria recebido a categorização de “chato”. Na verdade, a produção do INCE é considerada uma experiência de frustração e subaproveitamento, justamente porque se manteve distante do paradigma defendido por Roquette-Pinto.

Os próprios professores desconhecem essa história, apenas recebem sua herança. A autora avalia, nesse sentido, que há um problema político de gestão dessas experiências e que é urgente olhar para esse preconceito histórico para que se formulem novos projetos de educação audiovisual para os educadores, a partir do paradigma do respeito ao prazer da fruição.

O que o pensamento pedagógico fez com a realidade da construção da mitologia moderna foi esquecer que os mitos sempre foram um instrumento precioso de educação social, em todos os povos. Em vez de estudar em profundidade o potencial formador do “mundo das sombras” e construir uma metodologia de compreensão e uso dessa nova linguagem, julgou-as e condenou-a a viver fora dos muros das escolas. (...) O erro cometido na tentativa de criar o cinema educativo foi, exatamente, querer *limpar* a linguagem audiovisual dessa sua vocação de liberdade ante a lógica do tempo e do espaço. Vocação que responde perfeitamente aos parâmetros de construção das narrativas míticas que alimentaram as pedagogias de perpetuação cultural da Humanidade (FRANCO, 1992:19) (grifo da autora)

O paradigma que entende o cinema educativo como um produto regulado pelas instituições escolares, pelas autoridades, que deve apresentar um conteúdo indiscutivelmente edificante e transmissor de informações úteis à formação escolar é ainda uma visão bastante forte no âmbito docente. Em coerência com esse paradigma tradicionalista, percebemos, em muitos depoimentos de professores e diretores, a necessidade de se justificar a exibição de um filme, para que ele “caiba” na grade curricular, optando preferencialmente pelo documentário, “que tenha um compromisso com a realidade”. A identificação do documentário com “o filme que seja realmente educativo” não é privilégio dos brasileiros.

Michell Tardy critica essa opção:

Essa tentação pedagógica, que consiste em valorizar o documentário em detrimento da ficção, é muito esclarecedora e diz respeito a uma sociologia da educação: ela é manifestação dos modelos culturais que constituem a arquitetura do inconsciente pedagógico. A primazia cronológica das ciências naturais sobre as ciências humanas tornou-se sub-repticiamente uma primazia ontológica: nossa pedagogia positivista dá mais importância às coisas que aos homens, e o documentário, em geral, é um reflexo dessas tendências. O

realismo profissional dos pedagogos caminha no mesmo sentido: *dá-se um privilégio abusivo aos valores de informação, privilégio que é recusado aos valores da evasão*. A pedagogia é essa empresa que valoriza a percepção às expensas da imaginação. O cinema sofre dessa curiosa distribuição dos valores, justamente agora, quando há chance de se fundar uma pedagogia do imaginário. (TARDY, 1976: 32-33) (grifo meu)

Além do preconceito com o filme de ficção, infelizmente consolidou-se uma prática, derivada da idéia de que as informações “estão no filme”, portanto que o filme pode ser utilizado como substituto de uma aula, eximindo o professor de uma introdução, de uma problematização, de um debate posterior à exibição ou de atividades relacionadas àquela experiência cultural.

O uso de filmes como “ilustração” de um conteúdo é a prática mais comum (DUARTE, 2006; FRANCO, 1997; NAPOLITANO, 2009) e que muitas vezes só vem reforçar outra prática muito equivocada que é passar o filme no caso de ausência de um professor ou quando não houve planejamento da aula (na ingenuidade de se achar que os alunos não percebem e não se ressentem). Pressupõe-se, nesse caso, que o filme esteja substituindo a aula, “os alunos estão assimilando conteúdos, no caso da ausência do professor”. Pode-se dizer que esses equívocos praticados sistematicamente ao longo dos anos são os maiores responsáveis pelos preconceitos e resistências e os piores inimigos de uma interação profunda entre cinema e educação²⁷.

Trataremos, a seguir, da cultura cinematográfica cultivada nos espaços informais, da formação de cineclubes, cuja força tem muito a ver com a atuação dos católicos progressistas.

---

²⁷ Em nossa pesquisa de campo, o conjunto de professoras de uma escola da periferia da cidade de Marília/SP ao nos relatar uma experiência positiva do uso dos filmes, iniciou um depoimento entusiasmado da seguinte forma: “foi tão bom nosso planejamento que os alunos logo perceberam que não se tratava de enganação, que o uso daqueles filmes dessa vez seria ‘sério’, pois perceberam que o filme seria abordado em várias matérias, não se tratava de ‘matar aula’. Então, eles pegaram caneta e lápis e passaram a anotar o que viam”. (Escola Estadual Sylvia Ribeiro de Carvalho, de Marília/SP). Implicitamente o preconceito sobre o qual estamos falando aparece nessa fala e em muitos outros depoimentos.

1.6 CINECLUBISMO: MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELO CINEMA

Paralelamente às iniciativas no campo da educação formal, a cultura cinematográfica se consolidou na sociedade brasileira mediante a prática do cineclubismo, surgindo primeiro no âmbito da crítica cinematográfica até chegar à formação de cineclubes, a partir dos anos 1950.

Quando chega o cinema ao Brasil, a elite brasileira ofereceu resistência *favorecida pela maior incidência de conotações éticas negativas sobre a nova atividade* (Xavier, 1978:125). O pioneirismo na crítica cinematográfica no Brasil é visto na Revista *Klaxon* (1922-1923), órgão divulgador do movimento modernista, especialmente por Mário de Andrade.

A partir de 1926 há a presença marcante de Cinearte; nos jornais, a crítica ganha maior estabilidade e, em alguns casos, se intelectualiza. Exemplos como o de Oduvaldo Viana no *Correio da Manhã* (Rio), Guilherme de Almeida em *O Estado de São Paulo*, Paulo Duarte no *Diário Nacional* (São Paulo), a crítica de Mário de Andrade, testemunham as transformações. (XAVIER, 1978:136)

No início, a crítica cinematográfica é marcada pelo encantamento, como vemos na coluna *Cinematographos*, de Guilherme de Almeida, em 1926:

Uma sala escura, um silêncio, uma projecção forte sobre uma tela branca: e o milagre súbito se opera. Cria-se a vida, mais do que a vida. Mais do que a vida? – E por que não? Antigamente, o teatro na ansia humana da verdade, procurava imitar, com gestos, vozes e cores, a vida. Veiu um dia, o cinema: e, simplesmente sem vozes nem cores, ele, o silencioso movimento branco e preto foi mais do que a vida, foi melhor que a vida. Porque hoje... é a vida que procura imitar o cinema. Ele é a *synthese* da existencia actual. Que somos nós no mundo vertiginoso destes tempos? Sombras rápidas, que uma luz mais ou menos intensa projeta, mais ou menos nítidas, na superfície inquieta da terra. E a sala gosa ou dorme... Dormem os que a indiferença ou a morte esfriaram, entorpeceram; gosam os que a curiosidade anima, ou os novos, os futuros, os que virão amanha...(ALMEIDA, in *O ESTADO DE SÃO PAULO*, 1926)²⁸

²⁸ Coluna *Cinematographos*, assinada por Guilherme de Almeida, in: *O Estado de São Paulo*, 09/11/1926, acervo da Casa Guilherme de Almeida – www.casaguilhermedealmeida.com.br

O primeiro clube de cinema, o *Chaplin Club*, foi fundado em 1928 por quatro jovens universitários cariocas: Octavio de Faria, Plínio Sussekind Rocha, Almir Castro e Cláudio Mello. Além do clube, lançaram a revista *Fan* (Andrade, 1962; Xavier, 1978). O nome do clube já demonstra a enorme admiração desses intelectuais pelo tipo de cinema humanista e criativo apresentado por Charles Chaplin, especialmente na figura de Carlitos - símbolo da luta pelos pobres e oprimidos. A revista revelava um enaltecimento do cinema mudo e pode-se dizer também uma militância radical contra o advento do cinema sonoro. O *Chaplin Club* durou até 1930, encerrando suas atividades com a edição número 9, da Revista *Fan* e , embora tenha circulado em um âmbito restrito, sua experiência é significativa e reveladora de que os acalorados debates em torno da estética cinematográfica, referentes aos movimentos de vanguarda europeia²⁹ em contraposição ao cinema industrial estadunidense, também ocorriam entre os brasileiros.

Em 1940, é fundado o Clube de Cinema de São Paulo, por Paulo Emílio Salles Gomes - recém-chegado de Paris – e seus amigos Francisco Luís de Almeida Salles, Décio de Almeida Prado, Antonio Candido, Ruy Coelho e outros (Lisboa, 2007), com sede na Faculdade de Filosofia da USP.

O Clube de Cinema além de exibir filmes europeus considerados “engajados” e filmes americanos, promovia discussões sobre cinema de arte e passou a publicar a revista *Clima*. A primeira fase desse clube durou pouco, pois foi fechado pelo Estado Novo, mas ressurgiu em 1946. Os artigos da Revista *Clima*, de São Paulo, assim como as crônicas de Vinícius de Moraes no jornal *A Manhã*, do Rio de Janeiro, tinham grande repercussão nos meios intelectuais, consolidando e ampliando as discussões sobre cinema no Brasil que se dividiam entre os partidários do cinema europeu e os admiradores do cinema hollywoodiano.

---

²⁹ No período de existência do Chaplin Club estão em evidência os movimentos vanguardistas chamados de Expressionismo Alemão, a montagem soviética e o impressionismo francês, enquanto o cinema dos EUA está em pleno apogeu. A polêmica em torno do advento do cinema sonoro, em 1927, ocupou boa maior parte das edições da revista. O tema é tratado com profundidade no livro *Sétima Arte: um culto moderno*, de Ismail Xavier, 1978.

É na década de 1950 que é fundada a Cinemateca Brasileira, em São Paulo, seguida da Cinemateca do MAM, no Rio de Janeiro. Nesse período, a figura chave da cultura cinematográfica e do início dos estudos de cinema no Brasil é Paulo Emílio Salles Gomes que trouxe para o Brasil a melhor tradição do cineclubismo, no dizer de Ismail Xavier:

O Clube de Cinema assinala o pólo da cinefilia na vida de Paulo Emilio e de seus amigos, dado que talvez não tivesse a importância que adquiriu não fosse contemporâneo de outra iniciativa, esta de maior alcance, do mesmo grupo de jovens da Faculdade: a criação da revista de cultura *Clima*. Através desta, Paulo Emilio fez valer seu maior empenho e experiência no debate político, orientando pontos de vista, além de escrever seus artigos sobre cinema, contribuindo para ampliar o leque de intervenções e estudos que deu especial relevo à *Clima* dentro da crítica brasileira, na literatura, no teatro, nas artes plásticas e no cinema.(...) Já neste período evidenciou-se a perspicácia de Paulo Emilio, a visão totalizante da conjuntura que sempre lhe permitiu pensar o cinema dentro da cultura, inserir a reflexão sobre a imagem nas questões maiores do século. Mas seus vôos mais decisivos na interpretação do fenômeno cinematográfico e das relações entre história do cinema e cultura popular no Brasil ficaram adiados para os anos 50 e 60. Nova permanência na França, entre 1946 e 1954, completou a formação do crítico e revelou a maestria do biógrafo – vide os livros sobre Jean Vigo e Almereyda. O contato estreito com a Cinemateca Francesa refinou o pesquisador (XAVIER, 1994).

Segundo Rosália Duarte, o conceito de cinéfilo no Brasil começa a se forjar nesse período da ampliação dos circuitos de cineclubes, das cinematecas e da influência da revista de cinema, lançada na França em 1951, *Cahiers du Cinéma*³⁰, cujos artigos eram debatidos nos clubes de cinema. Muitos dos profissionais de cinema – diretores ou técnicos – surgiram nesses clubes que forma, naquele contexto, *uma instância importante de socialização e de formação de público, além de ser o principal espaço onde eram oferecidos os poucos cursos profissionalizantes na época, pois ainda não havia escolas de cinema*. (DUARTE, 2006:79)

---

³⁰ A influente revista de crítica de cinema fundada por Andre Bazin Jacques Doniol-Valcroze e Joseph-Marie Lo Duca é editada até hoje, sendo que, desde maio de 2007, também em outros idiomas. Surgida do movimento cineclubista francês, foi decisiva para o surgimento da *nouvelle vague*, assunto que será tratado no capítulo 3.

Nos meios intelectuais e de crítica de cinema, a dimensão educativa do cinema nunca foi negada. Nos anos 1950, surgem, no campo da Educação, os estudos psicopedagógicos que revelam preocupação especial com a *influência* do cinema na formação das crianças e adolescentes, especialmente com o cinema norte-americano que, a partir do período pós-guerra, aumenta ainda mais sua presença no Brasil³¹.

Em 1952, chega ao Brasil uma missão do OCIC (Office Catholique International du Cinéma), desencadeando uma ação de estímulo à formação de cineclubes, cursos e seminários nas instituições ligadas à Igreja³². Durante a década de 1950, a Igreja Católica passou a ser a instituição de maior influência na criação de cineclubes e discussões sobre cinema, não apenas no quesito moral, mas também na compreensão do cinema como arte.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou, em 1953, o Centro de Orientação Cinematográfica, destinado à formação de espectadores, tendo à frente o padre Guido Logger. A partir daí, a *atuação católica se deu em várias vertentes e em nível nacional. Alguns centros mais desenvolvidos como São Paulo, Distrito Federal, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte* (MALUSÁ, 2006:2). E, citando o texto do Apostolado do Cinema no Brasil:

(...) Em janeiro de 1959, em São Paulo, grande número de dirigentes católicos estiveram presentes ao Encontro dos Cineclubes Brasileiros. Lá, tiveram a

³¹ Ao lado de um documento da Unesco com recomendações sobre os cuidados que deveriam cercar a aproximação de crianças e adolescentes do cinema, saíram no Brasil vários textos em revistas especializadas. Por exemplo: "A criança e o cinema" de Samuel Pfromm Neto, "Cinema e saúde mental", de J. Carvalho Ribas, "Aspectos pedagógicos da influência do cinema sobre a criança e o adolescente", de Enzo Azzi. Inclui-se aí um interessante artigo de Paulo Emílio Salles Gomes, "Inocência do cinema", que a propósito do simpósio "O menor e o cinema", de que participou, desliga o cinema das acusações moralistas que debitavam a ele muito da suposta decadência da moral que estaria grassando na juventude (Favaretto, 2004:10).

³² Segundo Vivian Malusá (2006): a preocupação da Igreja Católica com relação ao cinema se coloca oficialmente em 1936, com o lançamento da Encíclica Vigilanti Cura, pelo papa Pio XI, que define sua posição em face ao cinema, traça diretrizes para a ação dos católicos e institui a classificação moral dos filmes. (...) Uma Segunda Encíclica – a Miranda Prorsus, escrita pelo papa Pio XII, em 1957, não se preocupa exclusivamente com o espectador e com o crítico cinematográfico, mas com todo segmento da atividade cinematográfica. Ainda sobre esse tema, Cláudio Aguiar Almeida (2007:317), discorre sobre a criação, em 1918, pelos católicos da censura prévia de filmes pelo Centro da Boa Imprensa. Após o estabelecimento de um acordo com as principais agências cinematográficas, passou a examinar filmes antes de sua estreia no circuito comercial, em sessões promovidas pelos próprios exibidores. As apreciações apareciam no jornal "A União" na seção "Palcos e Telas", classificados em três categorias: "inofensivos", "aprovados com reservas" e "prejudiciais".

oportunidade de constatar a força que constituem. Dirigindo clubes de cinema, cine-fórum, palestras em colégios, faculdades, seminários e associações, orientando debates, promovendo cursos de cinema, criticando filmes em cartaz para o grande público, os católicos devem a essas atividades a sua grande desenvoltura (APOSTOLADO DO CINEMA NO BRASIL, in: MALUSÁ, 2006:2).

Veremos no próximo tópico como se deram as políticas educacionais e culturais nas décadas de 1950 e 1960.

1.6.1. EDUCAÇÃO E CULTURA JUNTAS NOS MOVIMENTOS POPULARES

O período pós-guerra e do Estado Novo é bastante fértil no Brasil, em termos políticos e culturais, mas no campo educacional reflete ainda uma predominância de posições elitistas e que se situa muito mais na esfera das políticas educacionais. No cenário político, há um fortalecimento do populismo, nacionalismo, surgimento do nacional-desenvolvimentismo e afloramento das grandes contradições entre a nossa vocação agrária e a vocação industrial. É o momento da criação de muitos partidos políticos e alguma liberdade política (lembrando que o Partido Comunista esteve pouco tempo na legalidade e eram tempos de guerra fria).

No campo educacional, a polarização continuou entre o escolanovismo e os defensores das escolas católicas, disputa que assumiu, respectivamente, a defesa do ensino público e do particular. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após a queda do Estado Novo, demorou 13 anos para ser aprovada, o que aconteceu em 1961, com definições que atendiam aos anseios dos donos de escolas particulares e eram totalmente contrárias à Campanha de Defesa da Escola Pública.

O principal documento que deu origem a essa campanha foi o *Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados*, de 1959, que, assim como o manifesto dos pioneiros de 1932, era assinado por Fernando de Azevedo.

Em 1960, surge o movimento em defesa da Escola Pública:

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi organizada formalmente na I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública e maio de 1960 (São Paulo), tendo como presidente de honra Júlio de Mesquita Filho, proprietário de O Estado de São Paulo. Apesar da campanha se organizar sob a hegemonia dos liberais, no seu desenvolvimento cotidiano foram os socialistas, em especial, o professor Florestan Fernandes, que levaram as discussões pelo interior através de palestras, encontros etc. Foi também através dos seus setores mais à esquerda que a Campanha saiu do âmbito das classes médias e atingiu as classes populares, principalmente nas Convenções Operárias de Defesa da

Escola Pública, realizadas em 1960 e 1961 na cidade de São Paulo (GHIRALDELLI JR, 2001:114)

O período entre o início dos anos 1950 e a primeira parte da década de 1960 é marcado pelo surgimento de muitos projetos para o Brasil, da esfera política à cultural, sem limites para demarcação de campos do conhecimento, embora fosse consenso que a Educação deveria ser o centro de todas as atenções. Intelectuais e artistas acreditam que é chegado o momento do Brasil sair da secular dependência econômica, política e cultural. Predomina, nas produções acadêmicas e artísticas progressistas, a defesa de uma cultura nacional-desenvolvimentista³³. Destacamos alguns nomes da história da cultura brasileira que influenciaram e ainda influenciam muitas gerações: Antonio Candido, Octavio Ianni, Paulo Freire, Dante Moreira Leite, Alfredo Bosi, Florestan Fernandes, Otávio Vianna Filho, Celso Furtado, Josué de Castro, Nelson Pereira dos Santos, Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri, Vinícius de Moraes, Glauber Rocha, Dias Gomes, Flávio Rangel e tantos outros. O cinema fazia parte dessa rica atmosfera cultural do período³⁴.

A aprovação e sancionamento por parte do Presidente João Goulart da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em 1961, após tantos anos de indefinição, causou enorme indignação entre os educadores que defendiam a educação pública. Veremos, a partir daí, um deslocamento do debate na esfera parlamentar, para os movimentos de educação popular que se juntam aos movimentos de cultura popular.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) surgiram no início dos anos 1960 em meio à turbulência ideológica do período e trouxeram para o cenário político, cultural e educacional a cultura popular aliada à necessidade de uma educação popular. Os MCPs

---

³³ A fundação o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1955, subordinado ao MEC, sustentou uma produção teórica simpática à industrialização e desenvolvimento do Brasil, com simpatia pelo ideário *das esquerdas*.

³⁴ Uma obra que se aprofunda nas produções culturais, especialmente do cinema, nessa época é *O Nacional e o Popular – Cinema*, de Jean-Claude Bernardet e Maria Rita Galvão (1983).

tinham influência da esquerda cristã, assim como parte dos CPCs, mas ligados mesmo à Igreja, vinculados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foram os MEBs.

O pensamento do nacional-desenvolvimentismo vigente nos anos cinquenta e sessenta, o posicionamento da esquerda católica e, no campo educacional, a experiência liberal escolanovista, construirão as bases da Pedagogia da Libertação que tem nos escritos de Paulo Freire a sua sistematização que pregava uma educação “voltada para a vida”. Criticando o autoritarismo da educação tradicional e elitista, o ensino baseado na memorização, Paulo Freire prega uma educação que se coloque ao lado dos oprimidos, que considere as culturas regionais e populares e os saberes do educando, uma educação para a conscientização e para a transformação da sociedade.

Dono de uma obra extensa, parte dela marcada pelas circunstâncias temporais de sua produção, Paulo Freire teve seu nome associado às práticas pedagógicas chamadas libertadoras ou conscientizadoras, termos que incluem objetivos permanentes de vincular teoria e prática, reflexão e ação, ao lado de uma postura científica e política segundo a qual o conhecimento deve ter dimensões socialmente compromissada e transformadora (CITELLI, 2000:125).

Paulo Freire é indiscutivelmente o educador de maior importância e influência no pensamento pedagógico brasileiro, além do seu reconhecimento internacional. Sua atuação com os projetos da Pedagogia da Libertação, em especial o método de alfabetização para adultos, desenvolvido no início dos anos 1960, foram interrompidos pela imposição do regime militar em 1964 e por seu exílio. Termos como interação, dialogicidade e educação emancipatória comporão o ideário da maioria das propostas que entendem a educação como agente de transformação da sociedade³⁵.

Os movimentos de educação popular estão interligados a uma confluência de movimentos culturais e artísticos que se consolidam no início dos anos 1960 e que

---

³⁵ A atuação da educação popular da Igreja Católica e o pensamento freiriano comporão, ao lado do pensamento de Célestin Freinet as bases da Educomunicação sobre a qual ainda iremos nos aprofundar.

representa um dos momentos mais ricos da história da cultura brasileira, justamente porque se inter-relacionam aos projetos nacionais já anteriormente citados.

1.6.2 O CINEMA NOVO E O CPC

Na indústria de cinema, em oposição ao cinema indústria da Vera Cruz³⁶ e influenciado pelo neorrealismo italiano, surge a semente do moderno cinema brasileiro, com *Rio 40 Graus* (1955) e *Rio Zona Norte* (1957), de Nelson Pereira dos Santos (Xavier, 2001).

A inspiração no movimento estético-cultural neorrealista, surgido na Itália no contexto pós-guerra, se vê no fato dos cenários serem as ruas e favelas do Rio de Janeiro, com diálogos naturais e com o calor carioca permeando todas as histórias. Nelson Pereira dos Santos, que fora militante do PCB, era cineclubista antes de ser cineasta e é considerado um dos grandes precursores do Cinema Novo.

É nessa época, final dos anos 1950, que os principais nomes do Cinema Novo, despontam com suas primeiras produções. Também inspirados no neorrealismo italiano e no início da *nouvelle vague*, Glauber Rocha, Paulo Cesar Saraceni, Joaquim Pedro de Andrade, David Neves, Leo Hirszman e Carlos (Cacá) Diegues, entre outros, realizaram curtas metragens (alguns na Bahia, outros no Rio de Janeiro) que são consideradas as obras deflagradoras do movimento.

Assim como os cineastas franceses da *nouvelle vague*, a trajetória dos “cinemanovistas” é parecida: cinéfilos, membros de cineclube, depois passaram a escrever críticas de cinema, depois fazem curtas metragens, até se tornarem cineastas de longas metragens. Os seis nomes de cineastas citados não são os únicos

---

³⁶ A indústria do cinema até os anos 1940 era representada principalmente pela Cinédia, fundada em 1930, por Adhemar Gonzaga. Conhecida pela produção das comédias musicais populares (as chanchadas) foi responsável também pela produção de filmes de Humberto Mauro e a obra de vanguarda *Limite*, de Mário Peixoto. Atualmente, dedica-se à restauração dos seus filmes, no Rio de Janeiro. (www.cinedia.com.br). Em contraponto às comédias populares da Cinédia, surge, em 1949, a Companhia de Cinema Vera Cruz - uma espécie de desdobramento do Teatro Brasileiro de Comédia, TBC, fundado em 1946. A proposta da Vera Cruz foi de investimento em um projeto ambicioso com intenção de se fazer um cinema de alta qualidade e refinamento, com projeção internacional. Para isso, são contratados para os cargos técnicos-chave profissionais italianos e ingleses. O projeto, comandado por Franco Zampari, não se sustenta economicamente, durando menos de quatro anos (Galvão e Bernardet, 1983).

considerados cinemanovistas, porém, segundo Carvalho (2006), são os principais articuladores do movimento, além de terem sido os responsáveis por, ao longo da década de 1960, dar continuidade a uma proposta de cinematografia coletiva.

A intenção principal do movimento era, (a partir) de perspectivas históricas, discutir a realidade em seus diversos aspectos – social político e cultural. De modo mais ou menos explícito, os filmes do Cinema Novo, em particular os primeiros longas-metragens do seu núcleo fundador, apresentam um panorama rico e diversificado da história brasileira, desde o período colonial escravista do século XVII até as mudanças de comportamento nas grandes cidades, sobretudo na segunda metade da década de 1960. Além disso, os jovens cineastas acreditavam que, ao realizarem seus filmes, também escreveriam um novo capítulo da história do Brasil³⁷ (CARVALHO, 2006:291-292).

O Cinema Novo situa-se, ao lado do Teatro de Arena e do Teatro Oficina, como a proposta que buscava, através da arte e da cultura popular, expressar uma identidade nacional. Segundo Ridenti (2000), havia um “romantismo revolucionário” entre os artistas engajados com propostas que também eram “educativas”, à medida que eles se sentiam a vanguarda responsável por falar em nome dos oprimidos³⁸.

Entre os já citados Centros Populares de Cultura (CPC) um se destaca nessa confluência de linguagens artísticas na formação cultural e política dos jovens. É o CPC, fundado em 1961, ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE) e ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) que define a arte como:

um dos instrumentos para a tomada do poder e o artista como aquele que assume um compromisso, ao lado do povo, o CPC defende um “laborioso esforço de adestramento à sintaxe das massas”, mas de modo a tirá-las de seu lugar de alienação (trecho do Anteprojeto do Manifesto do CPC)³⁹.

³⁷ A pesquisadora Maria do Socorro Silva Carvalho (2006) destaca três grandes áreas temáticas abordadas pelo Cinema Novo: a escravidão, o misticismo religioso e a violência, predominantes na região Nordeste. No final da década de 1960, entrariam na pauta também os acontecimentos políticos do governo militar e as transformações urbanas.

³⁸ Nos anos 70, a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, influencia Augusto Boal, diretor do Teatro de Arena, a sistematizar o seu processo de produção teatral denominado Teatro do Oprimido, que prevê a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do *diálogo* e do Teatro.

³⁹ Elaborado pelo sociólogo Carlos Estevam Martins, em 1962 (Enciclopédia do Itaú Cultural).

Compõe também esse cenário cultural o surgimento no meio musical da Bossa Nova que, embora tenha surgido entre a classe média alta do Rio de Janeiro, traduziu-se em uma estética muito elaborada e popular⁴⁰. A partir da segunda metade dos anos 1960, a televisão divulgará muitos desses artistas nos Festivais de Música, continuando o caráter de resistência política de muitas dessas produções musicais e cunhando a expressão MPB (Música Popular Brasileira), como signo da canção urbana, de resistência cultural.

Carvalho (2006) cita uma frase de Paulo Emílio Salles Gomes: “com alguma imaginação e alguns recursos, era bom ser jovem no Brasil de Juscelino e João Goulart⁴¹”. Muitos jovens de classe média urbana dos anos 1960, especialmente estudantes, estavam envolvidos nessa ambiência de reflexão e engajamento político. Fazia parte do seu cotidiano ouvir música popular, ir ao teatro e, sem dúvida, frequentar os cineclubes:

A proliferação de cineclubes, que vinha de longe, os cine-fóruns, a fundação de cursos e revistas de cinema, respondem à valorização do cinema para muito além do entretenimento. Instrumento privilegiado de análise da realidade social, mas também de reflexão e de sondagem do inconsciente, o cinema surge no Brasil, ao lado do teatro e da música popular, como a modalidade mais atuante de representação do imaginário social e dos imaginários individuais. Destacam-se nessa ocasião duas tendências muito claras: a da formulação de uma cultura cinematográfica em si mesma específica e a da cultura cinematográfica a serviço da educação. (FAVARETTO, 2004:11)

A atuação dos cineclubes universitários, com forte influência do CPC da UNE, fomentava discussões sobre uma pesquisa estética nacional e aliava-se a uma pesquisa

---

⁴⁰ Destaca-se aqui o papel da “musa da Bossa Nova”, Nara Leão que, após o reconhecimento internacional do movimento, rompe com o repertório que considerava “pouco engajado”, participando, no Rio de Janeiro, do show *Opinião* – produzido pelo Teatro de Arena e integrantes do CPC da UNE (que já havia sido fechado pelos militares), sob direção de Augusto Boal. Nara Leão soma as novas descobertas harmônicas da bossa nova com a busca das raízes da música popular – tanto urbana – com Zé Ketí; como rurais – com João do Vale. No ano seguinte, Nara Leão descobre a novata Maria Bethânia, que a substitui e se revela nacionalmente especialmente com a interpretação da música “Carcará” de João do Vale. O show *Opinião*, embora já tenha sido realizado após o golpe militar de 1964, tornou-se símbolo da efervescência cultural dos anos 1960 e do “romantismo revolucionário” pesquisado por Ridenti (2000).

⁴¹ Frase de Salles Gomes no prefácio do livro *Em Tempo de Cinema*, de Jean-Claude Bernardet, 1978, pg 8 (in: CARVALHO, 2006:289)

sociológica. Segundo Lisboa (2007), desses cineclubes universitários saíram quadros importantes para os cinemas independentes que se organizavam, favorecendo a fase em que os cineclubes, pela primeira vez, atingem as camadas médias da população, além de uma elite culturalista:

À medida que o movimento estudantil foi adquirindo importância (...) ao tentar assumir o papel de deflagrador político e cultural junto aos meios populares, entre 1960 e 1968, o cineclubismo e as revistas de cinema contribuíram para a valorização da “questão nacional” e para uma aproximação entre as classes sociais. (...) Grande parte da iniciativa transformadora e popular do movimento cineclubista é cortada abruptamente pelo golpe militar de 1964 e vemos, então, um retorno à discussão estética no centro das atividades dos cineclubes. (...) A repressão política que se abateu sobre o país após a promulgação do AI-5 não poupou o movimento e o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC), todas as federações regionais e estaduais, assim como 90% dos cineclubes cessam suas atividades no ano seguinte a 1969⁴². (LISBOA, 2007:368) (grifo da autora)

Nesse período, as transformações culturais interrompidas com o golpe militar ainda se situavam na esfera da classe média intelectualizada. A popularização dos cineclubes, assim como o da cultura popular como um todo, ocorreu mais fortemente no âmbito do ensino universitário, nos centros urbanos.

A conclusão da pesquisadora Fátima Lisboa (2007), em seu estudo comparativo dos movimentos cineclubistas, é que no Brasil e na Argentina o papel dos cineclubes não atinge o objetivo pedagógico e popular que obteve na França⁴³:

Penso que, ao contrário desse exemplo, no Brasil e na Argentina o cineclubismo não realiza a comunicação entre a produção nacional, a crítica e os donos de salas comerciais, não alcançando um “público vasto, apto a apoiar o produto nacional” na sua empresa de modernização e pesquisa sócio histórica. (LISBOA, 2007:366)

A pesquisa comparativa de Lisboa nos reforça o dado de que, assim como os cineastas franceses que compuseram o movimento francês da *nouvelle vague*, os cineastas

⁴² Em 1974, a 8ª Jornada de cineclubes, em Curitiba, o movimento ressurgiu com alta dose de voluntarismo. A atividade cineclubista ainda existiu com destaque nas grandes cidades, assumindo uma outra característica a partir da popularização do videocassete, no final dos anos 80.

⁴³ O cineclubismo na França será tratado no capítulo três.

brasileiros do Cinema Novo também vieram da prática cineclubista e do exercício da crítica cinematográfica, com a diferença, como ainda veremos, de que na França o movimento cineclubista adquiriu caráter popular, chegando a bairros periféricos e operários, construindo mais fortemente uma cultura cinematográfica no país.

Encerramos esse capítulo com essa reflexão, sobre a prática cineclubista – de ver e discutir cinema – vir a inspirar o “fazer” cinema. E, para isso relacionamos esse capítulo de retrospectiva histórica a um fato significativo dos tempos atuais.

Um dos filmes representantes do Cinema Novo, patrocinado pelo CPC da UNE, foi *Cinco Vezes Favela*, produzido em 1962. Dentro do princípio “produção independente e de baixo custo”, o filme trazia cinco histórias que tematizavam o cotidiano em favelas cariocas, a saber: *Couro de Gato*, de Joaquim Pedro de Andrade; *O Favelado*, de Marcos de Farias, *Zé da Cachorra*, de Miguel Borges; *Pedreira de São Diogo*, de Leon Hirszman e *Escola de Samba Alegria de Viver*, de Carlos Diegues (RIDENTI, 2000).

O mesmo cineasta Carlos (Cacá) Diegues produziu, juntamente com Renata Magalhães, em 2009, o filme *Cinco Vezes Favela – Agora por Nós Mesmos*. Inspirado na primeira experiência de 1962, o filme traz um conjunto de cinco curtas- metragens, que compõem um todo, uma vez que todos tratam, também, do cotidiano das favelas do Rio de Janeiro. A grande diferença da produção atual, além da atualização tecnológica e estética, é que, como o nome já diz, o filme emerge de um projeto coletivo, de mais de duas centenas de moradores de comunidades carentes do Rio de Janeiro.

O filme em questão, que participou da Seleção Oficial do Festival de Cinema de Cannes (2010), é dirigido por jovens estreantes, moradores de favelas: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra, Manaíra

Carneiro, que foram formados em projetos de oficinas audiovisuais, com grandes diretores do cinema nacional.

Os roteiros dos episódios (de 20 minutos aproximadamente): *Fonte de Renda*, *Arroz com Feijão*, *Concerto para Violino*, *Deixa Voar* e *Acende a Luz* foram escolhidos por centenas de moradores das favelas, organizados em torno de cinco organizações e comunidades: CUFA (em Cidade de Deus), Nós do Morro (no Vidigal), Observatório de Favelas (no Complexo da Maré), AfroReggae (em Parada de Lucas) e Cidadela/Cinemaneiro (com sede na Lapa, reunindo moradores de várias comunidades da Linha Amarela).

Thiago Martins, jovem ator do episódio *Concerto para Violino*, criado na comunidade do Vidigal e participante do grupo *Nós do Morro*, declarou em Cannes:

"O *Cinco vezes favela (agora por nós mesmos)* mostra uma favela de dentro para fora, e não de fora para dentro. O *Cidade de Deus* mostrou uma favela de bandido. O *Tropa de Elite* mostrou uma favela de policiais. E este filme mostra uma favela de trabalhadores, de moradores de verdade"⁴⁴.

Encerramos essa reflexão, tomando emprestada parte da crítica de Luiz Zanin Orichio, publicada em seu blog, por ocasião do lançamento do filme em agosto de 2010:

Cinco Vezes Favela – Agora por Nós Mesmos é mais que um filme. Marca uma mudança de paradigma, como aliás assinala em seu subtítulo, muito bem escolhido. Trata de não esconder, mas, pelo contrário, explicitar seu contraste com aquele clássico do Cinema Novo, de 1962, produto do CPC da Une, que subiu o morro em busca de contradições sociais numa época que se julgava pré-revolucionária. Quem então filmava os favelados eram jovens de classe média, brancos, que se outorgavam a missão de “conscientizar” o povo das condições de alienação e exploração (tal era o jargão) a que ele estava submetido. (...) Na suposição da época, o explorado, por falta de lucidez advinda de sua própria condição de explorado, não estaria em condições de tornar-se consciente de sua situação e precisaria desse intermediário – o intelectual – para abrir seus olhos e fazer com que lutasse por sua emancipação. (...) A periferia já não precisa de um olhar estranho, ainda que benevolente, para representá-la na tela. Ela mesma produz a sua imagem. Essa, a grande novidade (Orichio, 2010).

⁴⁴ <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/05/cinco-vezes-favela-leva-arroz-com-feijao-e-traffic-cannes.html>

Olhamos para essa experiência com certeza de que ela faz parte de um processo político e social, cujo paradigma é o mesmo da Educomunicação, que é essencialmente práxis social.

CAPÍTULO DOIS

ALGUNS ESTUDIOSOS DO CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

2. ALGUNS ESTUDIOSOS DO CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Levantamos alguns autores brasileiros que abordam a relação cinema e educação nos últimos anos, muitos deles dialogando entre si. Como já dissemos, o advento do videocassete e do DVD mudou substancialmente essa relação e facilitou muito a disponibilização de filmes nas escolas. Os autores que aqui relacionamos, portanto, são os que discutem o cinema ou os filmes na contemporaneidade e no sistema escolar brasileiro. São eles: Marília Franco (USP), Milton José de Almeida (UNICAMP), Inês Assunção Teixeira (UFMG), Rosália Duarte (PUC-RJ), Adriana Mabel Fresquet (UFRJ) e Marcos Napolitano (USP). Importante frisar que os autores citados estão discutindo o cinema no sistema de ensino e, portanto, na educação formal.

Apropriamo-nos, especialmente, dos estudos de dois autores brasileiros: (1) Rosália Duarte e o resultado de uma pesquisa de recepção de cinema com jovens; (2) Marcos Napolitano que sistematizou sua experiência com formação de professores para o uso escolar de filmes.

Encontramos nesses autores perspectivas traçadas a partir de experiências com formação audiovisual de educadores e que, em alguns casos, coincidem com o ponto de vista de Alain Bergala, cineasta e educador francês, cuja proposta será tratada no capítulo três.

Em instituições da educação não-formal, é imenso o número de entidades hoje envolvidas com educação audiovisual. Excelente mapeamento dessas instituições é encontrado na tese de doutorado de Moira Toledo Dias Guerra Cirello sob o título *Educação Audiovisual Popular no Brasil Panorama 1990-2009*, defendida na ECA-USP em maio/2010.

2.1 ROSÁLIA DUARTE

A ProfªDrª Rosália Duarte é pesquisadora do campo Educação e Mídia, autora de diversos textos sobre cinema e educação e é professora da Faculdade de Educação na PUC-RJ. A contribuição de sua experiência em nossa pesquisa se dá de diversas formas. Além de suas publicações que nos mostram a importância da sétima arte no processo educativo de todos – alunos, professores, cidadãos – a autora nos apresenta reflexões resultantes de pesquisa de recepção de filmes. Ela nos recebeu para uma conversa⁴⁵, em momento ainda de definição dos limites deste trabalho e contribuiu bastante para a problematização do objeto da presente tese.

Rosália Duarte realizou com o GRUPEM - grupo de pesquisa em educação e mídia da PUC-Rio – oficinas de recepção de filmes com jovens universitários⁴⁶ para verificar a produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. A metodologia adotada mesclou análise dos filmes escolhidos, entrevistas individuais semi-estruturadas, histórias de vida e recepção coletiva de filmes, o que o grupo chamou de “oficinas de visualização⁴⁷”.

Para as oficinas de visualização, Duarte conta que foram escolhidos filmes comerciais, que haviam alcançado as melhores posições nos *rankings* das bilheterias brasileiras e apontados por participantes da oficina⁴⁸.

---

⁴⁵ Em setembro de 2009, na PUC-Rio.

⁴⁶ A escolha de universitários corresponde ao grupo que compõe 79% dos espectadores das salas de cinema no Brasil, segundo levantamento do grupo de pesquisa na época.

⁴⁷ Maiores detalhes da metodologia e resultados são encontrados no artigo *Produção de Sentido e Construção de Valores na Experiência com o Cinema*, DUARTE, Rosália M., LEITE, Camila, MIGLIORA, R e outros in Setton (org), *A Cultura da Mídia na Escola – ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume-USP, 2004 – páginas 37-52.

⁴⁸ Eram filmes de sucesso comercial relativamente recente nos cinemas do Brasil como *O Sexto Sentido* (1999, Shyamalan), *Homem Aranha* (2002, Sam Raimi), *Tráfico* (2000, Soderbergh), *Beleza Americana* (1999, Sam Mendes), *Uma Lição de Amor* (2001, Jesse Nelson), *Ghost, do Outro Lado da Vida* (1990, Zucker) e *Um Grito de Liberdade* (1994, Darabont). Essas informações constam no texto *Do ato de espetaculatura ao museu de imagens: produção de sentido na experiência com o cinema*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.30, n.1, pg.25-43, 2005.

As oficinas de visualização buscaram compreender o mapa das associações produzidas por cada espectador para dar sentido ao filme, o processo de produção de significados construído a partir dessas associações, a apreensão do conteúdo moral da narrativa pelo espectador e a articulação deste conteúdo com os seus próprios pressupostos.

Os resultados publicados da pesquisa não oferecem contorno muito definido do objeto, uma vez que nunca se sabe quando começa ou termina o processo de significação. Apesar disso, as reflexões geradas por esse trabalho são relevantes, porque se somam a outras experiências empíricas como nossa experiência de muitos anos de discussão de filmes e nos oferecem pistas para um trabalho mais diversificado no uso de filmes no processo educativo. O GRUPEM reconhece que são hipóteses ou conclusões provisórias.

Entre outros pressupostos teóricos, está presente a ideia de negociação de sentidos no momento da recepção e no processo de significação, isto é, o sentido do filme é dado tanto pelos elementos do próprio filme, como pelo cruzamento destes com o que o espectador compreende e interpreta:

Partimos do princípio que o sentido de um filme não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados tecnicamente na construção da narrativa (roteiro, imagens, trilha sonora, musical, textos escritos, falas, atores, etc): o sentido de um filme emerge sempre do cruzamento entre o que se pretende transmitir e aquilo que o espectador interpreta/compreende. Mesmo que existam significados internos à própria obra, construídos desse ou daquele modo por quem a realizou (produtor, diretor, roteirista, etc), nada garante que esses significados sejam compreendidos ou apropriados pelo espectador exatamente como foram pensados ou produzidos. A significação é um processo dinâmico que transita constantemente entre o universo íntimo e privado da memória e do imaginário do espectador e o universo público da memória social e do imaginário cultural. O espectador se apropria do dado fílmico e o integra às imagens mentais que enriquecem e complexificam o sentido do que foi visto, formando uma rede imaginária de imagens significativas. (DUARTE, 2004:44)

Rosália Duarte e o grupo de pesquisa buscou o referencial também da semiologia de Martin Lefebvre que nomeou a produção de sentidos gerada na relação espectador/filme como “ato de espetatura”, reportando-se à relação do leitor com o objeto literário. Trata-se de um fenômeno complexo, entre outras coisas, porque é individual mas também coletivo, uma vez que está inscrito na cultura.

O semiólogo Lefebvre, traduzido por Duarte (2005), categoriza os recursos interpretativos do receptor em processos: perceptivo, argumentativo, cognitivo, afetivo e simbólico⁴⁹.

O conceito de ato de espetatura, trazido por Rosália Duarte, dialoga com o processo de Projeção/Identificação que o cinema propicia e, segundo Edgar Morin, constitui a “alma do cinema”, o que permite que nos coloquemos “na pele” do personagem, independente de ser um personagem que tenha nossas características ou que viva situações parecidas com as nossas:

O filme excita assim, tanto uma identificação com o semelhante como uma identificação com o estranho, sendo esse segundo aspecto o que quebra nitidamente com as participações na vida real. Os “malditos” vingam-se na tela. Ou antes, a nossa participação maldita. O cinema, como o sonho, como o imaginário, acorda e revela vergonhosas e secretas identificações (MORIN, 1983:164)

Segundo Duarte, essa identificação é que cria o vínculo entre o espectador e a trama.

---

⁴⁹ Processo perceptivo: permite ao espectador perceber e reconhecer temáticas visuais e sonoras e experimentar a ilusão de movimento e profundidade, mobilizando visão, audição e funções cerebrais; Processo cognitivo: Confere uma significação “contextualizada” e um valor de informação às imagens e sons percebidos. Para “compreender” um filme o espectador precisa assimilar, classificar, hierarquizar, segmentar o fluxo audiovisual de maneira a extrair as informações julgadas pertinentes. Processo argumentativo: é o modo como o espectador organiza os resultados do processo cognitivo. Essa etapa assegura o sucesso da compreensão fílmica: compreender um filme, nesse sentido, é poder representá-lo em uma forma. Processo afetivo: diz respeito à avaliação afetiva do que foi percebido e/ou organizado pelo espectador, trata do vínculo emocional segundo a história e perfil psicológico do receptor; Processo simbólico: integra o ato de espetatura a outros saberes teóricos ou práticos e a outros sistemas de signos. (DUARTE, 2005:40-41)

Nesse caso, é possível falar, inclusive em identificação projetiva, mecanismo através do qual o indivíduo projeta a si próprio, total ou parcialmente, no objeto que deseja possuir, conhecer ou controlar. (...) e possibilita que o espectador invista parte de si na trama, que se veja nas situações e personagens apresentados mesmo que nunca tenha vivido circunstâncias semelhantes. (DUARTE, 2005:10)

O processo de identificação faz com que o receptor se deixe conduzir pela narrativa fílmica e atribui significados de acordo com suas experiências pessoais ou com seu repertório cultural. Duarte avalia, a partir dessa experiência empírica, que há uma relação entre um repertório cinematográfico limitado e a tendência a construir um sentido para a recepção do filme com ancoramento em experiências pessoais, ou em referenciais da realidade veiculados pela mídia. A situação contrária é que o receptor com maior cultura cinematográfica tem como base de interpretação um universo mais amplo e diversificado, quase sempre fazendo relações com outros filmes ou experiências televisuais.

O registro, descrição e análise do percurso associativo realizado por jovens com menor bagagem cinematográfica para atribuir sentido aos filmes exibidos para eles nas oficinas de visualização indicou que eles recorriam pouco a outros filmes e à sua experiência com produtos audiovisuais em geral (novelas, seriados de tevê etc); estes espectadores demonstraram uma exigência maior de compromisso do filme com a realidade e uma certa dificuldade para lidar com a fantasia (DUARTE, 2004:47).

Pensando nas experiências de debates sobre filmes nas escolas, essa avaliação do grupo de pesquisa da PUC-Rio também vem iluminar nossa experiência com alunos da periferia da cidade de São Paulo, com repertório audiovisual muito calcado em telenovelas que reiteram o senso comum e pouco se arriscam a experimentações, analisando filmes com alcance muito curto, sempre buscando “fatos reais”, o que “aconteceu com meu vizinho”, pouca disposição para a “aventura da percepção”, como nos diz Ecléa Bosi⁵⁰.

---

⁵⁰Em 2006, discutindo com alunos de um curso tecnológico de Comunicação Empresarial o filme *Adeus, Lênin*, apesar de termos feito uma introdução sobre a queda do muro de Berlim e suas implicações no mundo todo, além de outras considerações sobre a produção, uma aluna, após a exibição, disse ter adorado o filme, “porque pensei na dedicação daquele filho com a mãe doente e pensei na minha mãe que está em casa cheia de saúde”. Embora tenha gostado do filme, a jovem não conseguiu estabelecer conexões com outra realidade além de seu mundo familiar.

O mesmo diz Marcos Napolitano acerca da formação audiovisual do professor que tem pouco repertório ou que não compreende a importância de se aprofundar mais no filme que usará em sala de aula:

(...) o debate é tanto mais rico quanto melhor a cultura cinematográfica de cada um. Porque mesmo que você veja outras coisas no filme em relação ao outro, mas você verá coisas que “estão no filme”. (...) Se você gosta de cinema, se você sabe o que você vai ver, por exemplo, um Pasolini, você fica até o fim. Você dialoga com a proposta, pode não concordar com a solução estética, mas você dialoga...(NAPOLITANO, dez/2010)

Em relação à construção de valores a partir da experiência com filmes, os relatos da pesquisa do GRUPEM, apesar da provisoriedade dos resultados, trazem outras reflexões interessantes para a presente tese. O grupo trabalhou com o pressuposto que filmes funcionam como campos de problematização moral, colocando valores em discussão para espectadores de variadas camadas sociais, nacionalidades e tradições. Os filmes também expressam um sistema de crenças de quem os realizou e podem atuar na conservação ou desestabilização de valores culturais instituídos.

Uma das constatações da pesquisa de recepção relatada mostrou que os filmes não têm poder, sozinhos, de impor normas de conduta ou configurar um sistema de crenças ou valores, o que condiz com os estudos de recepção que ancoram a presente tese e também a pesquisa do GRUPEM. Para os autores da teoria das mediações, os produtos audiovisuais podem influir, mas não determinam comportamentos.

Os pesquisadores do grupo categorizaram os filmes das oficinas de visualização em duas vertentes:

- a) tramas simples e lineares, com uma estrutura narrativa semelhante à de fábulas e parábolas, onde as ações ou tomadas de decisão dos personagens geram consequências diretas (imediatamente ou em longo prazo) numa relação evidente de causa-e-efeito e expressam uma “lição de moral” de forma mais ou menos explícita;
- b) tramas complexas, de estrutura narrativa mais densa, com conteúdos morais indiretos, sem relação causa-e-efeito entre atitudes e

consequências, onde os valores são colocados em questão e as situações de conflito são apresentadas por ângulos diversos, a partir de distintas possibilidades de análise do problema.

Entre esses dois polos esquemáticos, muitas variações são possíveis, mas podem-se identificar elementos de um e de outros, organizados de forma mais ou menos padronizada, em grande parte dos filmes (DUARTE, 2004:49).

O que o grupo pôde aferir, com base no cruzamento de dados coletados (análise dos filmes, grupos de discussão e histórias de vida) é que os filmes do grupo “a” – com narrativas simplificadoras, que apresentam mensagens maniqueístas e moralizantes tendem a ser menos eficazes na difusão de valores do que os filmes com características do grupo “b”, que fazem abordagem mais complexa.

Tudo leva a crer que quanto maior for o investimento intelectual e afetivo que o espectador precisa fazer para compreender a trama, quanto mais ele for levado a adotar pontos de vista distintos daqueles a partir dos quais habitualmente pensa os problemas, maiores serão as chances de que as crenças e pressupostos sejam desestabilizados (DUARTE, 2004:50).

Rosália Duarte e equipe terminam seu artigo (2004) deixando claro que os resultados dessa pesquisa empírica são provisórios, mas que houve interesse em compartilhá-los como contribuição às pesquisas na interface cinema e educação. *É a diversidade que dá a qualquer forma de arte o vigor e a vitalidade de que ela necessita para continuar existindo e produzindo.* E conclui lembrando que a escola tem o papel de transformar e conservar a cultura.

Ajudar a conservar valores como solidariedade e companheirismo é tão necessário à preservação de uma cultura como a desestabilização de crenças tradicionalmente implantadas, que professam a superioridade de um gênero sobre o outro, de uma etnia sobre a outra (DUARTE, 2004:51).

2.2. EXPERIÊNCIA E CONTRIBUIÇÃO DE MARCOS NAPOLITANO

Analisaremos a seguir as propostas do Prof. Dr. Marcos Napolitano, em especial a publicação *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*, da Editora Contexto⁵¹, cuja primeira edição saiu em 2003 e já revela o diálogo com Milton José de Almeida e Marília Franco, dentre outros autores.

Napolitano é historiador, docente da área de História do Brasil Independente da USP, autor de várias obras sobre Cultura Brasileira e consultor da equipe da FDE responsável pelo projeto *O Cinema vai à Escola*, atualmente em vigor nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo.

Além de constatar as resistências e equívocos da cultura escolar, o autor avança na sistematização do uso do cinema na prática docente, contando também com vasta experiência prática na mediação de debates com filmes e de capacitação de professores.

Em seu livro, o autor problematiza alguns dilemas com os quais o professor se depara como o tipo de abordagem, a faixa etária, a cultura cinematográfica dos alunos, entre outros tópicos, levantando várias possibilidades do cinema “na sala de aula” (situação explicitada no próprio nome do livro e da coleção). Embora em muitos momentos ele sugira atividades interdisciplinares, fica claro que o autor dialoga com o professor e não com a escola. Não se trata, portanto, de um texto que problematize o paradigma tradicional de ensino⁵².

---

⁵¹Essa publicação, cuja primeira edição foi em 2003, faz parte da coleção “Como usar na sala de aula”, que traz outros títulos como *Como Usar a Televisão na Sala de Aula* (também de autoria de Marcos Napolitano), assim como a música, o rádio, história em quadrinhos, entre outros. Embora o nome da coleção sugira um texto de instrumentalização, as publicações oferecem boa sustentação teórica e é claramente dirigida à prática docente. Na presente tese trabalharemos com a edição atualizada de 2009. Uma vez que também nos valem os textos do mesmo autor e mesmo ano, publicada pela FDE, usaremos a referência, neste último caso, 2009a.

⁵²Veremos mais adiante que o cinema visto na perspectiva educacional precisa levar em consideração o ambiente escolar como um todo e não necessariamente a sala de aula de forma isolada.

Além dessa publicação, outras fontes nos ajudaram a traçar a sua visão sobre o uso escolar de filmes, como o texto *Cinema: experiência cultural e escolar*, no *Caderno de Cinema do Professor Dois* do Projeto da FDE já citado. Suas ideias também foram anotadas a partir da palestra ministrada na Orientação Técnica da FDE, em maio de 2010 e a partir de duas entrevistas fornecidas para a presente tese, em março e dezembro de 2010⁵³.

As entrevistas enriqueceram muito nossa pesquisa porque, presencialmente, pudemos debater questões mais gerais, relacionadas, por exemplo, à formação do professor e à desconexão entre as políticas públicas culturais e educacionais.

Napolitano também formou sua cultura cinematográfica no cineclubismo de São Paulo, no início dos anos 1980, e aliou sua preferência por cinema (e música) inicialmente com formação de professores de história para o uso de filmes. Depois, a experiência de formação audiovisual se estendeu para as outras áreas do conhecimento⁵⁴.

O autor e pesquisador demonstrou, em vários momentos das entrevistas, certa “nostalgia” por um ensino que garantisse maior profundidade e seriedade na formação dos jovens (deficiências que ele sente hoje, como professor universitário e como formador de docentes), tanto no aspecto de cultura geral, como da competência leitora e escritora.

---

⁵³ As citações das entrevistas estarão indicadas como (NAPOLITANO, 2010)

⁵⁴ Atualmente, o foco de pesquisa do Prof. Dr. Marcos Napolitano é a resistência cultural brasileira no período da ditadura militar.

Uma insistência na fala de Napolitano é que, embora ele se autodenomine “careta” ou “tradicional” quando questiona o analfabetismo funcional que assola o ensino atual, apresenta uma perspectiva integradora da cultura letrada e imagética:

Minha utopia pessoal: recuperar a capacidade de escrita logo nas primeiras fases da escola. Paralelamente é preciso encarar o desafio do chamado mundo audiovisual. As duas coisas têm que caminhar juntas... Acho que é uma crise mundial, mas a escola brasileira perdeu muito... No Brasil que a escola já era complicada, com o império audiovisual a coisa ficou mais complicada ainda. Parece que há uma série de “clichês” da educação que você não pode alfabetizar. A pessoa chega na quinta série e não consegue ler, não consegue ler uma legenda. Isso tem implicações na qualidade do filme. Por isso é que o *blockbuster* americano faz sucesso, porque é pancada, explosão, movimentação, se você perde dois, três, quatro diálogos... não faz diferença. E chega aqui na faculdade. Essa batalha perdida com 10, 12 anos de idade, é complicado recuperar...(NAPOLITANO, 2010)

Suas contribuições estão situadas na articulação dos filmes com as disciplinas e esse é um dos caminhos que o cinema pode se fazer presente na educação. Um dos pontos positivos de sua sistematização é sua ligação com a cultura cotidiana das escolas públicas. E é a partir dessa realidade que ele propõe avanços na abordagem do cinema na educação formal.

2.2.1 O OLHAR DO HISTORIADOR PARA O CINEMA

A experiência como formador de professores surgiu a partir da problematização do uso dos “filmes históricos”, de forma a se evitar o que ele chama de efeito “túnel do tempo”, prática que se vale do filme para mostrar “como foi naquela época”. O autor elenca uma série de possibilidades para que o professor não caia nessa “armadilha”, aproveitando, inclusive, o anacronismo dos filmes mais antigos como algo positivo para fazer um “exercício histórico”, ao contextualizar a produção do filme.

Identificamos uma forte ligação entre História e Cinema. As muitas publicações recentes nessa interface mostram que se trata de uma antiga relação, mas ainda vigorosa⁵⁵.

No âmbito do Projeto *O Cinema vai à Escola* também pudemos identificar essa forte relação. Devanil Tozzi, gerente de Cultura e Educação da FDE, historiador e idealizador do projeto, afirma ter clareza que são professores de História os que mais usam filmes nas escolas públicas. No levantamento realizado sobre a experiência da videoteca da FDE e as publicações dirigidas a professores da rede nos anos 90, a maioria refere-se ao uso do cinema nas aulas de História.

No curso a distância do recente concurso público para professores da rede estadual de São Paulo⁵⁶, pudemos acompanhar a diferença de repertório de cinema entre professores de várias disciplinas e os de História, sendo estes possuidores de um repertório mais diversificado identificado com o chamado “cinema cult” e mais distante dos sucessos comerciais. Em fórum do referido curso, comentava-se que na

---

⁵⁵ Alguns exemplos: BERNARDET, J.C e RAMOS, *Cinema e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/USP. 1988; ROCHA, A.P *O Filme: um recurso didático no ensino de História*. In: Lições com Cinema. São Paulo: FDE, 1993, p. 69-86; SOARES, M.C e FERREIRA J. (org) *A História vai ao Cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001; CAPELATO, M.H, MORETTIN, E., NAPOLITANO, M e SALIBA, E.T *História e Cinema – Dimensões Históricas do Audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007, entre tantos outros. Há diversos sites que interligam História e Cinema, com listas e listas de filmes que podem ser utilizados conforme o conteúdo da aula.

⁵⁶ Proporcionado pela Escola de Formação, da qual fizemos parte, como tutora da área educativa e de História, no ano de 2010.

USP e PUC-SP, por exemplo, os cineclubes universitários mais atuantes são os ligados aos cursos de História⁵⁷. Em seguida, vêm os cursos das áreas afins, como Geografia, Filosofia e Sociologia.

Essa forte aproximação entre História e Cinema (que podemos estender para os cursos de humanidades) por um lado nos aponta para a importante identificação do cinema na escolha da profissão e na formação inicial da licenciatura, o que fazem diferença na prática docente.

Por outro lado, um dos equívocos apontados pelos estudiosos de cinema e educação é o uso *ilustrativo* do cinema em sala de aula. O entendimento de que um filme histórico relata uma verdade, um fato histórico e que, portanto, pode substituir o livro didático ou a aula expositiva é uma prática ainda muito forte no cotidiano escolar. Tais vícios e equívocos já citados são muito frequentes também nas aulas de História (em qualquer nível de escolaridade) e são fartamente constatados nas pesquisas de campo.

Podemos citar como exemplo clássico o filme de produção britânica *A Missão* (1986), dirigido por Roland Joffé⁵⁸. Este é um típico *filme histórico* exibido não apenas em escolas de ensino fundamental e médio, como nos cursos de Pedagogia, para “ilustrar” o tema voltado para a educação jesuítica na América colonial. Se sua produção muito cuidadosa é de reconhecida qualidade artística, sua visão eurocêntrica sobre o presença dos jesuítas na América é também bastante discutível, merecendo ponderações e, por que não, comparações com cenas de outros filmes, como

---

⁵⁷Outros exemplos: Rosália Duarte relata que, entre os resultados de entrevistas feitas com estudantes cinéfilos, um deles aponta para o professor de História como principal influência para se gostar de cinema. Wolney Mallafai, pesquisador de cinema, professor de História e atualmente diretor do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em conversa conosco em setembro de 2009 conta que sua ligação forte com o cinema e o cineclubismo é que o levou a cursar História. Em nossa vivência no Clube do Professor, essa também é uma premissa muito comentada.

⁵⁸Produção premiada como melhor direção no festival de Cannes (1986), Oscar de melhor fotografia, além de muitos outros prêmios reconhecidos no mundo do cinema; estrelado por elenco do primeiro time da cinematografia mundial como Robert de Niro, Jeremy Irons e Liam Neeson, com música de Ennio Moricone.

Desmundo (2003), de Alain Fresnot⁵⁹ ou com produtos com outras linguagens, mostrando a complexidade da questão.

Nossas pesquisas de campo puderam constatar o que já se via como hipótese e como crítica de diversos estudiosos, de que muitos professores pouco sabem sobre os filmes ou sobre o que eles representam no contexto de produção ou para a história do cinema, e não raro a obra citada é usada sem discussão sobre a sua abordagem do ponto de vista histórico, antropológico, etc. O que orienta um professor de História a escolher essas produções (ou outras como *Spartacus* de Stanley Kubrick ou *1492 – A Conquista do Paraíso*, de Ridley Scott) é essencialmente o conteúdo e seu potencial de “ilustrar” a aula e não uma possibilidade de problematizar a cultura.

Marcos Napolitano, em seus dois textos de 2009, problematiza esse uso ilustrativo tanto dos chamados filmes históricos como dos documentários, uma vez que estes são comumente usados pelo conteúdo que veiculam. Mesmo que bem cuidados e pesquisados, o autor mostra que os documentários sempre serão recortes escolhidos pelo realizador.

Sobre os filmes de ficção, o autor lembra ainda que todo filme é (1) uma representação encenada da realidade social e (2) produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas resultantes de opções dos realizadores. Dessa forma, ele convida os professores a conhecerem melhor a linguagem cinematográfica e suas possibilidades para que o uso escolar seja respeitoso com a arte e com suas especificidades:

---

⁵⁹ Produção brasileira, ambientada em 1570 que mostra a vinda de adolescentes brancas (órfãs) para se casarem com colonizadores brasileiros a fim de evitar a miscigenação. Nesse filme, o jesuíta (Lima Duarte), ao contrário do filme europeu, tem um claro comprometimento ideológico com os ideais da colonização portuguesa. O roteiro é uma adaptação do romance de mesmo nome de Ana Miranda. Além do próprio diretor, a adaptação para o cinema contou com Sabina Anzuategui e Anna Muylaert. Os protagonistas são Simone Spoladore, Osmar Prado e Caco Ciocler e traz a peculiaridade de ser falado em português arcaico.

Quando afirmamos que um filme é um documento importante para o trabalho escolar, devemos esclarecer que ele é um documento mediado por estas duas características básicas. Nada impede o professor e o pesquisador de utilizarem um filme como documento para pensar a sociedade, a história, as ciências, a linguagem. Mas, antes de tudo, um filme é um filme, um documento diferente do texto escrito, da iconografia, do gráfico. Um filme é um ramo da Arte que não é um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, embora possa dialogar com todos esses veículos e linguagens. (NAPOLITANO, 2009:14)

Reconhecendo que os professores de História são os que mais usam filmes em sala de aula, Napolitano sugere uma forma mais complexa de sua utilização:

O professor deve ver o filme histórico como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco são herdeiras diretas daquela história encenada. Por isso, mais importante é ver o filme como um documento histórico da sociedade e da época que o produziu, que projeta seus valores e suas questões sobre o passado representado. (NAPOLITANO, 2009:22)

Napolitano vê o anacronismo de alguns filmes como algo positivo, pois permite com mais clareza essa abordagem histórica sobre sua produção, fugindo dos equívocos mais comuns nas análises de filmes.

2.2.3 PLANEJAMENTO É FUNDAMENTAL

Em sua sistematização, Napolitano (2009) dá maior ênfase a filmes comerciais ficcionais, por serem menos discutidos no ponto de vista didático-pedagógico. Na introdução de seu livro, o autor deixa claro que tratará de filmes comerciais para fins escolares e não vídeos educativos ou produções televisuais. Trata-se, portanto, do uso de obras realizadas para fruição estética nas salas de projeção.

O autor ainda lembra as várias dimensões do cinema: a da indústria cultural e do lazer, sendo ao mesmo tempo obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada, o que faz com que o cinema faça parte da chamada *alta cultura* e da vida cotidiana. O entrelaçamento dessas dimensões por um lado traz a familiaridade dos filmes com os educandos (a presença forte do audiovisual no cotidiano, narrativas sedutoras, convenções de gêneros, atores e atrizes conhecidos e cultuados pela experiência televisiva, etc), por outro, não deve perder a dimensão da arte, diluindo-se e apenas reproduzindo expectativas do senso comum. Nesse momento o papel do mediador/educador é fundamental para o autor, na qualificação da apreciação e discussão dos filmes:

A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Esse é o desafio. (NAPOLITANO, 2009:15)

Ainda nessa questão, o autor entende que é preciso deixar bem claro que a assistência de filmes na escola é diferente do lazer doméstico. Trata-se de produção de conhecimento e, por isso, para combater o preconceito de que “passar filme é para matar aula”, o professor deve criar procedimentos claros, antes da exibição, explicando a atividade e, inclusive, adiantando que deverá ser realizado um trabalho escolar sobre o filme.

Para Napolitano, tal procedimento também é uma forma de combater posturas equivocadas de uso de filmes com intenção de amenizar o tédio da sala de aula, como se o cinema pudesse “salvar” a instituição escolar de um problema que é sistêmico, estrutural e complexo.

Outro equívoco apontado pelo autor, ainda na linha do filme “salvador da escola”, é a ideia do uso como “recurso agradável e de motivação” *para alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura* (Napolitano, 2009:15). Para ele, o planejamento e uso sistematizado é a melhor maneira de mostrar à escola e ao aluno que o filme compõe uma atividade articulada ao currículo.

Napolitano lembra também da importância do planejamento do professor para garantir a infraestrutura adequada à exibição: ambientação apropriada, reserva de auditórios e de equipamentos, checagem dos equipamentos com antecedência, entre outras providências de ordem prática⁶⁰.

Entendemos que o planejamento de tempo da exibição e o bom funcionamento do suporte tecnológico interferem na qualidade da atividade, à medida que a opção de exibir o filme na íntegra ou de forma fragmentada deve ser pensada com antecedência. A falha dos equipamentos na hora “h” também pode frustrar a

---

⁶⁰Quanto à ambientação apropriada, nos permitimos um à parte para uma reflexão nossa sobre certo enaltecimento, no tom do *marketing*, quanto à equipagem das salas de projeção nas escolas, como se esse tipo de modernização pudesse dar garantias de uma assistência de qualidade por parte dos alunos. Não há dúvida de que a ambientação interfere no protocolo de assistência, porém a motivação e o interesse dependem de muitas outras variáveis, eventualmente com maior peso do que a qualidade da sala de projeção. Acreditamos que o papel do mediador no estímulo à experiência com o cinema é diretamente proporcional ao interesse dos alunos no momento da assistência. Alain Bergala (2008) se refere ao espectador muito interessado em ver um filme em um contexto desfavorável (sala não vedada contra a luz suficientemente, tela pequena ou algum ruído) comparando com o leitor voraz de um livro que lê na rua, ignorando o movimento à sua volta. Pudemos acompanhar o relato de professoras na cidade de Marília muito entusiasmadas com o trabalho que realizaram em salas de exibição precárias. Conhecemos também experiências opostas de desinteresse dos alunos em auditórios muito bem equipados que veem na atividade do filme um momento de brincadeira, desmerecendo muitas vezes a qualidade da ambientação. As variáveis são muitas, mas acreditamos que o planejamento e o envolvimento do professor/mediador com a atividade é um diferencial poderoso.

atividade, o que está bastante relacionado à insegurança de professores quanto ao uso dos filmes.

Nas entrevistas, Napolitano detalhou ainda mais alguns procedimentos da ordem do planejamento que o professor deveria adotar para que, na sua concepção, ocorra um uso produtivo do filme na sala de aula. Ele defende que o professor tem que gostar de cinema, do contrário ele usará de forma burocrática ou por “modismo”. Para ele, o planejamento deve se iniciar nas férias:

No comecinho do ano, nas férias, (sabe manual de sobrevivência?) pegue alguns filmes de acordo mais ou menos com o que você vai trabalhar. Veja os filmes antes. Assista em casa. Três, quatro filmes no ano é o ideal. Acho que não precisa mais que isso nas disciplinas. Se der pra assistir mais de uma vez, melhor. Faça anotações. Vá na internet, vá em qualquer lugar, que seja um cyber café se você não tiver internet, sabe? Meia horinha. Busque informações básicas. Eu dou endereço de vários sites que trazem informações sobre os filmes, o ano do filme, diretor, uma pequena ficha técnica. Feito isso, planeje, isto é, pense em que momento você vai exhibir o filme. E pense desde questões muito básicas como: “vou conseguir exhibir o filme inteiro? não vou? Vou ter que selecionar cenas? Quais cenas? O que eu quero dessa cena? Então, o procedimento básico é esse. São informações cartesianas, nada complicado, não precisa formação teórica pra isso, nada. O professor precisa gostar, ver, buscar algumas informações básicas e exhibir o filme de acordo com o que você quer na sua disciplina⁶¹ (NAPOLITANO, 2010)

Após o planejamento, sua proposta é que o professor prepare os seus alunos para a experiência com o filme escolhido e proponha uma atividade (escrita de preferência) a partir do filme, reforçando o quanto escrita e imagem devem se complementar no desenvolvimento da competência para ver:

[Antes da exibição] dar algumas informações. Vocês vão ver tal filme, esse filme foi feito em tal época, por tal pessoa, esse filme fala de tal coisa, prestem atenção em tais elementos, personagens. E depois de ver o filme, ou as cenas escolhidas, fazer o aluno escrever sobre o filme. Nisso eu insisto muito também: você não pode usar o cinema ou a imagem porque as pessoas não gostam muito de ler. Eu sempre bato muito nessa tecla. Até porque muitos filmes quando são legendados, uma coisa alimenta a outra.

---

⁶¹ Essa dimensão cotidiana é fundamental para se entender as dificuldades e/ou resistências do professor. Pode parecer “óbvio” que um professor deva assistir ao filme com antecedência, porém em nossa pesquisa de campo encontramos mais de uma situação em que professoras assumiram assistir pela primeira vez o filme junto com os alunos, como se se reportassem a uma atividade lúdica em que estão “se divertindo juntos”. Em outro caso, também da região de Marília, o coordenador da EE Profª Sylvia Ribeiro de Carvalho, que usou basicamente o procedimento orientado por Napolitano, conquistou bons resultados no que tange ao envolvimento dos professores no planejamento e nas atividades interdisciplinares com filmes.

Quanto melhor você ler, melhor você vai ver um filme. Sobretudo, se for um filme legendado. Você vai poder captar a trama, o diálogo, vai poder entender, porque também tem isso: as pessoas têm dificuldade em ler as legendas. E depois ou sistematizar discussões coletivas, ou pedir um trabalho individual. Aí depende da classe, da dinâmica. Então, em termos de procedimentos, eu insisto nisso (NAPOLITANO, 2010).

Napolitano reconhece que a solicitação de produção escrita após o filme pode correr o risco de “didatizar” a obra, posição de alguns estudiosos da relação cinema e educação, mas demonstra preocupação que o debate livre mantenha a experiência na esfera subjetiva, do “achismo”. Ele acredita que a produção escrita favoreça a sistematização do pensamento e a produção do conhecimento a partir do filme, o que dá maior legitimidade à experiência do ponto de vista educacional e diferencia da assistência doméstica, por puro entretenimento:

Eu digo pros professores: ver filme na escola não é como ver filme em casa e nem no cinema. É outra atividade. O professor tem que pensar o uso escolar do material audiovisual. (...) Vai falar do roteiro, do trabalho, vai debater... Ele até pode partir dessa opinião do aluno, aí pede pra ele justificar... É um exercício também de aprender a ver filmes, mas aprender a pensar sobre o mundo. [Escrever sobre o filme] é uma maneira de você fazer a ponte porque é legal, porque o aluno fica quieto e o uso escolar do filme que eu acho que tem que ter um conceito. (...) Não pode simplesmente partir só da subjetividade, do “eu gostei...”, é fácil, é divertido. Isso é legítimo, mas é o movimento que se tem em casa. Eu quero ver um filme que eu gostei, quero chorar, rir, não tenho compromisso com nada, quero ver pancadaria... Mas esse movimento não pode ser reproduzido na escola (NAPOLITANO, 2010).

2.2.3 ARTICULAÇÃO: CURRÍCULO, HABILIDADES E CONCEITOS

Napolitano mostra que o cinema tem potencial para auxiliar o processo educativo a partir da articulação de três categorias básicas: currículo/conteúdo, habilidades e conceitos.

Quando aos “conteúdos/currículos”, o autor faz uma abordagem “disciplinar”, sem discussão sobre a compartimentação do ensino em disciplinas. Sua consideração sobre a interdisciplinaridade é breve: em alguns pontos de seu texto diz que *a interdisciplinaridade também é uma possibilidade interessante, na medida em que mais professores de diferentes disciplinas estejam integrados às atividades* (NAPOLITANO, 2009a:37). Na maior parte do livro, desenvolve orientações do uso de filmes de acordo com os conteúdos das disciplinas.

Sobre as “habilidades” que podem ser desenvolvidas a partir do uso do cinema em sala de aula, posiciona-se claramente no desenvolvimento de um consumidor de cultura crítico e exigente. Outra habilidade é a de leitura e elaboração de textos, aprimoramento da capacidade narrativa, descritiva, criatividade artística e intelectual.

A terceira categoria apontada por Napolitano é a de “conceitos” que, segundo ele, há inúmeras possibilidades do professor trabalhar em sala de aula a partir do conteúdo dos filmes – diretamente abordados ou inferidos – inclusive aqueles sugeridos por debates suscitados pelas atividades com cinema.

No que tange ao uso didático-pedagógico, Napolitano aponta três abordagens que podem ser dadas ao uso de filmes em sala de aula: pelo “conteúdo”, pela “linguagem” e pela “técnica”.

A abordagem pelo “conteúdo” indica o filme como *fonte, quando o professor direciona a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no*

argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra (NAPOLITANO, 2009a:28) ou como *texto-gerador* que segue a mesma linha da abordagem como fonte, mas sem muito compromisso com o filme, uma vez que ele é tratado como ponto de partida (não como “ilustração”) para discussão de outros temas.

A abordagem também pode ser feita a partir da “linguagem”, isto é, não pela história do filme em si, mas para exercícios do olhar cinematográfico, formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas. Nesse caso, pode ser feita uma análise das *formas narrativas* e dos *recursos expressivos*, como interagir com *outras linguagens* (verbais, gestuais e visuais).

A terceira abordagem proposta por Napolitano é a “técnica”. Essa possibilidade mostraria aos estudantes o que torna o cinema possível, portanto, analisaria as técnicas e tecnologias que envolvem o cinema. O autor indica essa abordagem para as disciplinas ligadas às áreas de ciências naturais (biologia, física e química). O professor poderia analisar materiais utilizados, efeitos mecânicos, ópticos e de revelação e conservação das películas, entre outras sugestões dadas.

2.2.4. A DELICADA ESCOLHA DO FILME “CERTO”

Um ponto importante e abordado por Napolitano são os critérios das escolhas dos filmes. Essa é uma das questões mais discutidas, desde o professor que está na sala de aula até os teóricos franceses. Que filmes devem ser usados? Quais seriam os filmes “difíceis” ou “impróprios”? Se a escola quer trazer a “cultura elevada”, problematizar questões de valores éticos e de conhecimento que considera relevantes na formação do aluno, teoricamente ela deveria exibir filmes que não coincidam com o repertório consumido como lazer e entretenimento. A preocupação de se exibir um filme “impróprio” chega a ser desmedida se compararmos com uma suposta indicação de uma obra literária “difícil” ou “hermética”. Uma hipótese é que essa excessiva preocupação se relacione à supervalorização dos efeitos dos produtos imagéticos, na perspectiva *frankfurtiana*, nesse caso os filmes teriam maior poder de influência, sedução e deformação do que algumas obras literárias⁶².

Um filme pode ser considerado “impróprio” se tiver o selo da classificação indicativa para 16 anos e for exibido no ensino médio, onde existem adolescentes de 14 ou 15 anos⁶³, porém, mais do que se pautar pela classificação do Ministério da Justiça, entendemos que o professor deve apurar sua sensibilidade e conhecer o universo sociocultural do alunado de forma que o filme não cause uma ruptura muito abrupta nos valores morais do conjunto da classe, tema já abordado no tópico anterior, a partir da pesquisa de Rosália Duarte.

O autor mostra que se pode correr um risco de “bloqueio pedagógico” caso o filme seja mal escolhido:

---

⁶² Recente polêmica publicada na mídia questionava a presença de um livro incluído no acervo das escolas públicas, com um conto de Ignácio Loyola Brandão que seria inapropriado para a faixa etária indicada. Após muita discussão, o livro foi novamente incluído nas bibliotecas e, segundo a professora Silvinha, da cidade de Garça, “os alunos correram para ler”. Será tratado no capítulo cinco, na descrição do Projeto O Cinema vai à Escola, a cautela na seleção de filmes para que eventualmente qualquer reclamação sobre alguma “impropriedade” que “pusesse o projeto a perder”.

⁶³ Será tratado no capítulo cinco, na descrição do Projeto O Cinema vai à Escola, a cautela da FDE quanto às classificações etárias dos filmes selecionados, por se tratar de uma política pública e envio maciço de filmes a todas as escolas da rede estadual.

Mesmo partindo do princípio que a escola não deve necessariamente reproduzir os valores e as habilidades preexistentes nos alunos e sim ampliá-los e problematizá-los, o início de todo o processo de ensino-aprendizagem deve partir de um diálogo com esses valores evitando o fenômeno do bloqueio pedagógico ocasionado pelo choque sociocultural mal encaminhado pelo professor. O recurso choque não é de todo problemático, mas o momento e o grau devem ser pensados com cuidado e devem fazer parte de uma estratégia pedagógica mais ampla (NAPOLITANO, 2009a:20).

Seu ponto de vista está de acordo com a concepção construtivista e dialógica que a educomunicação também defende, no sentido de que o professor precisa conhecer o universo sociocultural dos educandos para que se realize um processo educativo emancipatório. Conhecer os valores predominantes da cultura familiar e social do aluno contribui para que a experiência com o cinema faça sentido para eles.

Napolitano reconhece que a escola e o educador devem estar à frente do gosto a que os alunos estão acostumados. O uso dos filmes é uma grande oportunidade da escola tratar da “cultura elevada”, porém ele revela preocupação que esse processo seja atento e delicado para que se evite o que ele chama de “bloqueio pedagógico”, isto é, uma rejeição completa da experiência. Para evitar o bloqueio pedagógico, o autor sugere que seja feita uma seleção de cenas para o caso de filmes mais “difíceis” ou que contenham cenas impróprias para a faixa etária em questão.

Mas o que seriam os filmes “difíceis”?

O filme pode ser considerado “difícil” por apresentar abordagem temática, estética ou de linguagem com muitos elementos novos ou experimentais em relação ao repertório médio dos espectadores. Nesse caso, o filme exigiria, no dizer de Rosália Duarte, muito “investimento intelectual e afetivo” para que o receptor possa acompanhar a narrativa de forma satisfatória e prazerosa. Sem um mínimo de entendimento, há o risco do espectador “desistir” de seguir a história pelo fato da experiência não fazer nenhum

sentido para ele. Retomamos, nesse caso, a ideia do desenvolvimento da “competência para ver”, já abordada no capítulo um.

Os produtos televisivos, em geral, evitam experimentações porque se pautam pela lógica do mercado. Os professores que, como Marcos Napolitano, entendemos que a escola tem que assumir seu papel educativo e propor filmes fora da lógica de mercado, se veem em uma situação delicada. O desafio é achar o equilíbrio entre a cultura audiovisual dos alunos, que costuma ser muito ligada à programação televisiva, e os filmes que apresentem maior grau de complexidade linguística, estética e temática. Sem esse equilíbrio, a atividade pode não atender ao que se espera, isto é, a emancipação intelectual e afetiva dos educandos.

Para Marcos Napolitano, esse equilíbrio pode ser atingido se o professor possuir amplo repertório audiovisual e se desenvolver a sensibilidade para compreender o universo cultural dos seus alunos. Como exemplo, ele cita uma professora que ele conheceu em uma capacitação que gostava muito dos filmes de Akira Kurosawa e resolveu exhibir *Dersu Uzala* para seus jovens alunos. Os alunos não gostaram, “não entenderam nada” e a professora desanimou. Napolitano recomenda: “você pode chegar em Kurosawa, não partir dele”.

Napolitano, nas entrevistas concedidas, ainda contribuiu com mais três questões que apenas citaremos aqui, pois serão aprofundadas no último capítulo: a estrutura emocional que o professor precisa ter para “dar conta” de debater determinados temas e filmes; a importância da formação de professores não se reduzir a rápidas capacitações, elas precisam de continuidade (por exemplo, na educação a distância) e a importância de formarem “multiplicadores” nas escolas, isto é, professores que gostem muito de cinema e façam o papel de capacitadores locais, de forma a descentralizar essa formação. Questões ótimas para pensarmos uma proposta educacional.

CAPÍTULO TRÊS

FRANÇA:

A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CINEMATOGRAFICA

3. FRANÇA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CINEMATOGRAFICA

Analisaremos neste capítulo o cinema inserido no sistema educativo da França, por ser uma experiência paradigmática e refletir uma conjugação de política educacional com política cultural. Para isso, faremos uma rápida retrospectiva da presença do cinema na vida cultural desse país, com intuito de compreender como se deu esse fenômeno, cuja intensidade é considerada única na história da cultura e tornou-se baliza da crítica mundial (BAECQUE, 2010).

Oficialmente, o cinema começou na França. Os Irmãos Lumière, em 1895, realizaram o que ficou conhecida como a primeira exibição pública e paga do seu aparelho cinematógrafo⁶⁴, no *Grand Café*, em Paris. Os primeiros vinte anos ficaram conhecidos como “o primeiro cinema” e consistiam em exibições curtas que se misturavam ao teatro de variedades.

Auguste e Louis Lumière pertenciam a uma família que era a maior produtora europeia de placas fotográficas e eles entendiam de negócios e de *marketing*. Após a primeira exibição, eles passaram a fornecer aos *vaudevilles* os projetores (que eram bem mais leves que os americanos e não dependiam de luz elétrica, pois eram acionados com manivela), o suprimento de filmes e os operadores das máquinas. As exibições se misturavam à programação local. Esse tipo de operação garantiu o monopólio dos Lumière no iniciante mercado exibidor por pelo menos uma década.

Em poucos anos, os Lumières ganharam dois fortes concorrentes: George Méliès e a Companhia *Pathé*, ambos produtores e exportadores de filmes para o mundo todo. A primeira década do cinema foi de muitas experimentações, fase chamada de *cinema de atrações*, com fragmentos de cenas filmadas, que não chegavam a se constituir uma

---

⁶⁴ O empresário Thomas A. Edison registrou a patente do seu quinetoscópio em 1893. Em 1895, dois meses antes da famosa exibição dos irmãos Lumière, os irmãos Max e Emil Skladanowsky fizeram uma exibição do seu sistema de projeção de filmes – o bioscópio, num teatro em Berlim. Mas os Irmãos Lumière é que ficaram famosos. (COSTA, F.C. 2006)

narrativa. Em 1907, inicia-se uma fase do primeiro cinema chamada de *transição* (até 1913-1915), caracterizada pelo início da organização do cinema no formato industrial: várias etapas de produção e exibição de filmes, com narrativas mais complexas que chegavam a ter duração de 15 minutos.

Aos poucos, o cinematógrafo, que era apresentado em cafés e *vaudevilles*, passou a ocupar grandes galpões, com assentos poucos confortáveis, mas que abrigavam muitas pessoas. O cinema deixava de ser uma curiosidade técnica e passava a ser espetáculo, programa de entretenimento para as camadas populares. Quem frequentava essas salas eram artesãos e trabalhadores das cidades que viam no cinema apenas diversão (MARTINS, 2006).

A Europa dominava o mercado internacional de filmes, sendo que a indústria francesa era a mais forte. Segundo Costa (2006), na época chamada de *transição*, entre 60% e 70% dos filmes exibidos nos Estados Unidos eram franceses. Principalmente a *Pathé* se expandiu em escritórios no mundo todo, até porque o mercado francês era limitado. A *Pathé* fabricava os filmes, as câmeras, os projetores, além da película para as cópias. Era a maior distribuidora de filmes e ainda representava outras companhias (Costa, 2006:38). Outra produtora que ganhou força na Europa e no mercado norte-americano era a *Gaumont*, que possuía o maior estúdio do mundo.

A troca entre o cinema europeu, principalmente francês, e o norte-americano não era apenas comercial: houve intenso diálogo de técnicas de filmagem e estilos narrativos entre os dois continentes. Apenas um exemplo interessante: havia diferenças no posicionamento da câmera. Enquanto nos Estados Unidos realizavam a filmagem com a câmera na altura dos ombros, na *Pathé* os cineastas franceses rodavam os filmes com a câmera na altura da cintura.

Quando, em 1913, os franceses começaram a filmar do jeito dos americanos, em que a pessoa é enquadrada a partir dos joelhos (câmera na altura do ombro), denominaram esse enquadramento de *plano americano*. E, entre os americanos quando passaram a enquadrar os atores numa linha a quatro metros da câmera, denominaram *primeiro plano francês*. No desenvolvimento da linguagem nascente do cinema, muitas eram as experiências técnicas e estilísticas e havia muita troca nesse modo de fazer norte-americano e europeu (particularmente na França, nessa época). O grande marco que abalou esse fluxo foi a primeira guerra mundial que provocou queda brutal da produção cinematográfica em toda a Europa.

Nos Estados Unidos, o cineasta D.W. Griffith, destacou-se realizando centenas de filmes pela produtora *Biograph*, inclusive o primeiro longa-metragem e o primeiro fenômeno de público da história do cinema: o filme racista *O Nascimento de uma Nação* (1915). Nascia o cinema hollywoodiano. Segundo Morettin (2008), após o final da primeira grande guerra, 85% dos filmes exibidos no mundo todo eram americanos. Supremacia que se mantém até os dias atuais.

3.1 DE DIVERSÃO À SÉTIMA ARTE

Até a primeira grande guerra (1914-1918), as classes dominantes legitimavam o teatro como linguagem verdadeiramente artística. Nesse contexto, a penetração do cinema norte-americano na França cumpriu papel importante para a elevação do *status* do cinema como arte. Fernanda Martins (2006) nos conta que os franceses se encantaram com Griffith, Cecil B. DeMille, Charles Chaplin, entre outros, pois viram a possibilidade de uma arte de expressão com a narrativa clássica e a oposição entre cinema e teatro tomou outro rumo.

Na Europa, mas com muita força na França e Alemanha, eclodiu nos anos 1910 – e se fortaleceu com o final da primeira guerra – uma vanguarda artística (dadaísmo, surrealismo, construtivismo e futurismo) que também se manifestava no cinema buscando a sua especificidade nos elementos visuais e estéticos, com forte influência das artes plásticas, rompendo com a narrativa realista e naturalista⁶⁵. *Voltando-se contra a ditadura do real, as artes ditas de avant-garde desenvolveram correntes que procuraram fixar sentimentos e sensações humanas no objeto artístico* (Lisboa, 2007:352). Nos anos vinte, especialmente na França, são intensas as discussões que fundam as bases teóricas e estéticas para a produção e análises de filmes.

Segundo os principais historiadores do cinema francês, dois nomes se destacam nessa ambiência cultural francesa e no interesse de se promover o cinema de pesquisa estética: Louis Delluc e Riccioto Canudo. O primeiro era um romancista e dramaturgo francês, que primeiramente identificava-se com a elite intelectual que considerava o cinema o “primo pobre” do teatro⁶⁶.

---

⁶⁵ Apesar das diferenças evidentes entre os modos de produção do cinema norte-americano dos grandes estúdios e a vanguarda artística europeia, o diálogo se mantém e os Estados Unidos atraem muitos dos criadores de vanguarda (especialmente alemães) para os seus estúdios.

⁶⁶ *Convidado para ir ao cinema, Louis Delluc respondeu algo como: “sem chance esta noite, nem jamais”.* (Martins, 2006:104)

Durante a guerra, após ter contato com o cinema americano, não apenas tornou-se cineasta, como foi um dos mentores do movimento denominado *Impressionismo Francês*. Riccioto Canudo era um poeta, crítico de arte, dramaturgo e jornalista italiano que se radicou na França no início dos anos 1920, época em que criou o termo *sétima arte* para identificar o cinema como a síntese das outras artes: arquitetura, música, pintura, escultura, poesia e dança. Ambos são os principais responsáveis pela criação do movimento cineclubista francês⁶⁷:

A primeira seção oficial de um cineclube, projeção de filme seguida de um debate, deu-se em 14 de novembro de 1921, no cinema Colisée, em Paris, onde foi apresentado o filme expressionista alemão *O Gabinete do Doutor Caligari* (Robert Wiene, 1919). Ainda em 1921, Canudo fundou o Club d'Amis Du Septime Arte, o CASA. Em 1923, o crítico italiano publicava o Manifeste des Sept Arts, título de uma palestra proferida em 1911, onde apresentava o cinema, como arte total agrupando todas as outras. (LISBOA, 2007:352)

Canudo e Delluc tornaram-se figuras fundamentais para que o cinema adquirisse valor cultural e estético. No Manifesto da Sétima Arte, Canudo apela para que os cineastas realizem uma pesquisa estética e resistam à “tentação” do cinema comercial. O CASA tornou-se um espaço cultural que agrupava intelectuais, artistas e milionários diletantes em uma espécie de militância cultural para afirmar uma teoria e uma crítica cinematográfica.

O movimento estético denominado *Impressionismo Francês*, pela influência da pintura impressionista, estimulou as experimentações no cinema dando ênfase à arte visual e sonora, em forte diálogo com as artes plásticas e a música, buscando o específico do cinema. O cineclubismo surgido nos anos 1920 estava ligado a esse agrupamento intelectual e artístico, sem ligação com as camadas populares.

---

⁶⁷ A expressão “*cine-club*” surgiu pela primeira vez em um periódico de 1920, criado por Delluc de nome *Journal Du Cine-Club* que depois passou a se chamar apenas *Cine-Club*. (LISBOA, 2006)

Nos anos 1930, os cineastas e pesquisadores da estética cinematográfica foram cobrados por um engajamento político. Desta forma, o cinema acabou também desempenhando um papel importante no tocante à comunicação de ideias úteis às plataformas políticas da época. Alguns cineclubes operários foram abertos entre os anos 1936-1938, ligados à Frente Popular, mas, durante a guerra e a ocupação alemã, as reuniões e debates foram proibidos (LISBOA, 2007).

3.2 OS CINECLUBES E OS DEBATES IDEOLÓGICOS

Finda a guerra, a liderança da Resistência instaurou um clima de reconstrução e solidariedade em que as políticas culturais, especialmente na defesa de uma cultura nacional desempenharam papel de destaque:

Uma nova geração entrou na vida pública, exigindo mudanças na ordem econômica e social, com o objetivo de fundar um novo país. Através da pressão desses grupos o Estado colocou em prática um projeto de educação popular de nível nacional. De acordo com os ideais do *Conseil National de La Résistance* (Conselho Nacional da Resistência), uma grande democracia cultural devia nascer no horizonte do “novo Estado”; A constituição de 1945 aprovou essas exigências e buscou garantir a educação para todos. Diversos movimentos chamados de “cultura popular” foram criados no pós-guerra. (LISBOA, 2007:353-354)

Uma das figuras centrais da segunda geração de cinefilia (pós-guerra) foi André Bazin que viveu apenas quarenta anos (1918-1958). Figura ímpar na história cultural, esse católico que não se tornou professor por ser gago, desde o final da segunda guerra dedicou-se à formação de cineclubes estudantis e operários e tornou-se também um dos principais críticos e teóricos de cinema na França. Baecque (2010) comenta que sua gagueira fez com que ele falasse devagar nos debates com estudantes e operários e aprendesse a ouvir muito, pois sua marca, apesar de grande conhecimento, era o respeito às ideias de todos.

Sua participação inicial no esforço da sociedade civil do reerguimento da França no pós-guerra se deu através do engajamento no “Travail et Culture”, associação de militância cultural, espécie de cooperativa que reunia espectadores das várias linguagens artísticas. Era uma associação de esquerda, ligada ao Partido Comunista Francês, mas que também acolhia militantes culturais cristãos, como Bazin, que encararam o cinema como missão pedagógica, entendendo que a cultura melhoraria a humanidade.

André Bazin é um dos mentores desse movimento missionário do pós-guerra. (...) Seu discurso direto, sua paixão manifesta, sua abertura ao diálogo, sua escuta e sua convicção operam maravilhas. O crítico entrega-se de corpo e alma a essa missão

cultural, a ponto de perder a saúde⁶⁸. A partir de “Jeunesses Cinématographiques”, monta cineclube atrás de cineclube no seio das redes de associações estudantis ou de círculos operários do sindicalismo. Pois, para André Bazin, o cinema é a pedra angular da nova “educação popular” oferecida aos homens que se reerguem dos infortúnios da guerra, objetivo claramente definido pelos estatutos de “Travail et Culture”: “Todos os homens, fraternalmente, devem poder participar da vida cultural do nosso país”. (BAECQUE, 2010:56-57)

A importância de Bazin não se deu apenas pelo seu empenho na formação de cineclubes e por sua defesa do dialogismo, mas pela sua práxis. Sua postura apaixonada pelo cinema fez com que defendesse o cinema popular (sem restrições para o cinema comercial), mas que estimulasse muito o desenvolvimento da crítica e da teoria do cinema⁶⁹.

O período pós-guerra foi de grande efervescência cultural em todo o mundo e os debates sobre arte e ideologia estavam entre os mais quentes. No cinema, chegaram à Europa tardiamente os filmes norte-americanos produzidos a partir de 1939, incluindo *Cidadão Kane* (1941), de Orson Welles, muitas produções do cinema *noir*⁷⁰, além de filmes de Hitchcock. Bazin, embora engajado e declaradamente da esquerda católica, olhava com generosidade para o cinema mundial, inclusive o norte-americano, o que gerou intensa polêmica. Era respeitado tanto pela intelectualidade à esquerda, como pelos chamados “jovens turcos”⁷¹ que tendiam à uma crítica formalista, sem engajamento político⁷².

⁶⁸ Bazin teve tuberculose e leucemia, o que o obrigou a muitos recolhimentos, utilizados para formalizar suas teorias sobre o realismo no cinema e a “política dos autores”, que veio a ser a base da *Nouvelle Vague*.

⁶⁹ Fundou, entre outras revistas e cineclubes, a conceituada *Cahier du Cinéma* e ainda se tornou o pai adotivo de François Truffaut, então um “adolescente problema” que foi recolhido a um reformatório. O filme-lançamento da *Nouvelle Vague Os Incompreendidos* (1959), primeiro longa metragem de Truffaut, auto-biográfico, foi concluído um dia após a morte de Bazin, a quem é dedicado. O primeiro longa metragem de Jean-Luc Godard, *Acrossado* (1959), também é dedicado a Bazin.

⁷⁰ A origem da expressão vem do artigo do crítico francês Nino Frank, publicado, em 1946, no *L'Écran Français*. Inspiração na *Série Noire* (série negra) de romances policiais;

⁷¹ Como eram chamados os jovens cinéfilos que constituíram o grupo da *Revista Cahier du Cinéma* e que, pouco depois, tornaram-se os cineastas da *Nouvelle Vague*, como François Truffaut, Jean-Luc Godard, Jacques Rivette, Eric Rohmer e Claude Chabrol. Provavelmente o apelido vem do fato de se reunirem em torno da Cinemateca Francesa que era dirigida por Langlois, de origem turca.

⁷² Segundo Baecque (2011), a excessiva preocupação com a forma e o estilo, assim como a valorização de diretores como Hitchcock, Howard Hawks, entre outros, transformava-se em um posicionamento à direita, uma vez que o contexto era da guerra fria. Essa posição destoava dos que defendiam o engajamento político dos intelectuais e artistas como Jean-Paul Sartre, Albert Camus e Louis Aragon. Foram as lições de André Bazin, que via o cinema

Além de Bazin, outra figura fundamental na formação da cultura cineclubista francesa é Henri Langlois, fundador junto com Georges Freju, em 1936, da Cinemateca Francesa, que veio a se tornar uma das mais importantes instituições culturais do mundo. Sua preocupação era com a preservação dos filmes (ele é considerado o responsável pela preservação dos filmes dos irmãos Lumière, por exemplo), mas com a finalidade da exibição também. Ele se tornou o principal programador de cinema de Paris, garantindo programação totalmente plural.

Em fevereiro de 1968, uma divergência com André Malraux, então ministro da Cultura, resultou em sua demissão da direção da Cinemateca. A revolução que esse ato provocou mostrou muito bem a popularidade de Langlois e fez com que Malraux tivesse que voltar atrás. A revolta, fortemente reprimida pela polícia, teve adesão de muitos artistas, intelectuais e pela juventude cinéfila freqüentadora da cinemateca. Essa revolta renunciou o Maio de 68⁷³.

O Primeiro Festival de Cannes⁷⁴, em 1946, consagrou o filme de Rossellini *Roma Cidade Aberta*, representante do neo-realismo italiano. Desde seu início, nesse Festival construiu-se a dicotomia entre o chamado cinema de arte e de experimentação (europeu), defensor do humanismo e de qualidade estética em oposição ao filme comercial (de Hollywood). A dicotomia mais acirrada vista na crítica e na intelectualidade nem sempre se confirmava no público dos cinemas que consumia tranquilamente os filmes hollywoodianos⁷⁵.

---

como representação do mundo e que deveria se voltar para a exterioridade que salvou a cinefilia de um formalismo mais claustrofóbico (Baecque, 2011). Posteriormente, Godard posicionou-se como maoísta. Os movimentos populares de fevereiro e maio de 1968 na França é que exigiram desses cineastas uma posição política mais clara.

⁷³ Essa revolta abre o filme *Os Sonhadores* de Bernardo Bertolucci. Outra homenagem a Henri Langlois foi feita por François Truffaut em *Beijos Proibidos*.

⁷⁴ O primeiro festival de Cannes deveria acontecer em setembro de 1939 e foi interrompido pela declaração de guerra da Alemanha à França. (Lisboa, 2007:362)

⁷⁵ Lisboa (2007:354) cita um artigo de Jean-Pierre Martin que comenta a ambiguidade cultural que vivia a juventude francesa, frequentadora das salas de cinema e engajada na revalorização da cultura nacional e européia, que criticava os filmes comerciais chamados de “navets”, mas enchia as salas de cinema para assisti-los.

O Centro Nacional de Cinematografia (CNC) apoiava que a cultura cineclubista, vista como parte da política cultural e educacional, fosse ampla, isto é, que os filmes exibidos e seguidos de debate fossem de todas as nacionalidades e propostas, que estimulasse o hábito de ir ao cinema e, mais ainda, estimulasse uma verdadeira febre pelo cinema, porque isso é que permitiria o desenvolvimento do cinema na França. O CNC observou que *o público frequentador de cineclubes não se afastava das salas comerciais, mas se tornava um apaixonado pelo cinema, valorizando principalmente o cinema francês*. (LISBOA:2007:355)

Fátima S.G. Lisboa (2007) - que faz um estudo histórico do movimento cineclubista na França, na Argentina e no Brasil, no período entre os anos 1940 e 1970 - reafirma a importância do movimento cultural francês ter sido resultante de projetos sociais, com bases ideológicas, que ocorreram nos quinze anos seguintes ao término da segunda guerra mundial. Neste país, o desenvolvimento da cultura cineclubista foi entendido como um projeto civilizatório e educativo e a escola deveria desenvolver um programa de “elevação cultural”:

O movimento cineclube renasceu, então, após a liberação, acrescido do fermento cultural oriundo desta intensa ação popular, aliado aos objetivos iniciais do movimento. De acordo com essa análise, o cineclube francês, na segunda fase, não era completamente alijado do mercado cinematográfico, pois, preparando o público para “avaliar uma obra de valor cultural”, incitava à paixão pelo cinema e por uma apreciação mais profunda no produto cinematográfico. (LISBOA, 2007:355) (grifo da autora)

O propósito de realizarmos esse histórico sobre a atmosfera cultural da França veio da vontade de situar como se forma a cultura cinematográfica em uma nação como marca identitária. Frisamos que o cineclubismo não criou necessariamente a dicotomia “filme de arte” e “filme comercial”, pois o seu cerne era a paixão pelos filmes e a prática do debate sobre eles. Vimos no capítulo um, como o intercâmbio com essa cultura francesa também formou uma ambiência cultural no Brasil, embora mais restrita ao meio estudantil.

Entendemos que o fenômeno do cineclubismo é importante de ser estudado em uma proposta educacional, pois dialoga muito com o conceito de ecossistema comunicativo. Embora o advento do vídeo tenha mudado esse cenário no mundo todo, ainda existem muitas organizações cineclubistas, inclusive no Brasil, que, independente do suporte tecnológico, primam por ter o cinema como eixo e como prática dialógica.

Veremos no próximo tópico a forte presença do cinema no sistema de ensino francês a partir dos anos 1980.

3.3 O CINEMA NO SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS

Segundo Séguin (2007), a percepção da função educativa do cinema na França remonta os tempos da invenção do cinematógrafo e, como já vimos, muitas foram as iniciativas de políticas culturais de incentivo das produções nacionais para os franceses. No entanto, ela só foi tratada como parte da educação formal a partir dos anos 1980, com o governo socialista de François Mitterrand (1984).

É certo que a maioria dos professores já usava o cinema em sala de aula, como recurso didático, porém, foi a partir da gestão de Jack Lang⁷⁶ como ministro da educação que o ensino do cinema como parte do ensino das artes passou a ser um dos eixos da ação das políticas públicas para formação e sensibilização dirigida à infância e juventude⁷⁷.

No início, criaram as chamadas classes A3 no último ano do ensino secundário, onde eram ensinadas as técnicas básicas de filmagem, a história do cinema e análises de filmes. Ao longo dos anos, houve mudanças de maneira que o cinema passou a fazer parte de forma opcional da educação secundária do jovem francês. Durante os três últimos anos do ensino secundário, o aluno pode escolher uma opção artística.

Nos anos 1980 eram oferecidas três modalidades: artes aplicadas, artes plásticas e educação musical. Hoje em dia são oferecidas sete modalidades: artes aplicadas, artes plásticas, cinema e audiovisual, dança, história da arte, música e teatro. Esse ensino é voltado para a formação cultural dos alunos, sem preocupação específica com formação profissional⁷⁸. Ainda segundo Jean-Claude Séguin (2007), a proposta oficial

---

⁷⁶ Jack Lang, foi ministro da Cultura na França entre 1981 a 1992.

⁷⁷ Projeto de educação artística e de ação cultural na Educação Nacional. Hoje é chamado de *A Missão da educação artística e da ação cultural*, animada por Claude Mollard e dirigida por Jean-François Chaintreau; foi constituída para implementar, no seio da Educação nacional, a política definida pelo Plano de cinco anos para o desenvolvimento das artes e da cultura na escola, anunciado conjuntamente pelos dois ministros da Cultura e da Educação nacional Catherine Tasca e Jack Lang, em 14 de dezembro de 2000.

⁷⁸ O sistema educativo francês possui três níveis de formação: “*école maternelle*”, entre os 2 e os 6 anos; *école élémentaire*, entre os 6 e 11 anos; *collège*, entre os 11 e os 15 anos e *lycée* ou instituto (em alguns documentos), entre os 15 e os 18 anos. (FRESQUET, 2009; SÉGUIN, 2007).

do ensino de artes do sistema público francês fundamenta⁷⁹ da seguinte forma sobre sua importância:

- Auxilia o aluno, como qualquer disciplina, a adquirir conhecimentos, a construir sua própria personalidade, a desenvolver seu espírito crítico, a tornar-se um cidadão responsável e aberto, capaz de se integrar a uma sociedade democrática;
- Contribui para o projeto educativo, porque graças à prática artística e ao conhecimento das obras, criam-se novas relações e novos valores e reabilitam em particular a noção de prazer. Mesmo sem ter uma finalidade de profissionalização, permite ao aluno conhecer melhor os seus gostos e os seus centros de interesse, o que contribui para uma futura orientação profissional;

Trata-se de uma proposta de formação humanista mediada pela arte, que cria um espaço claro para o cinema no sistema de ensino francês, resultante da integração entre cultura e educação, na esfera das políticas públicas, o que tem tudo a ver com a Educomunicação.

O ensino de cinema se faz a partir de três componentes: o prático, o cultural e técnico/metodológico. A prática ocupa um lugar central no programa e tem o trabalho coletivo como base. O componente cultural envolve o estudo de obras e movimentos artísticos, com apoio de textos artísticos e teóricos, além de documentos técnicos. No último ano, é possível abordar questões relativas à Filosofia da Arte e do Cinema e/ou estudos sobre Estética.

O último componente – técnico e metodológico – articula-se necessariamente com os outros dois e estará determinado pelos projetos assumidos pelos alunos. Os projetos

---

⁷⁹ [Bulletin Officiel], Hors série, 6 de 29 de agosto de 2002 (SÉGUIN, 2007)

podem envolver aspectos técnicos (manejo dos meios) ou metodológicos (reflexões sobre o meio, abordagem de uma determinada problemática, etc). Essa divisão em componentes tem função didática, pois a proposta prevê unicidade na aplicação do programa.

Os três anos de estudo são organizados de maneira que no primeiro ano seja promovida uma formação geral sobre cinema⁸⁰ e nos outros dois anos os estudos vão se verticalizando, até chegar ao final do terceiro ano, quando o aluno deve estudar especificamente um filme para análise em profundidade. Aproximadamente três quartos do curso cumprem um conteúdo comum e obrigatório e uma quarta parte é de escolha livre. Esse formato tem intenção de garantir uma homogeneidade na formação para cinema, sem tirar a autonomia do professor.

A parte “livre” pode possibilitar o aprofundamento de um dos pontos da parte comum da disciplina ou de outras abordagens de interesse particular do aluno. Essa parte “livre” do programa permite o estímulo ao desenvolvimento dos interesses diferenciados de cada aluno, além de inovações e experimentações. No terceiro ano, essa parte personalizada da disciplina é um momento de reflexão também para a profissionalização no campo do cinema para depois do final dessa formação inicial, caso seja do interesse do aluno. Esse último ano é considerado essencial para as reflexões em grupo e o trabalho coletivo.

Esse programa oferece aos alunos a possibilidade de dar uma dimensão artística, com ênfase para o cinema, no ensino secundário, o que poderá resultar em formações posteriores, nas universidades e em cursos especializados. Segundo Sèguin, nos cursos de formação superior o cinema não tem estado presente apenas nos cursos específicos da área, mas também em outros cursos de formação docente, como nas áreas de

---

⁸⁰ É possível iniciar os estudos no segundo ano, porém, é necessária uma adaptação relativa aos conteúdos tratados no primeiro ano;

Literatura e de idiomas, quando é comum que seja escolhido um filme clássico ou um tema relacionado a cinema, como parte imprescindível para a formação docente.

Sèguin defende que a dimensão cultural na formação dos jovens franceses ganhou corpo com as gestões do governo socialista na França, a partir de 1981 e com a presença de Jack Lang no ministério da Cultura, o que fez integrar ações ministeriais da cultura e da educação. Lang assumiu como desafio político colocar a cultura em primeiro plano na educação francesa e tratou essa ação como forma de fortalecimento da identidade cultural, da criação artística em oposição aos interesses mercadológicos, valorização do patrimônio cultural e formação nas artes, entre outros objetivos.

Dentro dessa perspectiva política é que se desenvolveram, durante sua estada no ministério, as relações entre educação nacional e cultura. Em vários momentos da implantação dessa política, foram criados recursos para as diferentes fases da educação formal: as escolas (*École et cinema* – alunos até 11 anos), os colégios (*Collège au cinema* – dos 11 aos 15 anos) e os institutos (*Lycéens au cinema* – dos 15 aos 18 anos).

Em todo o programa, dos três grupos etários citados, os alunos são levados – de três a seis vezes durante o ano letivo - junto com seus professores a uma sala de cinema para assistirem a filmes selecionados pelo *Centre National de La Cinématographie* (CNC) que compôs um catálogo nacional⁸¹. A operação envolve um convênio com algumas salas de cinema, a disponibilização das películas e formação de professores para o uso pedagógico desses filmes. Em termos políticos, há o envolvimento e articulação de vários ministérios (educação, cultura e comunicação, juventude), associações regionais e de profissionais de cinema (exibidores, distribuidores, etc). Em termos burocráticos,

---

⁸¹ No catálogo constam 45 títulos de filmes cuja seleção foi elaborada pela associação *Les Enfant de cinéma* em conjunto com uma comissão educativa nacional. O CNC coloca à disposição dos cinemas cópias novas dos filmes selecionados, que são revisadas continuamente. O catálogo encontra-se no endereço: <http://cinegamin.free.fr/cinegam/ecolee2htm>.

a organização ocorre a partir de órgãos nacionais em consonância com órgãos regionais e municipais (no caso da França, provinciais).

O objetivo é que eles descubram obras cinematográficas e criem laços com o cinema nas salas de exibição e não apenas em ambiente doméstico e escolar. Há um trabalho anterior dos professores e colaboradores culturais, com intenção de constituir uma base de cultura cinematográfica, formar o gosto e despertar a curiosidade dos alunos a partir de películas originais.

No caso de não serem obras francesas (quase sempre europeias) os filmes são apresentados na versão original, com legendas em francês (para os alunos alfabetizados). Cada filme vem acompanhado de um dossiê pedagógico (com aproximadamente 24 páginas) destinado ao professor, onde constam as sinopses, informações sobre a produção do filme, diretores, atores, análises da estrutura dramática e de algumas sequências, contexto histórico/estético, entre outras informações de apoio ao professor.

Os alunos possuem um caderno de apontamentos específico de aproximadamente 30 páginas, onde eles anotam elementos de leitura, análises de filmes, contexto histórico e estético, além de realizarem ilustrações. O aluno recebe também um documento ilustrado, uma espécie de cartão postal (cópia nos anexos) e com informações básicas sobre o filme que irá assistir. A ficha técnica recebida pelo aluno é bem mais simplificada do que o material recebido pelo professor.

Com esse processo de desenvolvimento do cinema na educação desde a infância até a juventude, pretende-se que o aluno possa ter acesso a filmes clássicos desconhecidos

(inclusive “filmes malditos”)⁸², que desenvolva uma reflexão crítica do audiovisual e capacidade de comparar aspectos essenciais de uma obra cinematográfica. Durante a vida escolar, o que se espera é que o educando possa constituir um repertório cinematográfico, colocado em perspectiva ao contexto histórico e às escolas estéticas. E, ainda, o desenvolvimento da habilidade de se fazer análises fílmicas, o conhecimento de vocabulário técnico e discussão de temas relevantes.

Sèguin avalia que em vinte anos o esforço do cinema fazer parte da cultura e da educação nacional começa a se tornar realidade. Ele acredita que hoje na França o cinema já não é mais considerado unicamente como uma distração.

Entendemos que um esforço de políticas culturais e educacionais se constrói ao longo de muitos anos e, para os pesquisadores de cinema e educação, essa experiência precisa ser conhecida.

---

⁸² O termo “filme maldito” é citado por Sèguin e supõe-se a mesma conotação utilizada no meio cinematográfico, isto é, filmes que não fizeram sucesso de público, polêmicos, mas valorizados pela crítica especializada.

3.4 O CINEMA COMO ALTERIDADE – PROPOSTA DE ALAIN BERGALA

Bergala é um cineasta francês, crítico de cinema da conceituada *Revista Cahiers du Cinéma* e docente universitário. Ele conta que sua relação entre cinema e educação se estabeleceu desde criança, porque ele foi “salvo” por essas duas instituições. Morando em uma aldeia muito pequena, quando o ensino médio na França ainda não era obrigatório, um professor insistiu com sua mãe para que ele fizesse o ensino médio em outra cidade. E também foi “salvo” pelo cinema, porque nessa pequena aldeia onde ele cresceu havia três salas de cinema que o iniciaram na sétima arte e que fizeram toda a diferença no desenvolvimento da sua sensibilidade, determinando muitas opções da sua vida, quando ele foi estudar fora.

O cineasta escreveu o livro *A Hipótese-cinema* (publicação reduzida pela Ed. Booklink, em 2008) em que relata sua experiência e constrói sua proposta do ensino de cinema no sistema educativo público francês. O livro foi publicado na França em 2002 e reeditado em 2006. Por se tratar de uma experiência inédita (um cineasta totalmente inserido no sistema público de ensino e a sistematização dessa experiência), trataremos nesse momento das suas ideias principais, algumas de forma resumida, outras com mais detalhes. Trataremos da exposição de sua hipótese-cinema neste capítulo três e, no capítulo quatro, de uma experiência brasileira recentes de sua proposta: a da Escola Carlitos, em São Paulo.

Convidado por Jack Lang, em junho de 2000, Bergala aceitou compor o Projeto de Educação Artística e de Ação Cultural na Educação Nacional (já citado) que envolvia criar e expandir oficinas artísticas, nas quais se estabelece uma colaboração entre docentes e artistas de diferentes âmbitos. Sua experiência anterior é que deu apoio para o desenvolvimento dessas oficinas. Ele conta que havia tido a oportunidade de participar de uma iniciativa que reuniu, por dois anos, em condições quase ideais e com uma equipe de professores entusiastas, um projeto de iniciação ao cinema em turmas de quinto e sexto anos, cujo *princípio era reagrupar num mesmo conjunto*

arquitetônico um Colégio e equipamentos culturais, desportivos e sócio-educativos trabalhando em concerto (BERGALA, 2008:28). Também a partir dessa experiência ele escreveria e ministraria um curso universitário sobre a pedagogia do cinema.

Segundo Bergala, a implantação do plano contou com o entusiasmo de professores do sistema público francês, que demonstraram que havia uma lacuna no cotidiano escolar relacionado ao ensino da arte:

(um) encorajamento importante veio da resposta dos professores a essa proposta ministerial, que poderia inclusive ter-se revelado uma necessidade imaginária: ficou provado que um grande número de professores esperava apenas esse impulso ministerial para se apropriar dessa idéia e mudar um pouco as condições de exercício da profissão, abrindo suas aulas a essa coisa radicalmente “outra”, a arte. E abrindo-se eles próprios a uma outra forma de estar presente na relação pedagógica e de dialogar com seus alunos. (BERGALA, 2008:13)

No entanto, ele também conta que enfrentou um sem número de resistências institucionais (incluída a escola pública), o que ele chama de *forças da inércia*, que, independente de concordarem ou não com um novo plano, refutam toda e qualquer mudança.

O autor conta que o momento em que essas propostas começaram a ser implementadas na França coincide com alguns fenômenos na relação cinema/espectador: (1) o crescimento das salas multiplex nas grandes cidades da França; (2) o surgimento do DVD – o que muda substancialmente as possibilidades de assistência dos filmes⁸³; (3) concentração cada vez maior das redes de distribuição e de exibição, o que, para ele, torna mais importante ainda a presença do cinema de arte nas escolas e (4) a mutação dos recursos técnicos de cinema - passagem do analógico ao *tudo-digital*, o que permitiu o acesso bem mais amplo de equipamentos leves e bem menos onerosos.

---

⁸³ Não se trata apenas de se ver filmes em casa, pois isso o VHS já permitia, mas de poder desmembrar o filme em partes, rever cenas prediletas, remontar o filme de acordo com o interesse do espectador. Essa possibilidade trazida pelo DVD também trouxe muita facilidade para o cinema na educação, segundo Bergala.

Bergala afirma que houve vontade política do governo francês para levar um projeto ousado ao sistema público de ensino, além dos eternos discursos de boas intenções: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico, etc. Segundo ele, o papel do governo é fazer esses discursos, mas a aplicação não necessariamente condiz com isso, pois depende muito da aceitação de quem está na base do sistema escolar, em especial os professores que se sentem encurralados no cotidiano escolar, entre as resistências da hierarquia superior e a prática em sala de aula, criando saídas próprias, pragmáticas. Para ele:

(...) O que mais faz falta, na área da pedagogia da arte, é um pensamento entre essas duas posições, um pensamento tático que esteja convencido dos grandes princípios que o guiam – digamos, os grandes objetivos da escola laica, sempre por defender e mais do que nunca na ordem do dia – e que esteja atento tanto para as dificuldades de tradução real dessas idéias gerais na prática pedagógica como quanto para a validade dos discursos excessivamente pragmáticos. (BERGALA, 2008:26)

Bergala relembra que em políticas públicas, especialmente na educação, sempre há derrapagens, mas refuta que se busquem resultados práticos, mensuráveis, avaliações precipitadas e pragmáticas de um plano que envolve muito tempo de maturação e investimento.

O cineasta francês proclama que na educação é preciso muito cuidado com resultados, porque estamos tratando de uma questão processual:

Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir? (BERGALA, 2008:27)

Em vários pontos, a posição do cineasta francês combina com a de Marcos Napolitano, no que tange ao despreparo dos professores e conseqüente insegurança em trabalhar com filmes sem ter formação apropriada. Bergala tem enorme preocupação que essa insegurança não venha a “trair o cinema” ou “didatizar” o filme:

A causa primeira de todos os perigos é com freqüência o medo (legítimo) dos professores que nunca receberam uma formação específica nessa área e que se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem cinema. Esses atalhos remetem quase sempre ao filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar isso) ou, nos casos menos graves, como produtor de emoção. O que é decisivo (...) não é nem mesmo o “saber” do professor sobre cinema, é a maneira como ele se apropria do seu objeto: pode falar-se muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema. (BERGALA, 2008:27)

Mas a hipótese de Alain Bergala é bem mais radical no sentido em que critica a estrutura conservadora do ensino na lógica disciplinar, reducionista, encaixotado em grades curriculares, o que tiraria da arte a sua potência de revelação e seu alcance simbólico. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. *A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição.* (BERGALA, 2008:29-30)

Ele também fala das resistências e agitações comuns nos meios no interior do aparelho da educação nacional, em todos os graus hierárquicos. Por sua natureza, *a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes.* (BERGALA, 2008:30).

Para o cineasta francês, Jack Lang se esforçou para manter a tensão dessa contradição entre a instituição e alteridade. Há um confronto entre realização e generalização necessária quando se trata de uma política pública que tem que atender a uma enorme demanda. Sempre estarão colocadas as tensões entre quantidade e qualidade. Esse é um desafio permanente das políticas educacionais.

Sobre a necessidade do cinema como arte estar presente na escola, o autor declara que vê resistências também dos que vêm da área do cinema. Há um certo purismo de achar que o cinema na escola seria *didatizado*, levando o selo da obrigação e tirando a

liberdade individual da criança ou jovem. Bergala se posiciona de forma muito contundente como alguém que propõe uma guerra contra os meios massivos de comunicação, mostrando o mesmo que Milton José de Almeida (1994) que nos diz: se há um espectador ingênuo, não há um produtor de audiovisual ingênuo. A luta é desigual e a escola deve se posicionar na defesa da arte. Sobre os que acham que a escola tiraria a liberdade da fruição da arte, diz:

Eles nunca falam da obrigação de se ver os filmes que as grandes redes de distribuição e a pressão da mídia fabricam para nós a cada semana. Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais se corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. (BERGALA, 2008:32-33)

O autor aponta quatro possibilidades de abordagem do cinema na educação: (1) o cinema instrumentalizado, como ilustração, para caber nas grades e conteúdos curriculares. Fica evidente que ele refuta essa abordagem; (2) a abordagem *linguageira*, que ele diz ser a mais comum na França, que trata a linguagem cinematográfica, o filme como texto a ser compreendido em suas especificidades. Ele acha que é uma forma limitada de ver o filme, que racionaliza excessivamente a obra de arte, mas vê como um mal menor, no sentido de que houve um período de muita predominância das ciências da linguagem (semiótica, análise do discurso) e que essa foi a saída encontrada para não se cair no cinema-ilustração; (3) a abordagem ideológica que ele acha negativa, pois trata o cinema como um mau-objeto, como algo a se defender:

Se pensamos que é preciso aprender prioritariamente a se defender contra os filmes, é porque consideramos o cinema perigoso, em primeiro lugar. Mas o perigo designado é sempre o mesmo – basicamente, o perigo ideológico: os filmes podem ser insidiosamente portadores, com um suplemento de prazer, de valores nefastos (apologia da violência, racismo, sexismo, etc). Raramente ouvi ser evocado um outro perigo, que pode contudo causar estragos mais profundos e mais duráveis: o da mediocridade ou nulidade artísticas. Existe uma coisa pior do que os filmes ruins, são os filmes medíocres. A escola se preocupa de bom grado com os “filmes ruins” que poderiam exercer uma ação negativa sobre as crianças, mas nunca se preocupa com as consequências devastadoras da mediocridade. Esta, porém, é de longe o perigo mais comum e mais insidioso. (BERGALA, 2008:45-46)

Embora reconheça o caráter ideológico da mídia, o autor não acredita que uma leitura crítica realizada na escola possa formar espectadores críticos. Ele considera ingênua essa posição porque a sedução do mercado, do consumismo é uma concorrência desleal. Ele defende que a escola não deve se ocupar de “filmes ruins” (o que ele também relaciona com programas televisivos), uma vez que a vida é curta demais - dentro e fora da escola. A quarta possibilidade, que seria a opção de uma verdadeira formação crítica é que a escola promova a experiência dos filmes como arte (4). Exibir e discutir os bons filmes, essa é a única arma contra a mediocridade. O cinema deve entrar na escola como “o outro”, como o estrangeiro, aquele que incomoda e desconcerta.

O que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura. Oferecer aos alunos outras referências e abordar com eles os filmes com confiança, sem uma desconfiança prévia muito marcada, seria sem dúvida, hoje, a verdadeira resposta aos filmes ruins. (BERGALA, 2008:46)

Nessa perspectiva, é também bastante enfático no que tange à formação do gosto. O autor-cineasta propõe o contato com grandes obras clássicas do cinema, não faz concessões a filmes considerados “consumíveis”, isto é, de puro entretenimento. Para ele, a escola se equivoca ao escolher filmes apenas pela abordagem temática, com conteúdo “politicamente correto”, o que ele chama de uma posição “bem-pensante”:

A escola continua sendo majoritariamente bem-pensante: ela mostra de bom grado filmes, mesmo artisticamente nulos ou insignificantes, contanto que tratem com certa generosidade de algum assunto importante que poderá ser debatido em seguida com os alunos. (Nesse caso), o filme é um puro pretexto para se debater uma questão importante. (...) O problema é que os bons filmes são raramente “bem-pensantes”, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas.(BERGALA, 2008:47).

Aqui, Bergala toca em um ponto crucial não apenas da Educação como da indústria cultural como um todo. Sabemos que o desproporcional sucesso comercial de livros e filmes de autoajuda não é um fenômeno exclusivo de países de terceiro mundo. No caso do cinema, também na França a entrada e o sucesso de bilheteria de filmes hollywoodianos é tema de altos debates e de políticas protecionistas. Percebemos que também lá a tentação de se valer de filmes com mensagens edificantes com intenção

formativa é forte. Para ele, a arte não pode ser confortável e o verdadeiro cinema não tem que se preocupar em transmitir mensagens:

Os cineastas que já têm as respostas – e para os quais o filme não tem que produzir, mas simplesmente transmitir uma mensagem já pronta – instrumentalizam o cinema. A arte que se contenta com enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale também para o cinema. (BERGALA, 2008:48)

Ainda sobre a oportunidade única que a escola tem de possibilitar o encontro com as grandes obras de arte, Alain Bergala acredita que há um momento na infância e na adolescência em que alguns filmes são decisivos na constituição da sua relação com o cinema. Esses filmes não necessariamente serão apreciados em outras fases da vida, mas nada poderá substituir essa emoção que vai traçar as bases da relação com o cinema para o resto da vida da pessoa. Segundo o autor, esse encontro tem que se dar na infância ou na adolescência, caso contrário, *esses filmes encontrados ‘tarde demais’ permanecerão parcialmente não revelados, como uma fotografia cuja revelação foi interrompida cedo demais e que permanecerá pálida para sempre, sem o contraste e o relevo que deveria ter* (BERGALA, 2008:61⁸⁴).

Sobre a preocupação com a adequação à idade ou maturidade da criança ou do jovem, Bergala diz que o contato com a arte nem sempre é compreendido de imediato. Quase sempre é necessário o tempo da maturação:

Os encontros importantes com o cinema são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. (BERGALA, 2008:61)

Bergala critica o dirigismo que a maioria das escolas pratica ao exigir ou desejar que a criança e o jovem se sensibilizem com aquele filme exibido ou concluam o que os

---

⁸⁴ Essa posição é problematizada por Rosália Duarte (2004) ao relatar que vários dos jovens universitários cinéfilos que participaram das oficinas de visualização afirmaram que seu amor pelo cinema se iniciou com “*blockbusters*”. Percebe-se uma posição “apocalíptica” de Bergala nesse quesito.

professores esperam. Os filmes, livros, músicas que nos tocam em determinados momentos da vida são encontrados na esfera da intimidade, independente de serem consumidos em solidão ou em grupo. No entanto, a escola não pode se eximir de seu papel de promover a iniciação com a arte:

Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado. (...) Quando a escola obriga a aprender – com o objetivo de qualificar os alunos para sua futura inserção social, e ela deve fazê-lo – ela não tem obrigatoriamente por referência primeira favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com uma obra. Esse encontro depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem, e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo. Como todo verdadeiro encontro, ele pode também nunca ter lugar com a sua potência de revelação e de desestabilização pessoais. A escola conserva, porém, um papel não negligenciável nessa questão. (BERGALA, 2008:62)

Para o autor, esse papel é de quatro ordens:

- **Organizar a possibilidade do encontro com filmes:** o que sempre é uma tarefa pesada e de riscos. Há uma tendência de querer agradar, até porque o mundo do mercado e do consumo é de agrado imediato, de prazer rápido. A escola não é mercado, não tem que oferecer algo necessariamente palatável. Ela deve oferecer filmes que não sejam comuns de serem encontrados fora dela. Compreender o repertório dos alunos, respeitar seu tempo, considerar o conhecimento prévio são ótimos hábitos que devem ser cultivados pelos professores, mas isso é muito diferente de oferecer uma obra de arte que não provoque estranhamento, com medo da rejeição. A influência do mediador (ou passador) é fundamental para se criar a ponte e transformar o estranhamento em desejo, em curiosidade, em problematização. Ainda assim, há experiências com filmes que demoram a ser elaboradas. *Todos nós lembramos de obras a que resistimos durante muito tempo, às vezes violentamente, e que acabaram, inesperadamente, entrando no lote daquelas que contam numa vida.* (BERGALA, 2008:63)
- **Designar, iniciar, tornar-se *passador*:** o professor que propiciará essa experiência com o cinema não pode ser um mero transmissor, que realiza de

forma competente seu ofício de professor. Segundo Bergala, o *passador* é aquele que promove a iniciação, é aquela pessoa que marca a vida do educando por ser alguém contagiante, apaixonado (por cinema, no caso). *Esse risco de compartilhar suas próprias paixões e convicções não faz obrigatoriamente parte da profissão, nem do talento necessário a um bom professor* (BERGALA, 2008:64). Aqui entra a questão sobre o perfil desse profissional que trabalhará com o cinema na escola. Por um lado, é necessário que todos os professores tenham alguma formação (e, como já vimos, pelo sistema de ensino, isso é garantido minimamente no programa de arte das escolas públicas francesas), mas é preciso um mediador especialmente envolvido com cinema e que se permita quebrar a distância tradicional da relação professor-aluno. Essa postura apaixonada e contagiante que caracterizam o *passador* foge às exigências oficiais da profissão e deve ser iniciativa do professor, mas não pode ser confundida com abnegação e sacrifício pessoal⁸⁵.

- **Aprender a frequentar filmes:** aqui o autor fala de se cultivar o hábito de ver e rever filmes – não necessariamente inteiros, mas também trechos significativos. A escola deve facilitar uma relação com os filmes de forma maleável, permanente e viva, propiciando uma leitura criativa e não apenas crítica e analítica. O cinema como alteridade não pode ter pressa de ser analisado, deve ser degustado e permitir que se forme um espectador-criador.

A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, por uma lenta impregnação, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis. (BERGALA, 2008:65)

---

⁸⁵ Lembramos que o imaginário do “professor-missionário” é bastante forte, provavelmente em virtude do passado jesuítico – no Brasil e em muitos países. Em muitas pesquisas realizadas, os professores citam filmes de sua preferência cujo protagonismo é do professor herói ou missionário, que abdica de vida pessoal em prol da educação e que essa postura diferenciada é que vai garantir que ele seja marcante na vida de seus alunos.

É interessante pensar aqui nas propostas de debate ou atividades sobre o filme logo em seguida à exibição que podem não permitir que a obra se revele a cada um conforme sua sensibilidade. A experiência com a arte produz ressonâncias que duram um tempo bastante variável e subjetivo. Ver o filme mais de uma vez também é interessante, tanto para o professor como para o aluno, porque o primeiro contato com o filme é para desvendar a trama, compreender a história, familiarizar-se com os personagens. As maiores sutilezas da obra costumam ser apreciadas a partir do segundo contato.

- **Tecer laços entre os filmes:** a escola tem o papel também de ensinar a criança ou o jovem a construir um sentido a partir das várias experiências com as obras de arte, não necessariamente as fílmicas. Um filme visto deve se relacionar a outros filmes e outras experiências artísticas, além do conhecimento que a escola promove. Cada pessoa construirá a sua teia e o seu sentido, mas a escola pode e deve auxiliar nessa construção. Esse é um grande desafio em relação à cultura mosaico a que todos estamos submetidos. A escola deve exercer uma força contrária à efemeridade das experiências da mídia e da cultura do *zapping*. Outra recorrência na recepção de filmes é a pura emoção ou do prazer “avulso”, isto é, a reação ao filme apenas na base do “gostei” ou “não gostei”, “me entediou” ou “me emocionou”. Isso se aproxima do consumo e do modismo. A escola pode e deve qualificar essa experiência, ensinando a construir esses laços, como parte da aprendizagem que só ocorre na escola.

Após essa sistematização de quatro questões que a escola não deve se furtar quanto ao ensinar a ver, Bergala discorre sobre o dilema para a escolha de filmes com o qual os educadores se deparam. Há sempre a divisão entre o que os estudantes (crianças e jovens) gostam e aceitam e o que a escola deve oferecer. Para ele, a escola deve ser firme em apresentar obras que ofereçam resistência. Filmes facilmente assimiláveis em geral são produtos descartáveis, com vida efêmera na memória individual e coletiva. Há atualmente uma pressão social para o consumo dos filmes e músicas da

moda. A escola deve fazer a pressão contrária e ensinar seus alunos a cultivar o mistério, o estranhamento, a resistência.

A obra que vai contar na vida de alguém é, em primeiro lugar, aquela que resiste, que não se entrega imediatamente com todos os atrativos de sedução instantânea dos filmes descartáveis que invadem as telas e as mídias. (...) Uma das características dos filmes-que-socialmente-é-preciso-ter-visto é o seu poder de sedução imediato. São filmes sempre-já amáveis, que nunca oferecem resistência à primeira vista, que não precisam ser domesticados, filmes totalmente assimiláveis. (BERGALA, 2008:70)

Mesmo quando faz sucesso entre os jovens algum “filme-cult”, isto é, que ofereça maior densidade e várias camadas de leitura, se eles não se entrelaçam com outras obras, com uma teia cultural que lhe dê sentido, essa experiência se perde em meio à efemeridade geral.

Outro aspecto que Bergala aborda em sua hipótese-cinema é a diferença de gosto entre gerações. Para ele, os adultos não devem se intimidar em apresentar filmes considerados por eles, adultos, obras de arte, independente da reação dos alunos. Não é possível conhecer de antemão a receptividade do outro. Há um universo cultural próprio de cada geração e há um percurso individual para a formação desse gosto. Ele refuta qualquer tipo de paternalismo e propõe que o adulto escolha os filmes a partir do seu gosto, sem tentar pensar “em nome” das crianças. Ele faz uma provocação bastante interessante aos educadores para ajudá-los na escolha dos filmes voltados para as crianças:

Todo mundo – mesmo o professor de cinema – foi criança, e no melhor dos casos, não conseguiu eliminar ou que ele soube preservar. Será preciso, portanto, que ele recorra a essa parte da infância em si mesmo – que é uma condição essencial do prazer no cinema – quando assiste a um filme e se coloca o problema da transmissão. Todo bom espectador de cinema – ao contrário do pseudo-intelectual e do espertinho – abre esse pequeno lugar em si mesmo para a criança que quer acreditar, afastando-se um pouco do adulto que ele se tornou. (BERGALA, 2008:73-64)

Para o autor, essa sinceridade, confiança no seu próprio gosto e, ao mesmo tempo, compromisso com seu papel de educador pode oferecer melhores resultados do que

tentar agradar aos alunos com filmes assimiláveis, que atendam aos modismos. Quanto ele fala em “transmissão” está discutindo as tramas geracionais. Para ele, até há uns vinte anos atrás, por mais que uma nova geração quisesse marcar posição com alguma cultura própria para se distinguir da cultura dos pais, restava ainda algum repertório a ser compartilhado: *pais e filhos ainda conseguiam cantar juntos no carro, nas viagens de férias ou de fim-de-semana*. Essa trama, segundo ele, se rompeu, talvez porque hoje as “tribos” e a mídia exerçam maior pressão social do que a família, estimulando o cultivo de gostos muito específicos, o que faz com que a escola se veja numa situação difícil. A escola precisa encontrar um elo entre as gerações, especialmente com a juventude, porque entre as crianças o acolhimento às propostas dos adultos é mais tranquilo.

Na formação de gosto de cinema, ele mostra que a tendência, na França, é que a herança cultural de cinefilia se esgarce em pouco tempo. Desde que os cursos de cinema foram introduzidos no sistema de ensino francês, os professores que ministravam aulas aos jovens nas disciplinas eletivas eram de uma geração de cinefilia militante e quase sempre formados pelos cineclubes e revistas de cinema. Ele vê com preocupação que essa herança cultural se perca:

Essa cinefilia ‘histórica’ não tem mais equivalente nas gerações mais jovens para as quais as condições de acesso ao cinema não foram as mesmas, para as quais a formação do gosto cinematográfico passou pela televisão, pelo vídeo, às vezes pela transmissão universitária. (BERGALA, 2008:83).

Por isso ele reforça o papel da escola e da importância do aprendizado de cinema inserido no sistema de ensino público da França.

Bergala organizou, a partir do programa de arte nas escolas⁸⁶ a criação de uma DVDteca de no mínimo cem filmes para cada escola, como “capital inicial” para o desenvolvimento do programa. O critério para a escolha dos filmes seria de alternativa

---

⁸⁶ École et cinéma, Collège et cinéma e Lycéens au cinéma.

aos filmes de puro consumo, obras que naturalmente as crianças e jovens não encontrassem ou não se interessassem nas locadoras comerciais. São cem filmes, à disposição da comunidade escolar, que devem permear e participar da vida escolar por um longo tempo. O cineasta também entende, com o formato facilitador do DVD de localização de trechos dos filmes, que eles devem ser usados como livros de poesia, que podem ser abertos e lidos em qualquer parte.

Não se trataria de um programa, com obras obrigatórias cujo estudo estaria submetido ao sistema de notas ou avaliações, mas um baú de tesouros sempre disponíveis, tanto para os professores quanto para os alunos, que pudessem ser convocados em extratos a qualquer momento da vida em sala de aula. (BERGALA, 2008:92)

Essa DVDteca deve conter filmes universais, acessíveis a todas as pessoas da escola, de qualquer idade, produzidos em várias épocas e regiões do mundo e de todas as escolas cinematográficas. As idas às salas de exibição de cinema não bastam para Bergala. A escola deve ofertar esses filmes em DVD que devem ser naturalizados no ambiente escolar. *Para ter hoje algum peso na formação do gosto, é imperativo que os filmes estejam também na escola para que o cinema entre nos costumes por impregnação* (BERGALA, 2008:95).

O quesito seleção de filmes para serem exibidos às crianças talvez seja o ponto mais radical de Bergala que defende que a escola não faça a nenhuma concessão à cultura midiática e à estética conhecida pelas crianças, até porque o gosto das crianças é formado pelo marketing. Ele não acredita em um processo gradual, de se iniciar por filmes mais “facilitados” até chegar a uma obra mais complexa. Para ele, a obra de arte tem que desorientar, caso contrário não cumpre seu papel, por isso, nada de filmes “fáceis”.

A atitude da escola, em matéria de iniciação à arte, na pode ser “tirar o corpo fora” em termos de cultura, partindo dos pseudo-gostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental a obra de arte.

Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. O resto não passa de desprezo pela arte e pela criança. (...) A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto dos nossos hábitos culturais. (BERGALA, 2008:97)

O autor insiste em que apenas as idas ao cinema não seriam suficientes, uma vez que o programa prevê três viagens às salas exibidoras durante o ano letivo. Ao contrário, sua proposta de disponibilizar DVDs permite um contato permanente com os grandes filmes na escola. *Nenhuma política séria do cinema na escola teria a chance de ser eficaz sem que os filmes estejam permanentemente presentes na escola, como os livros e discos.* (BERGALA, 2008:100).

Entusiasta do DVD, Bergala elenca as tantas vantagens que essa mídia proporciona tanto para seleção de trechos como para opções de versões em vários outros idiomas. Embora ele seja um defensor da exibição de filmes na TV na versão original, alerta os educadores sobre a potencialidade do seu uso nos estudos de línguas estrangeiras e muitas outras funções educativas. No caso do programa de educação para o cinema, não vê problemas dos filmes serem exibidos dublados para crianças pequenas. Acredita que o contato com a obra é o mais importante e que essa criança terá acesso à versão original quando for mais velha.

Bergala comenta que acompanhou muitas resistências à opção de se enviar uma caixa de DVDs para as escolas. Duas defesas da ideia são dignas de nota: (1) Ele não acredita que o DVD na escola possa estragar a magia da experiência no cinema. O culto ao cinema e a disponibilização dos DVDs na escola são atividades complementares e, se a escola souber potencializá-las, os filmes podem ser vistos como um verdadeiro tesouro para as crianças, em qualquer suporte. Evoca Walter Benjamin e sua reflexão sobre a aura da obra de arte.

Reconhece que a experiência de se ver um filme no cinema, na sala escura é única, porém em termos de reprodução, a película não deixa de ser uma cópia. Se assistir ao filme no desconforto de uma sala de aula pode não ser o ideal, o passeio ao cinema tem a desvantagem da dispersão. (2) Muito se ouviu que nos tempos de hoje comprar DVDs para as escolas seria um desperdício de dinheiro público, uma vez que rapidamente todos os filmes poderão ser vistos e/ou “baixados” da internet. Ele alega que essa antecipação do futuro é imobilista, uma vez que impede um acervo necessário à escola em nome de um futuro incerto. Outra questão é que a oferta exagerada da internet pode provocar a desatenção e a desorientação de quais obras seriam realmente prioritárias e relevantes.

Ainda no discurso sobre as vantagens do DVD como ferramenta pedagógica, o autor faz o elogio do “trecho”, isto é, a facilidade dessa tecnologia em selecionar/localizar trechos do filme, o que pode ser usado não apenas para instigar a curiosidade para se ver o filme inteiro (no caso de não ser possível exibi-lo na íntegra) como para relacionar trechos com outros trechos, tanto do mesmo filme, como de outros. Para análise do filme como linguagem (planos, sequências, enquadramentos) esse é um artifício muito válido.

3.4.1 O PROCESSO EDUCATIVO DO ATO DE CRIAÇÃO - FAZER FILMES

No capítulo do livro, intitulado “Para uma análise de criação”, Alain Bergala fala da análise criativa e da importância dos educadores se permitirem ter prazer com o filme, antes de qualquer análise racional. Explica, também, que não é erudição que formará um bom educador de cinema.

Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair a sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígidos e começa dando definições de movimentos de câmera e de escala dos planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz (BERGALA, 2008:127).

Ele defende que o adulto que se pretenda crítico ou *passador* deve mergulhar como a criança na ilusão de realidade que um bom filme possibilita, que se ele se abster de “suspensão da descrença”, não conseguirá apreciar o filme como deve se feito.

Por ser cineasta, Bergala discorre sobre as operações técnicas e mentais que acontecem durante a produção de um filme. Ao contrário do que muitos teóricos tentam sistematizar e didatizar, a realização real de um filme depende de um cem número de acontecimentos, às vezes do acaso, que se interligam dialeticamente. Nem sempre as opções de enquadramentos e estilos são as escolhidas previamente pelo cineasta.

Para isso ele difere as operações técnicas (elaboração de roteiro, elenco, montagem de imagem e som, etc) das operações mentais que são ligadas à criação. Sobre estas, ele propõe uma divisão de três momentos que nem sempre ocorrem de forma cronológica: (1) eleger, isto é, a seleção da parte da realidade que ele pretende filmar, em detrimento de outras (sempre há necessidade de se optar por determinados atores, cenários, gestos, ritmos); (2) dispor: o posicionamento dessas coisas selecionadas, umas em relação às outras (por exemplo, a disposição do ambiente em

relação à escolha dos atores); e (3) atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs.

O autor, que nesse momento tem aflorada sua porção cineasta, discorre sobre a dialética dessas opções no relacionamento criação-realidade, mostrando que essas três operações se entrelaçam em todas as fases do fazer fílmico. Sua intenção é mostrar o quanto o FAZER é importante para que compreenda profundamente um filme. E dá algumas sugestões de atividades que podem ser feitas com alunos para que, a partir de análise de algumas cenas, possa se pensar o conjunto do filme ou mesmo exercícios de imaginar como teria sido o ato de criação que resultou naquela cena – *a questão do conjunto e do fragmento está no cerne do ato de criação cinematográfico* (BERGALA, 2008:146).

O cineasta demonstra o quanto o filme é resultado de limitações de toda ordem em especial do modo de produção industrial: orçamento, tempo, prazo e muitos acasos:

Uma parte significativa das decisões que constituirão a realidade do filme são tomadas muito rapidamente, numa velocidade que nem sempre permite – longe disso – que se coloque racionalmente todos os termos de todas as escolhas. A arte, com frequência, é resolvida num ímpeto, e por intuição, questões que não tinham sido colocadas (BERGALA, 2008:151).

Bergala vê essa reação dialética entre o controle e a imprevisibilidade, entre o racional e o intuitivo como algo profundamente educativo. Os próprios educadores devem repensar sua atuação a partir dessa relação.

Outro exercício em que o cineasta sugere é a possibilidade de se escolher uma obra que foi filmada mais de uma vez, por cineastas diferentes, e comparar uma mesma cena dos dois filmes. Ele acredita que é uma boa forma da escola mostrar aos alunos como as situações podem ser resolvidas de vários jeitos diferentes e encontrar boas soluções.

No fim do capítulo *Para uma “análise da criação”*, ele fala da pulsão criativa – ilógica, que muitas vezes desordena e que, para a lógica do campo educacional, pode ser vista como negativa:

a escola, desde sempre, tem horror do vazio e do negativo. Certamente, é sua vocação ensinar a construir, antes de falar daquilo que age na contra-corrente dessa construção, e que muitas vezes é da ordem das pulsões criativas (BERGALA, 2008:166).

O último capítulo de *A Hipótese-Cinema*, denominado *Criar em sala de aula: a passagem ao ato*, discute a importância da escola não se limitar à análise de filmes e sim possibilitar que os alunos aprendam a filmar. Para o autor, para que se conheça cinema é indispensável passar pelo ato de criação, não apenas para que se viva todos os dilemas de um cineasta e de uma equipe de filmagem, mas também pela relevância de se fazer um trabalho coletivo. Porém, é problematizada a forma como as escolas comumente exibem os filmes que resultaram desse processo.

Há algo se insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo como no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. (...) [Essa experiência] compete frequentemente com uma outra finalidade, mais visível e mais fácil de avaliar, a de produzir uma realização coletiva para ser apresentada aos outros, aos pais, ou nos festivais especializados. A questão se coloca regularmente e com desesperadora monotonia no meio escolar: por que e para quem se filma? É preciso mostrar o resultado? A quem? Em que condições? (BERGALA, 2008:171-172).

Hoje em dia, com a acessibilidade aos meios tecnológicos de produção, quando é possível se filmar até por um telefone celular, tornou-se mais comum a filmagem solitária, sem intenção de mostrá-la a ninguém, como quem escreve um diário (não um blog) ou como quem tira fotos. No entanto, a experiência do cinema, com exceção dos filmes experimentais, a expectativa de que algumas pessoas verão o resultado jogam em favor da finalização do trabalho.

O autor vê o lado positivo de se apresentar o filme-resultado, a finalização, porém alerta para os perigos dos festivais escolares de final de ano, com espectadores pais (sempre orgulhosos e condescendentes) em que há o risco do produto final ser mais importante que o processo educativo. E sugere que a escola, ao apresentar o resultado de um período do trabalho com o cinema, exiba o processo como forma de educar também os pais:

A tradição do “espetáculo de final de ano” é muito impregnada na cultura escolar francesa, com sua mistura de tolice e de auto-satisfação simplória. (...) Os adultos que acompanharam essas realizações têm a missão de aproveitar as projeções para educar também um pouco o público de pais, apresentando-lhes os filmes como o que são: registros de experiências, etapas de um processo criativo, insistindo sobretudo no valor da aprendizagem (BERGALA, 2008:173-174) (grifo do autor)

Sobre a avaliação do aluno pela escola, como todo processo artístico, não se pode esperar como resultado a obra de um profissional, uma vez que são experiências escolares. O que deve ser avaliado nesse processo é o engajamento do estudante, a coerência do processo, as escolhas para realização do filme e sua prova final de “realidade” da filmagem e da montagem (entendendo o filme como algo resultante da imaginação, criação em direção à concretude).

Ao apresentar o trabalho coletivo para outras turmas de alunos, as classes terão chance de se submeter a uma crítica mais sincera que a de pais orgulhosos de seus filhos, especialmente no que tange à comunicação do filme. Nesse momento – quando para os realizadores a obra parecia inteligível, mas a assistência não o compreende, surge uma chance ótima dos criadores “explicarem” suas intenções além de vivenciar na prática a dificuldade de realização de uma ideia. No entanto, o autor deixa claro que a escola não deve estimular o “adestramento”, isto é, colocar a necessidade da inteligibilidade da obra em primeiro plano. É preciso que haja estímulo à criatividade e não *submissão às regras pseudo-estéticas ou de linguagem que regem a comunicação* (BERGALA, 2008:175).

O autor refuta as experiências de escolas particulares de cinema na França que ensinam de modo acelerado certas técnicas para se fazer um filme eficiente do ponto de vista mercadológico. A escola deve evitar esse tipo de “adestramento” quando se fala de ensino de arte: *a obra de arte não é nunca cem por cento eficiente, desobedece às regras acadêmicas, reivindica a intuição criativa e a inovação contra os códigos* (BERGALA, 2008:177).

O cineasta, sugere, com base em suas experiências, uma série de exercícios de cinema possíveis de serem realizados na escola que respeitam tanto o cinema como arte, como um estudante em sua plena capacidade de criação e expressão.

Fizemos questão de apresentar praticamente toda a proposta de Alain Bergala porque há muitas contribuições para os estudos de cinema e educação, inclusive nas posições mais autoritárias com as quais não concordamos.

Além da Escola Carlitos, que trataremos no próximo capítulo, há outro importante projeto de pesquisa sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulado *CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER* (CINEAD), com apoio do Laboratório de Imaginário Social e Educação (LISE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A coordenação do projeto é da Prof^a Dr^a Adriana Fresquet. Infelizmente não foi possível estudar essa experiência que tem aplicado as propostas de Alain Bergala na Escola de Aplicação da UFRJ.

CAPÍTULO QUATRO

ESCOLA CARLITOS

4. ESCOLA CARLITOS

4.1 BREVE HISTÓRICO

A Escola Carlitos vem colocando o cinema como parte da educação desde 2010, a partir da proposta de Alain Bergala e da experiência do sistema de ensino francês. Por ser uma experiência recente, entendemos que ainda é prematuro avaliar qualquer resultado, mas achamos oportuno conhecê-la e relatá-la nesta tese. A maior parte das informações que coletamos vem da Diretora da Unidade I – Laura Piteri que nos recebeu em dois momentos⁸⁷. Algumas das informações sobre o histórico da escola e de aspectos administrativos foram extraídas do site da escola⁸⁸ e da Revista Panorama⁸⁹, periódico da instituição.

A Carlitos foi fundada em 1980, na cidade de São Paulo. A criação de uma escola com proposta de estímulo à realização coletiva, à leitura crítica dos meios, com a perspectiva de ensinar o *aprender a aprender* e a defesa da diversidade não acontece por acaso nesse período histórico. O contexto era o da abertura política brasileira desse período e da disseminação, nos meios pedagógicos, das propostas educacionais socio construtivistas. Em outras cidades do Brasil isso também aconteceu, e surgiram várias escolas que foram chamadas “alternativas”. Essas escolas tinham outras características em comum: faziam parte da rede privada de ensino, estavam localizadas nos grandes centros urbanos, e eram frequentadas *por filhos de classe média intelectualizada ou descontente quer com os rumos do ensino tradicional ministrado na rede privada, quer com o incômodo ritual de morte anunciada do sistema público*⁹⁰ (CITELLI, 2000:115).

⁸⁷ Em 02/02/2011 e em 17/04/2011. Entrevista no anexo 2.

⁸⁸ www.escolacarlitos.com.br, acesso em 08/03/2011.

⁸⁹ A revista Panorama é uma publicação da Escola Carlitos – Ensino Fundamental II. Tivemos acesso ao nº 7, ano VII-2010.

⁹⁰ Muitos projetos construídos no ideário da Educação Popular acabaram sendo muito bem aplicados no circuito das escolas particulares que, a partir dos anos noventa, deixaram de ser pequenas escolas não apenas porque cresceram, mas porque a proposta pedagógica foi também assimilada por escolas tradicionais, de maior porte. As escolas particulares saíram à frente da rede pública em São Paulo em tudo o que diz respeito à leitura crítica da comunicação e no uso das tecnologias aplicadas à educação.

Atualmente a Escola Carlitos se define como socioconstrutivista, seguidora das ideias de Philippe Perrenoud, César Coll e Antoni Zabala. Sua proposta é ensinar com fatos, conceitos, procedimentos e atitudes.

A Escola Carlitos situa-se em Higienópolis, que é um dos bairros mais antigos de São Paulo e tradicionalmente concentra famílias de alto poder aquisitivo. O bairro que fica entre o centro da cidade e a Avenida Paulista, oferece fartura de equipamentos culturais (cinemas, teatros, SESC, livrarias) e bons serviços de toda ordem: transporte público, escolas públicas e privadas, parques públicos, centros de compras e hospitais.

A Carlitos iniciou suas atividades em uma casa na Rua Minas Gerais, atendendo crianças da pré-escola ao ensino Fundamental I. Em 2001, abriu outra unidade para o Ensino Fundamental II na Rua Itápolis, também em Higienópolis. Em 2005, a Unidade I mudou-se para a Rua Conselheiro Brotero, no mesmo bairro (fazendo fronteira com os bairros Pacaembu e Barra Funda).

A escola atende a um segmento da população da classe média alta de São Paulo⁹¹ e pode ser considerada de médio porte, com 549 alunos, sendo 426 o número de alunos de 5 a 14 anos (Grupo 5 ao 9º ano), que participam do projeto de cinema. A média de alunos por classe é de 28 alunos.

---

⁹¹No ano de 2011, para os serviços da Educação Infantil (de 1 a 5 anos - G1 ao G5), as famílias desembolsam anualmente 13 parcelas de R\$ 1.730,00, além de duas parcelas de taxa de material. A criança dessa faixa etária permanece por 4 horas e 20 minutos na escola, ou na parte da manhã ou da tarde. Para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I (antigo pré), o valor das 13 parcelas é R\$ 1.804,00 e a partir do 2º ano até o 9º ano a média das parcelas é R\$ 2.050,00. O turno é de 4 horas e 50 minutos, sendo que duas vezes por semana as crianças permanecem aproximadamente 8 horas na escola, com uma hora de almoço.

Da Educação Infantil ao ensino Fundamental I, a Educação Artística se faz com as linguagens de artes plásticas, música e teatro. A partir do Ensino Fundamental II, apenas artes plásticas⁹².

Há dois projetos sociais que envolvem profissionais da instituição, pais e alunos. O primeiro chama-se Santa Maluquice, faz parte da extensão universitária da Santa Casa de Misericórdia e arrecada brinquedos no final do ano para a brinquedoteca da Clínica Pediátrica do Hospital e presentes para as crianças internadas. O segundo é uma parceria da escola com a Creche municipal CEI Higienópolis que é vizinha à Unidade I e atende a 180 crianças de 0 a 6 anos. Nessa parceria, os pais ajudam a arrecadar recursos para melhoria da infraestrutura da creche, os professores auxiliam na formação dos educadores e os alunos do Ensino Fundamental II têm encontros semanais com as crianças, desenvolvendo atividades de leituras de histórias, como apoio para a alfabetização.

A Escola Carlitos oferece o ensino de várias línguas estrangeiras. Em seu programa para todo o Ensino Fundamental são ministradas aulas de inglês, francês e espanhol. Na Educação Infantil, há o estímulo de conhecer as sonoridades das diversas línguas, além de receberem visitantes estrangeiros (parentes de alunos, amigos da escola) para conversarem com as crianças pequenas sobre as línguas e outros países.

Laura Piteri conta que a diretora Manuela Anabuki firmou uma parceria com a educadora francesa Josette Joliberte, para acompanhamento de um projeto de leitura e escrita, realizado nas escolas públicas da França. Tal parceria se mantém até hoje: *é uma prática já bem sistemática, uma troca grande, essas pesquisadoras vem, trabalham conosco anualmente, muitas de nós vamos também para lá* (Piteri, 2011).

---

⁹² São oferecidos cursos extracurriculares de violão, artes plásticas, futebol e jogos, brincadeiras e habilidades motoras, com mensalidades que variam de R\$100,00 a R\$ 190,00.

4.2 O CINEMA ESTÁ NO NOME

A presença do Cinema no currículo da Escola Carlitos afirma verdadeiramente o respeito da instituição pela sétima arte, já veiculado pelo seu nome. Carlitos é referência ao personagem imortal de Charles Chaplin, um pobre andarilho de maneiras refinadas que se apresenta usando fraque apertado, calças largas, sapatos grandes surrados, bengala de bambu, bigode em forma de broxa. Parece mostrar com essa vestimenta a contradição – o apertado e o largo, o pequeno e o grande, o chique e o desgastado – presente no mundo que habita. Mundo que Carlitos luta para que se torne mais livre e igualitário.(...)Ao realizar um trabalho sobre cinema, a Escola Carlitos quer justamente proporcionar aos seus alunos a experiência de assistir a filmes de excelência como os de Charles Chaplin, para que se tornem espectadores ativos pelo conhecimento de obras cinematográficas de diferentes gêneros e épocas, norteadas pelos mesmos princípios que fundamentam seu projeto educacional. O intuito é favorecer a formação do gosto por essa arte e, portanto, faz-se necessário colocar os alunos a ver películas, a falar sobre elas, a transformá-las e a criá-las com seus pares para melhor compreendê-las. Experiência que propicia viver a emoção provocada pelas imagens e leva-las na memória, ultrapassando o imediato pelo prazer e reflexão (ANABUKI, 2010⁹³).

Ao completar 30 anos, a parceria com educadores franceses se traduziu também no Projeto Escola e Cinema. Foi contratada uma assessoria do Prof. Alain Rivals, coordenador do *Projeto Escola e Cinema em Val d'Oise* (França) e membro do grupo *Les Enfant du Cinema*, que está ligado à comissão Nacional Escola e Cinema do Ministério da Cultura da França. A assessoria consiste na formação dos professores da Carlitos para a aplicação do projeto. A base teórica do projeto é a hipótese-cinema de Alain Bergala. Isso fica claro não apenas nas informações coletadas sobre o formato do projeto, como na fala e argumentação da diretora Laura Piteri.

Segundo ela, o uso do cinema na sala de aula sempre houve, porém, não estruturado como a partir de 2010, em que as competências a serem alcançadas foram sistematizadas, contando com formação específica de professores para o cinema⁹⁴. Ao responder se ainda há algum professor que usa o cinema de forma ilustrativa, a diretora nos responde:

---

⁹³ Apresentação do projeto Escola e Cinema, 2010 por Manuela de Castro M.L.Anabuki- diretora geral da Escola Carlitos.

⁹⁴ Em 2009 a diretora da Unidade II – Profª Drª Luciana Zaterka realizou um projeto de Cinema e Filosofia na escola, com exibição de filmes e debates, O evento foi dirigido a estudantes em geral, pais de alunos e aberto ao público externo.

Usa, mas com a consciência de que você não está falando de cinema, e nem desenvolvendo nenhuma competência ligada a você ser um bom apreciador de cinema. Você pode usar, tranquilamente. Agora, não dá pra dizer que você está ensinando cinema pros alunos (PITERI, 2011)⁹⁵.

O primeiro passo para a implantação do projeto foi a elaboração do currículo de cinema dentro das artes visuais com os professores da escola, assessorados pela equipe francesa. A equipe de direção da escola adequou o currículo às competências necessárias para a aquisição de conhecimentos sobre o Cinema a cada faixa etária.

Logo teve início a formação de professores com um Seminário Internacional de Cinema e Educação, em novembro de 2009⁹⁶. Participaram do encontro, além da equipe francesa e de todos os educadores da escola, a pesquisadora Inês Teixeira – e sua equipe da UFMG e a cineasta Laís Bodanzky.

Em janeiro de 2010, foi realizada a formação específica dos professores da escola, com Alain Rivals. Foram exibidos e discutidos os filmes que entrariam no projeto do ano e também aprenderam a realizar um filme de um minuto⁹⁷. Laura Piteri conta que o material pedagógico referente ao cinema, diferente do usual que é preparado pelos professores de cada área, foi preparado pela equipe técnica da direção:

[Nesta formação de janeiro de 2010]estavam todos os professores, de cabo a rabo, orientadores, diretores, e aí [houve]essa formação bastante completa, que deu um panorama mais aprofundado de todas as questões ligadas ao cinema. Em seguida a gente partiu para o planejamento. Nesse primeiro ano a gente deu uma coisa bastante pronta para os professores: o que a gente chama os “módulos de aprendizagem”, as competências e os objetivos operacionais, que são os objetivos necessários pro aluno alcançar aquela competência. De modo que foi entregue um material bem esmiuçado, pra que os professores conseguissem planejar as atividades das aulas, porque se não a gente avaliou que seria uma coisa muito difícil, porque realmente é uma coisa que se precisa dominar bastante o conteúdo. Normalmente, esses módulos são feitos pelos próprios professores, mas no caso do cinema nós da equipe técnica que fizemos. Então

⁹⁵ A diretora deu um exemplo do filme *Na Natureza Selvagem* que é usado na aula de Geografia.

⁹⁶ Está previsto novo seminário internacional, organizado pela escola, com a presença de Alain Bergala para junho de 2011.

⁹⁷ Na França, a prática de se fazer filmes bem curtos, com duração de um minuto, tem o nome de *Minuto Lumière*.

a gente entregou o módulo pronto e eles foram planejar as atividades. E aí houve coisas bastante interessantes (Laura Piteri, 2011).

O projeto segue passo a passo a proposta do sistema de ensino francês, no que tange a ir ao cinema com os alunos, escolher o filme com critérios da arte cinematográfica (sem vínculo com o programa curricular), desenvolver atividades com os filmes vistos, proporcionar também o ensino de produções audiovisuais básicas⁹⁸.

Como o modelo francês prevê que as crianças assistam aos filmes em “verdadeiras” salas de cinema, foi firmada uma parceria com o Espaço Unibanco de Cinema⁹⁹ (na Rua Augusta, endereço relativamente próximo às unidades da escola). A periodicidade é de três idas ao cinema por ano letivo, também seguindo a proposta francesa. Os filmes são escolhidos com muitos meses de antecedência (o conjunto de filmes do ano todo é escolhido no final do ano anterior) e já encomendados ao cinema¹⁰⁰.

As crianças do Grupo 5 (G5 - crianças de 5 anos) ao 9º ano recebem um Caderno de Cinema (como o projeto francês), com uma logomarca na capa que o diferencia das outras disciplinas. O Caderno de Cinema possui capa dura de cor preta, com parte das folhas sem linhas, para desenhos e colagem de imagens; e parte das folhas é pautada, para os registros escritos sobre os filmes.

Todas as aulas [vão] sendo registradas nesse caderno. E as crianças adoram, elas procuram caprichar. Há nesse caderno uma parte pra preencher os filmes que eles vão ver esse ano. Tem uma parte sem linhas para imagens, ilustrações. E uma parte com pautas pra realização dos projetos, análise dos filmes, discussão, o que eles aprendem sobre a realização de um filme, e tem uma parte para um glossário, para o vocabulário que eles vão aprendendo. Então eles aprendem o que é “plano” e escrevem o que é. E isso é super padronizado, porque faz parte da formação do professor. Então a primeira

⁹⁸ Provavelmente o fato da escola não oferecer o Ensino Médio, não houve a preocupação de aplicação do ensino francês destinado ao Lycée, conforme explicado no capítulo três.

⁹⁹ Rua Augusta, 1.475 – Bela Vista, bem próximo à Av. Paulista. O convênio está incluído no setor educativo do Espaço Unibanco, cuja responsável é a pedagoga Patrícia Durães que também nos concedeu entrevista para a presente tese no tocante ao Clube do Professor.

¹⁰⁰ Embora a exibição ocorra na sala de cinema, a sessão que assistimos do filme *Intriga Internacional*, de Alfred Hitchcock, no dia 16 de março de 2011, foi feita por arquivo de computador e em dois momentos houve interrupção do filme. Depois, soubemos que nas outras sessões a exibição havia sido feita em DVD e não havia ocorrido nenhum problema.

folha é pra ter o título do filme em destaque, com o nome do diretor. Para os alunos marcarem a obra, localizarem. (Laura Piteri, 2011)

Antes de ir ao cinema os alunos participam de algumas atividades de “motivação”. Discutem a sinopse, a atuação do diretor, sua filmografia e fazem uma leitura do cartaz. Também falam sobre suas expectativas a respeito do filme.

(Entendemos que é importante) aprender a ler o cartaz de cinema, tanto as informações escritas quanto as imagens. Normalmente, no cartaz, o nome do diretor está mais em destaque quando é um diretor mais conhecido. [É verificado onde está] o nome do filme. Onde será que está o título? Lembrando sempre que tem criança bem pequenininha junto... (Laura Piteri, 2011).

Ainda antes de ir ao cinema, as crianças também recebem o “cartão postal” do filme. Não apenas o procedimento é idêntico ao projeto do sistema de ensino da França (citado no capítulo três) mas o próprio modelo do cartão é uma cópia do cartão usado nas escolas daquele país. Quando o filme escolhido é o mesmo utilizado nas escolas da França¹⁰¹, a escola Carlitos compra o material e utiliza os cartões na língua original nas aulas de Francês. No caso da escolha de outros filmes, a escola mandou produzir um material similar, com fotos e textos (breve sinopse e ficha técnica) em português¹⁰².

E como a gente ensina francês desde o 1º ano, a gente trabalha com esse material que pro aluno é original. A professora de francês trabalha o texto. Antes de ver o filme, eles recebem o cartão postal. A gente mandou fazer igual pra *A Dama e o Vagabundo* e *Central do Brasil*, que a gente comprou do «Écoleet cinéma » e «Les enfants du cinema ». E o aluno tem uma pastinha, e depois ele vai levar a pasta com todos os filmes que ele assistiu, com imagens, um resumo da história, a ficha técnica, a musiquinha. E a gente fez um modelo igualzinho com os nossos filmes (Laura Piteri, 2011).

O projeto abarca crianças de 3 a 14 anos, sendo que as pequenas (de 3 e 4 anos) vão com os pais e professores, em uma manhã de sábado, em sessões exclusivas para a escola. A partir de 5 anos, as crianças vão durante a semana, em turno inverso ao da aula, também em sessões exclusivas, com transporte contratado e vários professores da escola.

¹⁰¹Relação de filmes disponível no site da Les Enfant du Cinema: <http://lesenfantsucinema.free.fr>.

¹⁰²Cópias dos cartões-postais de filmes no anexo 3

Perguntamos sobre as dificuldades mais comuns do uso de filmes na escola que não estão diretamente vinculados ao currículo escolar, como essa ação se encaixa na rotina da escola? Como se dá a adequação do tempo? E como os professores são envolvidos no projeto? São todos? De que área do conhecimento? A diretora nos explicou que não atrapalha o cumprimento do planejamento normal das aulas, porque as idas ao cinema ocorrem sempre fora do horário de aula.

As aulas sobre os filmes já são planejadas no calendário escolar antes do início do ano letivo. No caso dos grupos de alunos pequenos até o 5º ano, as professoras são polivalentes, portanto, todas se envolvem, mas com ênfase nas aulas de Arte. Para as crianças do 6º ano em diante, quando há maior divisão das disciplinas, são sempre destacadas para o projeto duas aulas de português antes do filme e, depois, são sempre três a quatro aulas de Português e Arte. Dependendo da série, algumas crianças têm atividades de roteiro nas aulas de português e é exercitada a produção de texto, embora ainda não tenha sido possível qualquer aferição de melhora da escrita a partir da experiência. A escola afirmou que a intenção é trazer imagem, a escrita fica em segundo plano. Em alguns casos, como o de *Central do Brasil*, o filme também foi bastante trabalhado nas aulas de Geografia. Em 2011, quando será exibido o filme *Machuca*, haverá maior participação da professora de História.

Em 2010, ao longo do primeiro ano de aplicação do projeto na escola, foram exibidos três filmes para cada faixa etária (em abril, maio e agosto/setembro).

Para as crianças pequenas (G3 – crianças de 3ano e G4- de 4 anos) foram escolhidos: *A Dama e o Vagabundo*, *A Tartaruga Manuelita* e *Kirikou e a Feiticeira*, sendo que somente este último tem origem francesa e faz parte dos filmes trabalhados pela equipe francesa. Os dois primeiros títulos, respectivamente estadunidense e argentino, foram escolhidos pelas educadoras da escola Carlitos, com assessoria da

equipe francesa. Foi encomendada a produção de cartões postais no Brasil para esses filmes com pouco texto, por se tratar de crianças pequenas. A animação da Disney – *A Dama e o Vagabundo* (1955) – é bastante conhecida das crianças brasileiras. A animação argentina – *A Tartaruga Manuelita* – entrou no circuito de cinema dito “alternativo” na época de sua estreia no Brasil (2000), mas ficou conhecido em um circuito restrito de público. O desenho francês *Kirikou e a Feiticeira*, de Michel Ocelot esteve por bastante tempo em exibição nas salas de cinema e constantemente é exibido em festivais infantis. No entanto, a diretora nos disse que as crianças da escola não conheciam.

Para as crianças de 5 a 7 anos (G5, 1º e 2º anos), foram exibidos *O Circo*, *Príncipes e Princesas* e *O Mágico de Oz*, todas as escolhas foram tiradas do projeto da França e o material foi comprado em francês. Segundo Laura Piteri, apenas *O Mágico de Oz* era conhecido das crianças, mas o fato de assistirem em uma sala de exibição tornou-se uma novidade. A animação francesa *Príncipes e Princesas*, também de Michel Ocelot, seguiu o mesmo percurso de festivais infantis de *Kirikou e a Feiticeira*, sendo conhecido em circuito mais segmentado, em público mais intelectualizado e urbano.

Para as crianças de 8 a 10 anos (3º, 4º e 5º anos) foram exibidos *O Circo*, *Cantando na Chuva* e *Carrossel da Esperança*. Também títulos que constam no catálogo da instituição *Les enfants du cinema*. *O Circo*, de Charles Chaplin, usado em várias faixas etárias pela escola é considerado uma das melhores obras do cinema silencioso e provavelmente é conhecido pelos pais das crianças. O mesmo se pode dizer de *Cantando na Chuva*, que figura nas listas dos melhores musicais de todos os tempos e que conta – com humor, romance, música e dança – uma parte da história do cinema – a transição para o cinema sonoro¹⁰³.

---

¹⁰³Essa obra consta na primeira caixa de filmes do *Projeto O Cinema vai à Escola* da rede pública de São Paulo.

Finalmente, para as crianças de 11 a 14 ou 15 anos (6º, 7º, 8º e 9º anos) os filmes escolhidos foram *O Circo*, *Central do Brasil* e *Carrossel da Esperança*, sendo que o segundo filme foi escolhido pelas educadoras brasileiras, com assessoria da equipe francesa. *Central do Brasil*, escolhido para as crianças maiores, é um dos mais importantes filmes nacionais recentes, dirigido por Walter Salles – tem tido largo uso escolar¹⁰⁴, tanto na rede pública como na rede particular. Segunda a diretora, houve grande participação do professor de Geografia nas atividades relacionadas a ele e também foi produzido cartão postal em português.

Cabe aqui um comentário sobre os critérios da escola para as escolhas do filme *Carrossel de Esperança (Jour de Fête)*, de Jacques Tati, exibido e trabalhado com as crianças de 8 a 14 anos e escolhido pela equipe francesa. Sobre a escolha desse filme, Laura Piteri cita Alain Bergala :

É o que o Bergala fala nesse livro, o *L'hipotèse-cinéma*, em que ele fala todo esse trabalho de cinema e escola: a questão da formação dos professores, o que os professores tem que conseguir com os alunos... E uma das coisas que ele fala é isso: o que o aluno não pode é ficar indiferente ao filme. Você não precisa só passar filmes que você tem certeza de que eles vão gostar. Por exemplo, o *Carrossel da Esperança*, quando eu assisti eu falei: "vai ser um desastre", porque é um filme extremamente difícil. É um filme extremamente francês, se passa num vilarejo na França, logo depois da 2ª guerra. Aí fui pesquisar, se você busca (na internet) em francês: atividades em torno de *Jour de Fête*, te dá uma lista de 500 sugestões de atividades. E aí a gente chamou o Sthephane, que é francês e adora Jacques Tati e veio fazer uma análise do filme com a gente. Mas era um filme que precisava de muita compreensão pra você conseguir passar um gosto pras crianças (Laura Piteri, 2011)

Perguntada por que escolheram esse filme que ela mesma reconhecia ser uma opção difícil e quem decidiu, a diretora respondeu:

Nós, a equipe técnica. Primeiro porque é [Jacques]Tati, que a gente acha que é um diretor importante deles conhecerem, seguimos o material que já existia, porque isso era a base pra gente, ter filmes que já tivessem algum material de análise, alguma instrumentalização pro professor. (...)E teve criança que

¹⁰⁴ Há indicação do filme *Central do Brasil* em muitos livros didáticos e em manuais sobre o uso do cinema na escola. Trata-se de um filme que recebeu muitos prêmios no Brasil e no mundo, entre eles Melhor Filme Estrangeiro e Melhor Atriz (Fernanda Montenegro) no Festival de Berlim, Melhor Filme no Globo de Ouro e indicação às mesmas categorias ao Oscar de 1999.

detestou esse filme. [Disseram] “me deu sono, me deu fome, achei uma chatice, queria sair do cinema”, mas depois com as atividades eles começaram a compreender um pouco melhor. E aí foi muito engraçado, porque no final do ano a gente fez uma avaliação desse projeto. Pedimos pra eles escreverem no caderno uma imagem que ficou, o que eles acham que eles aprenderam vendo esses filmes, com as aulas. E para muitos a imagem que ficou foi uma da bicicleta andando sozinha, do *Jour de Fête*, então lembranças desse filme que eles tanto tinham detestado. Então acho que nesse sentido o objetivo foi bastante alcançado.

Quando perguntado sobre a receptividade dos professores pelo projeto, a diretora disse que foi ótima: “quem não gosta de cinema?”. Disse também que a título de incentivo a escola tem fornecido regularmente ingressos de cinema aos professores: “não que eles não tenham possibilidade, mas é uma forma de incentivar”. Ela também nota que os professores que têm hábito de ir frequentemente ao cinema demonstram maior desenvoltura com o projeto.

Como já foi dito, para o caso do filme *Carrossel da Esperança*, a escola recorreu à ajuda de um conhecedor de Jacques Tati para auxiliar os professores no trabalho do filme com os alunos. O mesmo ela diz ter acontecido com *Cantando na Chuva* e *Central do Brasil*, cuja análise foi enriquecida com a participação de um professor da UNICAMP¹⁰⁵. Contaram ainda com uma palestra do professor do Instituto Metodista de Ensino que ela não soube precisar o nome completo, “lembro que é Eduardo e ele já participou de júri no Festival de Cannes e de Berlim e tem um conhecimento de filmes impressionante”.

Outro dado que ficou claro é que a escola entende ser muito dispendioso e trabalhoso organizar o material para os professores e alunos “no nível da École et cinéma”, por isso opta ao máximo pelos filmes cujos materiais já estão prontos. Para os textos para formação do professor, em 2010 foi feita a tradução. No caso dos cartões-postais,

---

¹⁰⁵ Universidade Estadual de Campinas.

simplesmente a compra dos cartões em língua francesa¹⁰⁶. Ela cita que as próprias escolhas do filme se dão em função desse material pronto.

Eles já têm muito material sistematizado, caderno de formação para os professores, então a gente também escolhe os filmes em função desse material, que já é meio caminho andado, no que se refere à formação dos professores, porque os professores não têm formação em cinema, né? Nem é cobrado isso deles na escola, porque aqui não é uma escola de cinema. Mas eles precisam ter uma certa formação, e é a gente que tem que patrocinar (Laura Piteri, 2011)

Segue um quadro com os filmes exibidos no ano de 2010, dividido por faixa etária e com maiores informações sobre o filme:

---

¹⁰⁶ Em abril de 2011, em nova conversa com Laura Piteri, soubemos que nesse ano a escola tem declinado de traduzir o extenso material fornecido pela “École et Cinéma”, em função do alto custo. Não ficou claro se haverá outro material em texto disponível para os professores.

PROGRAMA DE FILMES EM 2010 – ESCOLA CARLITOS

G3 e G4 (de 3 e 4 anos)	G5, 1º e 2º ano (de 5 a 7 anos)	3º, 4º e 5º ano (de 8 a 10 anos)	6º, 7º, 8º e 9º (de 11 a 14 anos)
<i>A Dama e o Vagabundo</i> (<i>Lady and The Tramp</i>) De C. Geronimi, W. Jackson, H. Luske, EUA, 1955, 76 min. Animação, colorido. 24/04 – sábado	<i>O Circo (The Circus)</i> De Charles Chaplin, EUA, 1928, 70 min. Comédia, mudo, preto e branco. 23/04 – sexta-feira	<i>O Circo (The Circus)</i> De Charles Chaplin, EUA, 1928, 70 min. Comédia, mudo, preto e branco. 26/04 – segunda-feira	<i>O Circo (The Circus)</i> De Charles Chaplin, EUA, 1928, 70 min. Comédia, mudo, preto e branco. 26/04 – segunda-feira
<i>A Tartaruga Manuelita</i> (<i>Manuelita</i>) De Manuel Garcia Ferré, Argentina, 1999, 86 min. Animação, colorido. 22/05 – sábado	<i>Príncipes e Princesas</i> (<i>PrincesetPrincesses</i>) De Michel Ocelot, França, 1999, 70 min. Animação, colorido. 21/05 – sexta-feira (alunos da tarde) 24/05 – segunda-feira (alunos da manhã)	<i>Cantando na Chuva</i> (<i>Singin' in the Rain</i>) De Stanley Donen, EUA, 1952, 103 min. Musical, colorido. 21/05 – sexta-feira (alunos da tarde) 24/05 – segunda-feira (alunos da manhã)	<i>Central do Brasil</i> De Walter Salles, Brasil, 1998, 112 min. Drama, colorido. 21/05 – sexta-feira
<i>Kirikou e a Feiticeira</i> (<i>Kirikou et la Sorcière</i>) De Michel Ocelot, França, 1998, 71 min. Animação, colorido. 28/08 – sábado	<i>O Mágico de Oz (The Wizard of Oz)</i> De Victor Fleming, 1939, 100 min. Musical 1º/09 – quarta-feira	<i>Carrossel de Esperança</i> (<i>Jour de Fête</i>) De Jacques Tati, França, 1949, 78 min. Comédia, colorido. 1º/09 – quarta-feira	<i>Carrossel de Esperança</i> (<i>Jour de Fête</i>) De Jacques Tati, França, 1949, 78 min. Comédia, colorido. 08/09 – quarta-feira

Outras atividades também foram realizadas durante o ano de 2010, relacionadas aos filmes vistos e com produção de animações¹⁰⁷ e filmes de curta-metragem.

CONJUNTO DE ATIVIDADES NO PROJETO DE CINEMA EM 2010

	Projeto	Disciplinas
G3 e G4	Exposição em torno dos três filmes vistos	Artes Visuais
G5	Realização de um pequeno filme de animação	Artes Visuais e Língua Portuguesa.
1º ano	Exposição em três dimensões de personagens de filmes de animação	Artes Visuais e Língua Portuguesa.
2º ano	Friso ilustrado com a história do cinema	Artes Visuais e Língua Portuguesa.
3º ano	Exposição sobre o cinema mudo, especialmente sobre a obra de Charles Chaplin.	Artes Visuais, Língua Portuguesa e Inglês.
4º ano	Realização de um filme de ficção cuja história tenha alguma relação com o bairro de Higienópolis.	Artes Visuais, Língua Portuguesa, Geografia e História.
5º ano	Pesquisa: o gênero burlesco a partir da obra de Jacques Tati.	Artes Visuais, Língua Portuguesa e Francês.
6º ano	Elaboração dos cartazes para os filmes do 4º e do 8º ano.	Artes Visuais e Língua Portuguesa.
7º ano	Vídeo de entrevistas sobre o filme <i>Central do Brasil</i> .	Artes Visuais e Língua Portuguesa.
8º ano	Filme documentário sobre o bairro de Higienópolis	Artes Visuais, Língua Portuguesa, Geografia e História.
9º ano	Exposição sobre a história do cinema.	Artes Visuais, Língua Portuguesa e História.

¹⁰⁷ A escola conta com um diretor de filmes de animação, Lorin Cardon, que também é francês e oferece regularmente cursos de animação. Segundo Laura Piteri, Cardon faz parte de um conjunto de educadores franceses que vivem no Brasil e têm colaborado nesse projeto.

4.3 ALGUNS RESULTADOS DO ANO DE 2010

Sobre os resultados do ano de 2010, pudemos ver algumas das atividades realizadas pelos alunos nas cópias de cadernos mostrados e relatos feitos pela diretora. Nossa avaliação rápida dos cadernos, especialmente dos trabalhos com desenhos, é que os filmes ofereceram inúmeras possibilidades de atividades criativas na escola. A diretora relatou especialmente o trabalho feito com o filme *O Circo*, de Charles Chaplin:

(...) a gente queria que eles tivessem alguma representação do circo, pra poder se motivar mais pro filme, o que eles já sabem sobre o circo, viram várias imagens. Aí a gente viu o cartaz, (perguntava) o que vocês acham que vai acontecer no filme *O Circo* a partir do cartaz? Então essa criança, que nunca tinha visto um filme do Carlitos (mostra a anotação da criança no caderno): “Eu acho que o Carlitos é um homem safado e muito engraçado que sempre que não consegue uma coisa ele corre atrás, então ele arranja um emprego no circo e aprende várias habilidades mas ele nunca vai deixar de ser um mané”.

Além da análise do cartaz e alguns exercícios de conhecimento prévio dos alunos, a professora organiza a padronização da ficha técnica, para que as crianças se familiarizem com o vocabulário específico do cinema: ano de produção, duração, gênero.

A primeira atividade realizada na escola quando as crianças voltam do filme é uma conversa em grupo sobre as “palavras que vêm à mente ao pensarmos no filme”. Cada criança escreve em seu caderno individualmente. Em seguida, há uma discussão coletiva sobre as primeiras impressões do filme, realizam um retrospecto do filme a partir da memória coletiva. A diretora enfatizou que Alain Rivals reforça muito a importância da memorização do filme e dos sentimentos surgidos a partir da experiência. São mostrados mais dois relatos das crianças:

(...) “o filme para mim foi extremamente engraçado, pois os gestos utilizados pelos atores fazem do filme uma comédia”.

“No primeiro momento pensei que não entenderia nada, porque é um filme mudo, com mímica e sem cores, mas depois entendi tudo, porque os atores fazem expressões precisas que dizem tudo do filme. Minhas partes favoritas foram...”. (Laura Piteri, 2011)

Laura relatou outro episódio sobre a recepção dos alunos sobre o filme *O Circo* para exemplificar como o DVD facilita o trabalho na escola, depois de terem ido ao cinema. Há uma cena no filme em que Carlitos fica preso na jaula do leão que esta dormindo. Um cachorro late muito e Carlitos (assim como a plateia) fica aflito que o cachorro acorde o leão. Ao conversarem na escola sobre o som do filme,

(...) vieram as atividades de artes, que são mais em cima das imagens. O filme tem cenas engraçadas, tem cenas românticas, tem cenas tristes. Aí houve um trabalho a partir do som, o que a gente pôde ouvir? Teve uma discussão muito legal numa classe. A menina falou assim “Não, a gente ouve o cachorro latindo. Quando o cachorro late, que o Carlitos tá dentro da jaula do leão e o cachorro fora latindo, a gente escuta”. Aí outros diziam “Não, a gente não escuta. É mudo. O cachorro só abre a boca. A gente acha que ele está latindo”. E aí a professora, ao invés de dar uma resposta diretamente, que isso também testava bastante a formação dela, ela lançou o filme. Então a gente pôs data-show e o filme em todas as classes e aí ela “Vamos ver?” E aí ela voltou a cena do filme, e essa criança que falou que o cachorro latia ficou muito surpresa, ela falou “Nossa, eu tinha certeza, eu ouvi”.

Laura explica que o filme *O Circo*, de Chaplin, foi uma feliz escolha porque foi possível trabalhar com as crianças a linguagem dos gestos e o quanto a imagem nos comunica e nos sugere outros elementos:

Não se ouve música, não se ouvem vozes, não se ouve um ruído. Embora não escutemos, podemos supor os sons pelos gestos, pela expressão facial, pelo que entendemos da história. Enfim, e aqui um pouco de como as imagens nos comunicam, porque não é um filme falado, mas você percebe claramente que ele tá em pânico aqui, enfim. E assim foi.

Ainda sobre o mesmo filme, ela avalia que foi possível ver o quanto filme foi marcante porque eles assistiram em abril e houve manifestações seis meses depois:

Por exemplo, no dia das crianças a gente fez um circo, mas que não tinha nada a ver com o do Chaplin, a gente nem pensou em fazer uma relação. E os professores tinham que vir fantasiados, uma das professoras veio de bailarina e uma criança falou “você tá fantasiada de Merna!” (a bailarina do filme *O Circo*), e as outras ficam [dirigindo-se à professora]: “Merna, o que é isso?”. Isso também dá um diferencial para os alunos.

4.4 O PROJETO DA ESCOLA CARLITOS EM 2011

No início de 2011, novamente Alain Rivals foi contratado para a formação dos professores. Descrevemos a seguir algumas informações, obtidas com Laura Piteri, sobre essa formação que se dividiu em duas partes: uma preparação para os primeiros filmes do ano, nos dias 10 e 11 de março. Uma segunda etapa, após duas semanas, quando os alunos já tinham ido ao cinema e o educador francês observou o trabalho dos professores com os filmes, em sala de aula.

A primeira etapa ocorreu na semana do Carnaval, quinta e sexta-feira e houve dedicação integral de todos os educadores – corpo diretivo e professores – porque não houve aulas naquela semana. O primeiro momento da formação foi a ida ao cinema para assistirem juntamente com Alain Rivals ao filme *Intriga Internacional* de Alfred Hitchcock. Depois foram para a escola e analisaram os créditos do filme e uma das cenas – “a do trem”, que foi vista plano a plano.

Laura Piteri nos contou que as discussões se davam às vezes com explanação de Alain Rivals a todos e, em outros momentos, em subgrupos. Ainda nessa formação, o educador francês “passou duas tarefas” para a quinzena seguinte: (1) pediu que os professores analisassem os três filmes que seriam trabalhados no trimestre (5 *Burlescos*, *Marinheiro por Descuido* e *Intriga Internacional*) e fizessem uma relação entre os três filmes; (2) que caracterizassem os personagens dos filmes mudos (os dois primeiros);

Na segunda etapa, Alain Rivals acompanhou nas salas de aula como os professores estavam trabalhando os filmes com os alunos¹⁰⁸. Segundo Laura Piteri, “ele faz questão

---

¹⁰⁸Embora a diretora não tenha dado detalhes sobre as atividades desse ano com os filmes, ficou evidente que seguem as indicações de Alain Bergala quanto ao uso de trechos significativos em sala de aula.

de ir às classes, acompanhar cada passo para depois dar um retorno em grupo e a cada professor dizendo onde estão acertando e onde estão errando”¹⁰⁹.

As críticas mais relevantes do educador, ao analisar a prática docente na aplicação do projeto de cinema foram: (1) que as professoras falam com os alunos enquanto está sendo exibido um trecho do filme e isso não deve acontecer, os alunos devem assistir a um filme totalmente em silêncio; (2) que nos debates os professores falam demais, que dirigem demais a atividade; os alunos é que têm que ter a palavra, aliás, todos os alunos, não apenas alguns; o debate não deve ser apenas professor-aluno, mas alunos-alunos e o professor incluído na coletividade; (3) que há desequilíbrio na prática escolar entre imagem e escrita; o trabalho com o cinema é muito mais de imagem do que de escrita, sugeriu que os professores insistam mais na produção de imagens e não de textos;

Os filmes escolhidos para o projeto em 2011 seguem ainda mais de perto a seleção de filmes da “École et Cinéma”, com uma única exceção que é o filme *Machuca*¹¹⁰, de origem chilena/espanhola dirigido por Andres Wood em 2004, escolhido pela equipe brasileira, com assessoria da equipe francesa.

Segue o quadro dos filmes e calendário do projeto em 2011.

---

¹⁰⁹ A própria diretora comentou que houve professora que assumiu ter ficado constrangida com a presença do educador francês e da diretora geral, avaliando seu trabalho e talvez não tivesse tido “uma boa atuação”.

¹¹⁰ Filme muito sensível, que trata da amizade de dois meninos de classes sociais diferentes nos dias da queda de Allende, em 1973. Obteve relativo sucesso de bilheteria entre o circuito “cult” das grandes cidades brasileiras, na época do seu lançamento. Não é raro que seja exibido em cursos de licenciatura, uma vez que sua ambientação se dá com predominância no universo escolar. Em uma das entrevistas, Laura Piteri deixou claro que a escolha desse filme buscava um conhecimento do filme como obra completa e não “um pretexto para se tratar das ditaduras latino-americanas”.

PROGRAMA DE FILMES EM 2011 – ESCOLA CARLITOS

G3 e G4 (de 3 e 4 anos)	G5, 1º e 2º ano (de 5 a 7 anos)	3º, 4º e 5º ano (de 8 a 10 anos)	6º, 7º, 8º e 9º (de 11 a 14 anos)
Não há programação para essa faixa etária no início do ano;	<i>5 Burlescos</i> <i>Dois filmes de Charles Chaplin, dois de Charley Bowers e um de Buster Keaton. Realizados entre 1917 e 1925, em preto e branco, mudos.</i> 16/03 – quarta-feira	<i>Marinheiro por descuido (The Navigator)</i> De Buster Keaton, EUA, 1924, 59 min. Comédia, mudo, preto e branco. 18/03 – sexta-feira	<i>Intriga Internacional (North by Northwest)</i> De Alfred Hitchcock, EUA, 1959, 131 min. Suspense, colorido. 16/03 – quarta-feira
<i>Os Contos da Mãe Galinha</i> <i>Três curta metragens de animação iranianos, realizados em 2000, coloridos.</i> 28/05 – sábado	<i>O Castelo Animado (Hauru No Ugoku Shiru)</i> De Hayao Miyazaki, Japão, 2004, 119 min., animação, colorido. 25/05 – quarta-feira	<i>As Aventuras de Azur e Asmar (Azur e Asmar)</i> De Michel Ocelot, França, 2006, 99 min., animação, colorido. 23/05 – segunda-feira	<i>As Aventuras de Azur e Asmar (Azur e Asmar)</i> De Michel Ocelot, França, 2006, 99 min., animação, colorido. 23/05 – segunda-feira
<i>Curtas-Metragens</i> <i>Seis curtas-metragens de animação coloridos.</i> 03/09 – sábado	<i>Pele de Asno (Peau d'âne)</i> De Jacques Demi, França, 1970, 100 min., drama, colorido. 05/09 – segunda-feira	<i>Onde fica a casa do meu amigo? (Khane – YeDoustKodjast?)</i> De Abbas Kiarostami, Irã, 1987, 83 min., drama, colorido. 09/09 – sexta-feira	<i>Machuca (Machuca)</i> De Andres Wood, Chile/Espanha, 2004, 121 min., drama, colorido. 05/09 – segunda-feira

Quanto às atividades realizadas a partir dos filmes, a Escola Carlitos resolveu, em 2011, fixar-se nos debates sobre os filmes exibidos nas salas de cinema, com as atividades já descritas e realizar trabalhos com filmes de animação nas classes de 2ºs, 5ºs e 8ºs anos.

Em 16 de março, pudemos acompanhar a sessão de *Intriga Internacional*, no Espaço Unibanco de Cinema. Praticamente no mesmo horário, as crianças pequenas – de 5 a 7 anos – foram assistir, na sala ao lado, ao filme *5 Burlescos*. Foi possível notar que houve o cuidado das crianças menores chegarem um pouco antes no espaço para que

se evitasse acúmulo de gente no hall do cinema. As crianças foram organizadas em filas e ficaram sentadas no chão, enquanto aguardavam as ordens para entrarem na sala de cinema. Havia aproximadamente 9 ou 10 adultos acompanhando as crianças (entre professores, empregados da escola e do cinema) com atitudes de cuidado, firmeza, mas não notamos qualquer atitude autoritária da parte desses adultos. Houve muita obediência, apesar da euforia.

Assim que as crianças pequenas entraram na sala de exibição, chegaram os ônibus trazendo os maiores (de 11 a 14 anos). O controle dos adultos era evidente e, embora a atitude irreverente predominasse, tudo transcorreu com muita calma.

Os professores responsáveis tiveram que ser razoavelmente rígidos ao combinar o lugar em que os alunos sentariam. Havia espaço de sobra, então, alguns grupos de adolescentes queriam ocupar lugares distantes da turma toda (e dos adultos). Alguns professores não permitiram: “sentem-se juntos, aqui na frente, ao lado dos outros colegas”. Nesse momento, um dos adultos que acompanhava os alunos (supostamente um auxiliar da escola) disse: “é mais uma tentativa da escola de controlar a sexualidade dos adolescentes”.

No documento sobre o projeto da escola, consta que uma das aprendizagens esperadas é “o comprometimento do aluno em relação às condutas necessárias para assistir a um filme e não causar inconvenientes a si próprio e ao outro”. Antes do filme ser exibido, uma professora lembrou as “regras básicas” de uma conduta considerada correta em uma sala de cinema: não colocar os pés nas cadeiras, não conversar durante a exibição, desligar os telefones celulares, não sujar o cinema, não comer, entre outras recomendações. Essa professora reforçou rapidamente alguns objetivos da atividade de ir ao cinema e o filme começou.

Durante a exibição, por duas vezes o filme foi interrompido (por falhas técnicas). Gritaria geral e certo tumulto enquanto o filme não retornava. Ao tentar localizar a cena em que o filme havia parado (provavelmente o projetorista não estava atento ao momento em que houve o problema), os alunos ajudavam gritando: “aí, mais um pouquinho!” O que mostrava que eles estavam extremamente atentos. A cada intervalo desses, muitos se levantavam, queriam ir ao banheiro, conversavam, mas durante a exibição, predominou o silêncio. Ao final da exibição, houve aplausos.

Ao final do filme, pudemos ouvir comentários de um garoto para outro: “nunca vi um filme tão mal feito na minha vida!”, e, em seguida, corrigir: “brincadeira...”. Enquanto as filas se organizavam para sair do cinema, pudemos conversar com um professor de português (bastante preocupado em cumprir seu papel de “cuidar” daqueles pré-adolescentes). Ele demonstrou bastante entusiasmo com o projeto e relatou que havia participado da formação na semana anterior e que haviam discutido muito o filme anteriormente.

Em certo momento, uma garota de uns 11 anos provoca esse professor: “por que não permitiram que eu comprasse pipoca? Eu gosto de ver filmes comendo pipoca.” O professor pacientemente explica que a função daquela atividade era escolar, portanto, eles deveriam prestar atenção apenas ao filme e “comer durante a exibição desvia a atenção”. A garota não se conformou e mostrava com gestos ao professor como ela era capaz de comer e prestar atenção ao mesmo tempo. E ainda questionava: “nem uma bala?”. E o professor: “nem uma bala, a proposta é essa!”. Esse diálogo como ainda há uma separação entre o mundo do cinema e o mundo da escola.

4. 5. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA CARLITOS

Achamos que foi enriquecedora a aproximação, mesmo que inicial, do projeto de cinema da Escola Carlitos, que se vale da base teórica de Alain Bergala – a hipótese-cinema.

Não é possível deixar de considerar que se trata de uma escola privilegiada, não apenas porque é da rede privada, mas porque atende a um segmento social privilegiado e possuidor de recursos de toda ordem para financiar e acompanhar um projeto como esse.

Em relação à oferta desse projeto aos alunos, assinalamos muitos pontos positivos não apenas na transmissão de um conhecimento da arte cinematográfica, mas também nos aspectos subjetivos. Percebe-se na fala da diretora que nos expôs o projeto, uma atenção à formação humanista, a vontade de ampliar o diálogo, de favorecer a voz do aluno e o desenvolvimento de sua sensibilidade a partir da experiência com o cinema.

O projeto, tal como é descrito, pode possibilitar que a criança venha a ter uma relação muito criativa com o cinema, com a arte como um todo, com a vida. Há preocupação que a criança construa familiaridade com as muitas estéticas e cinematografias, o que pode vir a se constituir um olhar para o novo, para o diverso, para o outro. Essa perspectiva pode ser vista, por exemplo, no portfolio que cada criança constrói na sua experiência com os filmes e no desenvolvimento de uma competência para ver, aquisição de repertório e da gramática audiovisual.

Outro notável ponto positivo é a formação dos professores. Há uma atenção muito grande para que eles adquiram conhecimento sobre as linguagens, os filmes e a cultura cinematográfica, reconhecendo que cabe à escola providenciar e patrocinar essa formação. Porém, como é próprio das escolas particulares, nota-se pouca

autonomia para que o professor desenvolva o projeto em sala de aula de acordo com sua relação com os alunos, com sua sensibilidade. Sabemos que o docente lida com pessoas – crianças e adolescentes – e a intuição e adequação do conteúdo ao universo do aluno são qualidades necessárias à sua atuação. Ficamos com a impressão que há um excesso de previsibilidade em cada passo do projeto, não permitindo que o professor seja também um ator nesse processo.

Não nos cabe aqui analisar a natureza da relação entre as instituições brasileira e francesa. O que nos interessa conhecer é a concepção do projeto de cinema e educação e a forma como está se tornando realidade em uma escola brasileira.

Notamos uma contradição entre uma escola que se coloca como socio-construtivista, portanto, que teoricamente considera o saber do aluno para fazê-lo crescer, aplicar de forma dogmática uma proposta francesa. Notamos que a proposta da “École et Cinéma”, que aparentemente não demonstra preocupações da ordem da psicologia, está sendo colocada em uma escola brasileira sem qualquer adaptação ao universo cultural dos alunos e de suas necessidades cognitivas e emocionais.

De quase vinte filmes utilizados pelo projeto da Carlitos há apenas um filme brasileiro. Nada contra a exibição de filmes de Hitchcock para alunos pré-adolescentes. O diretor, mestre do suspense, realizou variadas obras que talvez se encaixassem melhor no uso escolar do que *Intriga Internacional*, com mais de duas horas de duração. Uma suposição: se os educadores da escola fossem chamados a escolher um filme de Hitchcock para exibir aos alunos, talvez *Janela Indiscreta*, outro clássico, fosse uma opção mais interessante, com maiores atrativos e com quase 30 minutos a menos. No entanto, notamos uma certa dependência das opções oferecidas pela “École et Cinema”, inclusive porque há material pronto (que a escola compra). Isso nos pareceu uma deficiência do projeto.

A Escola Carlitos convidou para participar de um seminário internacional em 2009 a pesquisadora da UFMG¹¹¹ Inês Assunção Teixeira que tem publicado livros muito interessantes destinados à formação do professor, com críticas e análises de filmes com densidade, escritas por autores brasileiros¹¹². Há uma série de sites especializados que poderiam dar suporte aos professores para debaterem e se sentirem “sábios” em relação ao filme, como a própria escola diz em seu material sobre o projeto.

Ao analisar a proposta hipótese-cinema, percebemos um radicalismo de Alain Bergala ao classificar as obras consagradas como incontestáveis e nenhuma preocupação com a adequação ao desenvolvimento da criança. Para o autor francês, as belas obras devem ser mostradas às crianças para que elas tenham contato com o “sublime”, independente da nacionalidade dessa criança, hábitos, universo cultural, condição sócio-econômica ou qualquer disposição que olhe para a criança e não apenas para a obra.

A Escola Carlitos, em consonância com a equipe francesa, escolheu para exibir, ao final do ano de 2011, às crianças de 8 a 10 anos, o belíssimo filme do cineasta iraniano Abbas Kiarostami *Onde Fica a Casa do Meu Amigo* (Irã, 1997). O filme conta a história de um menino que se dá conta que ficou por engano com o caderno de seu amigo e teme que ele seja punido por esse lapso. Então, durante todo o filme ele circula tentando descobrir onde o amigo mora, para devolver o caderno. Nesse percurso, tem contato com várias situações e personagens. Para os adultos cinéfilos, não há dúvida que se trata de uma obra rica e profunda. Porém, o filme apresenta estética e ritmo completamente diferentes do que a grande maioria das crianças do mundo atual estão habituadas. Alain Bergala cita esse título por diversas vezes em seu livro, porque ele vê inúmeras qualidades no filme e defende que a escola o apresente às crianças. Sobre o estranhamento que pode causar, ele diz:

---

¹¹¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

¹¹² Coleção Educação e Cinema, organizada por Inês A. C. Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes, vários volumes, Ed. Autêntica.

Não há que se “desculpar” a “lentidão” do filme de Abbas Kiarostami (...) é preciso que se exponha serenamente a estas obras as crianças habituadas a outros filmes, a outros ritmos, a outros roteiros. É preciso que se aceite também serenamente suas primeiras reações, ainda que desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontadas com um cinema que eles nem imaginavam que existia. A única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias pré-concebidas. Ela se traduz espontaneamente nas crianças e sobretudo nos adolescentes em grupo, preocupados com sua imagem de esperto, em reações iniciais de rejeição ou de desafio (Bergala, 2008:99).

O que pensamos a esse respeito é que não há necessidade de se aliar arte e sofrimento. Há inúmeros caminhos para se incentivar que uma criança conheça Abbas Kiarostami e que passe a ver no cinema iraniano uma opção enriquecedora. Tudo depende do caminho a ser percorrido com o aluno e também do mediador. Um professor pode mostrar trechos de um filme “difícil” e estimular que alunos mais interessados procurem assistir à obra inteira¹¹³. Não se trata de propor que se escolham filmes “confortáveis”, que venham a reforçar o discurso da mídia. Mas, se há o investimento de levar alunos ao cinema – que envolve os pais, os alunos, os educadores e o próprio cinema – por que não promover um contato mais “amoroso” da criança com o cinema?

Comentamos com Laura Piteri em nossa segunda conversa que Alain Bergala diz que *os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo* e, nos exemplos, cita a beleza do filme *Alemanha Ano Zero*, de Roberto Rossellini. Comentamos que se trata de um belíssimo filme do neorrealismo italiano, mas que a criança protagonista passa por tanto sofrimento que se suicida ao final do filme. Ela respondeu: “os franceses não tem a menor pena das crianças, mesmo. Eles acham que esse sofrimento faz parte da Educação”.

---

¹¹³ Marcos Napolitano nos sugere opções assim em seu livro *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*.

Reafirmamos que a iniciativa da Escola Carlitos deve ser considerada como uma rica experiência de Cinema e Educação. Só esperamos que com o tempo eles possam se “desprender” um pouco dos professores franceses e cultivar a autonomia do projeto, valorizando também o seu próprio corpo docente.

CAPÍTULO CINCO

O PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA*

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO

5. O PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA - A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO

Em 29 de outubro de 2008, com a presença de representantes das 91 diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE¹¹⁴), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), lançou solenemente, em evento realizado no SESC Ipiranga, um novo projeto destinado a promover o uso do cinema em sala de aula, denominado *Orientações Técnicas para os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOP)*. Houve a opção da FDE de que o evento trouxesse elementos da linguagem lúdica do cinema, então, preparou-se uma recepção para os professores coordenadores com atores fantasiados de Chaplin, Marilyn Monroe, entre outros.

Nessa ocasião, foi entregue a cada diretoria de ensino, a primeira caixa com 21 DVDs (20 de filmes e um DVD denominado *Luz Câmera... Educação!*, produzido pela TV Cultura com orientações sobre os principais elementos da linguagem cinematográfica) e o *Caderno de Cinema do Professor Um*, com fichas técnicas dos vinte filmes e roteiros com variadas possibilidades de uso na escola. O projeto previa alcançar as 3.800¹¹⁵ escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo e, naquele momento, esse material foi distribuído às diretorias para que iniciassem um processo de sensibilização com as unidades escolares de cada região.

O projeto *O Cinema vai à Escola* é uma das três iniciativas do Programa *Cultura é Currículo*, da FDE. As outras duas são *Lugares de Aprender – A Escola sai da Escola* (visitas a museus, institutos de artes e cultura, parques, etc) e *A Escola em Cena* (dança

¹¹⁴ A FDE foi criada em 1987, pela Secretaria do Estado da Educação (SEE), juntamente ao Programa Oficinas Pedagógicas, com o objetivo de melhorar o processo de formação continuada dos profissionais da educação. A FDE atua em três frentes: formação profissional, produção- distribuição de material didático e os aspectos físicos das unidades escolares (construção de prédios e mobiliário escolar).

¹¹⁵ Conforme informado por Eva Margareth Dantas, uma das organizadoras do projeto, da Gerência de Educação e Cultura da FDE, esse é o número aproximado de escolas do Ensino Médio da rede pública estadual no Estado de São Paulo. Há pequenas variações de um período para outro em função de criações de unidades destinadas ao EJA – Educação de Jovens e Adultos, desmembramentos de junções de unidades e municipalização de algumas escolas; Em agosto de 2010 o número de unidades do Ensino Médio era 3.807.

e teatro, em parceria com o SESC). Embora o projeto de cinema não seja o que envolveu maior investimento, ele é o único entre os três que atende à totalidade das escolas de Ensino Médio da rede estadual.

O projeto nos chamou a atenção por indicar um avanço em relação ao uso tradicional de filmes no ambiente escolar, uso esse quase sempre “ilustrativo” e criticado pelos principais estudiosos do tema como Michel Tardy, Alain Bergala, Marília Franco, Milton José de Almeida, Rosália Duarte, Marcos Napolitano, entre outros.

O avanço a que nos referimos é identificado no que tange à seleção das obras disponibilizadas. Entre os filmes escolhidos para compor a primeira caixa de DVDs enviada às escolas estavam comédias como *Bendito Fruto*; musicais como *Cantando na Chuva*; filmes metalinguísticos como *A Rosa Púrpura do Cairo*; de terror como *Frankstein*; clássicos do cinema nacional como *O Pagador de Promessas* e um drama iraniano como *A Cor do Paraíso*.

Todos os filmes citados podem ser considerados “improváveis” dentro da tradição de filmes “ilustrativos”, isto é, filmes diretamente ligados a um determinado conteúdo do componente curricular, como recurso didático de segunda ordem ou como sugestão de uma “verdade histórica”.

A crítica de um amplo espectro de pesquisadores já citados, aponta que professores comumente se valem de filmes que possam ser “encaixados” em um conteúdo já estabelecido. O professor identificado com a cultura escolar tradicional dificilmente escolheria comédias ou filmes de entretenimento que tenham qualidades artísticas. É importante lembrar que os professores, em geral, precisam justificar perante a direção as suas estratégias didáticas, além de encontrarem dificuldades para o agendamento de salas e aparelhos de exibição, situação que reforça a escolha de filmes que tenham

explicitamente caráter “educativo”. O que orienta a escolha de um filme que sirva à educação não é, pois, a compreensão de que o cinema é fonte de conhecimento por ser arte, mas o conteúdo da aula a ser dada.

(...) geralmente, a escolha de filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio deles*. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. (DUARTE, 2006:88) (grifo da autora)

Achamos que a concepção de cinema como instância formativa, como é vista na idealização e no discurso propositivo do projeto, seria um diferencial interessante para que sua aplicação fosse objeto da presente pesquisa.

Outro dado interessante é que se trata de um projeto de cinema de política pública – portanto de largo alcance – que chega às escolas, independente de solicitação de sua direção. Projetos anteriores como o CEDUC- videoteca da FDE, por exemplo, cujo histórico nos dedicaremos, em um dos próximos tópicos, implicavam no movimento do professor em direção à videoteca, tanto para escolher os filmes, como para ter contato com o material de orientação e formação produzido.

Por outro lado, é praticamente impossível mensurar a recepção e/ou utilização de um produto como o filme no âmbito da rede pública do estado de São Paulo. Nossa tentativa foi de aproximação da receptividade do projeto em algumas escolas, tentando enxergá-lo nesse oceano que é o cotidiano das escolas públicas.

Entendemos a idealização e a proposta do projeto como inovadoras na abordagem do cinema para uso escolar, contudo o fato de o projeto não contemplar a formação dos professores e se estruturar dentro de grades curriculares tradicionais, indica, como

hipótese, que o projeto caminhará em direção oposta ao paradigma educacional vigente.

Para um sistema escolar baseado no paradigma tradicional de Educação – com gestão hierarquizada e pouco participativa, conceito de professor como um transmissor de conhecimento, grades curriculares ancoradas em visão enciclopédica do ensino, entre tantas outras características – trazer um projeto que considere o cinema como obra de arte que, como diz Alain Bergala (2008), é “um elemento perturbador dentro da instituição”, pode significar uma oportunidade de transformação e resistência. Ou pode não significar nada.

Para apresentar o projeto *O Cinema vai à Escola* e uma aproximação com algumas escolas para investigar seus modos de uso, faremos uma rápida retrospectiva de outro significativo projeto de formação audiovisual de professores da SEED-SP – a Videoteca Pedagógica da FDE e o CEDUC - Vídeo, que existiu entre 1988 a 1997 e cuja herança percebemos estar na raiz do projeto atual que escolhemos estudar. O relato desse projeto anterior também nos ajuda a refletir sobre a falta de continuidade das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo.

Ainda antes de descrever o projeto em questão, relataremos os resultados de uma enquête, realizada pela FDE em 2007, cujos dados formaram a base para a estruturação e estabelecimento de critérios para a escolha de filmes do atual projeto.

Então, a ordem como o assunto será estudado é a seguinte: (1) rápido resumo da Videoteca – CEDUC; (2) resultado da pesquisa, por amostragem, realizada em 2007 com professores e alunos da rede pública; (3) apresentação do projeto em si: idealização, descrição dos filmes e materiais impressos; (4) avaliação realizada pela

FDE da primeira caixa de filmes; (5) pesquisa de campo realizada nas escolas da região de Marília sobre a receptividade e modos de uso do projeto;

5.1 A FDE e o Projeto CEDUC – Vídeo (1988-1997)

Aí está a originalidade desta videoteca: trata-se de um acervo, em sua maior parte de Cinema em Vídeo. Constitui-se de títulos representativos das principais tendências cinematográficas nacionais e estrangeiras; também é formado, em sua terça parte, por produções nacionais feitas originalmente em vídeo ou televisão. Estão presentes filmes de todos os gêneros: aventuras, comédias, dramas, documentários, filmes de animação, musicais.

A opção pelo cinema exclui o conjunto de vídeos didáticos, ou seja, aqueles em que a intenção de transmitir um determinado assunto se sobrepõe aos aspectos estéticos; a necessidade de clareza e precisão determina as opções técnicas e os recursos de linguagem empregados. É possível considerar que o acervo da videoteca contém vídeos pedagógicos, ou seja, que é o uso feito em sala de aula a lhes conferir esta qualidade ocasional ou postiza, que não lhes é intrínseca (FALCÃO, A.R e BRUZZO, C. FDE, 1993).

O trecho acima citado é extraído do artigo *Uma Videoteca para a Educação*, escrito pelos idealizadores e organizadores da Videoteca da FDE – Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo – por ocasião da criação do projeto, em 1993. Não é difícil perceber grande semelhança com os propósitos do Projeto *O Cinema vai à Escola*, iniciado em 2007/2008 e coordenado pela mesma FDE.

O estudo desse projeto foi baseado na dissertação de Ana Cristina Venâncio *Uma videoteca para a Educação: o projeto CEDUC – vídeo e a videoteca pedagógica da FDE, as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para Desenvolvimento da Educação entre 1988 a 1997*¹¹⁶.

Segundo Ana Cristina Venâncio (2009), o objetivo da criação da Videoteca Pedagógica era atender a uma demanda de estímulo ao uso do audiovisual na rede através da produção e aquisição de títulos, bem como sua distribuição. Como suporte, também foram publicados textos de orientações para o uso da linguagem cinematográfica pelos professores, como a série *Apontamentos*, as coletâneas *Lições com o Cinema* e a revista *Quadro a quadro*. Sua atuação compreendeu praticamente todas as dimensões do audiovisual, com produções em VHS, depois em DVD até produções com a

---

¹¹⁶ Disponível na Biblioteca da FEUSP.

Fundação Padre Anchieta, além de possibilitar o acesso de inúmeras produções audiovisuais a alunos e professores.

A política da FDE quanto à produção, aquisição e distribuição de audiovisual variou bastante com o passar dos anos quanto a formato, expectativas, objetivos e realizações. Ainda que todas essas questões tenham se submetido a fatores internos e externos à Instituição, o audiovisual sempre se manteve atuante. As divisões internas e seu processo de fragmentação colaboraram, contudo, para que o foco de ações se mantivesse em espaços institucionais distintos, dificultando a troca de experiências. Ou seja, cada subdivisão da FDE operou independentemente das outras, sem intercomunicação, levando, por exemplo, a situações em que um mesmo projeto temático estava sendo desenvolvido por duas áreas distintas, concomitantemente.

Dos filmes educativos, em geral, sabe-se que o teor de informação racional se sobrepõe aos tratamentos estético, narrativo e sensorial, o que acabou por transformar a ideia de filme educativo em quase um sinônimo de filme desinteressante. Não foi o que ocorreu na FDE, segundo Venâncio (2009), pois os filmes produzidos, ao contrário, eram bastante equilibrados em forma e conteúdo, com muitos recursos audiovisuais de indiscutível qualidade artística.

Entre 1991 e 1993, a FDE, através de um convênio com a Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas (CENP) e a Fundação Padre Anchieta (FPA), realizou um projeto de âmbito estadual denominado *TV Escola*. Mais de 100 programas de proposta educativa foram realizados nesse período. Em 1993, contudo, o Departamento de Cinema e Vídeo foi fechado sumariamente. A substituição dos secretários da Educação - de Fernando Moraes para Carlos Estevam Martins - fez com que a FDE deixasse de produzir qualquer projeto audiovisual por meios próprios. Logo, a *TV Escola* foi completamente desarticulada e tornou-se inoperante.

Em contrapartida, na mesma Diretoria Técnica, outro projeto educacional de grande porte foi realizado. O Departamento de Gerência de Documentação (GDO) incumbiu-se de instruir, subsidiar, estimular e sensibilizar os professores quanto ao uso do audiovisual.

Quanto ao acervo da Videoteca Pedagógica da FDE, podemos dizer que foi construído aos poucos por muitos meios: produtos audiovisuais doados, comprados ou produzidos pela autarquia. Porém, vale ressaltar que, apesar das muitas ações da FDE terem se desenvolvido paralelamente, no que diz respeito aos seus departamentos, o seu propósito sempre foi o de subsidiar o educador com recursos audiovisuais para complementar suas práticas docentes.

O Centro de Documentação e Informação para a Educação (CEDUC) passou a ser o centro responsável por reunir, classificar e disponibilizar livros, documentos, revistas, artigos, textos, audiovisuais, etc. Foi ele o responsável por distribuir um acervo de filmes em VHS para a rede estadual de ensino público. Esse projeto responde à necessidade de maiores informações sobre as obras audiovisuais disponíveis para uniformizar o acesso a títulos ao longo do Estado. As especificidades das obras selecionadas possuem critérios de público-alvo muito bem definidos, pois foram pensados por e para educadores. Entre 1988 e 1997, o projeto CEDUC - vídeo disponibilizou 551 títulos de filmes a professores da rede pública para compor o seu repertório cultural e, indiretamente, o dos alunos.

Os critérios de composição do acervo podem ser observado no excerto abaixo:

O que norteou a seleção de vídeos considerados não-didáticos é a concepção de que o uso que se faz dele propicia uma situação educativa. (...) O CEDUC-vídeo procurou buscar uma variedade de títulos que dessem conta de sanar dificuldades de acesso a filmes, a que se vê condenada boa parte dos professores e alunos, decorrente tanto dos custos quanto da limitação da distribuição nos cinemas, e mesmo nas locadoras. A especificidade de nosso interesse fez com que o CEDUC-vídeo, na seleção, tivesse em mente temas candentes da sociedade brasileira como a questão agrária, sanitária,

indígena, o menor abandonado, a violência urbana etc, e de natureza universal como prostituição, trabalho industrial, rural, meio ambiente, imigração, urbanização, beligerância, fome etc., não importando a forma documental ou ficcional. (FDE, 1990:13, in VENÂNCIO, 2009:199) (grifo da autora).

Dentre os critérios acima, o CEDUC-vídeo passou a instrumentalizar os professores para o uso do longa-metragem de ficção. Disso, veio a necessidade de absorver as características artísticas dessa linguagem, ou seja, respeitar o tempo de cada filme e não editá-lo para que coubesse na grade escolar. Essa questão representou um empecilho no organizacional de algumas unidades de ensino. Negociar aulas para a total apresentação de um filme refletiu uma estrutura organizacional que dificultava o empreendimento de uma iniciativa inovadora como essa.

O perfil dos títulos do acervo correspondeu aos do mercado por questões de acessibilidade. Houve também alguns títulos independentes e experimentais que foram adicionados por professores mais íntimos do universo cinematográfico¹¹⁷. Filmes como *Sociedade dos Poetas Mortos* e *O nome da Rosa* eram, e ainda são, bastante solicitados por professores. O acervo da videoteca era bastante diversificado: além de possuir um leque de produções com grande poder de distribuição, que é o caso da indústria hollywoodiana, possuía também adaptações de clássicos da literatura para a sétima arte.

Entre 1991 e 1993 o atendimento da Videoteca passou a ser centralizado, ou seja, os professores dirigiam-se à sede e podiam retirar até três títulos com o prazo de restituição de uma semana. Já nas unidades do interior, era necessário fazer um pedido e receber o filme via Sedex. O custo da restituição do filme ficava a cargo da Unidade Escolar.

---

¹¹⁷ Devanil Tozzi – gerente de Cultura e Educação da FDE – contou-nos que era usuário contumaz da videoteca, quando era professor da rede. Ele retirava filmes não apenas que seriam interessantes para uso em sala de aula, mas filmes que o ajudaram a construir seu repertório cultural, como a obra de Fassbinder, por exemplo.

A Videoteca Pedagógica é um serviço permanente que a FDE oferece às escolas da Rede Pública. Suas características são peculiares e, em certos aspectos, até surpreendem. Há sete anos, cerca de 5.200 fitas de vídeo circulam constantemente, pelo correio, indo e vindo das escolas, sem que nenhum problema relevante tenha sido notado: os vídeos não se perderam; o acervo não está sucateado; e o empréstimo, a reserva e a devolução – no prazo – já fazem parte da rotina das escolas. A FDE mantém a videoteca sempre atualizada, acompanhando os lançamentos cinematográficos nas áreas de animação, obras literárias adaptadas, documentários, filmes históricos etc. (FDE,1997:5, in VENÂNCIO, 2009:205).

Para arcar com essa demanda, a CEDUC-vídeo criou a Videoteca Volante da FDE. O kit Videoteca Volante era composto por noventa fitas VHS mais todas as publicações da FDE quanto ao uso do audiovisual: apostilas, revistas, material etc. Das produções, são destacadas o curta *Recriando o olhar*, com o objetivo é aproximar o espectador da linguagem audiovisual, com um breve apanhado das origens do cinema, com cenas de filmes importantes no desenvolvimento da arte cinematográfica. Logo depois veio a produção *Olhar Recortado*, recomendado para todos os professores interessados no uso do cinema em sala de aula. Muito elaborada foi a produção da publicação *Lições com o cinema*, cujo conteúdo foi aproveitado nos *Cadernos de Cinema do Professor Três* do projeto atual *O Cinema Vai à Escola*.

Também foram criadas uma biblioteca e uma hemeroteca de cinema para subsidiar os professores que queriam se aprofundar no assunto. Em quase dez anos de CEDUC-vídeo da FDE, foi criado um acervo de publicações de relevante significação. Textos clássicos da história e da linguagem cinematográfica, livros e trabalhos acadêmicos sobre educação, arte e comunicação dentro do universo audiovisual. Esse acervo não é atualizado desde 2007, mas, ainda assim, é motivo de interesse e fonte rica de pesquisas e está disponibilizado atualmente no Centro de Referência em Educação Mário Covas, responsável pela manutenção e disponibilização aos professores do estado. Como os produtos audiovisuais estão no formato VHS são pouco vistos, porém o material impresso ainda é bastante consultado, segundo informações do professor Diógenes, que atua como auxiliar de pesquisa no CRE Mário Covas.

É interessante acrescentar ainda que fora do projeto CEDUC – Vídeo, mas no contexto da formação para o audiovisual, o projeto de formação de quatro mil professores da rede estadual, ocorrida em 2002, sob os auspícios da FDE. Trata-se da implementação do projeto do MEC, intitulado “A TV e os desafios para a Educação”, sob os cuidados do NCE-USP e da Faculdade de Educação da UNESP, de Bauru. No caso da UNESP foram usados os subsídios do próprio MEC. Já no caso do NCE-USP, foi preparado um projeto específico, a partir do conceito de Educomunicação.

Não existem estudos comparados sobre os procedimentos e resultados das duas experiências. No caso do Educom-TV, do NCE-USP, encontramos observações interessantes na tese de Eliany Salvatierra Machado (2009) intitulada *Pelos Caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV*¹¹⁸, apontando para o fato de que o projeto volta-se não exatamente para os desafios da TV, mas para os desafios da relação dos professores e alunos com o audiovisual e imagens e, porque não, com o cinema. O sucesso da experiência do NCE pode ser medido pelo alcance da formação em termos de perseverança dos alunos em um curso a distância de sete meses: 89% de alunos chegaram ao final, com projetos aprovados.

---

¹¹⁸ Disponível na Biblioteca da ECA-USP.

5.2 PESQUISA POR AMOSTRAGEM (2007)

Segundo dados oficiais do projeto *O Cinema Vai à Escola* e informações coletadas em entrevista concedida por Eva Margareth Dantas¹¹⁹, coordenadora do projeto antes do seu início, foi realizada uma pesquisa, por amostragem, com 290 professores e 606 alunos. A enquête buscou compreender, a partir do consumo de filmes em ambiente doméstico e em salas de exibição, a relação desse público com o cinema e quais os temas de interesse que essa experiência cultural poderia suscitar. Os temas resultantes, segundo o material oficial do projeto em vigor foram: ética e cidadania; meio ambiente; sexualidade; educacionais; drogas; violência; históricos; preconceito; conflitos da adolescência; reflexões sobre a realidade, saúde e qualidade de vida.

Não foi possível ter acesso a toda elaboração e aplicação metodológica dessa pesquisa, mas, sim, ao resultado final (anexos 5 e 6) que será comentado a seguir. Não conhecer a forma de aplicação da pesquisa, número de escolas, distribuição geográfica, períodos de aula, tanto de professores como de alunos cria um limite para a interpretação dos dados.

Não há muitas pesquisas empíricas sobre formação audiovisual e consumo de filmes com professores da rede em São Paulo. Duas merecem destaque por estabelecerem um diálogo com a presente tese: a primeira realizada entre os anos de 1996 e 1997, com 269 professores da rede pública municipal e estadual, coordenada pela Profª Drª Lígia Chiappini Moraes Leite¹²⁰; a segunda, coordenada pelo Prof. Dr. Adilson Citelli, entrevistou 79 professores com faixa etária em torno de 30 anos e buscou compreender a convivência e trabalho com a cultura midiática¹²¹ e a terceira, realizada por ocasião do Projeto Educom TV, divulgada por Cristina, em 2005, no artigo

---

¹¹⁹ Entrevista concedida por Eva Margareth Dantas, na sede da FDE, em 28 de julho de 2010.

¹²⁰ Os resultados e análise interpretativa constam na publicação de Adilson Citelli *Comunicação e Educação – A Linguagem em Movimento* (2000)

¹²¹ Dados parciais divulgados na Revista Comunicação e Educação – ano XV – n.1 jan/abr/2010, Citelli, A. *Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes*.

intitulado A Cultura Midiática dos Professores Paulista¹²². Os resultados dessas pesquisas, grosso modo, indicam que a preferência dos professores é de filmes amplamente divulgados pela mídia, premiados pelo Oscar, com grande variação de temas. Raramente nessas pesquisas apareceu algum dado de filmes de outras cinematografias que não a estadunidense.¹²³ A pesquisa por amostragem realizada pela FDE aponta o mesmo tipo de preferência na escola de filmes.

Seguem algumas considerações sobre a pesquisa da FDE de 2007, a partir da tabulação dos resultados.

---

¹²² http://www.eca.usp.br/gestcom/pdf/costa_MC.pdf

¹²³ Pudemos frequentar o clube do professor do Espaço Unibanco de Cinema, serviço gratuito oferecido a todos os professores, com sessões aos sábados de manhã. Os filmes exibidos são os do circuito do Espaço Unibanco de Cinema. Há dez anos existe o clube do professor. Pudemos verificar que mesmo entre professores “cinéfilos”, existe preferência por filmes premiados no Oscar.

5.2.1 PESQUISA COM PROFESSORES

Foram consultados 290 professores de Ensino Médio, distribuídos uniformemente entre as áreas curriculares¹²⁴, sendo 35% de professores de Linguagens e Códigos, 32% de Ciências Humanas e 33% de Ciências da Natureza e Matemática.

Foi formulada a seguinte pergunta aos professores: “Levando-se em consideração os interesses e as necessidades de seus alunos do Ensino Médio, cite até dois filmes que você gostaria de assistir com eles”.

A seguir os resultados dos filmes citados, atentando para o detalhe que os professores responderam apenas aos títulos dos filmes, os dados adicionais foram inseridos para análise desta pesquisa.

	10 FILMES MAIS SOLICITADOS- PROFESSORES	País de Origem	Ano de Produção	Direção
1º	<i>O Dia Depois de Amanhã</i>	EUA	2004	Roland Emmerich
2º	<i>O Primo Basílio</i>	BRA	2007	Daniel Filho
3º	<i>Uma Verdade Inconveniente</i>	EUA	2006	Davis Guggenheim
4º	<i>O Nome da Rosa</i>	FRA/ITA/ALE	1986	Jean-Jacques Annaud
5º	<i>Sociedade dos Poetas Mortos</i>	EUA	1989	Peter Weir
6º	<i>Em Busca da Felicidade</i>	EUA	2006	Brad Isaacs
7º	<i>Escritores da Liberdade</i>	EUA/ALE	2007	Richard LaGravenese
8º	<i>Tróia</i>	EUA	2004	Wolfgang Petersen
9º	<i>Uma Mente Brilhante</i>	EUA	2001	Ron Howard
10º	<i>Ao Mestre com Carinho</i>	ING	1967	James Clavell

Foi também perguntado aos professores que assuntos/temas deveriam ser a base de filmes para serem exibidos e discutidos com seus alunos de Ensino Médio. Percebe-se que as respostas misturam temas e gêneros. O resultado foi o seguinte:

¹²⁴ Atualmente, o currículo está dividido na educação pública em Linguagens e Códigos (português, Inglês, Espanhol e Arte), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia) e Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia, Matemática)

	10 ASSUNTO/TEMAS DE FILMES MAIS VOTADOS – PROFESSORES
1º	Documentários em geral
2º	Meio Ambiente/Educação Ambiental
3º	Sexualidade/Orientação Sexual/Prostituição
4º	Resgate de valores morais/Respeito à família e ao próximo
5º	Preconceito/Racismo/Discriminação
6º	Drogas
7º	Adolescência (Conflitos) e Gravidez na Adolescência
8º	Violência
9º	Históricos
10º	Obras Literárias

Cruzando os dois blocos de respostas é possível verificar alguns encontros e desencontros entre os filmes citados e os temas sugeridos. A partir dessa amostragem, percebe-se que há preocupação que os filmes sejam “educativos”, o que se pode depreender que eles tenham conteúdos importantes e edificantes para a formação dos jovens. Não se encontra nessa lista, por exemplos, filmes de mera fruição e entretenimento, como comédias, musicais, filmes de terror ou ação. Talvez a única exceção seja a aventura *Em Busca da Felicidade* que traz elementos fortes de romance, mas é um filme emotivo, dirigido ao público juvenil e apreciado também por adultos.

A maioria dos filmes (70%) foi produzida na época em que foi realizada a pesquisa (2007), sendo o seu consumo envolto em intensa propaganda e distribuição, o que sugere que as respostas reflitam o impacto dos lançamentos recentes no cinema e em DVD. Os filmes mais antigos são dois “filmes de escola”¹²⁵ – *Ao Mestre com Carinho*

¹²⁵ Termo usado por críticos de cinema, mas também por alguns pesquisadores como Rosália Duarte. São filmes com protagonismo docente e ambientação prioritária em ambiente escolar. Há uma série de publicações sobre a questão do imaginário do universo escolar e do docente no cinema, citando duas muito importantes: TEIXEIRA, I.A.C e LOPES, J.S.M *A Escola Vai ao Cinema*, BH:Autêntica, 2008 e MORAES, A.C *A Escola Vista pelo Cinema: uma proposta de pesquisa* in: SETTON, M.G.J. *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*, São Paulo: Annablume, 2004.

(1967) e *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) e um “filme histórico”¹²⁶ ambientado na Idade Média – *O Nome da Rosa*, muito usado por professores de História, possivelmente de forma “ilustrativa”. O filme mais citado pelos professores *O Dia Depois de Amanhã* (que também aparecerá na lista dos alunos), é uma superprodução de 2004 que, embora repleta de efeitos especiais, discute questões ambientais, com críticas ao governo norte-americano. O mesmo tema também aparece no terceiro filme escolhido pelos professores, nesse caso um documentário – *Uma Verdade Inconveniente* – protagonizado por Al Gore, candidato derrotado às eleições norte-americanas e que traz críticas ferozes ao governo Bush. Curiosamente, esse é o único documentário da lista dos professores, embora tenha sido o gênero apontado em primeiro lugar na lista de assuntos/temas. Essa incoerência pode revelar um conflito interno entre os professores que ainda trazem em seu imaginário o documentário como um filme objetivo, isento de emoções, imparcial e mais comprometido com a realidade. No entanto, ao serem mobilizados para citarem filmes, não lhes ocorre um documentário, mas filmes recentes de ficção.

Os temas agrupados em um único item – *Sexualidade, Orientação Sexual e Prostituição* – e o tema *Drogas* não estão contemplados nos filmes citados pelos professores. Essa ausência pode revelar um desejo de que tais temas sejam tratados, porém sem identificação de nenhuma produção audiovisual com essa abordagem. Os grupos de temas *Conflitos da adolescência/Gravidez na adolescência*, *Preconceito/Racismo e Discriminação*, assim como *Resgate de Valores/Respeito à Família e ao Próximo*, estão contemplados de alguma forma em *Escritores da Liberdade*, *Ao Mestre com Carinho* e *Sociedade dos Poetas Mortos*. Esses três filmes, que representam 30% entre os escolhidos pelos professores, podem ser caracterizados como “filmes de escola”, sendo produções que valorizam o professor e problematizam o ambiente escolar. O filme *Uma Mente Brilhante*, biografia de John Forbes Nash adaptada para o cinema

---

¹²⁶ Filmes contextualizados em épocas passadas, normalmente com representações sobre grandes acontecimentos do passado, como guerras, crises, trocas de poder, temáticas sobre relações amorosas do passado, etc. Largamente usados por professores de História, seu uso meramente “ilustrativo” é apontado especialmente, por exemplo, por Marcos Napolitano como algo nocivo, pois reduz o filme a um recurso secundário, além de transmitir visão equivocada e parcial sobre um fato. Confunde-se muitas vezes a representação com o fato histórico. Seu uso equivocado, é claro, depende do professor e de sua formação para o audiovisual.

que narra a história do matemático brilhante, diagnosticado como esquizofrênico, retrata também um ambiente acadêmico. Valeria uma pesquisa mais detalhada para investigar os motivos dessas escolhas, mas não é absurdo levantar a hipótese de que se deseja mostrar aos alunos como o professor precisa de valorização e respeito e de como ele, aluno, se vê no ambiente escolar.

O tema da *Violência* citado em 8º lugar pelos professores encontra-se pulverizado entre os vários filmes escolhidos. Os Filmes Históricos (9º) estão representados nos filmes *O Primo Basílio*, *O Nome da Rosa*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Troia* e *Ao Mestre com Carinho*. As Obras Literárias estão contempladas em pelo menos duas produções: *O Nome da Rosa* e *O Primo Basílio*.

Continuando a apresentação dos dados da pesquisa por amostragem com os professores, as perguntas finais têm a preocupação de levantar dados sobre o consumo de filmes e hábito de ir ao cinema. Foi lhes perguntado quantos filmes assistiam por mês em casa (TV, vídeo ou DVD) e ou no cinema. As respostas estão no quadro a seguir:

	FILMES VISTOS NO MÊS-PROFESSORES
37%	Até 4 filmes
31%	De 5 a 9 filmes
29,3%	10 filmes ou mais
2,7%	Nenhum

Constata-se que há um bom consumo de filmes, especialmente quando se sabe da rotina estressante da maioria dos professores, embora não se saiba, por essa tabulação, se são filmes em TV aberta, TV paga ou em DVD.

A outra questão bem interessante trata do hábito de ir ao cinema. A queda na frequência às salas de exibição de filmes ocorre desde os anos 80, com o advento do videocassete e vem se acentuando cada vez mais. Atualmente, a concentração de salas ocorre nos grandes complexos de salas de cinema dos *shoppings centers* (como rede *Cinemark* e *Playart*), com ingressos de preço elevado e com exibição de filmes com forte esquema de distribuição e divulgação – os chamados “blockbusters”¹²⁷.

A pergunta feita aos professores foi “Na sua perspectiva, o cinema é perto, é longe ou não existe?” As respostas resultaram nos seguintes dados:

	NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR, O CINEMA:
66,5%	É perto
22,0%	É longe
11,4%	Não existe

Vê-se que não é pequena a frequência aos cinemas declarada pelos professores. Fica difícil uma análise sobre o que significa que 11,4% declarem não ir a cinemas, se não se sabe se os professores consultados moravam na capital ou no interior, o que faz muita diferença em relação ao acesso às salas de cinema¹²⁸.

¹²⁷ O Brasil, em 1972, tinha 2.648, em 1990, 1.550, e em 2002, 1.650 salas de projeção. A venda anual de ingressos, em 2000, girou em torno de 80 milhões. Em 1972, foram vendidos 191 milhões de ingressos (Folha de São Paulo, setembro de 1995 e Filme B), in SETTON, M.G (org) 2004.

¹²⁸ Em depoimento no Congresso Psicologia & Adolescência, do EPPA, em 15/10/2010, a cineasta Laís Bodanzky, criadora do projeto de cinema itinerante TELA BR afirmou que apenas 8% de cidades no Brasil possuem salas de cinema.

5.2.2 PESQUISA COM ALUNOS

Entre os 606 alunos pesquisados, houve maior participação de alunos de 1ª série do Ensino Médio (40,5%), depois da 2ª série (36,5%), com menor participação da 3ª série (23%).

	10 FILMES MAIS SOLICITADOS – ALUNOS	País de Origem	Ano de Produção	Direção
1º	<i>Tropa de Elite</i>	BRA	2007	José Padilha
2º	<i>Uma Amor para Recordar</i>	EUA	2002	Adam Shankman
3º	<i>Jogos Mortais 1, 2, 3 e 4</i>	EUA	2004 a 2007	James Wan (1) e Darren Lynn Bousman (2,3 e 4)
4º	<i>Cidade de Deus</i>	BRA	2002	Fernando Meirelles e Kátia Lund
5º	<i>Em Busca da Felicidade</i>	EUA	2006	Brad Isaacs
6º	<i>O Dia Depois de Amanhã</i>	EUA	2004	Roland Emmerich
7º	<i>300</i>	EUA	2006	Zack Snyder
8º	<i>Carandiru</i>	BRA/ARG	2002	Hector Babenco
9º	<i>Piratas do Caribe – Trilogia</i>	EUA	2003 a 2007	Gore Verbinski
10º	<i>Tróia</i>	EUA	2004	Wolfgang Petersen

É curioso que três filmes nacionais apareçam na lista dos dez filmes mais requisitados pelos alunos, sendo que dois eram filmes lançados com muito sucesso cinco anos antes da época da pesquisa. *Tropa de Elite*, de 2007, o primeiro da lista representou um fenômeno de público, não apenas em cópias “pirata”, mas também depois, quando lançado nas salas de cinema¹²⁹. Os três filmes nacionais tratam da violência urbana e representam, desde 2002, com o lançamento de *Cidade de Deus*, a tendência de temática com sucesso de público dos filmes brasileiros. Todos os outros filmes

¹²⁹ *Tropa de Elite 2*, com o mesmo diretor, roteirista Bráulio Mantovani, também com Wagner Moura como o protagonista Coronel Nascimento é o maior fenômeno de público do cinema brasileiro, com 7 milhões de espectadores nas três primeiras semanas após seu lançamento em 09/10/2010. O recorde de público do cinema brasileiro é o filme *Dona Flor e seus Doze Maridos* (1976), direção de Bruno Barreto, com 10 milhões e 400 mil espectadores. Fonte: Filme B.

citados representam grandes lançamentos de distribuidoras estadunidenses, sendo que dois deles – *Tróia* e *300*, aventuras ligadas a acontecimentos históricos.

A primeira questão investigava que filmes os jovens gostariam de assistir com seus colegas e professores.

	10 ASSUNTO/TEMAS DE FILMES MAIS VOTADOS – PROFESSORES
1º	Violência
2º	Orientação Sexual/ Sexualidade/Prostituição
3º	Drogas
4º	Comédia
5º	Meio Ambiente/Ecologia/Preservação/ Conscientização Ambiental
6º	Históricos/Épicos
7º	Educacionais
8º	Realidade/Cotidiano da sociedade/Sociedade Mundial
9º	Ação
10º	Discriminação/Preconceito/Racismo

Vê-se mais coerência na relação entre temas e filmes por parte dos alunos do que dos professores. Uma hipótese é que os professores tenham se expressado preocupados com sua imagem e os alunos tenham sido mais espontâneos.

Os jovens citam filmes de ação e históricos/épicos ao mesmo tempo - *300*, *Tróia*; violência (os nacionais já citados); romances - *Em Busca da Felicidade*, *Um Amor para Recordar*; terror - *Jogos Mortais* e ação/comédia - *Piratas do Caribe*, além da superprodução/ficção científica, o primeiro da lista dos professores, *O Dia Depois do Amanhã*. Nota-se também maior variedade de temas que misturam gêneros de fruição com temas mais densos.

A quantidade de filmes vistos por mês revela assistência um pouco menor que a dos professores, sendo que mais de 12% afirmam não assistir a nenhum filme.

	FILMES VISTOS NO MÊS – ALUNOS
35,6%	Até 4 filmes
20,1%	De 5 a 9 filmes
32,1%	10 filmes ou mais
12,2%	Nenhum

Novamente, fica difícil inferir uma análise mais profunda sobre a presença das salas de cinema entre os jovens sem saber em que cidades a pesquisa foi realizada. De qualquer forma, o resultado aponta equivalência entre alunos e professores quanto ao hábito de ir ao cinema.

	NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR, O CINEMA:
55,0%	É perto
33,0%	É longe
12,0%	Não existe

Sobre os filmes comuns escolhidos por professores e alunos para serem exibidos na escola, aparecem *O Dia Depois do Amanhã*, que trata de questões ambientais, até com críticas à era Bush, mas na chave de filme catástrofe, tão bem aceita na cinematografia norte-americana; *Em Busca da Felicidade*, um filme que narra a aventura de dois adolescentes em busca de uma vida melhor e *Tróia*, superprodução que narra a guerra de tróia, com o ator Brad Pitt como Aquiles.

Entre os assuntos/temas que a Secretaria da Educação afirma ter se inspirado para a escolha dos filmes do *Projeto O Cinema Vai à Escola*, segundo os resultados da pesquisa por amostragem, houve muitos temas de interesse comum nos dois grupos: Violência, Sexualidade / Orientação Sexual / Prostituição, Preconceito/Racismo/ Discriminação, Drogas, Meio Ambiente/Educação Ambiental, Históricos/Épicos. Entre

os estudantes, houve o apontamento de filmes educacionais, enquanto no grupo dos professores, a indicação de filmes baseados em obras literárias. Assuntos levantados apenas no grupo de estudantes: comédia, ação, realidade / cotidiano da sociedade / sociedade mundial. E os temas que apareceram apenas no grupo dos professores foram: documentários em geral (primeiro lugar), resgate de valores morais / respeito à família e ao próximo e, ainda, adolescência (conflitos) e gravidez na adolescência.

5.3 A PROPOSTA DO PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA*

A perspectiva da já citada orientação técnica em outubro de 2008, que marcou o lançamento da primeira caixa de filmes e dos *Cadernos de Cinema do Professor Um e Dois*, era de sensibilização para o projeto, de forma que cada diretoria organizasse autonomamente em sua região uma formação/orientação para os coordenadores pedagógicos das escolas. A ênfase dada ao projeto era no diferencial de se lidar com obras de cinema e, apesar de contar com fichas didáticas serem trabalhadas em sala de aula, o projeto não deveria “escolarizar” os filmes.

O cineasta Eduardo Ramos, colaborador do projeto, presente ao evento de lançamento, saudou essa nova abordagem do cinema:

Um dos principais pontos do projeto - e que estava muito claro na cabeça da FDE desde o início, é que diferentemente de outros projetos em que o cinema tinha um recorte absolutamente pedagógico e estava relacionado com as áreas de interesse de um determinado professor, a gente quis ir um pouco além e mostrar que o cinema também pode ser visto como uma forma de expressão, as pessoas entenderem o cinema como filme (Informação verbal¹³⁰).

A formulação dos objetivos do projeto¹³¹ contempla a formação crítico-reflexiva do aluno a partir da assistência de filme de boa qualidade, porque espera:

facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas. (FDE, *online*).

O investimento que a FDE propõe à rede de ensino é de que o cinema entre na escola como prática educativa, porque seu uso “facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais”, como vemos na formulação a seguir:

¹³⁰ Depoimento de Eduardo Ramos, em 29/10/08.

¹³¹ Todos os dados oficiais do projeto foram extraídos do folder eletrônico, publicado na página da FDE: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=cultcurric>

Por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida (FDE, *on-line*).

Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar (FDE, *on-line*).

Ainda sobre a proposta oficial relacionamos as competências que se espera que o aluno venha a adquirir com o projeto:

- “conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação;
- analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho”. (FDE, *on-line*).

A FDE espera, a partir de uma análise da proposta oficial e da fala de Cláudia Aratangy, diretora de Projetos Especiais, que a escola possa se valer desses filmes para cumprir as incumbências dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), de incluir em seu cotidiano a discussão de temáticas que atendam às principais diretrizes para uma educação equilibrada, com vistas a uma formação ética, cidadã, plural, humanista e que prepare o educando para o mundo do trabalho.

É possível, apenas no que se refere à seleção de filmes e da formulação da proposta ver coincidências com a perspectiva de Alain Bergala (2008), do cinema como alteridade. Não apenas se nota o cuidado por parte dos idealizadores de superar o didatismo, porque disponibiliza obras com grande potencial para a discussão de

questões contemporâneas relevantes, mas também na proposta de disponibilizar à escola um conjunto de filmes que possa atuar lentamente na construção de um repertório cultural considerado “de alto nível artístico”.

Do ponto de vista estético e informativo, embora se trate de uma pequena amostra, a seleção revela equilíbrio entre densidade, leveza, linguagens inovadoras, produções diferenciadas das que se costuma assistir na televisão aberta, entretenimento e representatividade na história do cinema.

O que nos intriga é pensar como a simples disponibilização de filmes pode ser capaz de conduzir a tarefa da formação cultural para a cidadania e a alteridade sem a preocupação com a formação de professores, que atuam em seu cotidiano no paradigma vigente da educação tradicional.

Identificamos aqui uma grave lacuna do projeto que é a ausência de formação audiovisual de professores para lidar com o projeto. A própria pesquisa por amostragem (que veremos adiante) que deu base ao projeto mostrou que os professores estão sintonizados com uma cinematografia “hollywoodiana”, como, aliás, todo o grande público de filmes. Formar professores, junto com os alunos, seria até uma excelente oportunidade de aproveitamento dos filmes da caixa que, como se verá a seguir, traz diversidade de cinematografias. Segundo Devanil Tozzi, a ausência de formação dos professores “é um limite do projeto, não uma falha”.

5.3.1 A IDEALIZAÇÃO DO PROJETO E A SELEÇÃO DE FILMES

Segundo Devanil Tozzi, gerente de Educação e Cultura da FDE, que nos concedeu entrevista em setembro de 2009¹³² (anexo 4), o projeto começou a ser idealizado em 2007. Segundo ele, a equipe, que começou com três pessoas, foi sendo ampliada, inclusive com pessoas da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que cuida do currículo. A preocupação era que o projeto de cinema não fosse desarticulado com o currículo escolar.

Ele relatou que a proposta foi muito bem recebida pela Secretaria da Educação e Direção da FDE. Também foram consultados diretores de ensino, coordenadores de arte e professores que haviam realizado um bom trabalho na região leste da capital, para que eles avaliassem a viabilidade, levantassem as dificuldades. Houve consenso de que ainda não existe uma cultura para o uso do cinema na escola, mas que a iniciativa só poderia ser bem-vinda. Segundo ele, “o projeto foi considerado totalmente adequado”.

Após conseguirem a liberação dos recursos, iniciaram o processo de seleção dos filmes que conta com uma equipe de consultoria que busca seguir determinados critérios que descrevemos a seguir¹³³.

- Temas contemporâneos e pertinentes ao universo do adolescente, do jovem;
- Que não tivessem uma grande duração, porque “causa transtornos aos tempos da escola”;
- Diálogo com o cinema mundial: “quisemos dialogar, por exemplo, com o cinema que está se produzindo na França. Conseguimos o documentário *O*

¹³² Devanil Tozzi é funcionário da FDE há 20 anos e está há pelos menos 10 na coordenação da área de Educação e Cultura. Ele foi professor de História na rede pública, no Experimental da Lapa e demonstrou, além de significativa cultura cinematográfica, larga experiência no uso do cinema nas aulas. Seu entusiasmo revela um tom bem pessoal na idealização do projeto.

¹³³ Enquanto Devanil Tozzi explicava a seleção dos filmes da primeira caixa, às vezes, citava também filmes da segunda caixa que já estava, na ocasião, sendo preparada.

Planeta Branco. Neste ano (para a próxima caixa), conseguimos colocar o [François] Truffaut: *Fahrenheit 451*’;

- Classificação etária no máximo até 14 anos;
- Temas possíveis e viáveis de serem trabalhados pelo professor. “Temos que pensar na estrutura do professor”¹³⁴.
- Filmes que não fossem muito “lentos”, devido às condições de assistência em sala de aula (nem sempre com iluminação adequada, TV de 20 polegadas, cadeiras não muito confortáveis, alunos do período noturno que chegam cansados);
- Possibilidades de usos diferenciadas: “alguns podem ser trabalhados em uma ou duas aulas e outros, mais densos com possibilidades de uso durante um ano inteiro, como, por exemplo, o documentário *Arquitetura da Destruição*.”;
- Que o aluno passasse a ter prazer em ver cinema: “filmes que compõem a primeira caixa como *Cantando na Chuva* e *A Rosa Púrpura do Cairo* são verdadeiras homenagens ao cinema”.
- Oportunizar filmes que não são exibidos na TV: “tem professor que o último filme que viu foi *Os Trapalhões*, há 20 anos atrás.” Foram excluídas obras de muita qualidade como *O Auto da Compadecida*, que já foi exibida exaustivamente pela TV;
- “Cada filme foi avaliado também do ponto de vista pedagógico por uma comissão de Educação de diversas áreas”;
- Não bastava ser uma obra de arte, deveria abrir muitas possibilidades para o debate;
- Era necessário conseguir a liberação dos direitos autorais. Já estava selecionado o filme *Luzes da Cidade*, do Chaplin, mas não foi possível a liberação.

---

¹³⁴ Foi citado, como exemplo, o filme *Anjos do Sol*, que trata da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Segundo ele, os professores não “seguram a onda de discutir um filme como esse”.

- Equilíbrio nos temas e na estética. “Por exemplo: há centenas de filmes que abordam o período da segunda guerra mundial e holocausto, mas é preciso dosar para não ficar pesado. Outro Exemplo: *Um Beijo Roubado*, é lindo e dá pra fazer muitas relações, pois ele lida tanto com o amor que dá certo como com as dores também”;

Tozzi declara que não houve intenção de se fazer uma capacitação dos professores com esses cadernos. Deixou claro que isso foi considerado um “limite” e não uma “falha”. Ele indica o roteiro (as fichas didáticas que constam no *Caderno de Cinema do Professor*) é uma sugestão, que o professor pode ou não seguir, “desde que não deixe de usar os filmes”.

5.3.2 AS CAIXAS DE FILMES E CADERNOS DE CINEMA DO PROFESSOR

A caixa com os primeiros 21 filmes chegou às escolas aos poucos, entre dezembro de 2008 e maio de 2009 com o *Caderno de Cinema do Professor Um*, onde constam as fichas didáticas dos filmes da primeira caixa.

Algum tempo depois, o material seria completado com o envio do *Caderno de Cinema do Professor Dois*, com quatro textos: *Cinema: experiência cultural e escolar*, de Marcos Napolitano; *A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor*, de José Cerchi Fusari; *Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores*, de Eduardo Morettin; *A linguagem cinematográfica*, de Eduardo Ramos.

Um dos filmes da primeira caixa não é comercial. Trata-se do já citado *Luz Câmera... Educação*, produzido especialmente para o projeto pela TV Cultura, para melhor compreensão da linguagem cinematográfica.

Os vinte filmes comerciais da primeira caixa do projeto estão descritos no quadro a seguir:

Título do filme em português	Gênero, duração, ano de lançamento, país de produção e classificação etária	Direção
<i>A Cor do Paraíso</i>	Drama, 86 minutos, 1999, Irã, Livre	Majid Majidi
<i>A Rosa Púrpura do Cairo</i>	Comédia, 72 minutos, 1985, EUA, 12 anos	Woody Allen
<i>Arquitetura da Destruição</i>	Documentário, 121 minutos, 1989, Alemanha, 14 anos, Narração: Bruno Ganz	Peter Cohen
<i>Bendito Fruto</i>	Drama, 90 minutos, 2004, Brasil, 10 anos consta drama no caderno, mas é comédia	Sérgio Goldenberg
<i>Billy Elliot</i>	Drama, 111 minutos, 2000, Inglaterra, 12 anos	Stephen Daldry
<i>Cantando na Chuva</i>	Comédia musical, 118 minutos, 1952, EUA Livre	Stanley Donen / Gene Kelly
<i>Cinema, Aspirinas e Urubus</i>	Drama, 90 minutos, 2005, Brasil, 14 anos	Marcelo Gomes
<i>Crash, no Limite</i>	Drama, 112 minutos, 2004, EUA, 14 anos	Paul Haggis
<i>Crianças Invisíveis</i>	Drama, 116 minutos, 2005, Itália, Livre	muitos diretores de vários países
<i>Diários de Motocicleta</i>	Drama, 128 minutos, 2004, EUA, 12 anos	Walter Salles
<i>Final Fantasy</i>	Animação, 106 minutos, 2001, EUA, Livre	Hironobu Sakaguchi
<i>Frankenstein</i>	Terror, 70 minutos, 1931, EUA, 12 anos	James Whale
<i>Língua, Vidas em Português</i>	Documentário, 105 minutos, 2004, Brasil, Livre	Victor Lopes
<i>Narradores de Javé</i>	Comédia, 102 minutos, 2003, Brasil, Livre	Eliane Caffé
<i>O Fim e o Princípio</i>	Documentário, 110 minutos, 2005, Brasil, Livre	Eduardo Coutinho
<i>O Pagador de Promessas</i>	Drama, 95 minutos, 1962, Brasil, 12 anos	Anselmo Duarte
<i>O Planeta Branco</i>	Documentário, 86 minutos, 2006, Canadá, Livre	Jean Lemire, Thierry Piantanida e Thierry Ragobert
<i>Putz, a Coisa Tá Feia</i>	Animação, 90 minutos, 2006, França/ Alemanha/ Irlanda/ Inglaterra/ Dinamarca, Livre	Michael Hegner e Karsten Kiilerich
<i>Terra de Ninguém</i>	Drama, 93 minutos, 2001, Bélgica, Bósnia, França, Itália e Inglaterra, 14 anos	Danis Tanovic
<i>Vida de Menina</i>	Drama, 101 minutos, 2004, Brasil, Livre	Helena Solberg

Em 06 e 07 de maio de 2010, no Centro Cultural São Paulo, todos os coordenadores de Arte (PCOP) das 91 diretorias de Ensino de São Paulo foram novamente reunidos para a orientação técnica do *Programa Cultura é Currículo*, dessa vez para receberem material e orientação referente à segunda caixa de filmes e mais dois Cadernos de Cinema do Professor do projeto *O Cinema vai à Escola*. Também foram tratados assuntos dos projetos *Dança em Cena* e *Lugares de Aprender*, mas a ênfase foi para o projeto de cinema.

Além do lançamento e orientação do novo material, o evento, em tom celebrativo, exibiu filmes realizados pelos alunos de várias regiões do estado, resultantes do trabalho de algumas escolas com a primeira caixa de filmes. Destaque para três regiões do estado consideradas “exitosas” pela FDE: Itaquaquecetuba, na Grande São Paulo, que realizou um festival de curtas-metragens entre os estudantes; Registro, no Vale do Ribeira, onde também houve um estímulo à produção de filmes pelos alunos e Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, onde foi produzido, pelos jovens, um musical contando a história do cinema, estimulados pelo filme *Cantando na Chuva*.

Eva Margareth Dantas expôs aos participantes os resultados parciais da avaliação referente à primeira caixa de filmes, considerada um sucesso e sobre a qual falaremos em outro tópico deste capítulo.

O *Caderno de Cinema do Professor Três* reúne uma coletânea de entrevistas realizadas pela SEE-SP com vários profissionais ligados ao cinema: o crítico Inácio Araújo, os diretores de cinema Anselmo Duarte e Eduardo Coutinho, o diretor da Cinemateca Brasileira Carlos Magalhães, e com dois professores da rede pública: Sandra Haddad e Gofredo Bonadies. Foi inserido também o depoimento do cineasta Walter Lima Jr, concedido à FDE em 1993, durante curso sobre Cinema e Vídeo promovido pelo CEDUC/FDE.

Devanil Tozzi, em nova conversa conosco em fevereiro de 2010, declarou que a equipe pensou no *Caderno Três* por ver importância em fornecer outro tipo de subsídio aos professores, além de textos orientadores, como os roteiros. As entrevistas com cineastas e vivências de professores que trabalham com o cinema “abriria a possibilidade de criarem um diálogo cultural”.

A segunda caixa com mais 21 filmes e o *Caderno de Cinema do Professor Quatro*, com os respectivos roteiros também foram distribuídos no evento. Porém, para as escolas esse material só chegou aos poucos, durante o segundo semestre de 2010¹³⁵.

Segundo informação de Eva Margareth Dantas, da FDE, por mensagem eletrônica em abril de 2011, a FDE está cogitando realizar nova avaliação quantitativa, desta vez referente ao uso da segunda caixa de filmes pelas escolas, no segundo semestre de 2011. Nessa mesma mensagem nos informou que a FDE já está trabalhando na seleção dos filmes que comporão a terceira caixa de filmes e mais um volume do Caderno de Cinema, com os roteiros dos filmes da terceira caixa. Está em estudo – e possivelmente a FDE deve aproveitar a próxima avaliação para consulta às unidades escolares – novas caixas de filmes a partir de eixos temáticos, como “conflitos da modernidade”, “meio ambiente”, entre outros.

Segue a relação dos filmes da segunda caixa de filmes do projeto *O Cinema vai à Escola*.

---

¹³⁵ A Diretoria de Ensino de Marília optou por distribuir a segunda caixa de filmes e os cadernos três e quatro em março de 2011. Segundo Eva Margareth Dantas, até o início de 2011 todas as escolas devem ter recebido o material.

Título do filme em português	Gênero, duração, ano de lançamento, país de produção e classificação etária	Direção
<i>A General</i>	Comédia/ Guerra/ Romance, 75 minutos, 1927, EUA, Livre.	Buster Keaton
<i>Ladrões de Bicicleta</i>	Drama, 90 minutos, 1948, Itália, 12 anos.	Vittorio de Sica
<i>Fahrenheit 451</i>	Ficção Científica, 112 minutos, 1966, Reino Unido, 12 anos.	François Truffaut
<i>Inocência</i>	Drama, 115 minutos, 1983, Brasil, 14 anos.	Walter Lima Jr.
<i>Nas Montanhas dos Gorilas</i>	Drama, 129 minutos, 1988, EUA, Livre.	Michael Apted
<i>Trem da Vida</i>	Comédia, 103 minutos, 1988, França/ Bélgica/ Holanda, 12 anos.	Radu Mihaileanu
<i>O Povo Brasileiro</i>	Documentário, 280 minutos, 2000, Brasil, Livre.	Isa Grinspum Ferraz
<i>Balzac e a Costureirinha Chinesa</i>	Drama, 116 minutos, 2002, China/ França	Dai Sijie
<i>Sob a Névoa da Guerra</i>	Documentário, 95 minutos, 2003, EUA, 12 anos.	Errol Morris
<i>Em Busca da Terra do Nunca</i>	Drama, 106 minutos, 2004, EUA, Livre.	Marc Forster
<i>O Banheiro do Papa</i>	Drama, 97 minutos, 2007, Brasil/ França/ Uruguai, 10 anos.	César Charlone e Enrique Fernandez
<i>Apenas uma vez</i>	Drama, 85 minutos, 2006, Irlanda, 12 anos.	John Carney
<i>Bem-vindo a São Paulo</i>	Documentário, 100 minutos, 2007, Brasil, 12 anos.	Vários
<i>Donkey Xote</i>	Animação, 90 minutos, 2007, Itália/ Espanha, Livre	Jose Pozo
<i>Mutum</i>	Drama, 95 minutos, 2007, Brasil, Livre	Sandra Kogut
<i>O Sonho de Cassandra</i>	Suspense, 108 minutos, 2007, Inglaterra/ França/ EUA	Woody Allen
<i>Um Beijo Roubado</i>	Drama, 90 minutos, 2007, China/ França/ Hong Kong, 10 anos.	Wong Kar-Wai
<i>A Partida</i>	Drama, 130 minutos, 2008, Japão, 10 anos.	Yojiro Takita
<i>Gran Torino</i>	Drama, 116 minutos, 2008, Austrália/ EUA, 14 anos	Clint Eastwood
<i>Rebobine, Por Favor</i>	Comédia, 102 minutos, 2008, EUA, Livre.	Michel Gondry
<i>Palavra (En)Cantada</i>	Documentário, 86 minutos, 2009, Brasil, Livre.	Helena Solberg

5. 4. AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA

Segundo a detalhada pesquisa de mestrado de Venâncio (2009) sobre os projetos CEDUC Video e Videoteca da FDE, de formação audiovisual de professores, não houve qualquer avaliação dos seus resultados. Os projetos foram sumariamente extintos, por decisões de natureza política e administrativa. No projeto *O Cinema vai à Escola*, a FDE decidiu realizar uma avaliação quantitativa da primeira fase do projeto. Segundo Tozzi (2009) havia uma dúvida se a segunda caixa de filmes seria enviada ou não às escolas que revelassem pouca ou nenhuma utilização da primeira caixa.

Em dezembro de 2009, foi inserido no site da FDE, um formulário eletrônico com a seguinte orientação: as unidades deveriam imprimir o formulário e preenchê-lo a partir de discussões coletivas nos horários de HTPC (horário de trabalho e planejamento coletivo). Após o preenchimento, um funcionário da escola enviaria eletronicamente o resultado à FDE. Segundo a FDE houve atraso na avaliação, porque não havia um software que tabulasse a pesquisa, o que demorou alguns meses para ser feito. A tabulação dos resultados só foi finalizada e para nós disponibilizada no final de julho de 2010.

A avaliação (cuja tabulação encontra-se nos anexos 5 e 6) continha perguntas sobre a utilização dos filmes, receptividade dos professores, alunos, dificuldades encontradas, utilização ou não dos roteiros e atividades sugeridas nos *Cadernos de Cinema do Professor*, utilização por área curricular e informações sobre os filmes mais utilizados. Segundo a FDE, a previsão era de que em janeiro de 2010 já haveria retorno e tabulação das respostas. A orientação era que os formulários fossem respondidos coletivamente em reunião de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e depois as respostas seriam enviadas por um formulário eletrônico. Porém, uma série de problemas técnicos não permitiu que esse formulário ficasse pronto para a tabulação eletrônica. As escolas também demoraram a responder, por esse motivo, somente em maio a FDE divulgou parcialmente os resultados e oficialmente em agosto de 2010.

Na orientação técnica que a FDE promoveu, em maio de 2010, dirigida aos coordenadores de Arte das Diretorias de Ensino, houve a apresentação de filmes realizados por jovens alunos, das regiões de Guaratinguetá, Registro (Vale do Ribeira) e Itaquaquecetuba (festival de cinema, derivado do projeto e envolveu 20 das 58 escolas da região).

A FDE nos sugeriu que procurássemos as Diretorias de ensino de Registro e Itaquaquecetuba, por entenderem que nessas regiões houve bons trabalhos, incluindo a produção de vídeos pelos alunos.

Realizamos os contatos com Sílvia Navarro e Adriana Silvestre, coordenadoras de Arte das Diretorias de Educação (DE) Registro e Itaquaquecetuba, respectivamente. Ambas se destacam por terem formação em cursos de história do cinema, o que justificaria seu trabalho de estímulo à produção audiovisual nas escolas. Infelizmente, os dados das escolas dessas regiões ficaram imparciais.

Sílvia Navarro conversou conosco por telefone e por diversas vezes tentamos agendar as visitas à região, mas ela não encontrou horário em sua agenda. Coletamos dados de um portfolio realizado pela DE e guardado na FDE, porém entendemos que esses dados se completariam com a visita às escolas, o que não se completou.

Com Adriana Silvestre, conseguimos ir a uma escola – EE Jardim Itaquá, porém não conseguimos estabelecer nexos entre o festival de curta metragens realizados na região com as entrevistas realizadas na escola. Adriana conversou conosco pessoalmente e contou que cursou as oficinas pedagógicas do Projeto Tela Brasil, em Itaquaquecetuba, em 2008. Quando a caixa de filmes do projeto chegou a ela, empolgou-se porque viu que poderia realizar o sonho de promover produção audiovisual nas escolas da região. Assistimos a vários dos vídeos realizados pelos alunos e coordenados por alguns

professores, porém, não concluímos uma apreciação dessa região, pela incompletude da pesquisa de campo.

Insistimos com a FDE para a obtenção dos dados de avaliação das escolas, que só nos foram fornecidos em final de julho de 2010. Diante dos dados excessivamente genéricos, solicitamos um desmembramento por escolas ou, pelo menos, diretorias. Mas foi alegado que esse projeto não é prioridade do governo e não seria possível que a área de sistemas desmembrasse o relatório. O que foi possível foi o desmembramento em duas partes: Capital e Grande São Paulo (anexo 5) e Interior(anexo 6). Resolvemos, então, redimensionar a pesquisa para o contato direto com Silmara Truzzi, coordenadora de Arte da DE Marília, mesmo sem indicação da FDE, justamente para não nos situarmos apenas nas indicações oficiais.

Acertamos com a coordenadora de Arte de Marília de enviarmos por correio eletrônico algumas perguntas gerais sobre o foco que nos interessa no projeto em relação às unidades escolares e professores (formação de professores, planejamento das atividades na unidade escolar, uso dos filmes com planejamento coletivo e democrático, educação dialógica e interdisciplinaridade). A coordenadora de Marília optou por centralizar o recebimento das escolas, o que resultou em 15 respostas. A pesquisa de campo realizada nessa região está descrita em outro tópico.

5.4.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é a maior do Brasil com 5.400 escolas, 4.649.369 alunos e 285.190 profissionais da educação, sendo 210.366 docentes, 14.251 entre dirigentes, supervisores e gestores e 51.583 entre outros profissionais da educação como agentes escolares, por exemplo.

Com a alegação de buscar a qualidade da educação pública estadual, a política educacional de São Paulo está baseada em “programas estruturantes” que resumem suas prioridades. Tais programas estruturantes organizam-se, por sua vez, em dois grandes eixos: o eixo da gestão da carreira do magistério e o eixo dos padrões curriculares para o Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio

A Gestão da Carreira do magistério é responsável pela criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério, do Incentivo através do bônus por resultado e da Avaliação pelo mérito. Essas propostas pretendem uma melhoria na qualificação dos profissionais da educação visando à melhoria do desempenho dos alunos nas salas de aula e utiliza para isso a ideia – característica da Gestão do PSDB – da meritocracia.

Os Padrões curriculares estão representados por dois programas estruturantes: o Programa *Ler e Escrever* para o Ensino Fundamental Ciclo I que tem seu foco na alfabetização das crianças das séries iniciais e o Programa *São Paulo Faz Escola* para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio que interessa detalhar um pouco mais, considerando que a pesquisa apresentada neste trabalho foi realizada junto a docentes do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além dos eixos citados está proposto também o Eixo transversal da avaliação que perpassa os diferentes programas e é constituído pelas avaliações de desempenho dos alunos – SARESP, pela Avaliação do progresso da escola no Índice de Desenvolvimento

da Educação do Estado de São Paulo – IDESP e pela Avaliação de competências docentes – Concursos de Promoção.

O Programa *São Paulo faz Escola* foi proposto a partir da análise dos resultados do SAEB (hoje chamado de Prova Brasil) e do ENEM – ambos instrumentos de avaliação externa aplicados nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio – e implantado em 2008 em todas as escolas estaduais de São Paulo.

A proposta curricular pretendeu unificar o conteúdo trabalhado nas escolas criando “uma base curricular comum para toda a rede estadual”. Essa unificação supõe-se estar garantida por meio dos materiais didáticos e paradidáticos fornecidos para as escolas. Tratam-se do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno, além de vídeos e outros materiais de apoio aos professores e alunos.

Além disso, as avaliações externas, como o SARESP, acabam por, de certa forma, garantir a utilização dos materiais e do currículo proposto, já que “cobram” esses conteúdos do aluno nas provas e vinculam os resultados da avaliação à premiação da escola (Bônus por Resultado) e ao professor individualmente (Valorização pelo Mérito).

A educação pública no Estado de São Paulo tem sido marcada, nos últimos 16 anos, pelo governo do PSDB e sua política de cunho neoliberal. Essa política se reflete nas propostas tratadas aqui pelo princípio da meritocracia por meio das premiações e do controle autoritário disfarçado de “acompanhamento pedagógico”.

Diversos educadores que atuam dentro ou fora das escolas de Educação Básica têm criticado esse direcionamento do trabalho do professor que se pretende garantir com os cadernos do professor e do aluno, que constituem-se como apostilas cujos

conteúdos serão cobrados nas avaliações externas. A argumentação do governo de São Paulo ao defender o *São Paulo faz a Escola* se dá no sentido de apenas orientar os professores e auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas o conjunto das ações propostas acaba por normatizar o trabalho educacional e tolher a autonomia de educadores e alunos.

5.4.2. INCOERÊNCIAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

As dificuldades encontradas para visitas às escolas redirecionaram nossa estratégia de coleta de dados e as expectativas em relação a uma análise macro da experiência do Projeto de cinema da SEED-SP.

Optamos por verificar a recepção do projeto apenas nas escolas da região de Marília. Não nos sentimos à vontade para fazer alguma avaliação geral do projeto, uma vez que os bons resultados que a própria FDE nos indicou, não puderam ser verificados. As produções audiovisuais dos alunos das regiões de Itaquaquecetuba e de Registro são, sem dúvida, bons indicadores, porém, sem conhecer o processo em que foram realizadas, seria precipitado colocar nossa lente educacional em tais iniciativas.

Ao analisar os resultados da tabulação da pesquisa quantitativa da FDE, apuramos que havia uma coincidência de filmes mais utilizados, tanto no Interior como na Capital e Grande São Paulo. Os cinco filmes mais utilizados no ano de 2010, da primeira caixa do Projeto O Cinema Vai à Escola foram: *Crash, no Limite*; *Crianças Invisíveis*; *Diários de Motocicleta*; *Billy Eliot* e *Narradores de Javé*. A ordem dessas preferências podem variar nas regiões, mas esses filmes se mantêm em todas as listas como os mais utilizados pelos professores.

Adiantamos aqui um dos temas que ainda será melhor descrito em outro tópico porque se refere a uma incoerência entre o material do projeto de cinema e o Caderno do Professor do Programa *São Paulo Faz Escola*, descrito anteriormente.

Um dado que nos chamou a atenção na pesquisa prévia com as escolas de Marília foi a citação de títulos que não pertenciam à primeira caixa de filmes do projeto como

Escola do Rock, *Deu a Louca na Chapeuzinho*, *Viagem ao Centro da Terra* e *Olga*. Percebemos que são filmes que também constam do acervo da escola, indicados nos Cadernos do Professor de cada disciplina do *Projeto São Paulo Faz Escola*. Os critérios usados nesses cadernos para a indicação de filmes são muito diferentes do *Projeto O Cinema vai à Escola*. Exemplo: no caderno de Língua Portuguesa, dirigido ao Professor de 6ª série, é indicado o filme *O Sexto Sentido*, filme de suspense que obteve ótimo desempenho comercial e tirou o sono de muitas crianças¹³⁶.

A SEED-SP e a FDE contrataram uma equipe especializada no uso do cinema em sala de aula e explicitou os critérios de escolha: adequação da faixa etária (14 anos), filmes com estéticas diversificadas e com temáticas relevantes para o universo juvenil e, vimos na entrevista com Devanil Tozzi, preocupação que o professor se sinta em condições de mediar um debate a partir da abordagem do filme. Constatamos que o material produzido para distribuição das escolas tem consultoria de equipes que não estabelecem diálogo entre si.

Outro exemplo que clarifica essa contradição: uma das escolas da cidade de Marília – EE Profª Amélia Lopes Anders - citou em nosso questionário prévio o filme *Billy Eliot* (do projeto da SEED) juntamente com outros filmes que não são do projeto: *Vem Dançar*, *Bodas de Sangue*, *Momento de Decisão*, *Ela dança eu danço* e *Fale com ela*. Embora com muitas diferenças de época e país de produção, tratava-se de um conjunto de filmes que abordavam a temática “dança”. Procurar compreender a relação construída na escola entre o filme britânico *Billy Eliot*, um dos mais apreciados em todo o Estado, seria fruto de investigação.

A citação do filme *Fale com Ela*, de Pedro Almodóvar, nesse conjunto de filmes nos intrigou por ser um filme de abordagem adulta e traz um dilema ético bastante

---

¹³⁶No filme *O Sexto Sentido*, um terapeuta tenta tratar um menino que vê e conversa com pessoas mortas.

denso¹³⁷, A utilização desse filme nos interessava em particular, uma vez que, conforme os modos de utilização, poderia derivar para um debate bastante complexo que exigiria grande preparo do professor. Outra possibilidade é que a obra fosse usada em trechos, apenas as cenas de dança.

Silmara Truzzi, coordenadora de Arte da DE Marília, nos esclareceu que o filme *Fale com Ela* foi indicado, entre todos os outros (já citados) com cenas de dança no Caderno de Arte do Professor, do projeto *São Paulo Faz Escola* dirigido à 2ª série do Ensino Médio. Transcrevemos abaixo a atividade proposta:

Situação de Aprendizagem 2 – Dança: depois que os alunos trabalharam, no 1º bimestre, com espaços e formas de integrar dança e público e, no 2º bimestre, com poéticas na dança, nossa ideia é que, para o 3º bimestre, a classe crie uma espécie de produto fruto de suas experiências anteriores e que possa indicar caminhos para ações futuras. O que poderia ser isso? Pensamos em algumas possibilidades: uma mostra de vídeos e DVDs e um pequeno festival: Recreio na dança. (...) Uma possibilidade é criar uma mostra de vídeos e DVDs. Para isso, uma comissão organizadora poderá pesquisar em videotecas vídeos propícios à exibição durante a mostra (como os sugeridos a seguir):

[Títulos com pequena sinopse de cada obra. Entre os filmes indicados, já citados anteriormente, consta:]

Fale Com Ela (Hable con Ella). Direção: Pedro Almodóvar. Espanha, 2002. 112 min. 14 anos. Duas mulheres: uma é bailarina, a outra é toureira. Ambas, apaixonadas por suas respectivas profissões, sofrem acidentes físicos que vão modificar radicalmente suas vidas.

[ao final da indicação dos filmes, consta ainda a sugestão:]

Debates: poderão ser convidados coreógrafos, professores de dança, de teatro, iluminadores, cenógrafos, compositores e diretores, bem como profissionais da área artística, para proferirem palestras. Pessoas que possam suscitar novas questões no universo da escola em diálogo com sua experiência profissional.¹³⁸

¹³⁷ O protagonista é um enfermeiro apaixonado platonicamente por uma moça que estuda ballet. Ela sofre um acidente, entra em estado de coma e ele se oferece à família para cuidar dela no hospital, conversando com ela por todo o tempo em que permanece ao seu lado. Descobre-se que a moça está grávida, o enfermeiro é preso por estupro e, após cumprir parte da pena, comete suicídio. A gravidez faz a moça voltar à vida. O filme é uma produção espanhola de 2002 e foi premiado nos mais renomados festivais internacionais e nos EUA (Oscar de melhor roteiro original, Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro).

¹³⁸ Caderno do Professor ARTE – Ensino Médio – 2ª série – volume 3 – Projeto São Paulo Faz Escola - São Paulo – SEE, 2009 – páginas 15-16

Silmara informou que incluiu, a título de exemplo, essa atividade na capacitação dirigida a professores de Arte das escolas da região. Em nenhum momento da indicação do material didático há orientação para que sejam usados apenas trechos do filme. Constatamos que a coordenadora de Arte, e supostamente outros dirigentes da Educação, pressupõem que haja bom senso no corpo docente para assistirem aos filmes antes de utilizá-los nas atividades, o que poderia, nesse caso, resultar em seleção de trechos adequados à atividade.

5.1. O PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA NA REGIÃO DE MARÍLIA

Ao participarmos do Encontro de Orientação Técnica da FDE do *Programa Cultura é Currículo*, em maio de 2010, tivemos contato com a Profª Silmara Lurdes Truzzi, coordenadora de Arte (PCOP) da Diretoria de Ensino (DE) Marília. Ela nos convidou para visitar as escolas da região e acompanhar a aplicação do *Projeto O Cinema vai à Escola*.

A DE Marília atende a 68 unidades entre escolas e unidades prisionais, sendo 36 situadas na cidade de Marília¹³⁹. A segunda maior cidade é Garça, com 8 unidades escolares¹⁴⁰. Os municípios que possuem duas unidades escolares são Gália, Lupércio, Oriente, Pompeia e Vera Cruz. Vários municípios possuem apenas uma unidade escolar, são eles: Álvaro de Carvalho¹⁴¹, Alvinlândia, Echaporã, Fernão, Júlio Mesquita, Ocaçu e Oscar Bressane.

A ideia inicial era que as visitas às escolas ocorressem no segundo semestre de 2010, ainda no período letivo, após termos contato com os resultados da pesquisa geral de avaliação do projeto, apurada pela FDE. Como os dados da FDE nos deram um quadro genérico, sem indicações das escolas ou mesmo das regiões que melhor teriam trabalhado com os filmes da primeira caixa, o convite da coordenadora de arte de Marília tornou-se ainda mais oportuno. Entendemos que o caminho para se chegar às escolas que nos trouxessem dados significativos teria que seguir outra lógica e estratégia. Nesse momento, o apoio e a disposição de Silmara foram fundamentais.

A coordenadora também sugeriu que nossa visita às escolas coincidissem com uma orientação técnica da DE Marília dirigida a coordenadores pedagógicos e diretores de

---

¹³⁹ Entre as 36, há uma profissionalizante (ETE), duas de Ensino Supletivo (CEES). Há, ainda, 5 unidades de extensão vinculadas a algumas dessas escolas, sendo um centro de línguas (CEL), uma unidade rural, uma unidade prisional, uma classe hospitalar e uma unidade na Fundação CASA.

¹⁴⁰ Entre as 8 há uma profissionalizante (ETA) e uma extensão de centro de línguas (CEL).

¹⁴¹ Com uma unidade prisional vinculada.

escolas para o recebimento da segunda caixa de filmes, e nos solicitou uma palestra considerando que o embasamento teórico poderia melhor subsidiar a orientação. Segundo ela, “é negativo entregar materiais pedagógicos sem orientação sobre sua importância e como usar, porque há uma tendência a ser mais um material a ficar esquecido no armário”.

Apesar de todo esse interesse da coordenadora de Arte, que também desejava aferir a receptividade do projeto junto às escolas e aos professores, foi muito difícil viabilizarmos nossa ida às escolas da região.

A dificuldade para encontrar espaço na agenda das coordenadoras de Arte era geral¹⁴². No segundo semestre de 2010, a quantidade de cursos e orientações técnicas que a Secretaria da Educação promoveu para seus coordenadores fez com que eles quase não permanecessem nas diretorias durante o semestre.

Silmara contou que sua rotina na Diretoria da Educação é “apertada”, com excesso de atividades burocráticas e, quando retorna dos cursos oferecidos em São Paulo, tais tarefas estão acumuladas, não deixando espaço nem para visitas às escolas e nem para multiplicar junto às escolas da região as orientações recebidas nos cursos de formação¹⁴³.

Logo após houve a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. A aplicação da prova realizada em 10 e 11 de novembro de 2010 mobilizou as Diretorias de Ensino e escolas por muitos dias antes e depois da

---

¹⁴² Nos relatos sobre as regiões de Itaquaquecetuba e Registro esse problema ocorreu simultaneamente.

¹⁴³ Essa frustração de acúmulo de tarefas e falta de tempo para “fazer fluir o conhecimento adquirido nas formações para as escolas” também foi manifestada por Adriana Silvestre, PCOP de Itaquaquecetuba. Em março de 2011, soubemos que para o presente ano a Secretaria cancelou vários cursos de formação, dando preferência a videoconferências.

prova. Como as semanas seguintes eram de provas do final do ano e fechamento de notas, chegamos praticamente ao final do ano letivo.

Diante de nossa insistência, Silmara Truzzi concordou em nos receber e nos acompanhar nas escolas nos primeiros dias de dezembro de 2010, mas não foi possível combinar o calendário com a orientação técnica dos coordenadores das escolas que estava planejado, evento que ocorreu em março de 2011.

5.1.1. O MAPEAMENTO PRÉVIO

Enquanto não encontrávamos a possibilidade da visita presencial, acertamos alguns procedimentos para mapear os usos das escolas. Silmara preferiu centralizar em sua pessoa esse mapeamento “porque as escolas dão mais atenção quando é pedido da diretoria”. Formulamos as perguntas e ela encaminhou uma mensagem para os endereços eletrônicos de todas as escolas. Depois, nos repassou as respostas.

Na mensagem eletrônica enviada às escolas, nos identificávamos como pesquisadora da USP e solicitávamos a identificação da escola e da pessoa responsável pelo preenchimento. As perguntas eram:

- 1- Quantos filmes da primeira caixa do Projeto *O Cinema vai à Escola* foram utilizados em atividades com os alunos nesta unidade? Destes, você destacaria algum ou alguns que foi ou foram MUITO utilizados? Quais?
- 2- Sobre a receptividade dos professores. Quantos professores se envolveram com o projeto e de quais disciplinas? Muitos professores assistiram aos filmes? Houve trabalho de planejamento entre os professores sobre o projeto?
- 3- Quais filmes puderam ser usados em algum projeto ou atividade interdisciplinar? Se houve, cite alguns acordos de professores de mais de uma disciplina para utilização de filmes (acordos de horários, aulas ou atividades conjuntas, ou algo parecido).

Buscávamos com essas perguntas;

- Mapear as escolas que mais e/ou melhor usaram os filmes do projeto, de forma que pudéssemos dirigir nossas visitas às escolas que revelavam boa utilização dos filmes do projeto;
- Comparar os dados sobre os filmes mais utilizados com a apuração geral realizada pela FDE;

- Levantar alguns dados sobre planejamento do uso de filmes e atividades interdisciplinares;
- Aproximarmos da ambientação escolar no que tange à comunicação entre professores e coordenação na busca de soluções de planejamento e acordos para que o tempo dos filmes se adequasse ao tempo das aulas.

Foram 15 as escolas que nos atenderam¹⁴⁴ respondendo às perguntas por correio eletrônico, o que corresponde a 22% das escolas ligadas à DE Marília. Ao tabular os resultados, aferimos que a quantidade de filmes do projeto utilizados de cinema *O Cinema vai à Escola* variou de 3 a 15, com detalhamento variado sobre a forma de utilização.

Os filmes do projeto indicados como mais vistos demonstraram a mesma preferência apontada no relatório geral do estado de São Paulo e ratificada nos dois relatórios setorizados (Capital/Grande SP e Interior): *Crash, no Limite* foi o mais visto, seguido de *Diários de Motocicleta*, *Narradores de Javé*, *A Cor do Paraíso*, *Crianças Invisíveis* e *Billy Elliot*. O filme iraniano *A Cor do Paraíso* citado por um terço das escolas de Marília que responderam às perguntas aponta uma pequena variação nos resultados gerais.

Essas e outras informações obtidas com o questionário prévio nos deu base para uma seleção de escolas a serem visitadas. Algumas escolas responderam que “foram usados 90% dos filmes da caixa”, o que não se coadunava com o restante dos dados, o que nos sugere preocupação em agradar a DE. Optamos por visitar as escolas cujos dados nos pareciam mais realistas e que demonstravam uso criativo e interdisciplinar dos filmes.

---

¹⁴⁴ Dessas, 7 são do município de Marília, 3 de Garça, 2 de Pompeia, 1 de Lupércio, 1 de Gália e 1 de Júlio Mesquita.

A partir dessa seleção, a coordenadora Silmara viabilizou a visita a algumas das escolas. A visita não foi viável em todas as escolhidas, por diversos motivos: distância, rotina da escola nos dias da nossa presença em Marília, entre outros. Das quinze escolas que atenderam às nossas perguntas, pudemos visitar cinco, sendo três no município de Marília e duas no município de Garça.

Na descrição dessa coleta de dados, a seguir, optamos por, em primeiro lugar, apresentar os dados das escolas que responderam às perguntas da mensagem eletrônica, mas não foram visitadas. Entendemos que, embora não tenhamos visitado essas escolas, há dados reveladores em relação à forma como os coordenadores responderam às perguntas, à preferência de alguns filmes e sobre os professores que mais se envolveram com o projeto, com ou sem atividade interdisciplinar. Em outro tópico, apresentaremos os dados das escolas visitadas e, nesse caso, aliaremos os dados das perguntas prévias com os dados coletados presencialmente.

5.1.1.1. LEVANTAMENTO PRÉVIO DAS ESCOLAS DE MARÍLIA

Da cidade de Marília, 7 escolas nos responderam, sendo que pudemos visitar 3, então, a seguir organizamos as respostas das 4 escolas cujos dados são oriundos apenas das pesquisa prévia. São elas: EE Vereador Sebastião Mônico, EE Gabriel Monteiro da Silva, EE Neuza Maria Marana Feijão e EE Alfredo José de Almeida.

Da parte da EE Vereador Sebastião Mônico, a informação coletada é que não houve um trabalho de planejamento formal com os professores, mas houve diálogo e apresentação do material aos novos professores. O planejamento ocorreu principalmente entre os professores das DAC's, História, Geografia e Língua Portuguesa, o que, no dizer da coordenadora que fez o relato, se aproxima de uma atividade interdisciplinar;

Sobre os filmes mais usados da caixa do projeto em questão, a resposta da escola foi:

(...) os filmes do acervo da escola são muito solicitados pelos professores, principalmente os de História, Geografia e DAC, porém, os filmes citados como os mais utilizados não são os da caixa do projeto: *Hotel Ruanda*, *Quem quer ser um Milionário*, *Avatar*, *Olga*, *Guerra de Canudos*, etc. (EE Sebastião Vereador Mônico, Marília/SP)

Foi informado ainda que em 2010 *os filmes da caixa não foram muito utilizados, porque já tinham sido utilizados em 2009*, o que nos sugere que se dê mais atenção ao material “que acaba de chegar”, ou que perdem a novidade no ano seguinte. Não pudemos concluir a forma como foram usados os filmes da caixa em 2009, nesta escola, mas nos dá pistas de como o acervo da escola pode ser visto como um “material do momento”, não sendo lembrado no ano seguinte, sendo que, teoricamente, trata-se de um material que faz parte do patrimônio da escola.

A resposta da EE Gabriel Monteiro da Silva foi um tanto sintética e afirma genericamente que *os professores aproveitaram bem os filmes de acordo com as*

sugestões do caderno do professor e para incrementar os assuntos trabalhado; cita Crash no Limite, como filme de maior destaque e Diários de Motocicleta e O Planeta Branco como obras utilizadas nas aulas de Geografia, Ciências e Português, de forma “direcionada ao currículo”. Não há informações sobre planejamento e atividade interdisciplinar.

A EE Neusa Maria Marana Feijão informou que 3 filmes da caixa foram utilizados, com destaque para *A Rosa Púrpura do Cairo*, o que resultou em trabalho interdisciplinar das matérias de Português, História e Arte. A escola explica que houve acordo entre esses professores para agendamento dos horários das aulas.

Os professores das mesmas disciplinas – História, Português e Arte – são citados nas informações prestadas pela EE José Alfredo de Almeida, dizendo que houve trabalho interdisciplinar. Os dois filmes citados são *Billy Elliot* e *Olga*, sendo que este último não está na caixa do projeto.

As duas únicas escolas da cidade de Pompeia atenderam às nossas perguntas. São elas: EE Cultura e Liberdade e EE 17 de Setembro.

O coordenador pedagógico da EE Cultura e Liberdade informou que a receptividade ao projeto por parte dos professores foi muito boa, entendendo que “a caixa de filmes colabora muito com o currículo”. Segundo ele, foram 13 o número de títulos utilizados, sendo que os dois filmes mais usados foram *Narradores de Javé* e *Crash, no Limite*. Quanto ao trabalho interdisciplinar, foi informado que não ocorreu e o motivo alegado foi “falta de sintonia entre os professores”. No entanto, o mesmo coordenador afirma que aproximadamente 15 professores se envolveram com o projeto, em especial os de Arte, Língua Portuguesa, História, Geografia e de DAC’s. Informa também que os professores se apoiaram no Caderno de Cinema do Professor. Se por um lado, nos

parece uma resposta sincera a afirmação de que faltou sintonia, é curioso pensar que 15 professores usaram ao todo 13 filmes e não há notícia de alguma integração nesse trabalho.

As informações da EE 17 de Setembro revelam que os filmes mais utilizados foram: *Narradores de Javé*, *O Pagador de Promessas*, *Crianças Invisíveis*, *Diário de Motocicleta* e o DVD de orientação sobre a linguagem cinematográfica *Luz, Câmera... Educação*. Segundo o coordenador, a maior parte dos professores assistiu aos filmes e foram realizadas discussões, orientações e planejamento nas reuniões de HTPC. As disciplinas que mais se envolveram foram Língua Portuguesa, História e Inglês e seguiram as orientações das atividades sugeridas pela FDE no Caderno de Cinema do Professor. O trabalho interdisciplinar relatado foi com o filme *Crianças Invisíveis*, em atividades de História e Geografia sobre os temas: moral, moralidade e responsabilidade social. Houve discussões sobre os filmes realizadas durante o horário de aula.

Da cidade de Gália, a escola que nos respondeu foi EE Graciema Baganha Ferreira. Esta escola acusa boa receptividade do projeto, com 8 professores envolvidos, das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Leitura, História, Arte, Geografia e DAC. A escola também diz que houve planejamento e, ao relacionar os filmes mais utilizados, mescla filmes da caixa do projeto com outros filmes: *A Cor do Paraíso*, *Escola de Rock*, *Putz a coisa tá feia*, *Narradores de Javé*, *Diários de Motocicleta*, *Deu a louca na Chapeuzinho* e *Viagem ao Centro da Terra*, sendo que os dois últimos, que não pertencem ao projeto de cinema, são os apontados como filmes usados em atividades interdisciplinares.

Uma das duas escolas do município de Lupércio, a EE Izidoro Daun, atendeu à nossa pesquisa, dizendo que a receptividade foi excelente por parte dos professores, em especial os de História, Língua Portuguesa e Leitura e Arte. Nestas duas últimas disciplinas houve atividade interdisciplinar. A escola relata também que os professores

levaram os filmes para assistirem em casa. Ocorreram acordos de horários destinando até três aulas de disciplinas diferentes para exibição de um filme.

A única escola do município de Júlio Mesquita, a EE José Carlos Monteiro, nos dá a surpreendente marca de 15 filmes utilizados, com destaque para *O Pagador de Promessas*, *Billy Elliot*, *Bendito Fruto*, *Narradores de Javé*, *Crash no Limite*, *Putz a Coisa tá Feia* e *O Planeta Branco*. Os dois primeiros foram usados pelos professores de Linguagens e Códigos.

A seguir, relataremos as escolas da região de Marília que puderam ser visitadas.

5.1.1.2 - PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DE MARÍLIA

Pudemos visitar duas escolas na cidade de Garça e três escolas na cidade de Marília, sendo que em 4 escolas o encontro presencial se deu em Dezembro de 2010. Em março de 2011, quando pudemos participar da orientação técnica organizada pela coordenadora de Arte Silmara Truzzi, aproveitamos para realizar a visita a outra escola de Marília que não pudemos conhecer em dezembro. Primeiramente descreveremos as quatro primeiras escolas.

Por ser em dezembro, havia poucos alunos circulando pelas escolas, porém foi um momento muito propício e tranquilo para conversar com os professores, pois eles estavam reunidos para o fechamento do ano letivo e demonstraram muita disponibilidade. A coordenadora de Arte havia nos anunciado e eles nos esperavam. Além de Silmara Truzzi, esteve conosco o tempo todo a coordenadora de Língua Portuguesa da DE Marília, Profª Maria Márcia Zanprônio Pedroso.

Os encontros em cada escola foram agendados com a diretoria dias antes de nossa visita. A diretoria “convocou” os professores que estavam trabalhando naquela data para conversar sobre o projeto de cinema. Já se iniciavam as férias escolares, embora houvesse alguns alunos em algumas escolas. Os professores estavam em fechamento de notas e foram todos muito disponíveis.

Por estarmos na companhia de duas coordenadoras da DE, por um lado havia uma preocupação com a “aprovação” da DE no relato da escola, por outro, aproveitava-se para alguma reivindicação referente às necessidades da escola. Na mesma data, estava acontecendo um encontro de coordenadores pedagógicos da DE Marília, de forma que os coordenadores, que haviam respondido às perguntas prévias, não estavam presentes em nossos encontros, com exceção da escola que visitamos à noite.

5.1.1.2.1 EE PROF^a NELY CARBONIERI DE ANDRADE

A escola funciona em um edifício muito bem cuidado e com ótimos recursos de infraestrutura: prédio espaçoso, corredor largo, com várias quadras de esportes, pintura recente e muito colorida, elevador moderno para alunos e professores com dificuldade de locomoção, salas de aula muito amplas e claras.

A pesquisa prévia havia indicado que a escola trabalhara 6 filmes, com destaque para *Vida de Menina* e *Narradores de Javé*. Sobre os professores envolvidos a resposta foi: dois professores de Língua Portuguesa, dois que atuam tanto com Língua Portuguesa como com o projeto DAC, um professor de Geografia, um professor de Filosofia, um professor de Física e um professor de Matemática. No total, oito professores. Quanto à atividade interdisciplinar, a informação é que o filme *Vida de Menina* gerara uma atividade entre os professores de Física, Língua Portuguesa e Filosofia.

Junto às respostas ao nosso levantamento prévio encaminhado pela escola, foi anexado um texto com a descrição das etapas de um projeto com o filme *Vida de Menina* realizado em 3 turmas de 1º ano do Ensino Médio. Soubemos depois que o responsável pela atividade foi o professor de Física, o Prof. Cleber. Tratava-se de um projeto interdisciplinar bastante completo, bem elaborado, dividido em várias etapas, cujo resumo é o seguinte:

- 1ª – Após a exibição de *Vida de Menina*, os alunos deveriam responder a um questionário sobre algumas primeiras informações da obra (nome do filme, protagonismo, contexto histórico, tema principal, principais preocupações da protagonista).
- 2ª Foi solicitada a elaboração de resenha crítica individual. Após o professor ter lido as resenhas, os temas principais eram elencados para dar suporte ao debate que representava a etapa seguinte.
- 3ª Debate sobre alguns temas com sugestão que fosse feita uma comparação das situações do filme com o cotidiano dos alunos. Os temas foram: papel da

mulher no filme e na sociedade da época; importância do registro histórico; valores familiares e amor entre primos; contexto histórico das minas de diamantes; exploração do trabalho escravo mesmo após o fim da escravidão; preconceito racial, de gênero e de classe social e importância da leitura e da escrita na formação do caráter.

- 4ª Foi exibido um vídeo produzido para a internet chamado *90 dias com Catra* que problematiza alguns dos temas do filme, mas no contexto contemporâneo.
- 5ª Após um trabalho de comparação entre os dois filmes, os alunos pesquisaram em *sites* da internet e publicaram algumas resenhas. Detalhe: era sugerido que as resenhas fossem revisadas antes da publicação¹⁴⁵.
- 6ª Por fim, houve a elaboração de um trabalho coletivo em slides, sobre os temas mais fortes do debate, com texto escrito, imagens e citações.

Quando chegamos à escola, fomos muito bem recebidos por uma equipe de professores composta por: Prof. Gilberto, de Geografia; Prof. Cleber, de Física; Profª Silvinha de Língua Portuguesa (do Ensino Fundamental 2, não leciona no Ensino Médio, portanto não usou a caixa de filmes, mas participou bastante da conversa), Profª Maria Francisca de Ciências e Matemática (também do Ensino Fundamental). As coordenadoras da DE Marília Silmara (Arte) e Márcia (de Língua Portuguesa) também participaram da conversa, que durou aproximadamente 90 minutos.

O Prof. Cleber Gomes contou que a realização do projeto acima descrito envolveu muitas aulas. O professor propôs à coordenação a exibição do filme *Vida de Menina* em uma data que sabiam que haveria poucos alunos na escola, porque era “emenda de feriado”. O professor aproveitou para propor a exibição do filme, já que buscavam uma atividade que agrupassem todas as classes de 1º ano do Ensino Médio. Ele viu isso como vantagem, já que teve uma manhã inteira para exibi-lo, sem interrupções ou problema de tempo.

---

¹⁴⁵ Foi informado no encontro presencial com os professores que o site em que os alunos publicaram suas resenhas é o www.cineclick.uol.com.br

Ao relatar esse “acaso” aproveitado pelo prof. Cleber, o prof. Gilberto entrevistado dizendo que essa situação não é a ideal, porque não atendeu a todos os alunos e porque a exibição de filmes deveria ser planejada. Ficou claro que ela foi planejada pelos professores de Física e de Filosofia e a coordenação aprovou a ideia. Sentimos que Cleber teve “senso de oportunidade”, porque ele se entusiasmara com a caixa de filmes e aguardava um momento propício para a exibição.

Ele contornou da seguinte forma o fato de que havia muitos alunos faltantes no dia da exibição:

“os que assistiram ficaram tão motivados, propusemos pesquisa na internet de resenhas críticas para que eles pudessem elaborar a deles e isso causou curiosidade nos alunos que não tinham visto o filme. Então, eles acabaram indo atrás e os que não conseguiram ver, depois assistiram à apresentação dos trabalhos dos alunos”. (Prof. Cleber)

Chamamos a atenção para o fato de que o Prof. Cleber não se prendeu, nesse caso, às “tarefas para nota” ou aos limites da disciplina pela qual é responsável. Ele contou que lia as resenhas para organizar o debate com os alunos, mas ele não as corrigiu, porque não é professor de Língua Portuguesa.

Cleber demonstrou que gosta muito de filmes e que aproveita as oportunidades para se ligar aos outros professores já que sua disciplina “não dá muita abertura para discutir filmes”. Ainda assim, ele encontra um jeito:

(...) como esse é um filme de época, eu aproveitei pra falar da mineração, aparecem ferramentas, eu trabalhei como funcionam as alavancas, a evolução de várias ferramentas... E deu, porque nós estávamos vendo, em Física, a evolução das máquinas e potência. Eu fiz essa ligação, mas eles não se interessaram tanto por essa parte, eles gostaram mesmo de discutir as questões sociais. Eles mesmos perceberam que tinha acontecido a abolição, mas os negros eram tratados como escravos. (Prof. Cleber)

Ele contou que a profª de Filosofia estava trabalhando “Epicuro e a Felicidade” e trabalhou com os alunos, a partir do filme, o conceito de felicidade, o papel da mulher, da religião, da escravidão e do preconceito.

Em certo momento surgiu um debate bem rico entre todos, porque a professora Silvinha, que leciona no Ensino Fundamental, comentou que não se preocupa que os alunos produzam textos a partir de livros e filmes. Ela espera que eles descubram o prazer da fruição nessas obras. E comentou: “os professores de faculdade que se incumbam de ensiná-los a produzir texto, isso é assunto pra mais tarde. Eu gosto do oba-oba”. Cleber, com muita calma, discordou de Silvinha:

A escola é o lugar de sistematizar o conhecimento. Tem que haver dois momentos: o primeiro é da motivação. Se o aluno não gosta de ler ou de ver filmes mais complexos, a escola deve incentivá-lo. Depois que ele descobriu o prazer, nós temos que ensiná-lo a sistematizar o conhecimento. Se ele fica só no “oba-oba”, se você não cobra um relatório ou uma sistematização, se ele não aprende a fazer isso na escola, depois ele vai ter muita dificuldade em produzir qualquer relatório na vida. Ele pode descobrir também o prazer em sistematizar o conhecimento. Acho que ele tem que sair da escola sabendo fazer isso. (Prof. Cleber)

E completou sua argumentação, exemplificando:

Eles têm muita dificuldade em fazer resenhas, por exemplo. Mas é porque eles não costumam ter contato com resenhas. Então, em *Vida de Menina*, nós lemos várias resenhas na internet sobre o filme. Então, eles foram percebendo que eram capazes de fazer também. Mas a resenha não era pra mim (...) eram pra ser publicadas em um site de resenhas para concorrerem a prêmios. A Joyce, aquela menina do 1º ... publicou sua resenha e uma pessoa de outro lugar comentou, ela ficou super feliz... Eu não fiquei monitorando tudo, eles mesmos iam olhando o site, vendo o que acontecia... Trabalhamos com a importância de se produzir conhecimento, que eles não acham que são capazes. Isso aumenta a auto-estima deles. Eles não têm costume de produzir algo no padrão correto. Há uma tendência deles entregarem trabalhos sem padrão, de qualquer jeito. Por que não ensinar como eles podem realizar um trabalho científico bem feito? (Prof. Cleber)

Outro exemplo dado em nosso encontro veio do Prof. Gilberto, de Geografia que contou ter usado o filme *Osama*, que é um filme sobre a condição da mulher no Afeganistão.

Perguntamos os motivos da escolha desse filme. Gilberto contou que conheceu trechos do filme em uma capacitação organizada pelo coordenador de Geografia da DE. Depois ele alugou o filme e o assistiu muitas vezes, anotando, selecionando partes mais importantes e planejando as atividades. Ele usou várias aulas para exibir o filme¹⁴⁶, não foi de uma só vez. Disse que os alunos, no início, estranharam o ritmo do filme, pediam que ele colocasse a versão dublada (o que ele não atendeu), mas ele foi passando aos poucos, às vezes parava para discutir uma determinada cena. “O final do filme é difícil, não tem nada a ver com o que eles estão acostumados nos *blockbusters*, mas é preciso discutir isso com eles”.

Sobre os filmes da caixa do projeto de cinema, eles relataram que alguns professores haviam exibido *Narradores de Javé* (nenhum que estivesse em nosso encontro), mas nada sabiam sobre a repercussão. Eles mesmos mostraram que alguns filmes da caixa ainda estavam lacrados, mas alguns tinham sido bastante vistos entre eles.

Os professores se manifestaram de forma muito participativa em todos os temas tratados: se o professor deve usar a versão com legendas, como pode ser o planejamento, se solicitam ou não relatórios aos alunos, se isso pode afastar ou não o contato prazeroso com os filmes e como é difícil a adequação do tempo do filme e do trabalho interdisciplinar.

A única professora que apenas ouvia era a Prof^a de Ciências e Matemática, Maria Francisca. Quanto o debate entrou no tema sobre a necessidade da escola tomar uma posição sobre o tema da sexualidade, tentando evitar a transmissão de valores morais

---

¹⁴⁶ Comentário do professor Gilberto: “é complicado a gente colocar no diário de classe em 3 ou 4 aulas a mesma coisa: ‘Filme *Osama*’. A gente tem medo que a coordenação ache que estamos matando aula”.

muito pessoais e às vezes até preconceituosos¹⁴⁷, os professores insistiram para que Maria Francisca contasse algumas histórias sobre sua vivência nesse assunto.

Maria Francisca contou que faz parte do currículo da 7ª série o tema da reprodução e ela sempre se valeu de um filme chamado: *Gravidez*. O filme mostra o desenvolvimento do embrião, desde a concepção e no final existe uma cena de um parto normal. “Sempre utilizei esse filme”, disse a professora. “Certa vez a mãe de uma aluna ligou para o diretor, horrorizada com o fato de sua filha assistir a uma cena de parto”. Fui chamada à atenção. O diretor ficou ao lado da mãe e eu não pude mais usar o filme.

Outros dois casos foram contados pela professora Maria Francisca em que o moralismo dos pais a impediu de mostrar o uso do preservativo em sala de aula e uma exposição de alunas em uma feira de ciências sobre o tema da reprodução. O diretor censurou as ações, colocando-se ao lado desses pais. Os professores informaram que no ano que se encerrava, houve 16 casos de gravidez entre as alunas da escola.

Ainda na questão da importância de se falar sobre sexualidade com os alunos e alunas, por muitos minutos ocorreu um debate sobre como os professores se sentem despreparados e como alguns ainda se revelam muito preconceituosos. Espontaneamente, os professores falaram que seria muito importante que alguns filmes fossem discutidos entre os educadores primeiramente, para ajudar no preparo das discussões. A coordenadora Silmara comentou que se trata de um tema que há bastante tempo consta como parâmetro curricular, porém sua presença no cotidiano da escola ainda não acontece por despreparo dos professores e por interferência dos pais e da direção.

---

¹⁴⁷ O tema surgiu em virtude da publicação naquela semana da coluna de Rosely Sayão, na folha Equilíbrio, intitulada “Falta Sexo”.

O Professor Gilberto, empolgado com a conversa, sugeriu a criação de um cineclube e pediu ajuda ao professor Cleber “que é mais cinéfilo que eu”.

Por fim, o prof. Cleber nos contou que sugeriu à coordenadora fazer uma apresentação sobre cinema para os professores na reunião de planejamento (HPTC), porque ele lera os dois Cadernos do Professor inteiros e preparou uma aula em *power point* de 30 minutos. A coordenadora disse que permitira uma apresentação de 15 minutos, mas ele insistia que precisava de 30 minutos. A coordenadora respondeu que iria pensar e que dependia da “da autorização da DE” (o prof. Cleber aproveita o nosso encontro para “pedir autorização” à DE).

Em especial os professores Cleber e Gilberto demonstram vasto repertório cinematográfico. Gilberto contou que estava fazendo o mestrado na UNESP¹⁴⁸ de Araraquara, na área de meio ambiente, e sempre buscava filmes para compor seu currículo.

O debate resultante do nosso encontro na EE Nely Carbonieri de Andrade, na cidade de Garça, terminou porque tínhamos que visitar outras escolas, mas assuntos não faltariam para muitas horas de sugestões de atividades que surgiram. Foi possível registrar um enorme potencial de criatividade e competência nessa amostra de professores da escola.

Outro dado notório foi o autoritarismo da direção que censura os professores e impede uma série de iniciativas importantes para a produção de conhecimento da escola¹⁴⁹. A coordenação aparentemente é temerosa em relação a algumas iniciativas,

---

¹⁴⁸ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

¹⁴⁹ A professora de ciências relatou que, por desânimo, deixou de realizar a feira de ciências no ano de 2010, em função da censura da direção no ano anterior.

pois inibiu que o professor Cleber fizesse uma apresentação aos colegas professores sobre o projeto de cinema, alegando que “precisava buscar autorização da diretoria”. Ficou bem claro que o professor, insistente, aproveitou nosso encontro para buscar junto à coordenadora legitimidade para seu intento. Também percebemos uma forte resistência dos professores ao autoritarismo da direção.

Outro fato referente a essa escola aconteceu meses depois. Em março de 2011, como já foi dito, estivemos novamente na DE Marília desta vez para ajudar a coordenadora Silmara Truzzi na Orientação Técnica para a entrega da segunda caixa de filmes do projeto *O Cinema Vai à Escola*. Estavam presentes aproximadamente 70 representantes das escolas da região: coordenadores pedagógicos e diretores.

Conforme pedido da coordenadora, fizemos uma comunicação sobre a importância do cinema na ampliação do repertório cultural dos alunos e professores e discutimos algumas possibilidades do uso do cinema na escola. Preparamos uma apresentação em slides com imagens de muitos filmes da História do Cinema, das variadas cinematografias e temas antes de entrarmos na prática cotidiana do uso do cinema. Ao final da palestra a supervisora de ensino pediu aos participantes uma avaliação do evento e da palestra sobre cinema, especificamente. A quase totalidade manifestou-se muito positivamente sobre a relevância da palestra, sobre como foi bom refletir sobre arte fora do ambiente da escola, outros afirmaram ter gostado das orientações práticas. Alguns poucos apenas assinalavam um símbolo “positivo” ao evento. Apenas uma pessoa de toda a plateia fez uma avaliação negativa do evento e fomos verificar o que dizia o comentário: “(1) o conteúdo apresentado não era do alcance das pessoas que assistiam à palestra e (2) trata-se de um assunto sem viabilidade prática na rotina da escola”.

Qual não foi nossa surpresa ao vermos que se tratava do diretor da EE Nely Carbonieri de Andrade, cujos relatos anteriores já apontavam para uma postura obscurantista e,

nessa rápida avaliação, demonstrou desconhecer a realidade e a capacidade dos professores da unidade escolar que dirige.

5.1.1.2.2 EE LYDIA IVONE GOMES MARQUES

A segunda escola da cidade de Garça que visitamos foi a EE Lydia Ivone Gomes Marques¹⁵⁰, situada em prédio com instalações bem mais precárias do que a primeira escola descrita. A fachada da escola é cercada por um amplo jardim cheio de árvores.

Nosso encontro se deu em uma grande sala destinada, segundo a diretora Maria Rosa, a diversas utilidades: sala de reunião, depósito de materiais, mas o mais comum é que a sala tinha a dupla função de acolher os alunos cujo professor faltou e para projeção de filmes. Segundo ela: “essa é a nossa realidade. Muitas vezes, o professor que faltou é de Inglês e o professor eventual é de Química. O que fazer? Passa filme!”.

Na sala existe um telão e um projetor multimídia. A escola também possui uma televisão “bem grande” (não nos informaram a dimensão) que às vezes é levada para a sala de aula.

Em nosso encontro, estavam presentes, além da diretora (que demonstrava não ter nenhum conhecimento sobre o uso dos filmes), três professoras: Rosiane, de Língua Portuguesa (que acabara de voltar de licença maternidade); Meire, de Inglês e Rita, de Arte.

A resposta às nossas perguntas prévias indicava que essa escola havia utilizado 6 filmes da caixa do projeto de cinema: *Crash, no limite*; *Crianças invisíveis*; *Diários de motocicleta*; *Final Fantasy*; *O Planeta Branco* e *Putz a coisa tá feia*. Segundo o coordenador pedagógico que assinou a mensagem o mais utilizado foi *Crianças Invisíveis*, “por serem curtas metragens e trazerem questões próximas a nós”. No entanto, ninguém presente ao nosso encontro soube dizer como foi a utilização desse filme ou parte dele.

---

¹⁵⁰ A coordenadora de Língua Portuguesa Márcia nos informou que a presente escola era considerada na DE uma das unidades de pior desempenho na região de Marília, especialmente nos programas de leitura e escrita. Por esse motivo, estava entre as escolas que recebiam da CENP verba extra para a compra de materiais, como livros e filmes.

Ainda segundo a informação anterior, “para o conhecimento do acervo, foi realizado HTPC com a apresentação do material, organização de atividades e empréstimos dos filmes. Todos os filmes foram emprestados para professores dos diferentes componentes curriculares”. No entanto, as professoras disseram que o coordenador pedagógico não permite que os professores levem os filmes para casa, “por ser material para se usado na escola”.

Em outro momento, a Profª Meire disse: “quem adora os filmes é a secretária da escola, ela leva todos os filmes pra casa e faz a maior propaganda. Ela é que nos conta quais filmes são bons! E ela lê os cadernos de cinema, também”.

Muitos filmes ainda estavam lacrados e as professoras presentes demonstraram conhecer apenas os filmes *Crash* e *Vida de Menina*.

A professora de Português, Rosiani, que voltava há pouco de licença maternidade, contou o trabalho que fez com o filme *O Menino do Pijama Listrado*. Em primeiro lugar ela passou o filme aos alunos que se interessaram por ler o livro. Ela contou que leu praticamente o livro todo com eles em sala de aula: “eles gostaram do livro, mas gostaram mais do filme”.

Perguntamos como o filme *Crash, no Limite* foi trabalhado em sala de aula. A Profª Meire relatou que pesquisou palavras cognatas a partir da sinopse e da resenha do filme. Ela conta que não conhecia o filme, mas “os alunos conheciam, eles sabiam que tinha levado o Oscar, alguns já tinham visto”. Perguntada se ela havia visto o filme antes de exibir aos alunos, ela disse: “Não, vi junto com os alunos. E não vi o filme

inteiro, porque a aula acabou e o filme é grande. Então, pedi ao professor da aula seguinte se ele podia continuar... Então, não vi o final”.

Ainda assim, insistimos para saber se houve debate sobre o filme. A Prof^a Meire respondeu:

Eles gostaram muito, eles gostam muito desse tipo de filme, porque trata de preconceito e muitos deles são negros. Inclusive, foi bom porque eles fazem muita brincadeira quando são punidos, dizem que eles não podem ser punidos porque são negros. Então, foi bom porque o filme trata desse tipo de coisa (Prof^a Meire).

As professoras contaram que foi um sucesso a exibição do filme *Escritores da Liberdade*¹⁵¹:

Eles adoraram, porque é totalmente a vida deles na sala de aula. A professora no começo não consegue dar aula, aos poucos ela vai conseguindo. Eles até se identificaram com o jeito das pessoas se vestirem no filme. É muito difícil trabalhar filmes na escola, mas esse deu certo... (Prof^a Meire).

A professora de Arte, perguntada se sua disciplina prevê alguma abordagem de cinema como linguagem, disse: “trabalho um pouco a estética do filme, a movimentação, a iluminação... Eu gosto muito de trabalhar animação, mas faz tempo que não trabalho...”

As informações prévias dessa escola sobre possíveis acordos de horários nos dizia: “para a projeção há constantemente acordos com horários, uma vez que não é possível a projeção no tempo das aulas e assim há uma exploração dos temas abordados pelas diferentes áreas”. No entanto, em vários momentos as professoras nos disseram que o mais comum é que um professor comece o filme e o professor da aula seguinte continue. Ficou claro que isso ocorre sem nenhum planejamento.

---

¹⁵¹ Filme norte-americano, protagonizado por Hilary Swank, em que uma professora que opta por lecionar na periferia de Los Angeles, para jovens ligados a gangues. A saída encontrada pela professora é que os jovens contem suas histórias em seus diários. O princípio do aluno protagonista é muito apreciado pelo conjunto de professores. A narrativa segue a linha professor-herói e final feliz.

Quando perguntamos sobre como são conduzidos os debates, fomos informados que, quando há algum debate, muitas vezes o professor que iniciou a exibição não é o mesmo que está presente nos debates.

A questão do conjunto de filmes com temática de dança veio à tona em certo momento do encontro. A professora de Arte relatou à Silmara Truzzi que a exibição do filme *Vem Dançar*, “que você nos indicou na capacitação” tinha sido um sucesso. Contou também que não o assistira previamente. Mas, “por sorte”, assistira em sua casa o *Fale com Ela* e julgou que os alunos não iriam gostar, por isso optou por não exhibir. Ela contou que normalmente não assiste aos filmes antes, que costuma “confiar nas indicações”.

Nesse momento, Silmara Truzzi demonstrou muito constrangimento e chamou a atenção da professora, explicando que independente do filme ser indicado por algum especialista, o professor deve assistir à obra, até mais de uma vez, antes de decidir usá-la com seus alunos.

Os equívocos históricos apontados por Marília Franco e já citados no capítulo um são claramente identificados nessa escola. Fica muito claro que os filmes são exibidos para substituir uma aula (posição assumida pela diretora) e a mensagem do filme existe “por si só”, sem problematização e nem planejamento.

Após sairmos da escola, as duas coordenadoras mostravam-se visivelmente decepcionadas com a precariedade da formação e das condições de trabalho das professoras da EE Lydia Ivone Gomes Marques. Elas perceberam o quanto algumas indicações sem formação adequada podem ser mal interpretadas e demonstraram

surpresa com a naturalização demonstrada pelas professoras com o hábito de assistirem aos filmes pela primeira vez juntos aos alunos.

As duas escolas visitadas na pequena cidade de Garça nos mostrou realidades muito díspares em termos de infraestrutura, formação de professores, modelos diferentes de gestão escolar e, no caso do projeto de cinema, diferenças marcantes no uso de um mesmo projeto de política pública.

5.1.1.2.3 EE PROF^a SYLVIA RIBEIRO DE CARVALHO

Antes de chegarmos a essa escola, situada em um bairro pobre de Marília, a coordenadora Silmara manifestou-se surpresa por termos selecionado essa escola para a visita, porque sua avaliação sobre a escola (já lecionara lá tempos atrás) era de uma unidade com problemas sérios de aprendizagem, principalmente por estar situada em uma região com graves desigualdades socioeconômicas que atingiam alunos e familiares, inclusive tráfico de drogas.

Silmara, a partir da avaliação da DE, não demonstrava muita confiança na atuação do coordenador pedagógico, pois ele era “dessas pessoas que falam muito bem, tem muita teoria, tem até doutorado, mas, na prática, não apresenta bons resultados”. Por isso, ela estranhara nossa escolha e dava a entender que “preferia nos mostrar escolas com melhores resultados”, uma vez que buscávamos bons usos do projeto de cinema.

No questionário prévio, sobre os filmes mais utilizados, tivemos como resposta:

Esta Escola só recebeu a primeira caixa. Desta caixa os filmes utilizados em atividades com os alunos foram: *Diários de Motocicleta*, *Billy Elliot*, *Crash*, *no Limite* e *A cor do Paraíso*. O mais utilizado desses filmes foi *Billy Elliot*. O filme *Escola de Rock*, embora não pertença a esse acervo (caixa), também está programado para ser utilizado.

Na pergunta sobre receptividade dos professores e planejamento com os filmes, a resposta foi:

Todos os professores conhecem o acervo. Todos acharam muito interessante o acervo. Nas reuniões pedagógicas foram projetados trechos de alguns desses filmes. Vários professores têm levado os filmes para assistirem em casa. As disciplinas que utilizaram os filmes em atividades com os alunos foram: as Disciplinas de Apoio Curricular – DAC (Port. Mat. Geo), Arte e Inglês. Normalmente os professores das disciplinas trocam informações com seus pares sobre o conteúdo dos filmes e planejam as formas de utilizá-los. Após a utilização desses (e de outros filmes), os professores fazem um relatório sobre os objetivos, as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, e o entregam para o Coordenador.

Sobre o uso interdisciplinar e acordos de horários para exibição dos filmes, as informações revelavam conhecimento do cotidiano escolar (o que não era indicado em respostas de outras escolas):

Desse acervo, eu destacaria o *Diário de Motocicleta*, que foi utilizado de forma interdisciplinar entre os professores de DAC (Português, Matemática e Geografia). O acordo de horário entre professores sempre é preciso haver quando os filmes são passados na íntegra. Às vezes os filmes são passados com interrupções; por exemplo: metade em um dia e a outra metade na aula/ dia/ semana/seguíntes. As atividades com o filme *Diário de Motocicleta* foram desenvolvidas nas aulas de Geografia e Português; mas a professora de Matemática também cedeu espaço para a projeção do filme.

A escola tem fachada bem simples e uma das paredes laterais foi pintada pela professora Rosana, de Matemática.

As professoras estavam reunidas em uma sala, atendendo a alguns alunos e “fechando notas”. Ao chegarmos, foram conosco para a sala de projeção. Eram elas: Sílvia Regina, de Sociologia e Geografia; Rosa, de Inglês; Josiane, de Língua Portuguesa; Edinalva de Educação Física e Rosana de Matemática e DAC.

Elas ficaram muito animadas em falar na “caixa de cinema”, porque demonstraram gostar muito do trabalho feito com os alunos a partir dos filmes. A professora Rosana, de Matemática tomou a palavra:

Os alunos perceberam que era um trabalho diferente, que havia interligação entre as disciplinas, que ninguém estava “matando aula” com os filmes, porque nós anunciamos os filmes em várias aulas, eles perceberam que era sério e foram ver com caneta e caderno na mão para anotarem as partes principais. Dessa vez, nosso planejamento foi “dez” (Prof. Rosana)

As informações prestadas pelo coordenador no levantamento prévio foram confirmadas pelas professoras: o coordenador apresentou na reunião de HTPC, cenas de alguns filmes e o filme *Luz,Câmera ... Educação*. Na mesma reunião, mostrou os Cadernos de Cinema do Professor e apresentou rapidamente a sinopse de cada filme.

A partir do projeto político pedagógico da escola (PPP), discutiram quais filmes seriam mais importantes para a realidade daquela escola. Escolheram: *Billy Eliot*, *Diários de Motocicleta*, *A Cor do Paraíso* e *Crash, no Limite*.

O grupo estabeleceu o prazo de um mês para todos assistirem aos filmes em casa ou na escola, em grupo ou individualmente, como preferissem. Também deveriam se inteirar do conteúdo dos cadernos de cinema. Passado o mês estipulado, os professores se reuniram em HTPC para discutir os quatro filmes: cada um falava do ponto de vista da sua disciplina como os filmes poderiam ser trabalhados. As professoras contaram que em alguns casos assistiram em grupo e, já em seguida discutiam a apreciação de cada um. Durante aquele mês, havia muitos comentários na sala dos professores, nos intervalos, sobre a opinião de cada professor. Na reunião de HTPC os professores formalizaram as atividades a serem realizadas.

Mais uma vez a professora Rosana, que leciona Matemática nessa escola desde 1989, sendo que há três anos está atuando no DAC, tomou a palavra:

Eu sou da área da Matemática e vou contar a verdade: eu não gosto de filmes. Sou muito prática, não gosto de “lero, lero”, não tenho paciência, os filmes me dão sono. Mas, como dessa vez tínhamos essa tarefa e eu adoro essa escola, fiz um esforço e acabei apaixonada pelos filmes. Aprendi a ver nas entrelinhas, eu buscava sempre só a história principal. Percebi que eu posso mudar em relação a cinema (Profª Rosana).

As professoras citaram com mais ênfase o trabalho realizado com *Crash, no Limite* e *Diários de Motocicleta*. Nos dois casos, os alunos assistiram aos filmes integralmente em uma determinada aula. Na aula seguinte, preencheram uma ficha, com os dados principais, relembram os atores, as tramas, a partir do que eles anotaram. Aí, acabada a ficha, “começa o *conversero*”. É difícil coordenar, porque eles falam ao mesmo tempo. Fazemos um debate durante a aula inteira.

A professora Josiane, de Língua Portuguesa comentou que fez diferença o preparo feito antes de usarem os filmes, porque “nós, professores, temos muita insegurança, por isso precisamos muito dessa orientação da HTPC”. Ela revelou também que teve uma experiência ruim certa vez quando usou *A Cartomante*, que está indicado no Caderno do Professor de Português. O filme é baseado em Machado de Assis, mas “eu achei que era igual ao livro, mas o filme é muito mais pesado, eu passei sem ter visto antes e me arrependi”.

A professora Sílvia, de Geografia e Sociologia reivindicou junto às coordenadoras verbas para comprarem outros filmes que elas precisam, sendo que alguns estão indicados nos Cadernos do Professor, “mas não vieram na caixa e nós não temos como comprar, como *Guerra de Canudos*, *O Ano que Meus Pais Saíram de Férias*, *O Jardineiro Fiel* e alguns filmes sobre nazismo e sobre Lenin”.

As professoras elogiaram muito a união da equipe de professores liderada pelo coordenador Valdeir. Falaram que há muitos problemas na escola: “de violência no bairro, os alunos trazem muitos problemas familiares, mas nós não queremos sair dessa escola porque a equipe é ótima!”. Informaram que o coordenador está sempre presente na parte da manhã e da noite. Com a equipe da tarde, “ele conversa por bilhetes”.

Segundo Rosana, o coordenador é muito querido pela equipe: “ele é quieto, tem muita paciência com a gente; ele ouve nossos desabafos, sabe ouvir, depois diz: tudo bem, mas agora vamos trabalhar...”.

Quando saímos dessa escola, fomos para a Diretoria de Ensino e pudemos conversar muito rapidamente com Valdeir, o aclamado coordenador. Ele confirmou que é doutor

pela UNESP e manifestou satisfação por ter seu trabalho apreciado: “nosso trabalho é de formiguinha, nem sempre reconhecem...”.

Avaliamos os usos do Projeto *O Cinema vai à Escola* na EE Profª Sylvia Ribeiro de Carvalho como criativo e bem conduzido pelo coordenador pedagógico que não usou nenhuma fórmula mágica a não ser planejamento, diálogo e vontade política. Foi possível identificar que há uma ambiência comunicativa, há participação dos professores nas decisões de planejamento.

5.1.1.2.4 EE AMÉLIA LOPES ANDERS

A segunda escola da cidade de Marília recebeu nossa visita no período da noite, com a companhia da coordenadora Silmara. Ao contrário da escola anteriormente descrita, a coordenadora de Arte tinha boa expectativa nessa visita porque a “imagem” da escola junto à DE Marília é muito positiva. Trata-se de uma escola situada em prédio muito simples. A equipe da escola informou que há dois aparelhos de TV na escola, um projetor multimídia – que tem que ser agendado para uso – e não possuem sala de projeção ou telão. Os filmes são exibidos em sala de aula.

Fomos recebidos pelo coordenador pedagógico Maurício; o Prof. Marcelo, de Língua Portuguesa; a Profª Beatriz, de Arte e a Profª Iolanda, de História.

O coordenador mostrou logo no início da reunião, o controle da retirada dos DVDs pertencentes ao acervo da escola. Havia uma longa lista digitada com a relação dos filmes do acervo, praticamente em branco, sem apontamentos de retiradas.

Os filmes do Projeto *O Cinema vai à Escola* também quase não tinham sido retirados. A coordenadora de Arte pediu para ver a caixa, porém a chave do armário onde o acervo estava guardado estava com a diretora que não se encontrava na escola.

Na pesquisa prévia referente a essa escola, havia a informação de uso do conjunto de filmes sobre dança, indicado no Caderno do Professor de Arte e, ainda, os filmes da caixa do projeto: *Diários de Motocicleta*, *Final Fantasy*, *Crash no Limite* e *Billy Eliot*, sendo os dois últimos os mais utilizados.

Com exceção de *Billy Eliot*, nem os professores presentes, nem o coordenador pedagógico sabiam informar como os filmes foram usados. A professora de Arte não soube informar porque foram relacionados na pesquisa prévia os filmes sobre dança. Dois professores dessa escola com posturas muito diferentes em relação ao cinema merecem destaque nesse relato: Marcelo e Beatriz.

Marcelo, professor de Língua Portuguesa, demonstrou vasto repertório de cinema. Declarou-se cinéfilo. Contou que viu *Billy Eliot* três vezes antes de usá-lo em sala de aula. Depois de exibi-lo na íntegra, reprisou alguns trechos na aula seguinte. Deixou a impressão que as atividades que realiza com filmes correm totalmente à revelia da coordenação e da direção. Falou de vários filmes de arte, de cinematografias variadas. Disse na reunião que não sabia da existência dos cadernos de cinema do professor e nem da caixa completa. Ficou surpreso ao tomar conhecimento da riqueza da caixa de filmes. Sabia apenas da existência *Billy Eliot* e alguns outros. Usa seu acervo pessoal nas aulas. O critério para escolha dos filmes a serem usados é o seu gosto e citou: *O carteiro e o Poeta*, *Moça com Brinco de Pérolas*, *O Pianista*.

Da mesma forma, a professora Beatriz, de Arte, usa seu acervo pessoal e o seu gosto para escolher os filmes. Leciona à noite e disse que os filmes é que estão fazendo com que os alunos do noturno venham às aulas. “Eles estavam faltando muito às sextas-feiras, então, começamos a passar filmes no horário das aulas e eles faltam menos”.

Estranhando a informação, a coordenadora perguntou se os filmes estavam sendo exibidos “no lugar da aula”. “Sim”, disse o coordenador, “mas só nas aulas de Arte”.

Ainda sobre a Prof^a Beatriz, ela tem preferência por filmes norte-americanos dublados, exibidos na sessão da tarde (Rede Globo) que ela grava e exhibe aos seus alunos: “São lindos, os alunos se emocionam. Eu gosto de passar aquilo que me emociona”.

Quanto ao Projeto *O Cinema vai à Escola*, a EE Amélia Lopes Anders revelou desconhecimento e nenhum preparo para sua utilização. O Prof. Marcelo, se bem aproveitado, seria um excelente divulgador ou orientador do projeto de cinema junto à equipe da escola. Ele demonstra ótimo repertório de cinema, responsabilidade com o uso de filmes, vontade de conhecer o projeto e novos filmes, mas, até o momento de nossa visita, seu potencial parecia ser ignorado pelos gestores da escola.

A coordenação pedagógica demonstrou que o simples fato de passar filmes era algo muito positivo, mostrava a “modernidade” da unidade, independente da escolha dos filmes, do momento, do aproveitamento da atividade. Quando encerramos a visita, o coordenador perguntou à Silmara: “fomos aprovados?”

5.1.1.2.5 EE PROF. AMILCARE MATTEI

Essa escola que pudemos visitar em março de 2011 situa-se no centro da cidade de Marília, atende a quase 1000 alunos de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

O levantamento prévio da escola indicava que o Projeto o Cinema vai à Escola teve boa receptividade na escola, que já tinha tradição no uso de filmes. Os mais utilizados da caixa foram *A Cor do Paraíso*, *Crash no Limite* e *Diários de Motocicleta*, com destaque para o último:

O filme *Diários de Motocicleta* foi trabalhado pelas Disciplinas de Apoio Curricular (DAC), quando desenvolvido o tema América Latina – Identidade e Diversidade. Os vários olhares sobre a América foram construídos a partir do filme, onde há a visualização do mosaico cultural – discrepâncias socioeconômicas, políticas, cultural e seus dilemas e também através da poesia de Pablo Neruda . As DACs trabalharam os vários enfoques em suas respectivas aulas, seguindo o horário normal . Para que o trabalho fosse realizado foi feito um planejamento anterior nos horários de atividades coletivas.

A coordenadora pedagógica do Ensino Médio Sandra nos recebeu, contando que a escola possui boas condições de infraestrutura para o uso de filmes: dois auditórios bem equipados, “um dos auditórios têm até VHS, assim aproveitamos muito material antigo que existe na escola”. Há muitos professores bem preparados e que gostam muito de filmes, sempre planejam juntos e esse corpo docente é relativamente estável em relação a outras escolas. Ela relatou que o hábito dos professores combinarem uma atividade interdisciplinar já existe e o planejamento não necessariamente ocorre nas reuniões de HTPC, pois eles se acertam entre eles, “mas eles precisam entregar a coordenação um pequeno projeto onde explicam como será a atividade, objetivos, os resultados, etc”.

A coordenadora disse que os filmes da caixa do projeto de cinema causaram maior impacto no primeiro ano em que chegou, 2009, em especial *Crash no Limite* que foi muito comentado. Ela percebeu que em 2010, o uso dessa caixa caiu um pouco, porém, a frequência de filmes exibidos continua alta. Ela acha que houve perda do

interesse, porque os temas mais trabalhados na escola eram outros, não necessariamente ligados àqueles filmes.

Deu exemplo de filmes usados, por exemplo, em um trabalho sobre o continente africano: *Invictus*, *O Jardineiro Fiel* e *Diamante de Sangue*.

Recentemente houve a realização de duas semanas de eventos com temas escolhidos no planejamento dos professores. A primeira foi sobre convivência pacífica e exibimos *A Corrente do Bem* e *BangBang Você Morreu*. Outra semana foi sobre Drogas e exibimos *Meu Nome não é Johnny* e um que eu não lembro o nome, mas mostrava depoimentos de várias pessoas. Foi muito bom!

A coordenadora nos mostrou um controle de retiradas de filmes do acervo da escola que, ao contrário da escola anteriormente descrita, mostrava utilização diária do acervo por parte dos professores. Ela disse que já houve tempo em que o material era guardado em armários e muito material “desapareceu”. Já há alguns anos, como eles não têm bibliotecário, há um secretário da escola “readaptado”¹⁵² que atende na biblioteca e tudo o que chega de material passa primeiro na biblioteca para ser catalogado. Às vezes o professor traz filmes de seu próprio acervo, ou aluga, porque “temos verba para isso”.

Sandra nos levou para conhecer os dois auditórios. Havia aula em um deles, então, pudemos assistir a um seminário de Língua Portuguesa de alunos de 8ª série, cuja exigência era apresentar os poemas em slides com imagens. A coordenadora disse que os alunos produziam muito material em audiovisual – slides e filmes. Os auditórios eram muito requisitados, pois nas salas de aula não há projetor multimídia, o que exigia planejamento do professor para agendar a atividade nesses espaços.

---

¹⁵²Que esteve afastado por licença médica.

Por fim, ela nos contou que, pelo fato da escola ser central, há muita facilidade para irem ao cinema do *shopping center* (rede Cinemark) que se localiza a duas quadras da escola. O Cinemark regularmente procura a escola para propor a ida ao cinema com os alunos. O nome do projeto é “Vá ao Cinema”, ligado à Secretaria da Cultura. Ela contou que “o *shopping* é que seleciona o filme, mas eles já foram na pré-estreia do *Harry Potter* e acharam o máximo!”.

Segundo a coordenadora, quando a rede Cinemark propõe um filme (pelo menos uma vez ao semestre), eles organizam a atividade adequando à faixa etária, pedem por escrito autorização aos pais e organizam os professores ou funcionários que irão acompanhar. Eles vão a pé e o custo é apenas do ingresso (R\$ 2,00). Segundo Sandra, “varia muito a programação, às vezes é filme muito comercial, mas às vezes é filme educativo. Os alunos adoram, é uma oportunidade deles pagarem barato e aprenderem a gostar de cinema”.

A EE Prof. Amilcare Mattei demonstrou ser uma escola com muita estabilidade do corpo profissional e com infraestrutura muito boa. Chamou-nos a atenção a quantidade de grades existentes desde a porta de entrada e em todos os corredores de passagem.

A postura da coordenadora demonstrou que a escola não burocratiza muito as atividades: solicita um relatório aos professores que utilizam filmes, para seu acompanhamento, mas não centraliza demais. A escola demonstra boa organização na guarda do acervo, de forma a fluir bem o uso, ao contrário da escola anterior que guarda o acervo trancado e longe do conhecimento dos professores.

A ida ao cinema nos pareceu uma atividade comum e tranquila, porém o planejamento se relaciona à logística. É uma atividade de puro entretenimento, até porque a escola não participa da escolha dos filmes.

Trata-se de uma escola que sempre usou bem os filmes e, por isso, o projeto *O Cinema vai à Escola* foi bem aproveitado. É uma unidade que demonstra autonomia na gestão o que facilita que o cinema seja usado com propriedade.

CAPÍTULO SEIS

OUTRAS EXPERIÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. OUTRAS EXPERIÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de concluir a tese, apresentamos brevemente outras experiências que consideramos educomunicativas, mas que não estão diretamente ligadas à educação formal: o Projeto TELA BRASIL e o CINEDUC. As entrevistas que realizamos, respectivamente, com Laís Bodanzky (com a participação de Henry Grazinoli) e Bete Bullara (com a participação de Ana Paula Nunes) trouxeram contribuição inestimável à presente tese. As entrevistas na íntegra estão nos anexos (respectivamente anexo 8 e 10).

6.1 O PROJETO TELA BRASIL

O Projeto Tela Brasil – que primeiro se chamou Cine Mambembe, surgiu como uma iniciativa do casal Laís Bodansky e Luís Bolognesi. Na época, 1996, Laís era recém-formada em Cinema pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e já havia dirigido o curta-metragem *Cartão Vermelho* (1994). Luís, jornalista e antropólogo, também já havia realizado um curta-metragem – *Pedro e o Senhor* (1996). Sentindo falta de um público de cinema no Brasil, saíram pela periferia de São Paulo, com um carro que levava uma tela montável e um projetor 16mm, para projetar filmes brasileiros (curta metragens) em escolas ou praças públicas. Após a exibição, realizavam debates acerca dos filmes, o que era mais viável nas escolas.

Depois resolveram sair pelo Brasil exibindo os filmes em praças, igrejas e escolas. Essa experiência durou sete meses, passando por muitos municípios, assentamentos e aldeias indígenas. O casal filmou a viagem, o que resultou no documentário chamado *Cine Mambembe – O Cinema descobre o Brasil* (1998), que foi muito premiado em festivais nacionais e internacionais.

O premiado documentário exibe várias entrevistas com pessoas de todas as idades que contam a sua surpresa com a experiência do cinema, o que muitas vezes desencadeia a vontade de narrar também suas histórias de vida. Os filmes exibidos são curtas metragens, entre eles *A Velha a Fiar*, de Humberto Mauro.

A partir da experiência do Cine Mambembe, Laís e Luiz conseguiram patrocínio para ampliar e aperfeiçoar o projeto, que passou, em 2004, a se chamar Cine Tela Brasil. O carro “mambembe”, agora com patrocínio de empresas privadas e apoiado em leis de incentivo fiscal, transformou-se em dois caminhões que circulam pelo Brasil, montando uma grande sala de cinema em cidades onde não há salas de exibição.

O Cine Tela Brasil exhibe filmes brasileiros para uma população que não tem acesso às salas de cinema. Muitas vezes essa é a primeira experiência de cinema na vida delas.

O projeto foi se ampliando com o passar dos anos e eles criaram oficinas pedagógicas itinerantes de vídeo, com o objetivo de ensinar ao público local as diversas etapas da produção cinematográfica, resultando em produções audiovisuais próprias.

Nem sempre as oficinas pedagógicas e o Tela Brasil acontecem ao mesmo tempo e no mesmo local. As oficinas têm duração de duas semanas e o Tela Brasil fica três ou quatro dias em cada local. No último dia das oficinas, há uma apresentação das produções audiovisuais realizadas e há um convidado especial: em geral um artista ligado ao cinema. São duas oficinas pedagógicas e dois caminhões circulando pelo Brasil.

Em 2009, mais uma vertente do projeto foi criada: um portal virtual que tem como principal objetivo a educação audiovisual¹⁵³. O portal possibilita uma continuidade do acompanhamento das oficinas de produção audiovisual, que já resultou na formação de cineclubes em vários locais por onde passaram e em curtas-metragens premiados.

Neste ano de 2011, o Tela Brasil avança em um novo projeto que pretende integrar todas essas iniciativas. O “Educativo Tela Brasil” terá como foco a atividade de cinema voltada para estudantes e professores de escola pública e consistirá em oficinas, workshops, e exibição de filmes nacionais seguida de debates. Será ampliado também o tempo de permanência do projeto em cada cidade, que passará a ser de três semanas.

---

¹⁵³ www.telabr.com.br

Luís Bolognesi como roteirista e Laís como diretora, realizaram três importantes filmes. O primeiro, *Bicho de Sete Cabeças* (2001), trata de um adolescente que, por pequenas rebeldias é preso por seus pais em um manicômio. *Chega de Saudade* (2008) se passa em uma noite, em um clube de dança paulistano da terceira idade. *As melhores Coisas do Mundo* (2010), tematiza a adolescência e seus conflitos com a família e a escola. Este último é uma livre adaptação dos livros da coleção infanto-juvenil *Mano*, escrita por Gilberto Dimenstein e Heloísa Prieto. Todos foram muito premiados.

Laís Bodanzky e Henry Grazinoli (educador audiovisual) nos concederam longa entrevista no Estúdio da Buriti Filmes, em dezembro de 2010. A entrevista na íntegra está no anexo 8, com algumas fotos no anexo 9.

6.2 A EXPERIÊNCIA DO CINEDUC

Bete Bullara¹⁵⁴ conta que no início (1970) o *CINEDUC – Cinema e Educação* surgiu como um braço cultural da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), permanecendo assim por aproximadamente três anos, até ganhar feição própria. A proposta era formar educadores para uma leitura crítica do audiovisual, com atenção para um possível presença perniciosa da mídia (na época muito mais o cinema, porque a presença da televisão no cotidiano das pessoas ainda era considerada insignificante) e formar crianças e jovens para “fazer” cinema. Nos primeiros dez anos, o trabalho se desenvolveu basicamente dentro das escolas particulares. Os cursos duravam três anos e terminavam com a produção de um filme super-8. Mais de 1500 alunos eram atendidos a cada ano e foram realizados 110 filmes¹⁵⁵.

Em uma segunda fase (1980 a 1990), o CINEDUC consegue patrocínios e leva seus cursos e oficinas para escolas públicas, também criando cursos livres, com filmes de 35 mm, porque o super-8 havia desaparecido. Através da OCIC-AL (Organização Católica de Cinema na América Latina) percorre o Brasil e vários países latinoamericanos com cursos de Formação de Professores para o PLAN-DENI (Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância), cujo objetivo principal era levar alunos – principalmente das escolas católicas a uma leitura crítica do cinema e do vídeo, mas também desenvolvendo metodologias para produzir produtos audiovisuais. Em 1980, o CINEDUC publica o primeiro livro brasileiro sobre cinema para crianças e jovens: *Cinema: Uma Janela Mágica*, de Marialva Monteiro e Bete Bullara. Entre 1981 e 1983 é veiculado o programa *Olho Mágico*, na TVE, criado pela entidade.

Na década seguinte, a legitimação internacional ocorre com a filiação ao CIFEJ (Centre International du Film pour l'Enfance et la Jeunesse), órgão da UNESCO. Amplia-se a presença do CINEDUC nos Festivais de Cinema, seminários e mesas redondas. É, sem dúvida, a entidade mais respeitada na formação audiovisual, não apenas prática, mas

¹⁵⁴ Entrevista concedida em setembro de 2009.

¹⁵⁵ <http://www.cineduc.org.br/historia.html>

também teórica, percorrendo até hoje o Brasil todo com cursos de cinema para professores pelo SESC Nacional e com forte atuação no Rio de Janeiro, com destaque para sessões de cinema infantil no CCBB-RJ e projetos ligados à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (ex.: *A Escola vai ao Cinema*).

Bete Bullara, uma das coordenadoras do CINEDUC nos concedeu uma entrevista no dia 22/09/2009¹⁵⁶, com participação de Ana Paula Nunes¹⁵⁷, e atuante no CINEDUC há mais de 10 anos. Bete Bullara é formada em cinema e entrou no CINEDUC em 1975, a convite de Marialva Monteiro. Desde então, participa de diversos programas da entidade, oficinas de ler e fazer cinema, para crianças, adolescentes e adultos.

Segundo Bete, o ideal para um educador lidar adequadamente com a linguagem audiovisual exige do mesmo um repertório de filmes que vá além daqueles apresentados em sala. Essa bagagem de filmes mais densos daria segurança ao educador na utilização desse recurso.

Essa proposta de dar elementos ao público para que esse, por sua vez, aprimore seu poder de interpretar os filmes era e, ainda é, uma necessidade. As escolas dificilmente enxergavam uma proposta pedagógica de utilização do cinema e utilizavam os filmes apenas como entretenimento. Logo, o CINEDUC, através de oficinas dadas no Brasil inteiro, começou a apresentar diversos filmes e novas abordagens. No início, priorizaram-se os filmes nacionais e, em seguida, os estrangeiros. Isso acabou instrumentalizando muitos educadores com os detalhes dessa linguagem, embora alguns mais conservadores insistissem em “didatizar” (no sentido mais caricato da palavra) os filmes. Por exemplo: o professor de História leva um filme para falar de História (Ana Paula Nunes comenta que há listas na internet com filmes para uso em sala de aula). Muitas vezes ele não viu o filme. Muitas vezes o filme fala o oposto do

---

¹⁵⁶ Sede do CINEDUC: Av. Graça Aranha, 416 – sala 724, centro do Rio de Janeiro/RJ.

¹⁵⁷ Graduada em cinema e mestrado em Cinema e Educação pela UFF.

que ele gostaria que o filme falasse, mas, segundo as educadoras, o professor ainda não está preparado suficientemente para fazer uma leitura mais profunda dos filmes.

Só fui conseguir ler Camões - e ver como é bom - depois dos 30 .A escola sempre se esmerou em destruir a obra de arte... Eu acho que essa inimizade que a escola cria com a expressão livre é muito séria, é tradicional e a gente que felizmente conseguiu romper com tantas amarras, com tantos problemas ... A gente tem gente como Vigotsky falando dos processos, a gente tem gente como Paulo Freire mostrando como é importante você partir de uma vivência... para as pessoas se abrirem, começar do seu horizonte, para que seu horizonte possa ser aberto, né? Todo mundo fala isso na teoria, na questão da psicologia da educação. Mas como colocar isso no cotidiano? E no entanto a gente continua não fazendo nada disso. Eles já estão aí há tanto tempo, todo mundo cita, mas ninguém pratica.(BULLARA, 2009)

Em um projeto da Secretaria da Cultura do Estado do Rio de Janeiro denominado “Pacote Cultural” (1970-1978), Bete realizava um brilhante trabalho visitando todos os municípios com grupos de teatro, música erudita, música popular, música folclórica, etc. Em muitas ocasiões, Bete partia com uma Kombi, um motorista e um projetorista, com um projetor 16 mm e partiam visitando muitos municípios carentes desses recursos e realizavam até três sessões por dia em escolas e tendas “bem” improvisadas e, após as sessões, debates eram promovidos por Beth junto ao público.

Invariavelmente, a gente chegava nas escolas, às vezes uma sala cheia, às vezes um teatro, às vezes tinha crianças sentadas no chão e os professores se mandavam... “ah, bom, já que vai ter filme, a gente pode ir embora” e deixavam a gente tomando conta de 200 ou 300 crianças, dependendo da capacidade do lugar... (BULLARA, 2009)

Esse tipo de obstáculo refletia a “ignorância” pedagógica dos muitos educadores que não conseguiam compreender as inúmeras capacidades de aprendizado que um filme comporta. Filmes, obviamente, que fugiam do *mainstream* hollywoodiano. Esse despreparo também refletia e reflete apenas um dos inúmeros equívocos do projeto nacional de educação.

Eu participei de uma experiência aqui no Rio de Janeiro, me convidaram pra fazer um trabalho de cinema para a primeira experiência do que foi a metodologia dos CIEPs, antes de começarem os “brizolões”, num lugar que é perto da Quinta da Boa Vista, que atendia basicamente o pessoal da Mangueira, às vezes a gente tinha reuniões com os professores – matemática, português, artes, história, professor de teatro, e eu éramos encarregados de entreter os meninos, como professora de cinema, entreter meninos dentro de um auditório, 400 crianças de manhã, 400 crianças à tarde, eu e um projetorista pra cuidar dessas crianças... passando aqueles desenhos americanos da Cassel, falados em inglês.. Eu saí no fim do dia e tinha que ir pra Faculdade dar aula, mas senti no meio fio (calçada) e chorei... (BULLARA, 2009)

Frente a tantos percalços, o CINEDUC empreendeu inúmeras intervenções pelo Brasil apresentando, promovendo, discutindo e entreterendo os mais distintos públicos com a linguagem cinematográfica no propósito social de desenvolver no indivíduo sua capacidade de ler o mundo sob as mais diversas perspectivas. Esse caráter de “socialização” sugeria uma necessidade de reflexão que viesse antes do “fazer cinema”. Segundo Bete Bullara, não adianta a produção sem nenhum tipo de reflexão sobre a linguagem a se produzir. Um obstáculo ao CINEDUC é, por exemplo, prometer a profissionalização nessa área sem saber a real capacidade e extensão desse mercado em determinadas regiões. Como podemos formar 50 pessoas em Araraquara para operadores de câmeras, para trabalhar a sua expressão pessoal no audiovisual, sem conhecer a potencialidade mercadológica desse lugar?

Entraves como esse mostram, segundo Bullara, a necessidade de desenvolver a consciência nos profissionais da educação de seu papel social, compreender que devem ter um posicionamento perante a vida que vá além do simples âmbito profissional. Bete Bullara entende que um possível alcance da atuação do CINEDUC seria o provimento a essas pessoas de materiais (produtos personalizados, fichas dos filmes para os professores, etc), dentre muitas outras iniciativas, como uma maneira de desenvolver esse papel social.

Segundo Bullara, qualquer um que não alimente o hábito de extrair dos mais diversos filmes uma experiência, de fato, significativa, através de debates pesquisas, jamais se

deslocará do aparente conforto de seu “mundinho” e passará a lidar com as infinitas possibilidades de interpretação que um fato, seja ele qual for, comporta. A essa questão Bete relaciona o princípio da alteridade. O CINEDUC é um claro exemplo de experiência educomunicativa, uma vez que desenvolve uma prática social e reflexiva, voltada para a cidadania cultural e audiovisual.

6.3. O OLHAR DA EDUCOMUNICAÇÃO

Chegamos ao fim da nossa tese com mais perguntas do que respostas. Com mais impressões do que conclusões. Nossas hipóteses, de certa forma, foram comprovadas. Nas poucas experiências que pudemos acompanhar do uso escolar do cinema nas escolas públicas, percebemos, principalmente, a enorme insegurança dos professores em virtude da ausência de formação audiovisual.

O paradigma educacional predominante ainda é o tradicional, com conteúdos fragmentados, gestão autoritária, desvalorização do professor e uma exigência na relação professor/aluno, em que o primeiro ainda é o transmissor do saber. Na cultura audiovisual, muitas vezes os alunos sabem mais que o professor, o que só aumenta a insegurança do docente. Muitos temas urgentes de serem discutidos no ambiente escolar para uma formação integral e humanista – como sexualidade, preconceito, violência e consumismo – são espinhosos para os professores, que não se sentem estruturados intelectual e emocionalmente para dialogarem com seus alunos.

Colocamos o nosso foco nos professores e notamos a carência que eles têm de tempo para o lazer, para compartilhar alegrias e angústias, para construir um trabalho coletivo e para exercitarem a reflexividade. O diálogo que tentamos fazer entre experiências práticas e proposições teóricas mostrou-nos o quanto a instância dos professores tem que ser carinhosamente cuidada.

Sabemos do limite de nossa coleta de dados, pois não obtivemos informações de uma amostra representativa para uma possível generalização científica, mas ousamos dizer que a prática de discutir filmes deveria, antes de chegar à sala de aula, ser praticada na sala dos professores. Nossa experiência diz que além de formação adequada, gestão democrática, planejamento, é urgente que a prática da alteridade e do diálogo chegue, à instância dos educadores para que eles elevem sua autoestima e ampliem sua visão de mundo.

Quando foi criado o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), sua primeira tarefa foi a realização de uma ampla pesquisa (entre 1997 e 1999) com 176 especialistas de 12 países ibero-americanos. Essa pesquisa analisou projetos e identificou práticas sociais e educativas que estivessem na interface entre a comunicação e a educação, que partilhassem o compromisso com uma educação emancipatória e democrática, baseada na dialogicidade e na interdisciplinaridade e que dirigissem suas ações no sentido da construção de ecossistemas comunicativos.

A partir do olhar para as experiências vivas e atuantes, é que se construiu o campo da Educomunicação, conceituado da seguinte forma por Ismar Soares:

relação dialógica entre os campos da Comunicação e da Educação, problematizando tanto uma como outra, na expectativa da criação de ecossistemas comunicativos abertos e eticamente comprometidos, cuja finalidade é a formação da competência comunicativa dos cidadãos (SOARES, 2002:115).

No período em que desenvolvemos esta tese, tentamos olhar com a lente educomunicativa as várias experiências “amorosas” da relação cinema e educação. Fizemos uma retrospectiva histórica com intuito não apenas de conhecer os problemas e preconceitos construídos nessa relação, mas também para identificar contextos favoráveis e terrenos férteis em que esse relacionamento desabrochou. Olhar para o passado, para compreender o presente e construir o futuro.

Reconhecemos que nosso objeto é escorregadio e difuso, por isso não temos a pretensão de concluir com conceitos definidos ou algum manual de instruções para o bom uso do cinema na escola.

Quando procuramos conhecer “boas” experiências, embora iniciantes, da aplicação do projeto *O Cinema vai à Escola* e da Escola Carlitos, é porque nos interessavam as

rupturas com o paradigma tradicional de ensino que, no nosso entender, “enjaula o conhecimento”, dificulta o diálogo, embaça o olhar para o outro e ampara-se em um saber enciclopédico. O que nos interessava era descobrir ou reconhecer as experiências criativas que encontraram um espaço para o cinema na escola e que driblaram os obstáculos. Queríamos descobrir não apenas experiências realizadas por pessoas empenhadas – e quase sempre apaixonadas – mas que aconteceram em ambientes abertos para o diálogo e para a prática da alteridade.

Os professores – que são, no fundo, as pessoas a quem dedicamos este estudo – têm sido considerados a causa de todos os males do Brasil. Foram incontáveis as vezes que ouvimos, durante a pesquisa, frases como: “o professorado é muito conservador”, “os professores só gostam de *blockbusters*, não sabem usar ‘filmes-cult’”, “os professores são muito preguiçosos, usam os filmes para matar aula”, entre outras frases que não são necessariamente falsas, mas que refletem visões pasteurizadas, estereotipadas e parciais.

Olhar para o cotidiano das escolas públicas – quer seja nas entrevistas que realizamos, quer seja nos fóruns inflamados da escola de formação – nos trouxe-nos uma realidade repleta de soluções criativas que passam longe de um espírito de “jogo do contente” e nos faz pensar em Michel De Certeau que nos diz que *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (DE CERTEAU, 2003:39).

Para finalizar esta tese, voltamos os olhos para as práticas educativas que pudemos conhecer neste percurso e perguntamos: quais podem ser consideradas educomunicativas?

Onde estaria a Educomunicação, por exemplo, em figuras-chave que podemos considerar pioneiras, defensoras de uma visão democrática e transdisciplinar da educação, temos Roquette-Pinto e Anísio Teixeira, com projetos arrojados para a

cultura e a educação no Brasil, seguidos de Paulo Freire que anunciou nos anos 1970 que educação não se faz sem comunicação.

No âmbito escolar, vimos o Professor Cleber, da cidade de Garça, cuja cinefilia o levou para a interdisciplinaridade. Trabalhando em uma escola de gestão autoritária e conservadora, quebrou as grades das disciplinas com o uso dos filmes e ainda se preocupou em preparar uma “aula de cinema” para seus colegas professores, a fim de “contaminá-los” para o uso dos filmes¹⁵⁸. Não temos dúvida de que Cleber é um educador e que gostaria muito de ter interlocutores para sentir-se mais forte na sua luta por mais espaço em sua escola.

Em uma escola da periferia da cidade de Marília, um tímido coordenador pedagógico que, como disseram as professoras, “sabe ouvir”, planejou com cuidado o uso dos filmes, discutiu com a equipe, descentralizou as ações e conseguiu emocionar professores e alunos com atividades interdisciplinares a partir dos filmes que a escola recebera. A professora Rosana, da mesma escola, contou que não gostava de “filme *cult*”, mas está aprendendo a “ver nas entrelinhas”. Provavelmente, antes dessa experiência, ela considerasse *Billy Eliot* um filme “difícil”.

Laís Bodankzy e Luiz Bolognesi, do Tela Brasil, descobriram que não basta fazer filmes. O cinema não é o só o filme, mas o público e a emoção que as pessoas sentem com ele. Eles aprenderam a ouvir as pessoas para realizar seus filmes e compartilham seu conhecimento através das oficinas pedagógicas de vídeo. Fazem Educomunicação.

O CINEDUC desenvolve atividades educacionais com cinema há 40 anos. Bete Bullara, entre outros educadores, dedicam-se a ensinar o ver e o fazer cinema.

---

¹⁵⁸ Ainda não sabemos se ele conseguiu “autorização” da direção para apresentar a sua aula de cinema.

Na história do cineclubismo francês, a atuação de André Bazin é altamente educomunicativa, pois propôs que o cinema e o diálogo participassem da reconstrução cultural da França no período pós-guerra. Não é difícil reconhecer a cultura cineclubista francesa na base da proposta do cinema como alteridade, de Alain Bergala.

Da mesma forma, os estudiosos do nosso tema aos quais mais nos dedicamos se dizem “cinéfilos” dos tempos de cineclube, como Rosália Duarte e Marcos Napolitano. Suas contribuições dizem respeito ao espaço, na educação formal, dada à importância do cinema como instância de socialização e formação humanista. Nas propostas práticas de planejamento, repletas de pequenos detalhes operacionais, notamos um cuidado para que o cinema entre na escola pela porta da frente e seja “bem tratado” como um “convidado de honra”. No esforço para que os professores e a escola se apropriem desse paradigma mais abrangente da educação, que evita a “didatização” do cinema, percebemos uma “resistência cineclubista”.

A ideia de cineclube, às vezes, pode parecer nostálgica, pois muitos advogam que a prática foi superada pela chegada do videocassete e do DVD. Entretanto defendemos que ela está viva ou que pode ser restaurada. Possivelmente com outro formato, mas também com muitas vantagens de suporte tecnológico e acessibilidade às obras do cinema.

É bom lembrar que cineclube tem a ver com programação alternativa à ditada pelo mercado, com uma ambiência de diálogo e com o desenvolvimento de uma “competência para ver”. O cineclubismo estimula a cinefilia: a paixão pelo cinema. Mas pudemos ver pela prática do “educomunicador” André Bazin (cuja gagueira o fez falar devagar e ouvir muito) que cinefilia não significa o domínio do conhecimento de “filmes de arte” no sentido da “aura” como “única aparição de uma realidade

longínqua”, o que nos levaria a crer que eles se situam na esfera do incompreensível para o grande público. O cineclubismo na França fez-se com “filmes de arte” e “filmes comerciais”.

Vemos como desconfiança a categorização de “filmes de arte” ou “filmes *cult*” na relação cinema e educação, porque sugere um distanciamento das obras. Entendemos que o universo de obras do cinema que tem potencial transformador é imenso. Muitas obras comerciais que não figuram nas listas dos grandes clássicos do cinema, mas podem fazer a “ponte” entre a cultura audiovisual dos educandos e os tais filmes “difíceis”. Como disse Marcos Napolitano, “você não precisa partir de Kurosawa, mas pode chegar a Kurosawa”.

6.4. PROPOSTAS EDUCOMUNICATIVAS

Ismar Soares (2011) sistematizou a atuação da Educomunicação no ambiente escolar em três âmbitos: (1) administrativo (gestão), (2) disciplinar (disciplinas sobre o tema da comunicação ou educação para recepção dos produtos da mídia) e (3) transdisciplinar.

Segundo essa perspectiva, para que o cinema encontre seu espaço na educação formal no âmbito administrativo, entendemos serem necessárias transformações estruturais, tanto na esfera das políticas públicas, mas principalmente da gestão de cada unidade. A nossa aproximação com a implementação do projeto *O Cinema vai à Escola* mostrou-nos que a gestão deve ir além das práticas operativas, pois inclui facilitar o acesso à comunicação e garantir o exercício de práticas que permitam aos alunos exercerem seu direito de expressão, numa perspectiva democrática.

No âmbito disciplinar, vimos o exemplo da Escola Carlitos, da rede privada, que está criando o espaço para o cinema na área de “Linguagens e Códigos e suas Tecnologias”, o que envolve um grande esforço por parte da gestão (formação de professores, preparo de material, entre outros investimentos) e por parte de educadores e alunos.

O que vimos ser possível e, de certa forma, já acontece, é o cinema ser desencadeador de projetos interdisciplinares, o que envolve a gestão e ações comunicativas entre os professores. Nesse aspecto, a construção de um ecossistema comunicativo é fundamental.

No âmbito transdisciplinar, a Educomunicação pode oferecer um amplo leque de possibilidades para projetos criativos que envolvam cinema como cultura, linguagem e produção midiática. Projetos de educação integral do MEC (*Mais Educação*, já citado) e das secretarias estaduais têm caminhado para que a escola atenda à comunidade além do horário normal de aula. Atividades no chamado contra-turno têm sido recorrentes.

Escolas abertas aos fins de semana, com atividades culturais para toda a comunidade, já é uma prática antiga em São Paulo (Escola da Família). Os grêmios escolares, que já ocuparam um espaço tão importante como formação política e cultural, hoje voltam a ser ativados. Entendemos que esses são espaços ideais para a criação de cineclubes (ver e discutir cinema) e oficinas de produção audiovisual (fazer cinema).

Outra vertente fundamental nesse processo é a formação audiovisual de professores. Alguns chamam de “multiplicadores”, outros de “passadores” ou “mediadores”. Nós chamamos de educadores. Precisamos de profissionais da relação comunicação e educação para colocar em prática tais propostas.

Na esfera universitária, é preciso inserir a formação audiovisual em todas as licenciaturas para tentar reverter esse descompasso entre imagem e texto desde a formação inicial do professor. Um grande avanço recente é a criação da primeira Licenciatura em Educomunicação na USP (já existe um bacharelado no estado da Paraíba e outros cursos universitários estão nascendo).

Foi possível detectar o quanto vários educadores reivindicam a continuidade das capacitações, que funcionam como o primeiro encontro com o cinema, que precisa ser cultivado. Nossa experiência com educação a distância, especialmente no curso Mídias na Educação, coordenado pelo NCE, mostrou-nos como essa modalidade de ensino pode ser bem aproveitada como complemento a formações iniciais e em serviço. Inclusive, os cursos a distância permitem que os professores mais criativos e ousados sintam-se menos solitários em suas escolas. Nossa experiência diz que os fóruns e outras ferramentas integradoras têm um efeito de estimular esses professores que atuam em espaços muito autoritários. O Portal Tela Brasil descobriu esse caminho e já inicia um novo projeto educativo com interação e continuidade pela internet.

Enfim, nos despedimos, justificando que algumas palavras como “namoro”, “relação amorosa”, “rebeldia” e “paixão”, que não costumam aparecer em trabalhos acadêmicos, na verdade apareceram em nossa pesquisa nos depoimentos e textos. As pessoas que se dedicam à relação cinema e educação como uma prática dialógica são apaixonadas pelo que fazem, seu coração bate mais forte e são capazes de fazer muitos olhinhos brilharem. Que esse namoro seja longo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Guilherme de Coluna Cinematographos O Estado de São Paulo - acervo da Casa Guilherme de Almeida, 09/11/26 <http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/>
- ALMEIDA, Milton José *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ANDRADE, Rudá de (org.) *Cronologia da Cultura Cinematográfica no Brasil* (Cadernos da Cinemateca-1) São Paulo: Fundação Cinemateca Brasileira, 1962.
- BACCEGA, Maria Aparecida (org.) *Gestão de Processos Comunicacionais*, São Paulo: Atlas, 2002.
- BAECQUE, Antoine de *Cinefilia*. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- BENJAMIN, Walter *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, in: OS PENSADORES, Abril S.A. Cultural: São Paulo, 1983.
- BERGALA, Alain *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BERNADET, Jean-Claude *O que é Cinema*. Coleção Primeiros Passos. Círculo do Livro: São Paulo, 1980.
- BOSI, Ecléa *O Tempo Vivo da Memória*, Ateliê Editorial: Cotia/SP, 2003
- CAMPELO, Taís *Cinearte, o cinema brasileiro em revista (1926-1942)*, 2008. (http://www.mnemocine.art.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89:cinearte-o-cinema-brasileiro-em-revista-1926-1942&catid=42:historia-no-cinema-historia-do-cinema&Itemid=67)
- CAPUZZO, Heitor *Cinema – a aventura do sonho*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.
- CARRIÈRE, Jean-Claude *A Linguagem Secreta do Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CARVALHO, Maria do Socorro *Cinema Novo Brasileiro*, in MASCARELLO, F. (org) *História do Cinema Mundial*. Campinas: Papirus, 2006.
- CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra sob o título Educação Audiovisual Popular no Brasil Panorama 1990-2009, tese de doutorado defendida na ECA-USP em maio/2011.
- CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação. *A Linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.
- CITELLI, Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes in: *Revista Comunicação & Educação*, Ano 15, n.1 (jan/abr 2010) – São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 1994, p. 15-26.

- CITELLI, Adilson O. e COSTA, Maria Cristina C. (orgs.) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA, Cristina *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Cristina A Cultura midiática dos professores paulistas, 2005. www.eca.usp.br/gestcom/pdf/costa.mc.pdf.
- COSTA, Flávia Cesarina. Primeiro Cinema, in: MASCARELLO, F. (org) *História do Cinema Mundial*, Papirus: Campinas, 2006.
- DUARTE, Rosália M; LEITE, C; Migliora, R e outros. Produção de Sentido e construção de valores na experiência com o cinema in: SETTON, M.G.S (org) *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, v.1 pg.37-52, 2004.
- DUARTE, Rosália M. Do ato de espetatura ao museu de imagens: produção de sentido na experiência com o cinema. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.30, n.1, pg.25-43, 2005.
- DUARTE, Rosália *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FAVARETTO, Celso Prefácio in: SETTON, M.G.S (org) *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FRANCO, Marília S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais, in: *Uma introdução à produção cinematográfica*. COUTO, J.G; FRANCO, M.S e PICCHIARINI, R. Coleção Lições com Cinema, FALCÃO, A. R e BRUZZO, C. (coord). São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992.
- FRANCO, Marília – Linguagens Audiovisuais e Cidadania, *Revista Comunicação & Educação* (9), mai/ago/1997 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1997.
- FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? in: *A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FRANCO, Marília. *Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos* – ECA-USP: São Paulo, 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html> . Revista Contemporânea >> Números Publicados Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010.
- FRESQUET, Adriana Mabel *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman*. In: 31 Reunião Anual de Anped, 2008, Caxambu. Anais da 31 Reunião Anual de Anped, 2008.
- GHIRALDELLI JR., Paulo *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GILIOLI, Renato S.P. *Um Estudo Sociológico da Trajetória Intelectual de Edgard Roquette-Pinto: da Medicina à Educação, da Antropologia a um projeto civilizador pelo rádio*. In: ANPED IX Encontro de Pesquisa e, Educação da Região Sudeste: São Carlos. Al Systems, 2009 (CD) 11p.ISBN 21752078

- LIBÂNEO, José Carlos. 2003. *Adeus Professor, Adeus Professora?* São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- LISBOA, Fátima S.Gomes. O cineclubismo na América Latina: idéias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970) in: *História e Cinema – Dimensões Históricas do Audiovisual*, CAPELATO (et al) (org) . São Paulo: Alameda , 2007.
- LOPES, Maria Immacolata V. *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- LOPES, Maria Immacolata V., BORELLI, Sílvia H. S., RESENDE, Vera R. Vivendo com a Telenovela: mediações, recepção e teleficcionalidade, Summus Editorial, São Paulo, 2002.
- MACHADO, Eliany Salvatierra *Pelos Caminhos de Alice - Vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV – Tese de Doutorado ECA-USP*, 2009.
- MALUSÁ, Vivian *A Contribuição Católica na Formação de uma Cultura Cinematográfica no Brasil nos Anos 50*.
www.mnemocine.com.br/cinema/historiatextos/cinemacatolico.htm, publicado em 26/01/2006, acessado em 25/09/2009, às 10 h.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. Os Exercícios do Ver, Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva, São Paulo: Editora Senac, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001a.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación Buenos Aires Grupo Editorial Norma, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTINS, Fernanda A.C. Impressionismo francês in: *História do Cinema Mundial*, Papirus: Campinas, 2006, p. 89-107.
- MASCARELLO, F. (org) *História do Cinema Mundial*, Papirus: Campinas, 2006.
- MENDES, Adilson. (org.) *Encontros – Ismail Xavier*, Rio de Janeiro: Azougue, 2009.
- MOGADOURO, Cláudia A. 2001. Por uma Ação Comunicativa no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, São Paulo: ECA/USP Arqui..
- MORGAN, David L. *Focus Group as qualitative research*. Sage. Newbury Park, CA, 1988.
- MORAN, José Manuel *Leitura dos Meios de Comunicação* São Paulo: Pancast, 1993.
- MORETTIN, Eduardo V. Cinema Educativo: uma abordagem histórica, Revista Comunicação & Educação (4), set/dez/1995 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1995.

- MORETTIN, Eduardo Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores in: Caderno do Cinema do Professor Dois, São Paulo, FDE, 2009, p. 46-71.
- MORIN, Edgar A alma do cinema in: Xavier, Ismail A Experiência do Cinema, Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 145-172.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar A Cabeça Bem Feita. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos Como Usar o Cinema na Sala de Aula, São Paulo: Contexto, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos Cinema: experiência cultural e escolar in: *Caderno do Cinema do Professor Dois*. São Paulo, FDE, 2009a, p. 10-31.
- ORICCHIO, Luiz Zanin, 2010 1 <http://blogs.estadao.com.br/luiz-zania/cinco-vezes-favela-agora-por-nos-mesmos> - 27/08/2010.
- OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e Mediação Escolar - Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROFINO, Maria Isabel A ficção nossa de cada dia: para uma leitura crítica da telenovela pautada por uma teoria das medições, Revista Comunicação & Educação (2), mai/ago/2008 – Paulinas, CCA-ECA-USP: São Paulo, 2008.
- OROZCO Gomez, Guillermo Professores e Meios de Comunicação, Desafios e Estereótipos. in: Revista Comunicação e Educação , nº 10 São Paulo: (CCA-ECA-USP), Moderna, 1997.
- OROZCO Gomez, Guillermo Mídia e Mediação Educativa, in: VIVARTA, Veet. *Remoto Controle – Linguagem, Conteúdo e Participação nos Programas de Televisão para Adolescentes* São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da Comunicação, teorias e práticas* São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- PENTEADO, Heloísa Dupas *Televisão e Escola – Conflito ou Cooperação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- PENTEADO, Heloísa Dupas *Comunicação Escolar, uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- RIDENTI, Marcelo. *Em Busca do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SÉGUIN, Jean-Claude La enseñanza del cine en el sistema educativo francés in : *La enseñanza del cine en la era de las multipantallas*. Revista Comunicar, nº 29 – 2007.
- SETTON, Maria da Graça J. (org). A Cultura da Mídia na Escola – Ensaio sobre Cinema e Educação. São Paulo: Annablume, 2004

- SETTON, Maria da Graça J. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SETTON, Maria da Graça J. *A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo*. Trabalho apresentado no Congresso da Intercom, 2004.
- SETTON, Maria da Graça J. Um Novo Capital Cultural: Pré-disposições e Disposições à Cultura Informal nos Segmentos com Baixa Escolaridade, in: *Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, Campinas, vol.26, n.90, 3-6, Jan./Abr, 2005.
- SOARES, Ismar Metodologias da educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina in: BACCEGA, Maria Aparecida (org). *Gestão de Processos Comunicacionais*, São Paulo: Atlas. 2002, p. 113-132.
- SOARES, Ismar O. Educomunicação, Didática e Razão de Ser in: *Revista Educação*, Jul, 2007, ano 11 - nº 123.
- SOARES, Ismar at all. O Projeto EDUCOM.TV: Formação On Line de Professores numa Perspectiva Educomunicativa.
- SOARES, Ismar O. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação, in *Comunicação & Educação*, n 23, jan/abril 2002, p. 16-25.
- SOARES, Ismar O. Metodologia da educação para a comunicação e gesto comunicativa no Brasil e na América Latina ,in BACCEGA, Maria Aparecida. *Gestão de Processos Comunicacionais*, SP, Ed. Atlas, 2002. p. 113-132.
- SOARES, Ismar O. Educação a distância como prática educomunicativa: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública, *Revista da USP*, n. 55, nov./dez, 2002. p. 57-69.
- SOARES, Ismar O. Educomunicação: um campo de mediações. In *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez, 2000. no. 19, pg.12-24.
- SOARES, Ismar O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, in *Contato*, Brasília, ano I, n. 2, jan/mar. 1999, p. 18-74.
- SOARES, Ismar. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echerría e Martín-Barbero. *Revista Comunicação & Educação*, Ano 15, n. 3 (set/dez 2010). São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 1994, pg. 57-66.
- SOARES, Ismar. *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- TARDY, Michel *O Professor e as Imagens*, São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- XAVIER, Ismail *Sétima Arte: um culto moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- XAVIER, Ismail Paulo Emilio e o estudo do Cinema, in *Estudos Avançados - Print version* ISSN 0103-4014 Estud. av. vol.8 n.22. São Paulo Sept./Dec. 1994 www.scielo.br

XAVIER, Ismail *O Cinema Brasileiro Moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Ismail (org.) *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

XAVIER, Ismail *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FILMOGRAFIA CITADA

1492 – A Conquista do paraíso (*1492: Conquest of Paradise*) – EUA/Inglaterra/França/Espanha, 1992, de Ridley Scott

Acossado (*À Bout de Souffle*) – França, 1959 – Jean-Luc Godard

Adeus Lenin (*Good Bye, Lenin!*) – Alemanha, 2003, de Wolfgang Becker

Alemanha, ano zero (*Germania, anno zero*) – Itália, 1948, de Roberto Rossellini

Amor e Anarquia (*Film d'Amore e d'Anarchia*) – Itália, 1973, de Lina Wertmüller

Anjos do sol – Brasil, 2006, de Rudi Lagemann

Ano que meus pais saíram de férias, O – Brasil, 2006, de Cao Hamburger

Auto da Compadecida, O – Brasil, 2000, de Guel Arraes

Avatar (*Avatar*) – EUA, 2009, de James Cameron

Bang Bang você morreu (*Bang Bang You're Dead*) – EUA, 2002, de Guy Ferland

Beijos Proibidos (*Baisers Volés*) – França, 1968, François Truffaut

Carteiro e o poeta, O (*Il Postino*) – Itália, 1994, de Micheal Redford

A Cartomante – Brasil, 2004, de Wagner de Assis e Pablo Uranga

Cidadão Kane (*Citizen Kane*) – EUA, 1941, de Orson Welles

Cine Mambembe – Brasil, 1998, de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi

Corrente do bem, A (*Pay It Forward*) – EUA, 2000, Mimi Leder

Dersu Uzala (*Dersu Uzala*) – Japão/União Soviética, 1975, Akira Kurosawa

Desmundo – Brasil, 2003, de Alain Fresnot

Deu a Louca na Chapeuzinho (*Hoodwinked*) – EUA, 2005, de Cory Edwards

Diamante de Sangue (*Blood Diamond*) – EUA, 2006, de Edward Zwick

Encouraçado Potemkin (*Bronenosets Potyomkin*) – Rússia, 1925, de Sergei Eisenstein

Escola do Rock (*School of Rock*) – EUA, 2003, de Richard Linklater

Fale com Ela (*Hable con Ella*) – Espanha, 2002, de Pedro Almodóvar

Gabinete do Dr. Caligari, O (*The Cabinet of Dr. Caligari*) – Alemanha, 1920, de Robert Wiene

Guerra de Canudos - Brasil, 1997, de Sérgio Rezende

Hotel Ruanda (*Hotel Rwanda*) - Itália/África do Sul/EUA, 2004, de Terry George

Incompreendidos, Os (*Les 400 Coups*) – França, 1959, de François Truffaut

Invictus (*Invictus*) – EUA, 2009, de Clint Eastwood

Jardineiro Fiel, O (*The Constant Gardener*) - EUA, 2005, de Fernando Meirelles

Luzes da Cidade (*City Lights*) – EUA, 1931, de Charles Chaplin

Machuca (*Machuca*) - Chile/Espanha, 2004, de Andres Wood

Menino do Pijama Listrado, O (*The Boy in the Stripped Pyjamas*) - EUA,/Inglaterra/ 2008, de Mark Herman

Meu nome não é Johnny - Brasil, 2008, de Mauro Lima

Missão, A (*The Mission*) – Inglaterra, 1986, de Roland Joffé

Moça com brinco de pérolas (*Girl with a Pearl Earring*) - Inglaterra, 2003, de Peter Webber

Na natureza selvagem (*Into the Wild*) – EUA, 2007, de Sean Penn

Nascimento de uma nação, O (*The Birth of a Nation*) – EUA, 1915, de D. W. Griffith's

Olga - Brasil, 2004, de Jayme Monjardim

Osama (*Osama*) - Afeganistão, 2003, de Siddiq Barmak

Pianista, O (*Le Pianiste*) - França, 2002, de Roman Polanski

Quem quer ser um milionário (*Slumdog Millionaire*) - EUA, Inglaterra, 2008, Danny Boyle

Roma, Cidade Aberta (*Roma, Città Aperta*) – Itália, 1945, de Roberto Rossellini

Sexto Sentido, O (*The Sixth Sense*) – EUA, 1999, de M. Nighth Shyamalan

Spartacus (*Spartacus*) – EUA, 1960, de Stanley Kubrick

Trapalhões, Os (séries de filmes protagonizados por Renato Aragão) – Brasil, vários

Triunfo da Vontade (*Triumph of the Willens*) – Alemanha, 1935, de Leni Riefenstahl

Últimos passos de um homem, Os (*Dead Man Walking*) – EUA, 1995, de Tim Robbins

Velha a Fiar, A – Brasil, 1964, de Humberto Mauro

Vem Dançar (*Take the Lead*) - EUA, 2006, Liz Friedlander

Viagem ao Centro da Terra (*Journey to the Center of the Earth*) - EUA, 2008, de Eric Brevig

Wall –E – EUA, 2008, de Andrew Stanton