

CINEMA E ESCOLA: VER, SENTIR E FAZER¹

Prof^a Dr^a Cláudia de Almeida Mogadouro²

Resumo:

As pesquisas de Cinema e Educação, no Brasil, nos mostram o despreparo existente na escola ao lidar com o audiovisual. A cultura escolar insiste em aproveitar o cinema apenas como "ilustração" de conteúdos disciplinares, desconsiderando-o como obra de arte. Cabe à escola conservar a cultura construída, tarefa que nenhuma outra instituição pode fazer, mas a cultura cinematográfica, diferente de outras linguagens, não está presente no currículo da educação formal. Por outro lado, atualmente é possível FAZER cinema. Expressar-se pelo audiovisual é cada vez mais fácil e acessível a todos os segmentos sociais. Nosso olhar é o da Educomunicação, pensando a potencialidade do cinema para ampliar a capacidade de expressão, o desenvolvimento da leitura crítica e, portanto, da cidadania audiovisual.

Palavras-Chave: Cinema, Educação, Educomunicação, Educação audiovisual, Formação de professores;

Abstract

Researches about Cinema and Education in Brazil show us how unprepared schools are to deal with issues relating to audiovisual media. School culture insists upon making use of cinema just as "illustration" of disciplinary contents, disregarding it as a work of art. It is incumbent on school to preserve the culture that was built, a task no other institution can perform, but cinematographic culture, different from other languages, is not present in the curriculum of formal education. On the other side, currently it is possible to MAKE movies. Expression through audiovisual media is increasingly easy and accessible to all segments of society. Our focus is Educommunication, considering the potential of cinema to expand the capacity of expression, the development of critical reading and, therefore, of audiovisual citizenship.

Keywords: Cinema, Education, Educommunication, Audiovisual Education, Teacher Education;

¹ Trabalho apresentado para a II Conferência Internacional de Viana, realizada de 03 a 09 de maio de 2013, em Viana do Castelo, Portugal.

² Historiadora, Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação, pela ECA-USP, docente de Práticas de Mídia e Educação, no curso de Especialização *lato sensu* em Educomunicação. Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE). Criadora e Coordenadora do Grupo Cinema Paradiso.

Cinema e Educação no Brasil – um namoro que ainda não aconteceu

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 dele 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...

Embora a relação amorosa cinema e educação continue mal resolvida no Brasil – como em muitos outros países – curiosamente tivemos uma experiência inovadora relacionada ao tema, ainda na primeira metade do século XX. Pensadores da Pedagogia Nova participaram da formulação de políticas públicas, na Era Vargas (dos anos 1930 aos anos 1940). Especialmente, o médico e antropólogo Edgar Roquette-Pinto empenhou-se para que a indústria cultural nascente tivesse uma vocação educativa. Foi assim com seus projetos de rádio educativa e com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), investimento governamental significativo que escolheu como diretor o grande cineasta Humberto Mauro³. Segundo a pesquisadora Marília Franco (2004), Roquete-Pinto tinha uma visão bastante avançada para a época, pois entendia a importância do cinema na educação como experiência lúdica. Na inauguração do INCE, proferiu o seguinte discurso:

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

³ Humberto Mauro realizou mais de 200 filmes de altíssima qualidade artística, durante os quase 40 que esteve à frente do INCE. A maioria desses filmes está preservada nos arquivos do Centro Técnico Audiovisual – CTAV, no Rio de Janeiro, sendo que alguns estão disponíveis em DVD, na Coleção *Brasilianas*, lançada pela FUNARTE – www.decine.gov.br.

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)

Infelizmente, não foi a sua concepção que prevaleceu no namoro escola-cinema, pois a cultura escolar não soube assimilar na prática cotidiana a “ginástica dos sentimentos” e o potencial criativo do cinema. O INCE existiu por quase 4 décadas, mas pode ser considerado um investimento subaproveitado, pois a cultura letrada manteve-se como a única legitimada pela escola. Muito influenciada pela Pedagogia Tradicional, com viés católico (embora oficialmente a educação fosse laica), a imagem esteve presente, por muito tempo, como recurso secundário, sendo que os documentários eram um pouco mais bem vistos que os filmes de ficção, por serem considerados “mais instrutivos”. A escola tradicional apoiou-se em uma hierarquia rígida onde não caberia um filme de ficção que pudesse emocionar, divertir e formar culturalmente.

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 ideia de que o cinema – para contribuir com uma boa formação – deveria transmitir mensagens edificantes e unívocas fez cristalizar um preconceito em torno do termo “cinema educativo” que, segundo Marília Franco (1992), tornou-se sinônimo de “chato”. Tal preconceito também contaminou professores. A autora avalia que é urgente olhar para esse viés 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)

A cultura legitimada na escola é a escrita. A escola continua 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 sequencial. (COSTA, 2005:15-16)

Escolas da rede privada, dependendo de seus recursos humanos e técnicos, estimulavam alguma atividade relacionada à cultura cinematográfica, mas, frequentemente, solicitando que os alunos redigissem, em seguida, uma redação “explicando a mensagem” do filme, como se houvesse uma única interpretação possível para uma obra de arte. Essa atitude é o que muitos pesquisadores chamam de “didatização” do filme, além de subordiná-lo à linguagem escrita.

É possível dizer que, até meados dos anos 1980, o cinema só aparecia na escola por um acaso, quando algum professor cinéfilo empolgava seus alunos e indicava alguma obra que estivesse sendo exibida nas salas comerciais ou nos cineclubes

(bastante populares nos centros urbanos entre os anos 1950 e 1980). Poucas escolas possuíam equipamento para transmissão de filmes e a disponibilidade de acervo era rara. A formação cultural a partir de filmes e o encantamento com o cinema passava ao largo da escola e apesar dela.

A partir dos anos 1990, os videocassetes começaram a chegar às escolas da rede privada e pública. Tornou-se muito mais fácil para o professor exibir um filme que dialogasse com seus objetivos pedagógicos. Mas o que nossas pesquisas constataram é que, apesar dos avanços tecnológicos, a cultura escolar continuava cristalizada com preconceitos em relação ao audiovisual, presa aos conteúdos dos livros didáticos e com medo dos “desvios” que um filme poderia proporcionar às crianças e jovens.

Mudanças na educação com as novas tecnologias

No caso do Brasil, a facilidade de acesso a equipamentos e filmes em videocassete (posteriormente DVDs e multiprojetores) coincidiu com mudanças significativas nas políticas públicas educacionais. A abertura política, após o fim da ditadura militar em meados dos anos 1980, teve efeitos nas políticas educacionais apenas em meados dos anos 1990, mais precisamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro⁴.

Houve a inclusão de temas transversais na Educação, voltados à prática da cidadania, como sustentabilidade, multiculturalismo, diversidade, além de um novo olhar sobre o papel do aluno e do professor. Entraram em voga termos como protagonismo do aluno, dialogicidade, alteridade, interdisciplinaridade, entre outros.

Existirem leis inovadoras é um bom passo, mas está longe de significar transformação concreta da realidade. Anteriormente, a postura inovadora de Roquette-Pinto também não foi suficiente para transformar na base a tradição escolar. A escola tem, sem dúvida, o papel de conservar a cultura acumulada da humanidade. Nenhuma outra instituição desempenha essa função. Porém, ela vive a dicotomia de também ser o impulso transformador, precisando dialogar com a sociedade. Esse papel ambíguo –

⁴ A LDB foi promulgada em 1996, 8 anos após a nova carta constitucional brasileira (1988), a partir da redemocratização política. Essa demora se deu em virtude dos intensos embates entre as forças mais conservadoras da Educação e as que defendiam mudanças estruturais mais relevantes. Uma concepção holística e interdisciplinar tem sido conquistada aos poucos, após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de 2000) e inúmeras emendas constitucionais.

conservar e transformar – faz com que as mudanças necessárias à escola demorem muito a acontecer, de forma a se capilarizarem e se concretizarem nas salas de aula.

Outra mudança significativa é que a democratização permitiu o acesso de todos os segmentos sociais à escola. A aceitação dessa escola mais aberta, não elitizada, democrática e preocupada em lidar com conhecimentos pertinentes à vida do aluno, tem sido uma luta de diversos setores. O advento das novas tecnologias nem sempre significou um avanço para a cultura escolar, pois, na prática, há muito ainda a se fazer para diminuir o descompasso entre o currículo e a vida do aluno, especialmente no que se refere à cultura audiovisual – tão forte em nosso país e tão presente na formação de todos.

Nos anos 1990, começou a florescer um novo campo de estudos que inter-relaciona a Comunicação e Educação: a **Educomunicação**, campo ao qual nos filiamos. Herdeira dos movimentos que defendiam a leitura crítica dos meios de comunicação, ou a Educação para a Comunicação⁵, a Educomunicação tem se desenvolvido rapidamente na educação formal (escolas, políticas públicas, cursos superiores e de pós-graduação) e não formal (organizações não-governamentais, projetos ambientalistas e de educação audiovisual, entre outros).

A Educomunicação é um campo em construção, que tem agregado várias 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.

Nossas pesquisas partem do olhar da Educomunicação para a cultura audiovisual na educação formal, com ênfase para a rede pública de ensino.

A Educomunicação vem ganhando espaço, inclusive na esfera das políticas públicas, por ser um campo novo, cuja proposta é conjugar 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 à gestão da comunicação nos espaços educativos são seus eixos principais.

⁵ Em alguns países essa perspectiva é identificada como *Educación a los medios*, *media literacy*, *media education*, *informacion literacy*, entre outros nomes.

Afinal, por que o cinema deve estar presente nas escolas?

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, 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.

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. 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)

Há, também, a dimensão humanista, que está ao lado da literatura para a prática educativa, segundo Edgar 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)

O cinema pensado como aparato simbólico e material, pode ser 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.

O diálogo do cinema com o currículo escolar pode resvalar no criticado “uso ilustrativo” do cinema, isto é, usar a obra de arte de forma didatizada ou como suporte secundário do livro didático. No entanto, podemos aferir, pela pesquisa de campo que, dependendo do mediador, esse pode ser um caminho muito criativo para apresentar o cinema aos alunos.

Numa perspectiva otimista, pensando o 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. O uso do cinema em projetos interdisciplinares tem sido uma opção para a ruptura (ainda que gradual) das “grades” disciplinares. Filmes articulados, por exemplo, aos temas transversais, ganham muito mais força, sendo que projetos pedagógicos costumam estar livres dos horários apertados das aulas normais. O tempo do filme deixa de ser um empecilho.

Alan Bergala é um cineasta-professor que recebeu, nos anos 1980, a incumbência de implantar o cinema como parte do currículo do sistema público escolar francês. Após alguns anos, relatou sua experiência no livro “A Hipótese-Cinema”, que tem servido de norte para muitos pesquisadores, inclusive para nós.

Para ele, a dimensão mais complexa e difícil de ser compreendida pelos agentes escolares é a do cinema como obra de arte. Bergala faz uma crítica bastante radical à 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).

O autor francês discorda de uma postura de crítica ideológica, comum em alguns educadores, que esperam que o conhecimento de cinema defenda o aluno da mediocridade dos blockbusters e programas televisivos. Para Bergala, não é preciso se defender. Exibir e discutir os bons filmes 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)

O Cinema como expressão – fazer filmes na escola

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 audiovisual. 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.

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. Ficou claro em nossas pesquisas de campo que o “ver” e “fazer” hoje além de indissociáveis, não se opõem. Ao contrário, se complementam.

Uma das educadoras mais experientes no ensino da produção audiovisual no Brasil é Bete Bullara, que há 40 anos atua na mais antiga organização não-governamental desse campo: o CINEDUC⁶. Ela problematizou na nossa pesquisa a importância do “ver” cinema, isto é, de se conhecer a cultura cinematográfica para se ensinar a “fazer”. Bete 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 Bulara defende que as oficinas que ensinam a ler e fazer cinema podem realizar uma densa prática educativa e social (que caracterizamos como educ comunicativa) 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

⁶ www.cineduc.org.br

ler. 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 do acesso às 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 constitui.

A cultura audiovisual e o cotidiano das escolas públicas

Durante a realização de nossa tese de doutorado⁷, realizamos uma pesquisa de campo a partir de uma ação da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, em todas as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual. O projeto do governo consistia em enviar caixas de DVDs às escolas para que fossem usadas como parte do currículo.

O que nos chamou a atenção foi o acervo escolhido que refletia uma preocupação do cinema como obra de arte e não como ilustração de aulas. Filmes como *A Rosa Púrpura do Cairo*⁸, de Woody Allen ou o musical *Cantando na Chuva*⁹ (1952), não são comumente usados em situação de sala de aula¹⁰.

Por um lado, o projeto era desafiador ao propor que a escola conhecesse filmes das mais diversas cinematografias, épocas e escolas de cinema. Por outro, previa que a formação de professores se daria a partir de livros com fichas didáticas, indicando o uso pedagógico dos filmes. O projeto foi um grandioso investimento e chegou a enviar, em

⁷ MOGADOURO, Cláudia “Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)”. ECA-USP, 2011.

⁸ *The Purple Rose of Cairo*, 1985, EUA, Woody Allen

⁹ *Singin' in The Rain*, 1952, EUA, Stanley Donen/Gene Kelly

¹⁰ A proposta do *Projeto O Cinema vai À Escola*, que pertence ao programa Cultura é Currículo, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assim como todos os filmes que compuseram o acervo das escolas podem ser encontrados no link:

<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>

aproximadamente 3 anos, 50 DVDs para 3.800 escolas de São Paulo. Tamanho investimento não previu formação de professores, provavelmente entendendo que isso se daria “automaticamente”, a partir das fichas pedagógicas.

Avaliamos dados quantitativos apresentados pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) – braço direito da Secretaria da Educação e órgão idealizador do projeto – para compreender o alcance e os filmes mais utilizados pelas escolas. Cruzamos os dados quantitativos com visitas e entrevistas com professores para compreender os modos de usos dos filmes.

Não é possível nesse espaço descrever com detalhamento a complexa situação encontrada nas escolas públicas. Resumimos, então, os pontos principais verificados.

A situação mais séria – e muito frequente – é o uso do filme como “disfarce” para a ausência do professor ou para a falta de planejamento. Quase sempre, os alunos que ficaram sem professor (a chamada “aula vaga”) são levados a uma sala de projeção e são submetidos a um filme sem qualquer introdução, contextualização ou proposta de debate após o filme. Essa postura, infelizmente muito comum da gestão escolar, tira a legitimidade do cinema na escola como parte da formação cultural, reforçando a ideia – em alunos, familiares e educadores – de que o cinema tem função apenas de entretenimento, sendo usado para preencher uma lacuna da deficiente escola pública. A mesma direção, que orienta os alunos para essa prática, desacredita do professor que deseja usar os filmes com intencionalidade pedagógica.

Foi também fácil perceber que o temor que a escola tem da linguagem imagética permanece vivo. Apesar da acessibilidade a filmes variados, de todos os gêneros, escolas e países, os professores continuam preocupados com a influência perniciosa que uma cena ou um trecho podem provocar, supervalorizando o poder do audiovisual.

Essa supervalorização tem a ver com a insegurança que o professor sente quanto à recepção do audiovisual por parte dos alunos, levando os professores a usarem apenas filmes com mensagens “claras”, isto é, sem muita densidade na trama ou na linguagem. Eles preferem ter controle da recepção (como se isso fosse possível) e os debates são práticas raras. A direção e muitos dos professores acreditam que uma redação é suficiente como registro da “aprendizagem” de um filme.

As caixas de filmes enviados pela secretaria da educação foram pouco utilizadas porque muitos professores desconheciam as obras, que não se afinavam com seu repertório cultural. Os filmes do acervo foram considerados “difíceis”. Em boa parte das escolas, não houve empenho da gestão para que os professores se familiarizassem com as obras, conseqüentemente, um ano após o envio de parte dos filmes, era comum encontrarmos muitos dos DVDs ainda lacrados, trancados em um armário. O mesmo pode se dizer dos materiais de orientação aos professores.

Não tivemos apenas desilusões na pesquisa de campo. Encontramos professores e gestores idealistas e apaixonados por cinema, dedicados a formar culturalmente seus alunos e – por que não? – seus colegas de docência.

Boas práticas, mesmo que raras, devem ser relatadas. Encontramos um coordenador pedagógico, de uma escola situada no interior de São Paulo, que teve o cuidado de assistir à maioria dos 20 filmes enviados pela secretaria da educação (da 1ª caixa), durante as suas férias. No início do ano letivo, promoveu, junto com os professores, um diálogo entre as temáticas dos filmes com os temas do planejamento escolar. Em conjunto, escolheram algumas das obras e acordaram de assistirem aos filmes durante o prazo de um mês. Cada professor encontrou seu jeito de ver os filmes (em equipe, em casa, na escola). Passado o prazo, o coordenador pedagógico promoveu debates e escolheram apenas 4 que seriam utilizados de forma interdisciplinar, durante o ano letivo. Foi possível constatar que professores com pouco ou nenhum hábito de ver filmes se empolgaram com a atividade e se sensibilizaram com as obras. Muitos disseram que os alunos perceberam que não se tratava de “aula vaga”, isto é, perceberam a intencionalidade do uso do cinema na escola. Entendemos que a postura compromissada do coordenador pedagógico (que simplesmente desempenhou bem a sua função) fez toda diferença para o bom uso do projeto de cinema patrocinado pelas políticas públicas.

Encontramos também professores muito bem preparados que buscavam desembaraçar caminhos da burocracia escolar para o uso conseqüente e criativo dos filmes. No entanto, tais ações positivas dependem da sorte e do acaso. A gestão das políticas públicas, no caso desse projeto, não compreendeu a importância da formação docente para que a ação se concretizasse.

Percebemos como praticamente não existem debates sobre filmes. O que era comum para uma geração que frequentava cineclubes, hoje se transformou em fato raro. A falta de segurança com a polissemia dos filmes faz com que alunos e professores não saibam trocar ideias que podem ser divergentes ou complementares, ignorando que não é preciso chegar a um consenso e que a subjetividade deve ser respeitada.

Das poucas iniciativas positivas que vimos nas escolas públicas, é fácil perceber como ações simples podem minimizar a falta de formação dos professores. Alguns temas espinhosos e que a escola não deve se eximir de abordar – como questões da sexualidade, diversidade, exclusão – esbarram na formação pessoal do professor. Dependendo de sua rigidez, alguns filmes e temas tornam-se difíceis demais para alguns professores. A tendência é que estes transmitam seus preconceitos, a partir da limitação de conhecimentos sobre o assunto.

Como exemplo, citamos um tema que certamente se coloca cotidianamente na vida dos professores: a liberdade de orientação sexual dos cidadãos. Muitos filmes trazem situações muito interessantes que permitem o exercício da alteridade e da reflexão sobre os preconceitos relativos à sexualidade. O cinema é um caminho muito rico para lidar com as situações de preconceito. Mas, dependendo da história de vida ou da formação religiosa de alguns professores, eles não se sentem seguros para um debate. No entanto, em uma escola com vários professores, é bem provável que existam alguns que se sentem à vontade para falar do assunto. Temos visto que quando a escola promove um debate em primeiro lugar na instância docente, ocorre um amadurecimento coletivo sobre as possíveis abordagens do filme. Consequentemente, a atividade terá mais chances de ser bem sucedida.

Os professores foram também formados em uma escola voltada para o texto impresso, portanto, sua formação audiovisual se deu fora da escola e do seu curso de formação inicial. É fundamental que as políticas públicas deem prioridade à formação audiovisual de professores para que esse círculo vicioso seja interrompido e o cinema possa entrar na escola pela porta da frente.

Como vimos, o namoro entre os campos do Cinema e da Educação não depende apenas de determinações das políticas públicas ou mesmo da boa vontade de algum professor apaixonado. A partir do paradigma tradicional de ensino, a tendência será que se continue a didatizar filmes, para que eles caibam na aula de Geografia ou de Física.

Ver, sentir, fazer cinema, as propostas da Educomunicação

Segundo a perspectiva da Educomunicação, para que a relação amorosa entre o cinema e a educação aconteça, ela precisa encontrar seu espaço na educação formal. Para isso, são 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 e professores exercerem seu direito de expressão, numa perspectiva democrática.

O cinema pode e deve ser desencadeador de projetos interdisciplinares, o que envolve a gestão e ações comunicativas entre os professores. Nesse aspecto, a ambiência democrática da unidade escolar deve ser cultivada.

Os cineclubes são práticas que já estiveram fora da escola, mas hoje têm representado uma possibilidade muito concreta e aberta de atividade escolar, sem prender o filme a um determinado conteúdo disciplinar. Os cineclubes permitem a experiência de se construir uma cultura cinematográfica, tanto por educadores como por educandos e participantes da comunidade escolar. Entendemos que esses são espaços ideais para a prática de ver e discutir cinema e para a realização de oficinas de produção audiovisual (fazer cinema).

Outra vertente fundamental nesse processo é a formação audiovisual de professores. 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.

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

- BERGALA, Alain, 2008, “A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”. Rio de Janeiro: Booklink
- CITELLI, Adilson O. e COSTA, Maria Cristina C., 2011 (orgs.) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas
- COSTA, M. Cristina C., 2005, *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez
- DUARTE, Rosália, 2006, *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica
- FRANCO, Marília S., 1992, “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
- FRANCO, Marília S., 2004, “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
- FRESQUET, Adriana Mabel, 2008, “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
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2004, *Ofício de Cartógrafo*. São Paulo: Loyola
- MOGADOURO, Cláudia A., 2011, *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado - ECA-USP
- MORIN, Edgar, 2000, “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, São Paulo: Cortez
- MORIN, Edgar, 2001, “A Cabeça Bem Feita”. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil
- NAPOLITANO, Marcos, 2009, “Como Usar o Cinema na Sala de Aula”, São Paulo: Contexto
- SÉGUIN, Jean-Claude, 2007, “La enseñanza del cine en el sistema educativo francés” in : *La enseñanza del cine en la era de las multipantallas*. Revista Comunicar, nº 29
- SETTON, Maria da Graça J. (org), 2004, “A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação”. São Paulo: Annablume
- SETTON, Maria da Graça J. , 2010, *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Ismar O., 2002, “Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação”, in *Comunicação & Educação*, n 23, jan/abril/2002, p. 16-25.

Filmografia

Wall-E, 2008, Animação. Dir.: de Andrew Stanton, EUA: Disney/Pixar

Singin' in the Rain, 1952, Filme Dir.: Stanley Donen / Gene Kelly, EUA: MGM

The Purple Rose of Cairo, 1985, Filme Dir.: Woody Allen, EUA: Orion Pictures Corporation

Webgrafia

Projeto O Cinema vai à Escola:

Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>
(acesso em 05/04/2103 às 14 h)

CINEDUC – Cinema e Educação

Disponível em: www.cineduc.org.br (acesso em 04/04/2013 às 16h15)