

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SYLVIA ELISABETH DE PAULA ALENCAR

**O CINEMA NA SALA DE AULA: UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA
DA DISCIPLINA HISTÓRIA**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

SYLVIA ELISABETH DE PAULA ALENCAR

**O CINEMA NA SALA DE AULA: UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA
DA DISCIPLINA HISTÓRIA**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Núcleo: Educação, Currículo e Ensino, Linha de Pesquisa: Currículo e Ensino, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro

FORTALEZA - CEARÁ

2007

“Lecturis salutem”

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas - UFC

A355c Alencar, Sylvia Elisabeth de Paula.
O cinema na sala de aula [manuscrito] : uma aprendizagem dialógica da
disciplina história / por Sylvia Elisabeth de Paula Alencar. – 2007.
155 f. ; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira,
Fortaleza (CE), 31/05/2007.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
Inclui bibliografia.

I-CINEMA NA EDUCAÇÃO. 2-HISTÓRIA – ESTUDO E ENSINO. I-Ribeiro, Luís Távora Furtado, orientador. II-
Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD (21ª ed.) 371.33523

15/07

SYLVIA ELISABETH DE PAULA ALENCAR

**O CINEMA NA SALA DE AULA: UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA DA
DISCIPLINA HISTÓRIA**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Núcleo: Educação, Currículo e Ensino, Linha de Pesquisa: Currículo e Ensino, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (Orientador)

Profª Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. José Olivenor Souza Chaves
Universidade Estadual do Ceará

A Zuleika e Cláudio, meus pais, a Antônio Andrade Lopes (meu segundo pai), a Francisca de Souza Lima (in memoriam), ao meu querido, estimado marido e grande incentivador, Alan Arrais, e aos meus amantíssimos filhos Eduardo, Marisa e Bárbara. Ao meu irmão Jorge Miguel e sua família e a minha irmã Micheline. Ao meu sogro Sr. Alencar e a minha sogra D. Berenice (dona Alberi), dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para esse rito de passagem tão desejado por mim. Em especial aos meus professores, Profª Dra Eliane Dayse, Prof. Dr. José Ribamar Furtado, Prof. Dr. João Figueiredo, Profª Dra. Ercília Braga de Olinda, Prof. Dr. José Gerardo de Vasconcelos e Profª Dra. Ana Elizabeth.

O meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Luis Botelho Albuquerque e a Profª Dra. Ângela Sousa pelas preciosas sugestões para esse trabalho.

Agradeço de coração ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro que sempre me tratou com benevolência e atenção.

Os meus agradecimentos se estendem aos funcionários Ane, Adriano, Geysa e Adalgisa, como também as bolsistas Mara e Emanuela, que foram sempre cordiais e solícitos para comigo.

Preciso agradecer ao Sr. Marcos (livreiro) que colocou a meu dispor os seus livros e o seu crédito.

Agradeço muitíssimo ao Sr. Cláudio e Mohana que nunca deixaram de me atender com amabilidade. O meu agradecimento ao Marquinhos não só pelo seu maravilhoso trabalho, como também pela sua amizade.

A Gina e a seus irmãos Gilmar e Gil e aos funcionários da cantina agradeço a gentileza de me atender com atenção sempre e por terem guardado alguns de meus trabalhos com zelo.

A minha gratidão às colegas de mestrado Ana Carmita pelo pertinente material a mim emprestado e pelas sugestões e a Isabel Said pelo incentivo.

As amigas Naíres pela sua ajuda de bibliotecária – amiga, a Osmarina pelos incontáveis artigos sobre cinema, meticulosamente recortados e guardados e que me foram muito úteis. E a Valéria, também bibliotecária – amiga pelos artigos sobre cinema, livros da sua biblioteca particular e pesquisas na internet. Encarecidamente agradeço a Valéria e Osmarina que, além de tudo que mencionei, prepararam um cantinho aconchegante na biblioteca do Colégio Juvenal de Carvalho, refúgio para escrever e pensar nos meus momentos de folga.

Ao meu colega de trabalho e amigo Roderic, muito agradeço por ter traduzido para o inglês o resumo dessa dissertação.

Ao meu ex-aluno e amigo Levi, pelos artigos a mim emprestados e pelo incentivo.

Aos meus inúmeros alunos dos colégios Juvenal de Carvalho e Irmã Maria Montenegro (Água Fria) pelo incentivo e carinho.

Agradeço ao Prof. Luciano Garrido e aos colegas professores Evandro e Fernando, do Colégio Irmã Maria Montenegro, que facilitaram o meu comparecimento à entrevista na segunda etapa da prova para a admissão no mestrado.

Muito agradeço ao meu cunhado José do Hamatari pelos seus preciosos livros que sempre colocou à minha disposição. Agradeço muitíssimo a minha concunhada Elineuza Freire de Alencar pelos vários livros a mim emprestados, acompanhados pelo seu carinho.

Não posso deixar de agradecer aos bibliotecários e bolsistas da Biblioteca de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, pela presteza e gentileza com que me atenderam em todas as vezes que lá estive.

O meu agradecimento veemente a amiga Profª Dra. Ângela Maria Bessa Linhares pelo incentivo e crença no meu potencial para desenvolver uma boa pesquisa.

Aos meus amigos, professores do Colégio Juvenal de Carvalho, Marcos Bezerra, Alexandre Neto e Heraldo Medina, agradeço muitíssimo pelas entrevistas a mim concedidas e que serviram para o embasamento da pesquisa de campo do meu trabalho.

Às amigas professoras Socorrinha pelas caronas, pelos livros emprestados e pelo incentivo; e Karmem pelo incentivo e pela companhia.

O meu muito obrigado ao professor Fleury Santos e sua esposa professora Maria Monteiro Santos que me encorajaram a querer sempre mais no magistério e acreditaram no meu potencial como professora.

Agradeço com carinho a minha querida filha Marisa que digitou a maior parte desse trabalho e a vários outros ao longo do mestrado.

Agradeço ao meu filho Eduardo pelos livros que tirou em seu nome, na biblioteca da UFC, como também por vários trabalhos digitados.

A minha filha Bárbara agradeço pelo incentivo, contido no seu carinho, e na compreensão pelas horas em que estive ausente.

Muito agradecida a todos e tenham a certeza de que guardarei na memória cada palavra, cada gesto, cada sorriso que serviram de contributo para cada frase e para cada pensamento que compuseram essa dissertação.

“As artes são canais de expressão derivados do verbo: a escultura é a palavra coagulada, a pintura é a palavra colorida, a dança é a palavra em movimento, a música é a palavra em harmonia; mas a palavra, em si, é a própria vida.”

André Luiz

RESUMO

Esse trabalho tem como escopo apresentar a importância da utilização do cinema na sala de aula como documento histórico e como recurso didático para uma aprendizagem dialógica, significativa e crítica da disciplina história. Além disso traça uma retrospectiva do cinema e de sua utilização para a educação em vários recortes históricos e em vários países, inclusive no Brasil, desenvolvendo uma breve memória da história do cinema educativo em Fortaleza. Na pesquisa de campo, entrevistas foram realizadas com três experientes professores de história que utilizam regularmente o cinema em suas aulas. Além do que, ele busca ressaltar que a competência para ver, adquirida com o uso do cinema nas aulas de história, contribuirá para a formação de pessoas críticas, participativas e sensíveis, valores dos quais nos quedamos tão carentes.

Palavras – Chave: Cinema. Educação. Aprendizagem Dialógica. Competência para Ver.

ABSTRACT

This work has the aim of showing the importance of using movies in the classroom as a historical document and as a didactical source for a dialogical, significative and critical learning of the discipline History. Besides, it makes a retrospective of cinema history and its use for education through many historical flashes and in many countries, including Brazil, developing a brief memory of educative cinema in Fortaleza. In the field research, interviews had been carried through with three experienced history teachers who regularly use the cinema in its lessons. After all, it emphasizes that the competence of seeing, acquired with the use of movies in History classes, will contribute to the formation of critical people, participative and sensible, values of which we find ourselves so much deficient.

Key Words: Cinema. Education. Dialogical learning. Ability To see.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

14

CAPÍTULO 1. CINEMA COMO LINGUAGEM 17

1.1O que é cinema 17

1.2Uma breve história do cinema 18

1.3A linguagem do cinema 26

1.4Cinema arte contra televisão – consumo 32

CAPÍTULO 2. CINEMA E EDUCAÇÃO 36

2.1 A relevância do cinema para a educação 36

2.2 Cinema e educação em alguns recortes históricos 42

2.3 Fortaleza e o cinema educativo 66

CAPÍTULO 3. ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA COMO DOCUMENTO E RECURSO DIDÁTICO 87

3.1 O ensino de história que temos 87

3.2 O ensino de história que almejamos 94

3.3 O cinema como documento histórico 109

3.4 O cinema como recurso didático 115

3.5 Cinema e sensibilidade 118

CAPÍTULO 4. MÍDIA E EDUCAÇÃO 124

4.1 O que é mídia 124

4.2 A educação como forma de enfrentar o “olhar de Medusa” 125

4.3 Nem apocalípticos nem integrados. Críticos 133

CONCLUSÕES 142

ANEXO 146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 152

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1	Os irmãos Lumière e o cinematógrafo	19
FIGURA 1.2	Le Voyage Dans la Lune.....	20
FIGURA 1.3	O Nascimento de Uma Nação.....	20
FIGURA 1.4	O Anjo Azul	21
FIGURA 1.5	Marlene Dietrich em O Anjo Azul.....	21
FIGURA 1.6	Vidas Secas	31
FIGURA 1.7	O Nome da Rosa	31
FIGURA 1.8	Tempos Modernos.	33
FIGURA 1.9	O Grande Ditador	33
FIGURA 2.1	O Triunfo da Vontade	47
FIGURA 2.2	Leni Riefenstahl	47
FIGURA 2.3	O Encouraçado Potemkim	49
FIGURA 2.4	Cartaz do Encouraçado Potemkim	49
FIGURA 2.5	Benjamin Abraão com Lampião	71
FIGURA 2.6	It's All True de Orson Welles	79
FIGURA 2.7	O Quinze	86
FIGURA 3.1	Deus e o Diabo na Terra do Sol, de Glauber Rocha	101
FIGURA 3.2	Liv Ullman	106
FIGURA 3.3	Cartaz do filme Sofie	106
FIGURA 3.4	Paixão de Cristo de Mel Gibson	122

INTRODUÇÃO

“Uma figura vale mais que duas mil palavras”
Provérbio Chinês

Ensinar história é a minha profissão. Ensinar e aprender história, numa troca de saberes com os jovens, tem sido o meu prazer, mas também minha constante preocupação. É de minha têmpera perseguir o quase perfeito já que o perfeito é utopia que jamais se realizará. Na busca do quase perfeito tenho procurado subsídios que possam transformar as minhas aulas em momentos não só ricos de aprendizagens (no plural mesmo porque me considero uma educadora), mas plenos de alegria, satisfação, curiosidade e diálogo. Nessa minha busca resolvi investigar a utilização do cinema não só como um recurso didático, mas também como uma relevante fonte de conhecimento histórico.

O que me levou a essa empreitada foi o desejo de saber se o uso do cinema como documento histórico e recurso didático poderia contribuir para o ensino dialógico, crítico e significativo da disciplina história. Além dessa indagação inicial eu quis atingir os seguintes objetivos: Verificar as benesses que a exibição de filmes acarreta para as aulas da disciplina história e para a formação do educando; se há desvantagens no uso do cinema em sala na aula; que conteúdos contemplar com a exibição de filmes; se é possível desenvolver conceitos históricos com o uso de filmes; e como escolher os filmes para a exibição em sala de aula.

Parti da premissa de que vivemos em um mundo inundado por variados sons e imagens. Os sons e as imagens estão em toda parte: nos muros, nas bancas de jornal e revistas, nos *out doors*, nos prédios, nos ônibus e dentro de nossas casas. O cinema rico de imagens, de sons e de emoção, pensei, poderia ser usado, além de outras fontes, como documento histórico e como recurso didático e envolver a comunidade de alunos e professores numa atmosfera repleta de possibilidades para a difícil tarefa ensino/aprendizagem da disciplina história.

Penso que o uso do cinema como fonte de conhecimento poderá vir a ser tão explorado em sala de aula como o são a literatura e o livro didático. Com a sua linguagem fascinante o cinema possibilita ao educando um maior envolvimento com o assunto estudado porque reúne, ao mesmo tempo, questões sociais, políticas,

econômicas e mesmo existenciais. Ou seja, ao invés de estudar esses assuntos em separado, em um filme, cuidadosamente escolhido pelo professor e com um bom planejamento, eles são tratados ao mesmo tempo, os vemos acontecendo simultaneamente.

A escola como espaço da construção de saberes deveria buscar no cinema uma matéria prima não só para o aprender conteúdos das várias disciplinas curriculares, mas também para a interiorização de valores imprescindíveis para a convivência social como o respeito, a amizade, a honestidade, a pontualidade e o amor à pátria, para citar apenas alguns deles. Em países ricos como a França o cinema já faz parte das escolas públicas e particulares, tem sido estudado por vários pesquisadores e é tido como de vital significação para a construção da identidade nacional e cultural. Também é de suma importância lembrar que o cinema ajuda a preservar a memória de um povo, algo imprescindível já que uma parte considerável das pessoas vive em um presente contínuo, no dizer de Eric Hobsbawm.

Interessante notar que numa sociedade como a nossa onde há uma grande quantidade de pessoas com pouca familiaridade com a leitura e a escrita, a utilização do cinema poderia ajudar a minimizar o problema do analfabetismo. Seria oportuno que despertássemos para o fato de que, apesar de estarmos imersos numa realidade em que a produção audiovisual é abundante, esta produção é vista apenas como divertimento e não como fonte de conhecimento. A aprendizagem hoje não se dá só na escola, mas também fora dela, principalmente através dos meios de comunicação de massa, dentre eles o cinema. Nada melhor, então, do que aproveitar para educar e instruir os jovens com as imagens, os sons e a linguagem cinematográfica como uma fonte a mais de conhecimento.

Ao mesmo tempo em que se servirá do cinema para o estudo da história, o educando aprenderá a lidar com a mídia para escapar das suas armadilhas que fazem sobressair os valores das classes dominantes. Ou seja, o jovem aprenderá a não ser dominado pela mídia e não será um espectador deslumbrado com ela. Ele aprenderá como funciona a magia da mídia e será um espectador crítico. O jovem, em suma, será detentor de um alfabetismo crítico.

Para a feitura desse trabalho desenvolvi uma pesquisa qualitativa, embasada numa considerável bibliografia sobre cinema e educação, sobre a história nova e sua concepção de ampliação do documento histórico sobre mídia e educação e sobre a aprendizagem dialógica. Acresci à minha pesquisa, uma pesquisa de campo; entrevistando três professores: licenciados em história; no mercado de trabalho há mais de cinco anos; conhecidos por sua competência; e que utilizam filmes regularmente em suas aulas. Ao longo dos capítulos relato a opinião desses professores sobre o cinema na sala de aula e de sua importância para o ensino de história.

Essa dissertação consta de quatro capítulos. O primeiro trata do que é cinema, de uma breve história do cinema, da sua linguagem e de uma comparação entre o cinema – arte e a televisão – consumo. No segundo capítulo escrevo sobre a relevância do cinema para a educação, sobre cinema e educação em alguns recortes históricos e sobre o cinema educativo em Fortaleza. No capítulo três discorro acerca do ensino de história, o cinema como documento e como recurso didático. No quarto capítulo desenvolvo um estudo sobre mídia e educação e da importância de educarmos nossas crianças e nossos jovens para ver a mídia criticamente.

Gostaria de salientar que esse trabalho foi feito com o precípuo intento de servir de subsídio e incentivo a professores e professoras ainda não – iniciados no uso do cinema para educar crianças e jovens. Em anexo sugiro alguns filmes que podem ser usados em sala de aula.

CAPÍTULO 1. CINEMA COMO LINGUAGEM

“É a própria natureza apanhada em flagrante”, exclamavam com surpresa e admiração os primeiros críticos. O realismo da obra de Louis Lumière determinou o seu êxito.

(Georges Sadoul).

Fruto da Revolução Industrial e necessitando de pessoal qualificado para a sua realização, o cinema com sua linguagem própria constrói uma impressão de realidade amalgamando o real e o irreal num todo harmônico e emocionante jamais antes visto.

1.5 O que é cinema

Cinema é a arte de impressão da realidade, construída utilizando-se de máquinas e de técnicas apropriadas. De acordo com Teixeira (2005, p.7), “A palavra cinema tem em sua etimologia a origem grega Linein e a latina cieri citus, ambas palavras relativas a movimento, colocar em movimento”. Consoante CHAUÍ:

O cinema é a forma contemporânea da arte: a da imagem sonora em movimento. Nele, a câmera capta uma sociedade complexa, múltipla e diferenciada, combinando de maneira totalmente nova, música, dança, literatura, escultura, pintura, arquitetura, história e, pelos efeitos especiais, criando realidades novas, insólitas, numa imaginação plástica infinita que só tem correspondente nos sonhos. (1997, p.333).

O cinema, chamado de a “sétima arte”, é muito recente na história da humanidade e amalgama diversas artes: a pintura, a fotografia, o teatro, a música e a interpretação. É uma arte coletiva porque para a sua realização necessita de inúmeras pessoas como produtores, diretores, roteiristas, atores e atrizes, figurinistas, cenógrafos, continuístas.

Penso que o cinema é filho da Revolução Industrial, movimento ocorrido no século XVIII(Inglaterra) que configurou plenamente o capitalismo, revolucionou a técnica e fortaleceu a burguesia, porque necessita do uso de máquinas, da divisão do trabalho e foi concebido como lazer.¹ O lazer como o concebemos hoje nasceu com a

¹Segundo o sociólogo francês Dumazedier, “o lazer é um conjunto de ocupação às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (Apud ARANHA, 2004, p.41).

civilização industrial. O cinema é, portanto, a arte burguesa por excelência já que as outras artes existiam antes do nascimento da burguesia. Através do cinema a burguesia perpassa os seus valores e comemora seus triunfos. Pelo cinema a burguesia mostra o seu gosto estético que insinua ser o melhor e por isso deve ser copiado e consumido. Graça Proença em seu livro História da Arte, coloca uma excelente idéia sobre a atividade artística na era da industrialização.

É importante notar que a atividade artística está ligada ao modo de produção de uma sociedade. A indústria trouxe grandes modificações a todos os campos da vida social e deu também à obra de arte um novo caráter: ela começa a ser feita dentro do modo de produção capitalista industrial – em série e dirigida ao mercado. É por isso que o cinema pode ser apontado como a expressão mais característica de uma arte criada a partir de descobertas tecnológicas, produzida e voltada para o consumo de grandes massas. (2005, p.185).

Sendo uma indústria, o cinema necessita de grandes investimentos para a realização de filmes e de suas cópias que são vendidas a consumidores de várias partes do mundo. Por sua vez, as cópias, quanto mais são vendidas e conseqüentemente consumidas são responsáveis por baratear cada unidade fílmica.

1.2 Uma breve história do cinema

Decorria o ano de 1895. A cidade era Paris, capital da cultura e sinônimo de modernidade. O dia era 28 de dezembro. Dois irmãos, Auguste (1862 – 1954) e Louis Lumière (1864 – 1948) (Figura 1.1), naturais de Besançon, o primeiro químico e biólogo, o segundo químico, apresentam, para um público seletto e pagante, no Gran Café, cenas rápidas do cotidiano como a chegada de um trem à estação causando susto e admiração. O sobressalto veio com a impressão da realidade, ou seja, os espectadores pensaram que o trem adentraria o recinto. Todavia é anterior aos irmãos Lumière o desejo da reprodução do movimento. De acordo com BERNARDET,

Há séculos tenta-se criar imagens em movimento. Já no século XVII, o jesuíta Kirchner usava uma lanterna mágica, mas cujas imagens eram fixas. A luta pelo movimento desenvolveu-se nos meios científicos durante o século XIX. Pierre Jansen pesquisa uma “câmara-revólver” para registrar a passagem de Vênus pelo Sol em 1873. Mais para o final do século, o inglês Muybridge monta um complexo equipamento com vinte e quatro câmaras para analisar o galope de um cavalo. E o francês Marey cria o “fuzil fotográfico” capaz de tirar doze fotos em um segundo, o que ele usa para fotografar e analisar o voo de um pássaro. (1985, p.13 - 14).



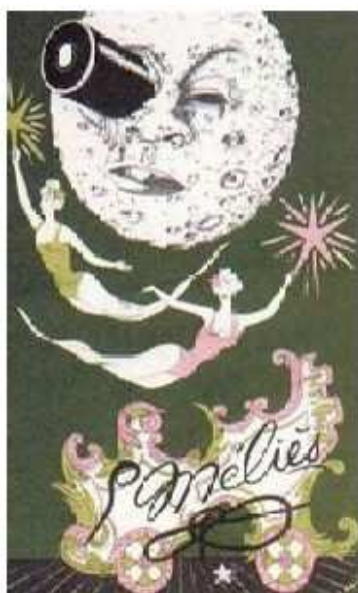
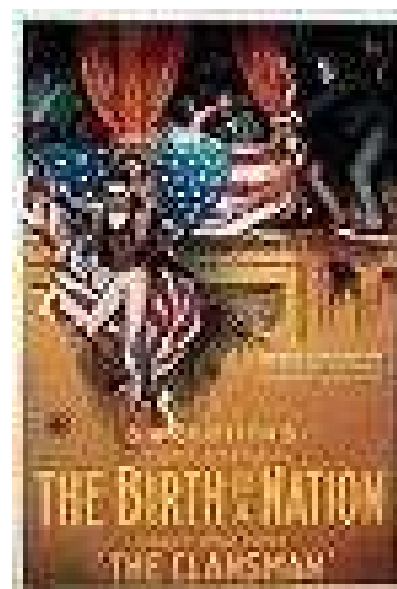
FIGURA 1.1 – Os irmãos Lumière e o cinematógrafo

Interessados em explorar sua invenção os irmãos Lumière “enviaram operadores a diversas partes do mundo com o intuito de recolher e exibir” retratos das cidades “provocando curiosidade e encantamento (...)”. (DUARTE, 2002, p.23). Já no século XX o cinematógrafo prestou um serviço inestimável a humanidade ao possibilitar a documentação de culturas e sociedades diferentes bem como registrando imagens da vida animal e vegetal de várias culturas dentre elas imagens colhidas na selva amazônica. Ou seja, o cinema começou com o documentário. Porém, foi no início do século XX que a magia do cinema aflorou. De acordo com DUARTE,

(...), o prestidigitador George Méliès “inventa”, acidentalmente, a mágica do cinema. Filmando nas ruas de Paris, o mestre da magia no teatro, percebeu que a película havia ficado presa. Soltou-a e voltou a filmar. Quando revelou o filme viu, entusiasmado, que o ônibus que estava filmando havia se transformado em carro fúnebre e os homens haviam se tornado mulheres (op. cit., p.26).

A partir da sua descoberta por acaso Méliès passou a usá-la em todos os seus filmes, tendo inclusive montado um estúdio onde realizava as trucagens. As trucagens são efeitos cinematográficos realizados por equipamento, truca, que resultam em ampliação, redução, ilusão. São os milhares de truques utilizados pelo cinema. O filme *Le Voyage Dans la Lune* (Figura 1.2), com duração de 13 minutos, que narra uma extravagante e fantástica viagem à Lua, deu a George Méliès (1861 – 1938) o reconhecimento dos franceses e a admiração mundial.

Porém foi David Griffith (1875 – 1948), em 1915 nos Estados Unidos, que iniciou a maturidade cinematográfica no que concerne a uma linguagem própria, com os filmes *Nascimento de uma Nação* (Figura 1.3) e *Intolerância*. Resultaram do seu trabalho os planos, o travelling, a estruturação da história a ser narrada, as primeiras tentativas de sonorização e a montagem servindo-se dos planos para uma melhor valorização do enredo. Ou seja, com a familiaridade dos diretores com a câmera, com a luz, com os cenários foram se descobrindo novas sutilezas para criar de maneira mais convincente a impressão de realidade.

FIGURA 1.2 – *Le Voyage Dans la Lune*FIGURA 1.3 – *O Nascimento de Uma Nação*

O cinema ganhou definitivamente sonorização em 1926, por um processo conhecido como Vitaphone que conciliava imagem e som, com o filme *D. Juan* exibido

pela primeira vez em Nova Iorque. Logo em seguida, ao som se juntou a cor por um processo chamado de Technicolor que originou o primeiro filme colorido, datado de 1932, intitulado A Cucaracha.

Os avanços do cinema e seu aperfeiçoamento culminaram no século XX. Esses avanços foram bem aproveitados nos Estados Unidos onde se desenvolveu o cinema indústria com suas fantásticas produções milionárias prevalecendo as narrativas de fácil compreensão e quase sempre com um final feliz. Com os diversos gêneros cinematográficos, desde os westerns aos filmes de ficção, Hollywood, conquistou o mundo, ditou moda, promoveu atores e atrizes a celebridades e incentivou o consumo. Um dos grandes mitos do cinema foi Marlene Dietrich (1901 – 1992) (Figura 1.5), um moderno tipo de mulher fatal, celebrizada por Joseph Von Sternberg (1894 – 1969), em 1930, no filme O Anjo Azul (Figura 1.4), que serviu como modelo para inúmeras mulheres.



FIGURA 1.4 – O Anjo Azul



FIGURA 1.5 – Marlene Dietrich em O Anjo Azul

É preciso deixar claro que um dos fatores que contribuiu para fazer do cinema a arte dominante foi a sua reprodutibilidade técnica. A esse respeito o filósofo alemão Walter Benjamin (1892 – 1940) afirmou:

Com o século XX, as técnicas de reprodução atingiram um tal nível que estão agora em condições de se aplicar a todas as obras de arte do passado e de modificar profundamente seus modos de influência, como também de que elas mesmas se imponham como formas originais de arte. Sob esse ponto de vista, nada é mais revelador do que a maneira pela qual duas de suas diferentes manifestações – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – atuaram sobre formas tradicionais de arte. (2000, p.224).

Até culminar nas técnicas de reprodução, fenômeno recente, através da história essa reprodução foi se desenvolvendo sucessivamente, obedecendo a longos intervalos desde a Antigüidade, com os gregos, por exemplo, com a fundição de metais, adentrando a Idade Média com a xilogravura, passando pela Idade Moderna com o aperfeiçoamento da imprensa, chegando à Idade Contemporânea com o uso da fotografia, com o nascimento do cinema e com a reprodução dos sons. Segundo Bernardet, referindo-se ao cinema no que diz respeito à sua exibição para um grande público,

A película que se bota na máquina e sobre a qual se imprime a imagem em um negativo que, após a filmagem, será revelado e montado para se chegar a uma matriz, da qual se poderá tirar uma quantidade limitada de cópias. Esse fenômeno permite que o mesmo produto – o filme – seja apresentado simultaneamente numa quantidade em princípio ilimitada para um público ilimitado. O que amplia as possibilidades de divulgação e de dominação ideológica e tem profundas repercussões sobre o mercado. (...) (op. cit., p.23 - 24).

A reprodução de filmes fez com que as grandes companhias cinematográficas dominassem, a nível mundial, o mercado consumidor de filmes. Era a faceta do imperialismo das nações ricas em que a potente burguesia estendeu o seu domínio a várias partes do mundo quer seja na circulação de mercadorias, quer seja na política. As cópias dos filmes eram vendidas a preço muito baixo para o exterior² e isso contribuiu para a crise nos cinemas de vários países. Várias companhias cinematográficas entraram em decadência e algumas foram extintas. Além disso, a exibição de filmes norte-americanos fez com que seus valores fossem veiculados como sendo únicos e verdadeiros. Foi o que sucedeu no Brasil nos anos 50 com a divulgação do american way of life (modo de vida americano) que era mostrado abertamente nos filmes hollywoodianos, principalmente, ou subjacentes nas revistas de moda, ou nas

² Isso ocorria porque internamente o lucro pagava os investimentos.

propagandas de produtos americanos como a Coca-cola, os carros importados e os eletrodomésticos, para citar apenas alguns. Enquanto o cinema americano produzia filmes para a dominação, o cinema europeu desenvolvia o cinema como arte e como cultura e fortalecia os seus valores morais, sociais, políticos e culturais. Um exemplo foi o movimento do Neo-Realismo italiano que mostrava a realidade da Itália quase que arrasada pelo segundo conflito mundial, e que tinha como principal característica usar ambientes naturais em detrimento do estúdio e substituir artistas por pessoas comuns. Segundo Araújo, (1995, p.93), “(...) Busca filmar a realidade tal como é”. Ou o cinema da Polônia que discutia a situação do país focalizando o centralismo político do partido comunista.

Quer dizer, mesmo, com a hegemonia cinematográfica dos Estados Unidos alguns países desenvolveram um cinema de excelente qualidade. O cinema criou várias escolas em diversos países que atendem aos mais variados gostos do espectador. Na Alemanha do pós-primeiro conflito mundial nasceu o Expressionismo que procura desvelar as realidades interiores através de formas visíveis com expressões exageradas. A Avant Garde, na França dos anos 20, faz um cinema puro, isto é, livre da influência da literatura. A França dos anos 50 origina a Nouvelle Vague (“nova onda”) que privilegia histórias simples, com produção barata e um estilo fotográfico desprendido. O Classicismo que é a denominação dada a todo o filme que se baseia na concepção de montagem criada por David Griffith, como os filmes de Steven Spielberg. Na União Soviética dos anos 20 desenvolveu-se um cinema em que “Cada um procurava, à sua maneira, criar um cinema materialista e proletário, sem influência da temática e da dramaturgia “burguesas”. (ARAÚJO, 1996, p.94). A cinematografia soviética contava com diretores progressistas como Sergei Eisenstein(1898 – 1948), Alexander Dovjenco(1894 – 1956) e Vsevolod Pudovkin(1893 – 1953) que valorizavam o proletariado e a ele se dirigiam num misto “de orgulho e comunidade de sentimento”.(FURHAMMAR, p.16).

No caso brasileiro o melhor exemplo é o Cinema Novo cujos representantes foram Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Rui Guerra, Roberto Farias e Paulo César Sarraceni. O Cinema Novo, surgido no Brasil nos anos 60, teve como fonte de inspiração o Neo-Realismo (cenários naturais, temas do cotidiano brasileiro) e a

Nouvelle-Vague (emprego de equipamentos leves, filmagem rápida e orçamento barato), influenciou o nascimento de vários cinemas nacionais em países da África e da América Latina. Segundo FURHAMMAR:

Sob o nome coletivo de Cinema Novo um grupo de capacitados diretores desenvolveu-se fora do estagnado cinema comercial brasileiro. A maioria começou, sem prévias qualificações profissionais, documentando a pobreza. E a pobreza e a miséria continuaram seus temas quando reuniram suas forças num esforço combinado que conseguiu levá-los à liderança dos realizadores cinematográficos. Críticos de cinema franceses chamaram à sua obra *Cinéma de la faim* – o cinema da fome (...). O sertão e as favelas foram os mundos que o pessoal do Cinema Novo primeiro escolheu para si. (op. cit., p.85).

Com o lema “uma idéia na cabeça e uma câmera na mão”, pouco dinheiro, muita criatividade e uma crítica contundente à realidade brasileira, destacando a triste situação do Nordeste e das favelas cariocas, os partidários do Cinema Novo denunciaram o descaso das autoridades brasileiras e da burguesia em relação a esse povo pobre e sofrido. No dizer de Furhammar (p.cit., p.85), “O Cinema Novo tornou-se ao mesmo tempo um estilo e uma visão social.”

É bom lembrar que o cinema é uma prática cultural porque ele é produzido num determinado contexto social em que existem mitos, práticas, crenças e valores. Tudo isso, de alguma maneira, permeia a narrativa fílmica como também as narrativas escritas e orais. Partindo dessa compreensão o cinema-indústria, citando DUARTE:

(...) procurou criar uma forma de narrar que cruzasse diferentes codificações culturais, de modo a tornar os filmes acessíveis ao maior número de pessoas, de distintas nacionalidades. Esse formato acabou se tornando dominante na cinematografia mundial, em parte devido ao bom “desempenho” junto ao público de certos modelos de representação de temáticas que atravessam a maioria das culturas, tais como as definições de masculinidade, feminilidade, infância, dever, honra, patriotismo e assim por diante. (op. cit., p.52).

Ou seja, em quase todos os lugares do mundo a narrativa fílmica é compreendida por inúmeros espectadores sem dificuldades porque o interesse das companhias cinematográficas é atingir o maior público possível para aumentar sua lucratividade e continuar contando com a sua fidelidade. Todavia é necessário dizer que

em alguns países cujas culturas são muito fortes porque milenares e sólidas como a China, a Índia e o Japão, os filmes estrangeiros, norte-americanos e europeus principalmente, não foram e não são alvo de um bom público. Essa resistência foi benéfica para o desenvolvimento da cinematografia desses países. A Índia, por exemplo, criou a sua Bollywood, onde desenvolve um cinema voltado para a sua própria cultura e para a compreensão dos seus problemas.

É bom que se diga que a realização de um filme origina um trabalho atomizado, ou seja, um trabalho característico do sistema capitalista. É o que nos diz BERNARDET,

(...) Esse sistema de trabalho, que às vezes é abusivamente confundido com trabalho de equipe ou trabalho coletivo, influencia o espectador e a crítica. Quando de um filme se diz que o roteiro é bom mas o enredo é fraco, que a fotografia é ótima mas que a música ou a cenografia deixa a desejar, é que estamos percebendo a obra fragmentariamente, não como um conjunto, mas pelas suas partes que correspondem à divisão do trabalho na fase de elaboração. A fragmentação do trabalho leva à fragmentação da percepção. Nem sempre tomamos consciência disso, mas estamos, como espectador percebendo e vivendo a nosso modo essa fragmentação. (op. cit, p.64 - 65).

Essa fragmentação aparece também no trabalho para a realização de um filme. Como responsáveis principais constam o diretor que coordena todos os envolvidos na filmagem; o produtor que cuida do financiamento, das vendas, do orçamento e zela pelo cumprimento dos prazos; o diretor de fotografia é aquele que possibilita a realização do que foi visualizado pelo diretor; o cameraman (operador de câmera) é o que manuseia a câmera de acordo com as orientações do diretor e do diretor de fotografia; o montador que organiza as seqüências orientado pelo diretor; o cenógrafo (diretor de arte) encarregado de caracterizar o ambiente de filmagens; o roteirista aquele cuja função é escrever a história a ser filmada; o diretor de produção tem como atribuição zelar pelos interesses do produtor, cuidando do bom emprego de verbas e da execução do plano da filmagem; os atores (principais, coadjuvantes, extras e figurantes) que, sob ordens do diretor, põem em prática a história a ser desenvolvida.

Um filme é formado por fragmentos que são chamados de cenas. Existem vários tipos de cenas. A exposição serve para que o espectador conheça os personagens e as situações em que se encontram; a evolução é usada para formatar o enredo; o

interesse serve para chamar a atenção do espectador e fortalecer o seu enlevo pelo enredo; a transição tem como fito ligar uma situação a outra; a reviravolta tem como finalidade iludir o espectador dando-lhe um falso ponto culminante; o recomeço dá um novo início à história; o pré-clímax é quando a intriga está prestes a ser solucionada; o apogeu sinaliza que tudo no filme está prestes a ser resolvido; o clímax é o ponto alto do filme onde todas as intrigas são solucionadas; o encerramento em que se deduz quais serão os destinos dos personagens.

1.3 A linguagem do cinema

O cinema tem uma linguagem própria que foi criada e aperfeiçoada ao longo do tempo contando com a criatividade de inúmeros diretores de cinema. Não necessariamente para o entendimento de um filme é imprescindível o domínio dessa linguagem, todavia o desvelamento dela favorece uma melhor apreensão do conteúdo. Os cinéfilos, pessoas amantes, estudiosos e freqüentadores assíduos do cinema e que passam horas discutindo filmes, dominam boa parte dessa linguagem porque lhes é familiar.

A maioria dos críticos de cinema atribui a George Méliès e a David Griffith³ relevantes técnicas que enriqueceram a cinematografia. Méliès com a descoberta, por acaso, da trucagem cria momentos mágicos em todos os seus filmes. Griffith, ex-ator de teatro, ousou e explorou ao máximo o cinema. Foi ele que fez aproximar a câmera do rosto dos atores⁴ para realçar a dramaticidade das cenas. Griffith criou a maquiagem específica para o cinema que favorecia o aproveitamento das luzes e contribuiu para que os gestos dos atores fossem menos afetados. Citando ARAÚJO,

Mas a ambição de Griffith ia mais longe: ele pretendia fazer do cinema um espetáculo autônomo, em que o espectador não assistisse apenas ao drama representado, mas também se sentisse dentro dele. Griffith desenvolveu a técnica da montagem paralela – na qual duas ações que se desenvolvem ao mesmo tempo alternam-se na tela – e foi um dos primeiros a usar o travelling – realizar uma cena com a câmera em movimento.(op. cit., p.37 - 38)

³Em O nascimento de uma nação, Griffith reuniu e desenvolveu de forma coerente, numa fita que durava mais de duas horas, tudo que anteriormente inventara (...) (ARAÚJO, op. cit., p.41).

⁴Vários atores reclamaram dessa técnica porque como vinham do teatro argumentavam que o público pagava a entrada do cinema para vê-los de corpo inteiro. Griffith foi paciente e através da explicação da nova técnica, mostrando-a aos próprios atores exibindo-as para eles mesmos, convenceu-os de que colocar a câmera próxima de seus rostos “realçava a intenção dramática da cena.” (ibid., p.37).

O travelling, criado pelo genial diretor David Griffith, impõe mais ação ao que se passa na tela. É um dos recursos fílmicos que permite ao espectador sentir-se dentro do filme como co-participante em todas as cenas.

Na atualidade já familiarizados com a linguagem dos meios de comunicação de massa vemos com naturalidade todos esses efeitos, porém nos primórdios do cinema consistiam em novidade e chegava-se a compará-los a truques de mágica. Em princípio no cinema as cenas se sucediam linearmente, porém, como nos diz Bernardet, (op. cit., p.33), "(...) Um salto qualitativo é dado quando o cinema deixa de relatar cenas que se sucedem no tempo e consegue dizer "enquanto isso".

A genialidade de David Griffith conseguiu criar a montagem, de grande valia para valorizar o filme como um todo. É através da montagem que se obtém o ritmo desejado e retirado o que é considerado irrelevante. É a montagem que proporciona maior emoção em um filme de ação como em *Velocidade Máxima*, por exemplo, com Keanu Reeves. Observe-se o que diz ARAÚJO,

Toda a ação passa-se dentro de um ônibus em movimento, onde está uma bomba que estourará caso o veículo ande a menos de 80 km por hora. O sucesso de um filme depende agudamente da montagem dos planos, criando no espectador a sensação permanente de rapidez. Os planos são quase sempre curtos, rápidos, para dar esse efeito. (op. cit., p.45),

Planos são fragmentos filmados que compõem uma obra fílmica. O Plano Geral ou PG mostra um espaço amplo não proporcionando reconhecer os personagens; o Plano de Conjunto (PC) mostra vários personagens em um determinado local e que se pode identificá-los; Plano Médio (PM) emoldura os personagens de corpo inteiro; Plano Americano (PA) enquadra os personagens na altura da coxa ou da cintura; Primeiro Plano (PP) focaliza os personagens da cintura para cima; Primeiríssimo Plano (PPP) destaca o rosto de um personagem; Plano de Detalhe (PD) evidencia um detalhe de uma parte do corpo, do rosto, de um objeto.

Quem viu filmes de Alfred Hitchcock pode até não se lembrar integralmente do enredo, mas, certamente, tem gravadas na memória imagens e objetos: um isqueiro prateado, um molho de chaves, um coque de cabelo, uma faca, uma luva. Reproduzindo artificialmente o ato mental

da atenção, o objeto privilegiado é destacado do conjunto e torna-se significativo para o espectador. A preocupação desse cineasta com os planos de detalhe tinha algo de pessoal: conscientemente ou não, Hitchcock desenvolveu um estilo próprio de filmar e “inventou” uma maneira de contar histórias de suspense e mistério. Como todos os cineastas, ele sabia que estava lidando com um gênero de memória completamente diferente: a memória de imagens, muito mais forte e duradoura que a de palavras.(DUARTE, op. cit., p.41)

Com sua maneira peculiar de fazer cinema Hitchcock, trabalhando com closes em determinados objetos e detalhes, valorizando ambientes que sugeriam mistério e suspense, produzia no espectador o medo e o incentivava à imaginação.

Os cineastas tentaram dar significações aos planos, todavia perceberam que,

(...) os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: a significação depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos. Este é um princípio fundamental para a manipulação e compreensão dessa linguagem. Por isso o cinema é basicamente uma expressão de montagem. (BERNARDET, op. cit., p.40).

Atente-se para as palavras de Bernardet de que o significado de um filme é obtido com a sua totalidade e não através de partes isoladas. A iluminação, a seqüência de planos⁵, a montagem, a música, a cor, a ambientação, os sons, as posições de câmera, os movimentos de câmera se unem para formar o sentido do que se quer narrar.

Vejamos a relevância das posições de câmera⁶. Câmera em plongée⁷ “observa” os acontecimentos de cima para baixo dando o efeito de olhar de superioridade; a câmera em contra plongée “observa” os acontecimentos de baixo para cima dando a entender a posição de inferioridade do personagem que observa. Os movimentos de câmera são importantes para a exploração do espaço no filme. Basicamente são dois: a panorâmica em que a câmera se move no seu próprio eixo e o travelling, já referido antes, em que a câmera se desloca na mão do cameraman ou sobre um carrinho de rodas ou ainda sobre a grua, podendo se deslocar também na vertical. É interessante citar Bernardet sobre o significado do ato de filmar:

⁵A divisão de cada cena em planos se chama decupagem. Découper em francês significa “cortar em pedaços”.

⁶ A posição que a câmera assume em relação ao que ela filma é chamada ângulo. (BERNARDET, op. cit., p.36).

⁷ Palavra francesa que significa mergulho.

Filmar então pode ser visto como um ato de recortar o espaço, de determinado ângulo, em imagens, com uma finalidade expressiva. Por isso, diz-se que filmar é uma atividade de análise. Depois, na composição do filme, as imagens filmadas são colocadas umas após outras. Essa reunião das imagens, a montagem, é então uma atividade de síntese (...) (op. cit., p.36 - 37).

Com essa observação de Bernardet percebe-se que o trabalho de filmar é uma sucessão de escolhas e de seleções e, portanto, descarta qualquer possibilidade do cinema reproduzir o real. O cinema é uma representação do real valendo tanto para o filme documentário como para o filme de ficção. O filme cria a impressão de realidade,

(...) Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mais isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema. O cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros. (ibid., p.12 - 13).

O cinema busca atender a todos os gostos com a nítida intenção de se expandir. Para isso apresenta vários gêneros de filmes a comédia, o drama, o policial, o suspense, o musical, o filme histórico, o fantástico (de ficção), o filme de aventura, o terror, o documentário, o seriado e o faroeste. Em todos esses gêneros a música é imprescindível pois é ela que alarga as emoções e cria expectativas no espectador.

A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura etc.) da história que está sendo contada. (...) É quase impossível ficar imune à carga dramática que A Cavalgada das Valquírias, de Wagner, adiciona às imagens de helicópteros bombardeando aldeias vietnamitas, em Apocalipse Now (Francis Ford Coppola). (...) A música significa, “sente por nós”, acentua em nós a força das imagens e, de certo modo, nos conduz pela mão na história que está sendo contada. (DUARTE, op. cit., p.47 - 48).

Ou seja, a música nos induz à emoção e como que manipula nossos sentimentos mais recônditos para a tela mergulhada no escuro do cinema. Inclusive, é tão gritante a manipulação que a música consegue fazer no espectador que

A crítica e a reação a essa postura pouco ética foram o que levou o movimento cinematográfico dinamarquês Dogma 95⁸, liderado por Lars von Trier, a colocar como um de seus princípios a proibição de uso, nos filmes que viriam a integrar o movimento, de música não-diegética⁹.(ibid., p.48 - 49).

A música diegética¹⁰ é também por demais importante para dar mais vida a um filme. Sem ela as imagens perdem força e se quedam monótonas e frias. A imaginação do espectador fica carente de estímulos. É como se a vida que salta da tela fosse vivida sem emoção, fosse vivida sem sobressaltos, insipidamente. Referindo-se ao som diegético Duarte aponta:

Sua função principal em uma narrativa fílmica é reforçar o realismo, garantir a verossimilhança.(...), ao vermos na tela uma porta batendo ou uma arma sendo disparada, esperamos ouvir o ruído produzido por esses acontecimentos, pois é exatamente isso que acontece quando vivemos experiências semelhantes no mundo real. (op. cit., p.47).

Se a música e os ruídos são vitais para o desenrolar de uma trama, a iluminação também tem papel de destaque até porque é ela que “(...) participa diretamente da composição da atmosfera em que a trama do filme se desenrola.” (ibid., p.44). O efeito da iluminação é devastador como por exemplo, no filme *Vidas Secas* (Figura 1.6), de Nelson Pereira dos Santos, para revelar o sol impiedoso da caatinga que greta as terras, as árvores e os homens e lhes ofusca o olhar e os sonhos e mostra a estes sua impotência, sua insignificância. Ou em *O Nome da Rosa* (Figura 1.7), filmado quase todo na penumbra com o bruxulear lúgubre de velas denotando uma atmosfera de mistério e intrigas. É de bom alvitre advertir sobre o que nos diz Merten sobre a linguagem e o cinema como arte.

⁸O movimento Dogma 95 apela para a criação de um cinema menos comercial e mais realista. O seu manifesto tem cunho técnico e principalmente ético. Resgata o cinema antes da exploração comercial como a de Hollywood.

⁹ A música não-diegética é a trilha sonora de um filme composta para dar mais consistência e emoção à história do filme.

¹⁰Também chamada música incidental. São os ruídos que imitam os sons reais, como o cavalgar de um cavalo, a água despencando de uma cachoeira, o som de um copo que cai, por exemplo.



FIGURA 1.6 – Vidas Secas

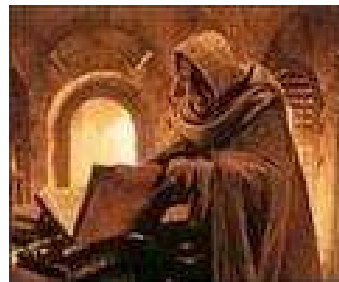


FIGURA 1.7 – O Nome da Rosa

O fato de o cinema possuir uma linguagem não o transforma automaticamente em arte. O que caracteriza, no cinema, o significado profundo da obra de arte não é tanto a linguagem, em si, mas o que ela exprime. Neste sentido, é preciso todo um trabalho de decodificação da linguagem e interpretação dos símbolos para chegarmos à curtição do cinema como arte. (1995, p.7).

Concordo com Merten acerca da necessidade de se compreender a linguagem fílmica para a valorização do cinema como obra de arte, sendo esse conhecimento também oportuno para a separação do bom e do mau cinema. Penso que, a decodificação da linguagem fílmica poderá ainda valorizar o cinema em detrimento da televisão que na maioria das vezes na transmissão de programas deseducativos desprepara as pessoas, principalmente as crianças e os jovens, para a atuação efetiva na sociedade. Recrudescer o consumo, ditar modismos e levar à alienação são os propósitos de certos programas veiculados pela televisão brasileira. A ideologia do consumo, um dos valores burgueses, é tecida do começo ao fim vendendo-se relógios de pulso à remédios para emagrecer, desde bebidas alcoólicas à carros importados. Vendem-se também com os artigos o corpo das modelos que exibem os produtos num desrespeito às mulheres que são mostradas como mercadorias. Para vender, os apresentadores e produtores, servem-se até da miséria alheia como em programas que escancaram a vida de algumas pessoas que, por necessidade extrema e ignorância, apelam para a bondade do telespectador sem se aperceberem que estão sendo usadas para dar mais audiência e, conseqüentemente, elevar as vendas dos patrocinadores. É contra isso que o espectador tem que estar alerta e ser capaz de mudar de canal ou desligar o aparelho. Enfim, a decodificação da linguagem fílmica poderá ser de grande valia para ver a televisão com um olhar acurado e crítico para não ficar passivo diante

da tela. Inclusive, os professores entrevistados consideraram relevante transmitir aos educandos noções acerca da linguagem do cinema.

O professor “A” explicou que “transmito algumas noções já que não possuo formação específica em cinema”. Considerou que “a linguagem do filme escolhido é de grande importância para os educandos, de acordo com a faixa etária e a escolaridade (série) possam compreender melhor as entrelinhas e as propostas do filme.” O professor “B” disse que “considero importante principalmente para a utilização em sala de aula e com alunos do Ensino Fundamental.” O professor afirmou que “sempre no início do ano as várias metodologias que serão utilizadas são explicadas, dentre elas o “cinema”, que passa a ser visto como instrumento metodológico.” O professor “C” colocou que “a imagem virtual fala por si só e o observador deduz através da imagem o que aquela cena quer dizer.” E acrescenta, “é fundamental que os educandos tenham consciência da importância do veículo cultural denominado de cinema. Através da exibição dos filmes durante o ano a teoria vai virando prática.”

Observe-se que os professores “A” e “C” transmitem algumas noções sobre a linguagem fílmica no decorrer da exibição de filmes escolhidos, enquanto o professor “B” transmite algumas noções sobre cinema no início do ano letivo. Penso que o procedimento dos professores “A” e “C” se torna mais fácil para transmitir noções básicas para o ver filmes. Torna-se um tanto quanto difícil explicar, para crianças e adolescentes, a rica linguagem do cinema sem a exibição de uma película, principalmente em se tratando de alunos do Ensino Fundamental.

1.4 Cinema arte contra televisão-consumo

Já sinalizamos acerca de alguns danos que a televisão-consumo acarreta. Vimos que o cinema de qualidade, o cinema arte, propicia a disseminação de valores que combatem a má televisão. Mas o que é o bom cinema, o cinema arte? O que é a má televisão, a televisão-consumo? O cinema arte é aquele que apresenta a sua linguagem voltada para exprimir de forma esmerada, com criatividade e competência, o enredo de um filme, como também veicula mensagens construtivas para o público. Segundo Araújo, “A riqueza de um bom filme consiste, portanto, na sua capacidade de

assimilar o gênero que pratica, oferecendo algo novo (mesmo que isso não se dê, obrigatoriamente, de maneira ostensiva)”. (op. cit., p.24).

O cinema arte é o cinema que não fica ultrapassado, mas permanece atual porque traz subjacentes certos valores sociais (a solidariedade, a amizade, o prazer de viver), e críticas necessárias para que a sociedade busque superá-las (o ódio, a cobiça, o levar vantagem em tudo, a guerra, o consumo desenfreado). Como exemplo temos Tempos Modernos (Figura 1.8) e O Grande Ditador (Figura 1.9), ambos de Charles Chaplin (1889 – 1977). O que considero má televisão ou televisão-consumo é toda uma programação alienada e alienante, composta sem nenhuma ética, voltada contra o povo, com o intento de moldá-lo para aceitar, concordar e reproduzir a sociedade tal como está. A televisão segundo Pierre Bourdieu pode exercer uma forma perniciosa de violência simbólica. De acordo com ele,

(...) A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. (...) (1997, p.22).



FIGURA 1.8 – Tempos Modernos



FIGURA 1.9 – O Grande Ditador

Ele afirma que a luta de classes toma a forma de uma luta simbólica porque a classe que está numa posição de dominação quer permanecer dominante, todavia exerce esse domínio sem a necessidade de, para exercê-lo, se impor pelas armas. Ela o faz sutilmente, conseguindo com essa dissimulação, com essa camuflagem a aprovação das camadas sociais que não desenvolveram a capacidade de desvelar esses mecanismos de dominação. Essas classes não só aprovam os valores da classe que está no poder, mas os reproduzem. Essas classes são “classes em si”, porém

ainda não desenvolveram a conscientização que as transformará em “classes para si”. Para o desenvolvimento da conscientização se faz mister uma educação que esteja voltada para desvelar a ideologia da classe dominante que jaz em todos os setores sociais, além do que também esteja voltada para a valorização do todo social e aparate, principalmente os jovens, para entender e resistir ao discurso institucional. O discurso institucional tem na televisão um dos seus mais importantes baluartes. Observe-se o que diz BOURDIEU,

(...) A televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela da população. Ora, ao insistir nas variedades, preenchendo esse tempo raro com o vazio, com nada ou quase nada, afastam-se as informações pertinentes que deveria possuir o cidadão para exercer seus direitos democráticos. (...) (op. cit., p.23 - 24).

Enquanto o cidadão se fascina com o que transmite a televisão, o poder da elite confabula contra ele, o desmobiliza ou pode mobilizá-lo em favor dela, dependendo da situação. Para isso as palavras extraordinárias têm um peso muito grande porque, de acordo com BOURDIEU,

(...) paradoxalmente, o mundo da imagem é dominado pelas palavras. (...) Nomear, como se sabe, é fazer ver, é criar, levar à existência. E as palavras podem causar estragos: islã, islâmico, islamita – o véu é islâmico ou islamita? E se porventura se tratasse simplesmente de um xale, sem mais? (...) Porque essas palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou, simplesmente, representações falsas. (...) (ibid., p.26).

As palavras extraordinárias proferidas por apresentadores de televisão, levianamente, têm todo o poder de persuasão para os desavisados que não conseguem dissecá-las. A repetição diária de situações como essa geram a acomodação, a passividade, a aceitação.

A televisão presente em nossos lares, convivendo conosco precisa ser entendida na sua linguagem para que se possa filtrar o que convém ver e expurgar o que é danoso e inconveniente. Não é tarefa fácil, mas não é impossível.

O cinema de qualidade transmite mensagens educativas e pode ser um poderoso aliado no combate ao que é pernicioso na televisão. Ao contrário da televisão que permanece cotidianamente em nossas casas e a qual assistimos quase sempre solitariamente, mas com a impressão que estamos rodeados de gente, para ver um

filme temos que nos deslocar, ir para a rua, caminhar, ver gente de carne e osso, escolher o filme que queremos ver. Na sala escura, voltados para a tela imensa com o olhar centrado somos envolvidos por uma linguagem específica, rica, em que precisamos despender um certo esforço para decodificá-la. O espectador precisa ficar atento, interagir com as cenas para que se assenhere da mensagem fílmica. O cinema é arte e como tal,

Cada obra de arte testemunha seu tempo e permite construir, por meio de sua linguagem, a representação que os homens fazem de seus modos de vida. As obras de arte não são puros símbolos, mas objetos necessários à vida dos grupos sociais, e constituem um meio de expressão e de comunicação dos pensamentos desses grupos sociais, e constituem um meio de expressão e de comunicação dos pensamentos desses grupos. É pela representação que os homens fazem a si mesmos e ao seu mundo. (LUCAS, 1998, p.23).

Dessa forma o cinema de qualidade diverte e concomitantemente instrui. Walter Benjamin, acreditava que o cinema, devido a reprodutibilidade técnica das obras de arte, seria democratizado possibilitando a que multidões fossem instruídas através dele. Enquanto um quadro é fruído por poucas pessoas, o cinema atinge multidões porque de um único filme várias cópias são feitas, isso modifica a atitude da massa diante de uma obra de arte. A massa fica imbuída de uma atitude progressista. Citando Benjamin, (2000, p.244), “(...) A característica progressista reside no fato de o prazer do espetáculo e a experiência vivida correspondente ligarem-se, de modo direto e íntimo, à atitude do conhecedor. (...)”.

A identificação do espectador com o que é exibido na tela abre um leque de possibilidades para a educação e particularmente para as aulas da disciplina história, já que o saber histórico genuíno advém da problematização da realidade existente, para buscar a gênese e a alteridade no passado. Lembrando que para Walter Benjamin a indústria cultural pode assumir um importante meio de transformação da sociedade para melhor. Ele não nega a dialética da obra de arte sem sua aura, não necessariamente a obra de arte pode ser alienante ela pode sinalizar com novas atitudes (contestação e mobilização, por exemplo) permitindo edificar formas de participação ativa na sociedade capitalista que desemboquem num real mais humano, menos massacrante, menos opressor.

CAPÍTULO 2 CINEMA E EDUCAÇÃO

Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.

(Rosália Duarte).

Em vários momentos da história diversos atores sociais viram no cinema uma prática social de destaque para a educação das pessoas. O cinema na sala de aula ajuda a promover uma educação dialógica em que o professor e seus alunos aprendam juntos, democraticamente.

2.1 A relevância do cinema para a educação

Entendo por educação o processo de desenvolvimento dos seres humanos nas suas acepções intelectuais, físicas e morais, sendo necessário para a sua completude a colaboração entre a escola, a família e o Estado.

Cada época busca incutir nas crianças e nos jovens valores e atitudes condizentes com a realidade em que estão inseridos, com a determinação de transformá-los em seres capazes de viver em sociedade. A educação se dá sobre bases concretas, ou seja, educa-se para determinado contexto, para responder aos anseios de uma determinada conjuntura. A educação é um processo longo e exigente. Longo porque se estende por toda a vida e exigente porque busca desenvolver o ser humano nas suas várias dimensões. Penso que é preciso aparatá-lo para construir a sua própria vida, para compreender o todo social, atuar para preservar o patrimônio cultural e transformar o que for preciso em benefício da maioria.

Partindo-se da premissa de que estamos inseridos em um mundo permeado pelo audiovisual, marcado pelo desejo incontrolável de consumir, de obter lucros, onde predomina o individualismo e a não-valorização do outro é preciso educar para lidar com tudo isso, desenvolver a sensibilidade e a criticidade. Faz-se necessário educar as crianças e os jovens para que possam ler as mensagens e defender-se dos processos de manipulação subjacentes no mundo neoliberal. Esse modelo pode ser sintetizado por Santomé no texto a seguir:

O êxito social, nesse tipo de sociedade, é medido pela quantidade de dinheiro disponível para o consumo. As pessoas que triunfam o demonstram comprando as maiores e melhores casas, os carros mais caros, as jóias mais exclusivas, realizam as viagens mais caras, dispõem de mais tempo livre, etc. (2003, p.193).

Ou seja, há uma valorização excessiva do ter em detrimento do ser. A aparência das pessoas com todos os aparatos materiais valorizados por esse tipo de sociedade se sobrepõem à essência das pessoas ao que de mais belo e sensível elas possuem. Tudo isso subjaz na maioria das ações e mensagens que grassam nas sociedades neoliberais, principalmente nos meios de comunicação de massa. O cinema arte, o cinema de qualidade é um bom parceiro para atuar na educação já que é uma representação do social. Através da utilização do cinema na sala de aula professores e alunos podem inteirar-se dos preconceitos, da inversão de valores, que estão na maioria das vezes camuflados, existentes na sociedade neoliberal e procurar refletir criticamente sobre eles.

A produção midiática revela-se pois interessante pedagogicamente, porque se trata de um discurso sobre a realidade social. Junto com o discurso científico, religioso e ou humanista, entre outros, ela compõe a narrativa da contemporaneidade. Trazer para a sala de aula o imaginário da cultura de massa é como oferecer a possibilidade de ampliar o universo de experiência de nossos alunos. É oferecer um espaço de discussão crítica para um dos discursos mais visíveis e legitimados da atualidade. É uma oportunidade de desmistificar o mundo ilusório das realizações; é criar possibilidades de politizar os conteúdos; é historicizar comportamentos e práticas sociais. (SETTON, 2004, p.77).

A mídia, e em especial o cinema, quando bem utilizados na escola funcionam como um subsídio valioso não só para o desenvolvimento do senso crítico, mas também para desmistificar variadas crenças disseminadas e que são aceitas naturalmente. Além do mais a utilização de filmes possibilita o aflorar da sensibilidade já que na maioria das vezes as escolas tolhem essa dimensão tão necessária a uma sociedade desigual e injusta como a capitalista. Penso que a exibição de filmes pode ensinar a crítica do mundo tornado natural pelas notícias e informações da imprensa e pela sociedade. O cinema é tão importante para educar que vários países do mundo o utilizam há bastante tempo para esse fim. Observe-se o que nos diz DUARTE:

Na França, o cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial dos Ministérios da Cultura e da Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. Lá, ele é parte de uma estratégia política de preservação do patrimônio cultural da nação e, principalmente, da língua francesa. (op. cit., p.18).

Note-se que a preservação do próprio idioma, um dos mais importantes patrimônios do povo francês, está confiado não só às academias, mas ao cinema que é uma das formas de expressão da sociedade. O cinema é, portanto, um parceiro eloqüente no ato de educar.

O uso do cinema para educar as pessoas, possibilita uma prática pedagógica dialógica porque oportuniza uma relação horizontal entre alunos e professor sem que nenhuma das partes monopolize o saber. A educação dialógica, penso, é necessária para a formação intelectual e moral do educando porque ele aprende a “dizer a palavra”, aprende a discutir, a questionar, a ouvir o outro, a participar, a dividir o que sabe com outras pessoas. O educando aprende a se posicionar diante da vida, ele é ator no mundo porque ele decodifica as coisas que compõem esse mundo. A educação dialógica dinamiza o aprender, enriquece o espaço da sala de aula, incentiva a cooperação, atitude que certamente se estenderá além dos limites da sala de aula. A educação dialógica traz em si a liberdade para pensar e se posicionar diante das coisas da vida, ela cria o homem-mundo, emerso na realidade porque homem-decodificador-da-realidade, transbordante de esperança que o torna ser atuante. A educação dialógica afasta a apatia pois a esperança não floresce nas pessoas apáticas porque exige ação. De acordo com o educador Paulo Freire:

(...) somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (2005, p.64).

Educador e educandos se permitem uma parceria geradora da aprendizagem e do “descobrimento” paulatino do mundo, parceria essa que faz brotar o ser mais. É algo enriquecedor na educação essa troca de experiências e de saberes. Há um

entrelaçamento das competências do professor e das competências dos educandos, o que origina um saber e um conhecer democráticos, enfim “grávidos de mundo” nas palavras tão fortes de Paulo Freire. É essa dialogicidade que foi ressaltada nas entrevistas com os professores de história, os quais convencionei nomear de “A”, “B” e “C”¹¹.

De acordo com o professor “A”, se referindo à maneira de como trabalha com filmes, “primeiro é feita a reprodução e depois é feita uma análise através de um questionário e um debate em sala de aula.” O professor “B” respondeu que “contextualizando sempre com o conteúdo aplicado, podendo ser visto o filme antes do tema a ser abordado para servir de discussão e debate, ou depois para amadurecermos o conteúdo.” O professor “C” na sua resposta afirmou: “uso o filme com responsabilidade, pois dependendo da turma e da idade dos alunos muitas vezes fica difícil associar a reprodução cinematográfica ao cognitivo, por isso é fácil quando podemos ser críticos de nós mesmos e, daí ter a sensibilidade para com a turma.”

Observe-se que os professores nas suas respostas deixam perpassar a idéia de troca quando afirmam que abrem o debate e a discussão quando da exibição de filmes. É interessante a colocação do professor “C” que demonstra ser bem criterioso na escolha de filmes, e mais interessante ainda porque subjaz na sua fala o conceito de professor reflexivo, ou seja, aquele que pensa, questiona e critica sua prática.

É preciso ter em conta que o uso do filme poderá aflorar no educando o sentido de iniciação à pesquisa o que, sem dúvida, é tão necessário para o aprender. Principalmente os filmes de cunho histórico e os filmes-documentário instigam à pesquisa porque o aluno-espectador, em algumas passagens da narrativa fílmica, sentirá a necessidade de alargar sentidos, tirar dúvidas, preencher lacunas, comprovar ou refutar fatos. O próprio filme para ser feito necessita de uma pesquisa considerável por parte da equipe de cinematografia. Um exemplo é o filme Zuzu Angel, do diretor Sérgio Rezende. O filme trata de anos de luta e de angústia de uma mãe da classe média alta brasileira que teve um filho “desaparecido” durante o Regime Militar Pós-64. Para compor o longa-metragem a equipe de Rezende mergulhou em arquivos do período, consultou bibliografias, jornais, revistas e entrevistou pessoas em situação

¹¹Para preservar a identidade desses professores vamos designá-los professor “A”, professor “B” e professor “C”.

análoga a da personagem principal do filme. Inclusive, é pertinente descrever o que os professores entrevistados falaram a respeito das benesses do uso do cinema na sala de aula.

O professor “A” apontou: “retira o aluno da mesmice do dia-a-dia; desperta a capacidade crítica do aluno; desperta o interesse pela arte, que é uma das maiores manifestações da criação humana; estabelece uma relação de reciprocidade entre professor e aluno.” O professor “B” destacou: “mover o aluno no espaço-tempo, levando-o ao local histórico.” Na sua colocação o professor “C” ressaltou: “o benefício maior é a criticidade. Amplia a dúvida e aumenta o interesse pela pesquisa criando novos laços com o conhecer como prazer, aprender para a vida, formando sim uma personalidade cultural expressiva.”

Subjaz na colocação do professor “A”, a questão da sensibilidade, a valorização da arte na escola e a educação dialógica. Já o professor “B” se ateve aos conceitos históricos espaço-tempo e a questão da ilustração do conteúdo para facilitação do aprendizado do conteúdo. Na fala do professor “C” ficou claro a valorização da aliança entre ensino e pesquisa, a questão da formação de seres críticos para a atuação efetiva na sociedade e a afirmação de que é possível aprender com prazer.

Indaguei aos professores se havia desvantagens na utilização do cinema na sala de aula e pedi para justificarem. O professor “A” asseverou que “não vejo nenhuma desvantagem na utilização do cinema nas aulas de história”. Em resposta o professor “B” disse que sim e explicou: “o deslocamento para a sala de projeção, o comportamento de alguns, a falta de maturidade de outros, aspectos sempre relacionados à formação individual do aluno.” O professor “C” afirmou que “não consigo visualizar, pois com o cinema a imaginação viaja para aquele momento histórico.”

Creio que há necessidade de incentivar os educandos a entender que o cinema não é só diversão, mas é também reflexão e que seria conveniente associá-las para, ao longo do tempo adquirirem a competência para ver algo necessário para a formação educacional e moral deles. Penso que a prática assídua do ver filmes na escola, e até mesmo a criação de cineclubes no espaço escolar, com certeza, ajudará na formação de pessoas competentes na arte de ver criticamente a realidade ao seu redor.

Perguntei também aos professores se são favoráveis à criação de cineclubes na escola. O professor “A” respondeu que “esse projeto é de fundamental importância para o crescimento das escolas, já que desperta não só nos alunos, mas em todos os setores da escola uma maior capacidade de produção cultural”. Já o professor “B” disse “não tenho opinião formada, este projeto teria que ser debatido, pois envolve vários aspectos, inclusive de ordem política e econômica, que devem ser bem debatidos. Passar filmes por passar e não se ter um elemento formador é complicado”. A resposta do professor “C” foi bastante favorável “seria muito bom, pois geraria mais gosto pelo cinema, pela cultura e pelo lúdico de um modo geral, com isto também seria possível que descobríssemos novos talentos”.

Como podemos observar os professores “A” e “C” foram bem otimistas quanto à criação de cineclubes. O professor “A” tocou em um ponto interessantíssimo que a escola como produtora de cultura e não como mera reprodutora da cultura. Observe-se também que ele vê o cineclubes como uma forma de coesão entre todos os setores da escola para o crescimento dela. O que é algo que não acontece na maioria das escolas. O professor “C” foi muito feliz na sua fala quando citou a valorização do lúdico que é uma outra forma de aprender e de maneira prazerosa. Apontou algo importantíssimo: a descoberta de novos talentos que podem muito bem desabrochar durante a exibição de filmes, debates e discussões. Carecemos muito, hoje, em nossa sociedade, de pessoas criativas e talentosas. O professor “B” afirmou que não tinha opinião formada sobre o assunto, quando na verdade deixou nas entrelinhas que é contrário à criação de cineclubes, apontando motivos políticos e econômicos. Isto é, a burocracia escolar seria um empecilho a essa inovação.

Além dos benefícios já relatados, o filme deve também ser visto como patrimônio histórico porque quando feito numa determinada sociedade, condensa partes da sua cultura que guardará para a posteridade não como em um museu, mas com o dinamismo e atualidade que são próprios da imagem. É que a imagem é sempre atual, mesmo que se refira ao passado, porque quem a vê a frui com o olhar do presente. É preciso salientar que a preservação da memória tem no filme um grande aliado. Através das imagens em movimento são guardados momentos únicos da memória de um povo

abarcando desde a moda, o gestual, a arquitetura, a música, o idioma, para enumerar apenas alguns.

Gostaria de reforçar o que penso ser de grande valia para o aprender. O cinema prolonga o processo ensino-aprendizagem além da escola. Quer dizer, educar para o ver filmes, a olhar criticamente, aparta o jovem a fruir as imagens de forma a que tire bastante proveito delas e ele assim o fará todas as vezes a que assistir a uma boa película. Essa atitude pode servir também para a abertura de discussão do filme quando se abrir uma oportunidade, por exemplo, quando o jovem dialogar com outras pessoas.

Para que se possa tirar o maior proveito da “sétima arte”, reforço que é preciso educar no cinema e educar para o cinema. Educar no cinema é preparar o jovem para entender a linguagem fílmica. Educar com o cinema é preparar para utilizar o cinema com o intuito de enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Portanto, quanto mais se educar com o cinema, mais se educará no cinema.

2.2 Cinema e educação em alguns recortes históricos

A preocupação com o cinema e sua utilização na educação não é algo recente, data do final do século XIX quando pesquisadores de diversos países se propuseram a realizar pesquisas registrando suas descobertas em películas cinematográficas. Os registros eram os mais diversos desde a festa de coroação do Czar Nicolau II, em 1896, na Rússia, por operadores dos irmãos Lumière, até a filmagem de índios brasileiros da tribo Nhambiquara por Roquette Pinto em 1910.

Mais recente, nos anos 30 do século XX, a Igreja Católica lançou uma encíclica do Papa Pio XI(1857 – 1939), *Vigilanti Cura*, na qual reconhece a relevância do cinema para a educação dos homens, condena o mau cinema, que é aquele que veicula imagens dos vícios e crimes, e concita os responsáveis pelo cinema a transformá-lo em um meio a serviço do aperfeiçoamento da humanidade. Citando Pio XI,

O poder do cinema provém de que ele fala por meio da imagem, que a inteligência recebe com alegria e sem esforço, mesmo se tratando de uma alma rude e primitiva, desprovida de capacidade ou ao menos do desejo de fazer esforço para a abstração e a dedicação que acompanha o raciocínio. Para a leitura e audição, sempre se requer atenção e um esforço mental que, no espetáculo cinematográfico, é substituído pelo prazer continuado, resultante da sucessão de figuras concretas. No cinema falado, este poder atua ainda com maior força, porque a interpretação dos fatos se torna muito fácil e a música ajunta um novo encanto à ação dramática. (...) (1936, p.4).

Observe-se que o referido documento descreve com ênfase o prazer de ver filmes e como os elementos de formação da película se juntam para facilitar o aprender, mesmo se tratando de pessoas sem escolaridade.

O Papa Pio XII(1876 – 1958), chamado de o “Papa do cinema”, produziu uma encíclica, *Miranda Prorsus*, de 1957, sobre a cinematografia, o rádio e a televisão, reconhecendo o papel importante dos meios de comunicação de massa, que podem contribuir em três setores importantes: informação, ensino e espetáculo.

As três principais técnicas audiovisuais de difusão – o cinema, o rádio e a televisão – não são pois simples meios de recreio e de distração (ainda que grande parte dos ouvintes e espectadores as considerem principalmente sob esse aspecto) mas constituem verdadeira e própria transmissão de valores humanos sobretudo espirituais, e podem constituir portanto nova e eficaz forma de promover a cultura no seio da sociedade moderna. (1957, p.6).

Atente-se que uma das instituições mais importantes reconhecia a relevância do cinema e a necessidade de educar os jovens para melhor tirar proveito dele. Em fala proferida sobre a arte cinematográfica D. Vicente Scherer, nos anos sessenta, comentou: “Os males do mau cinema hão de diminuir e desaparecer pela cultura e educação cinematográfica do povo.” (DIDONET, 1964, p.38). Logicamente o que D. Vicente Scherer designa de mau cinema são os filmes que desrespeitam a moral, os bons costumes e os preceitos cristãos. O que importa aqui é que ele já chama a atenção para a necessidade de educar as pessoas no intuito de compreender a linguagem do cinema.

Recentemente a Igreja Católica, em documento da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), reconhece a importância do cinema para a educação pois o utiliza nas pastorais e na educação de jovens e adultos. No item 83 do já referido

documento consta “organizar cursos para a leitura crítica de vídeos e filmes e organizar grupos de vivência com o uso do vídeo fórum” (2003, p.25). Quer dizer, além do uso do cinema para educar os jovens nos preceitos cristãos católicos, a Igreja investe na preparação para que estes mesmos jovens possam aprender a ver os meios de comunicação de massa com criticidade.

Em documento intitulado Para Uma Pastoral da Cultura, emanado do Conselho Pontifício da Cultura, há uma colocação interessante sobre a preocupação da Igreja referente ao cinema. Senão vejamos:

A fim de estimular as criações de alto alcance moral, espiritual e artístico, muitas Igrejas locais organizam festivais de cinema ou de televisão, e criam Prêmios, a exemplo do Prêmio católico do cinema. Para promover a qualidade da informação através de uma adequada formação, certas associações profissionais e sindicatos do jornalismo elaboraram uma Carta ética dos mass media, um Código de conduta do jornalista, ou ainda fundaram um Conselho ético dos mass media. (...) (1999, p.63 - 64).

O fato de promover festivais de cinema e premiar aos melhores participantes demonstra o peso dos meios de comunicação de massa na educação de crianças, jovens e adultos. Isso não pode ser ignorado. Em Educação, Igreja e Sociedade, documento da CNBB, a Igreja deixa claro que o desenvolvimento da criticidade em relação aos meios de comunicação de massa é de competência da família, da escola e da comunidade. Adverte que:

A leitura crítica dos meios de comunicação social ajuda as pessoas a desenvolverem a consciência de cidadania, o engajamento político, fazendo-as, ao mesmo tempo, partícipes de uma cultura mais universal e de um saber sistematizado e científico. (op. cit, p.70).

Aproveitar o que há de salutar na mídia para a educação participativa, que acarrete benefícios aos jovens como à comunidade, ao invés de condenar os meios audiovisuais é tarefa urgente.

Na Instrução Pastoral *Communio et Progressio* Sobre os Meios de Comunicação Social, composto durante o pontificado de João Paulo II (1978 – 2005), no que se refere ao cinema, enfatiza acerca das grandes vantagens por ele oferecidas, constando dentre

elas a cooperação nacional e internacional, a fomentação do progresso humano e dos valores espirituais advertindo que:

Nas regiões onde predomina o analfabetismo, os filmes podem fornecer os elementos básicos da educação e catequese. As imagens são o meio mais apto para captar a atenção do homem analfabeto, porque através delas pode mais facilmente conceber idéias concretas. Todo o empenho pela promoção humana e cristã não pode esquecer estes recursos, que devem, no entanto, ser fiéis à tradição cultural de cada povo. (2000, p.82).

Lembrando que o analfabetismo ainda é considerável em nosso país, o uso do cinema seria uma forma de instrução porque a imagem desperta curiosidade, gera interesse e facilita o aprender já que guardamos melhor aquilo que vemos. Bem lembrado o respeito às peculiaridades de cada povo que precisa ser considerado pelos cineastas.

Um dos educadores mais respeitados e conhecidos do mundo, o francês Celestin Freinet (1896 – 1966), com idéias que se aproximam de Paulo Freire (1921 – 1997), trabalhou com o cinema quando lecionava em várias escolas primárias no interior da França no início do século XX. Freinet, além de usar o cinema em suas aulas, chegou a registrar em filmes sua “pedagogia do sucesso”¹².

Encerrando o congresso¹³, Freinet apresentou um filme mostrando como era o trabalho e a relação professor-aluno na sua escola de Bar-sur-Loup. Incentivada por Freinet, iniciou-se a partir de então a Cinemateca Cooperativa, que hoje dispõe de filmes de nível profissional que mostram como se trabalha nas classes Freinet, até mesmo utilizando as mais modernas tecnologias, inclusive os recursos da informática. (SAMPAIO, 1989, p.36).

É admirável que já no início do século passado, um professor primário comprometido com a educação e preocupado com a inovação buscou em vários meios o jornal, a pintura, a imprensa, a cozinha, a jardinagem, e dentre eles, o cinema, subsídios para o processo ensino-aprendizagem.

¹² “O filme L’ Ecole Buissonnière, que conta a história da Pedagogia Freinet, foi apresentado pela primeira vez no Brasil, em 1972, pelo professor Michel Launay...” (SAMPAIO, *op. cit.*, p. 189).

¹³ Trata-se do Congresso de Tours, realizado em 1927, que consagrou o Movimento Internacional de Material Impresso na Escola.

Na Alemanha dos anos 20 do século passado, Bertold Brecht (1898 – 1956) desenvolveu um interesse pelas potencialidades políticas e estéticas do cinema. Durante sua carreira de cineasta produziu nove filmes e adaptou para as telas onze textos entre peças e contos. “O que o movia era uma paixão pela sétima arte, exatamente pela sua capacidade de expressar idéias e, ao mesmo tempo, contribuir para o estudo de comportamentos sociais”. (RAMOS, 2006, p.1)

O seu mais importante filme foi *Kuhle Wampe*, traduzido para o português com o título de *A Quem Pertence o Mundo?*, produzido no início dos anos 30 em que Brecht expressou “abertamente” propostas políticas do ponto de vista do Partido Comunista Alemão (KPD).”(RAMOS, 2006, p.2). O filme trata do desemprego durante a crise de 1929 sob a ótica de uma família proletária atingida duramente por ela. O filme transmite uma mensagem que poderia atrair à época inúmeros jovens para a filiação ao Partido Comunista Alemão obtendo-lhes a confiança. Apesar de ter sofrido vários cortes pela censura, quando Goebbels(1897 – 1945) assumiu o Ministério de Propaganda, em março de 1933, *Kuhle Wampe* foi proibido e restou a Bertold Brecht a partida para o exílio.

Na Alemanha nazista de Adolf Hitler (1889 – 1945) o cinema ganhou destaque como meio de educação para o povo, como meio cultural e, principalmente como meio de propaganda.

(...) os nazistas privilegiaram o filme. Será que foi por serem plebeus que, não tinham acesso a uma outra cultura? Seja como for, após a tomada do poder, o cinema não foi apenas um instrumento de propaganda para os nazistas. Ele fez as vezes de um meio de informação, dotando os nazistas de uma cultura paralela. Goebbels e Hitler passavam tardes inteiras no cinema. (...) (FERRO, 1992, p.73).

Através de filmes, cuidadosamente elaborados, os nazistas disseminavam os valores que tanto prezavam e faziam um chamamento dos jovens alemães para engrossarem as suas fileiras. O documentário *O Triunfo da Vontade* (Figura 2.1), datado de 1934, realizado por Leni Riefenstahl (1902 – 2003)(Figura 2.2), cineasta oficial do Partido Nazista, travava do Congresso Nacional-Socialista Alemão acontecido quando Adolf Hitler chegou ao poder. Com imagens fortes Leni Riefenstahl mostra toda a pompa e a prepotência do terrífico regime nazista. De consonância com Furhammar, sobre a valorização do cinema pelos nazistas,

Quase imediatamente após a tomada do poder, foi estabelecida uma máquina burocrática para o cinema. Em julho de 1933, foi criado um Departamento Cinematográfico que mais tarde se tornaria o Departamento Cinematográfico Nacional, presidido por Goebbels e em cujo Ministério para a Instrução e a Propaganda, havia uma seção especial para o cinema. Todos os cordões se juntavam nas mãos do Ministro da Propaganda; ele também continha seu próprio departamento cinematográfico. “Estamos convencidos”, escreveu Goebbels, “que o cinema constitui um dos meios mais modernos e científicos de influenciar as massas. Um governo não pode, portanto, menosprezá-lo.” (op. cit, p.38 - 39).



FIGURA 2.1 – O Triunfo da Vontade



FIGURA 2.2 - Leni Riefenstahl

Os investimentos no cinema não eram nada inocentes, havia o propósito aberto de convencer o povo alemão a aderir às idéias do partido em cujas propostas encontrava-se a conquista do “espaço vital”, de que o povo alemão precisava para viver, segundo Hitler, numa clara atitude imperialista e anexionista. É preciso deixar claro, no entanto, que parte do povo alemão¹⁴ não aceitou e não concordou com as idéias e as atitudes dos nazistas o que não foi suficiente para impedi-las.

Na União Soviética, Leon Trotsky (1879 – 1940), o principal criador do Exército Vermelho, intelectual e um dos articuladores da Revolução Soviética que derrubou o czarismo em 1917, era um dos entusiastas do cinema. Em alguns de seus escritos Trotsky reportou-se acerca do valor do cinema como baluarte para a educação do povo. Em 1928, Trotsky escreveu:

¹⁴Em 2005, o cineasta alemão Marc Rothmund registrou em um belo filme, Uma Mulher Contra Hitler, a saga de jovens universitários de Munique que organizaram um grupo de resistência cujo propósito era parar a avassaladora máquina de guerra nazista.

O fato de até agora não termos dominado o cinema prova o quanto somos desastrados e incultos, para não dizer idiotas. O cinema é um instrumento que se impõe por si mesmo, é o melhor instrumento de propaganda.(...) O cinema deve ser contraponto para os atrativos do álcool, da religião (...) a sala de cinema deve substituir o boteco, a igreja, deve ser um suporte para a educação das massas. (apud FERRO, 1992, p.27).

Trotsky compreendeu com maestria a força que o cinema detém. A imagem tem um grande poder de persuasão sendo acolhida por pessoas de todas as gerações que a filtram de acordo com as suas convicções e interesses. No caso da União Soviética, formada por imenso território, por povos de culturas diversificadas em que milhares de pessoas eram analfabetas, o cinema seria um bom aliado para a propaganda positiva do novo regime implantado (o socialismo), como para a educação das massas com o propósito de não só aceitar o novo regime, mas para adaptar-se às diretrizes firmadas por ele. Durante o processo da revolução socialista, o governo usou os poucos técnicos para a disseminação de propaganda soviética. Citando FURHAMMAR,

O pessoal da indústria cinematográfica foi arrebanhado para fazer e exibir filmes curtos de agitação, os chamado agitki, destinados aos “trens de propaganda” que percorriam as províncias e visitavam o front onde estavam os camponeses e soldados. Os cineastas bolcheviques tinham que rodar filmes de propaganda os mais persuasivos possível utilizando o mínimo de material. (op. cit, p.14).

Nesse período de contenção de despesas os cineastas soviéticos descobriram engenhosamente que o sucesso de suas películas estava na importância do corte para se conseguir uma montagem perfeita. O sucesso do cinema foi considerável a ponto de atrair para as suas fileiras jovens pintores, atores de teatro e teatrólogos. Um dos admiradores do cinema, o poeta Maiakoviski (1893 – 1930) em manifesto escrito em 1922 registrou: “Para vocês os filmes significam um divertimento. Para mim são quase um modo de vida.” (FURHAMMAR, 1976, P.15). Essa valorização que Maiakoviski dava ao cinema foi estendida a outros intelectuais e foi responsável pelo nascimento de excelentes cineastas, Alexander Dovjenko, Vsevolod Pudovkin e Sergei Eisenstein. Este último foi o criador de um dos grandes clássicos do cinema russo e do cinema mundial, trata-se do Encouraçado Potemkin (1925) (Figuras 2.3 e 2.4) que se baseou em acontecimento histórico relativo ao ensaio geral para a revolução (1905), em

Odessa. É interessante observar que mesmo tendo feito filmes de forma cuidadosa, apresentando caprichada teoria de montagem, a obra de Sergei Eisenstein não era entendida pelo povo, mesmo sendo o povo o protagonista principal de seus filmes. Creio que o povo ainda não iniciado em relação à linguagem fílmica não entendia a sofisticação e o hermetismo de suas mensagens.



FIGURA 2.3 – O Encouraçado Potemkim FIGURA 2.4 – Cartaz do Encouraçado Potemkim

Lênin (1870 – 1924), o principal articulador da Revolução Socialista Russa, era sincero apreciador do cinema e acreditava na força das imagens para o sucesso das idéias socialistas. Segundo FURHAMMAR,

O cinema era a mais importante das formas artísticas – assim falara Lênin –, com a ajuda dos filmes as pessoas seriam então levadas ao pensamento comunista e entusiasmadas para a realização de grandes tarefas; tomariam parte na construção da realidade do futuro, desfrutando ao mesmo tempo das variadas vantagens do estímulo artístico. (op. cit, p.20).

Ou seja, para a construção do socialismo soviético era preciso contar com a colaboração do povo. Essa colaboração, em parte, poderia ser conseguida com a veiculação de filmes educativos e propagandísticos já que a imagem exerce influência sobre as pessoas e atrai principalmente as crianças e os jovens. As imagens chegariam aos lugares mais longínquos da União Soviética, abarcando a todas as nações, unidas no propósito de construir a nova realidade, acendendo-lhes o desejo de superar dificuldades e moldas suas vidas sob valores socialistas.

É bem verdade que em outros momentos da história, o cinema soviético esteve mais a serviço da política do que a serviço da educação. Durante o Período Stalinista

(1924 -1953), infelizmente, a arte que tanto florescera em princípios da Revolução Socialista foi proibida por Joseph Stálin (1879 – 1953), pois ele considerava que as massas não a entendiam. Em lugar dessa arte, surgiu o que se convencionou chamar de realismo socialista, arte que tratava do cotidiano sem criticá-lo e fortalecia o culto à personalidade de Stálin. Um bom exemplo é o filme A Batalha de Stalingrado, datado de 1949, em que:

(...) Os movimentos de Stálin são medidos e dignificados. O ritmo é majestoso. (...) O povo é uma força positiva mas sua concepção é estética. São firmemente relegados ao segundo plano e não têm nenhum carisma próprio. A rigidez não é entretanto uma falha técnica da parte do diretor mas um estilo deliberado. Não é um filme feito para despertar entusiasmo. É um movimento à vitória e ao vencedor. (FURHAMMAR, op. cit, p.123).

Em outras palavras, o filme tinha a clara intencionalidade de promover a personalidade do líder soviético durante sua vida ativa. O povo soviético servia apenas como pano de fundo. De acordo com, Leif Furhammar “(...) por mais estranho que possa parecer, o cinema nazista raramente se dedicou ao culto do líder, e quando o fez foi indiretamente ou de passagem” (op. cit., p.163). O mesmo autor, escreve que O Triunfo da Vontade expressava a vontade de Adolf Hitler e foi marcado pela sua personalidade, mas foi “uma realização única, e nada semelhante foi sequer tentado novamente.” (ibid, p.163). Ao contrário do que era feito na União Soviética em relação a Stálin.

Na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o cinema foi bastante utilizado para a educação das pessoas, principalmente o filme documentário, que de acordo com FURHAMMAR,

(...), as autoridades teriam encarado o documentário como arma de propaganda, um instrumento para a edificação nacional e para ensinar determinados trabalhos, enquanto os filmes de ficção ainda deviam continuar oferecendo um divertimento escapista. É provável que as autoridades tenham encarado o documentário principalmente como instrumento educacional; prestava-se muito bem para ensinar o manejo de novas armas, ou para demonstrar a operação de complicadas máquinas quando de repente faltava gente para colocá-las em funcionamento. (...) (op. cit, p.70).

O mesmo autor ainda diz que durante a Segunda Guerra o povo inglês comparecia de forma regular ao cinema no que era incentivado pelo próprio governo. A intenção era, mesmo sob os efeitos dos ataques antiaéreos, instruir a população politicamente. As informações eram passadas nos filmes exibidos através de pequenos “flashes” que não duravam mais do que um minuto. É interessante notar que “Informações e opiniões eram também levadas diretamente aos locais de trabalho através de séries de filmes especiais como *Worker and Way-front* (O Operário e a Frente de Combate, (1942-45)).” (1976, p.70).

Sem dúvida, todo o zelo do governo inglês e a disponibilidade do povo para ver filmes, que naquelas circunstâncias não deixa de ter uma conotação política, foi com certeza um fator, mesmo pequeno, que corroborou para a vitória dos aliados na Segunda Grande Guerra. O povo inglês foi um dos que mais resistiu à intenção totalitária de dominar o mundo, haja vista o seu comportamento patriótico quando do ataque nazista ao território da Inglaterra.

Mas, o cinema como propaganda e como educação das massas não era de uso somente dos europeus. Os norte-americanos usaram-no para veicular ideais de patriotismo e de superioridade de forma sutil, no caso, nos filmes de faroeste.

Homens solitários, fortes e silenciosos cavalgam pela pradaria, conquistam a aversão ao uso de armas e, sem lucro pessoal, defendem os agricultores amantes da liberdade contra gangs que se apropriam de terra e poder – esse mito nacional ajustou-se com perfeição aos Estados Unidos quando a doutrina Truman contra a expansão comunista foi proclamada; apareceu em filmes como *Shane* (Os Brutos Também Amam, 1952). Alguns anos mais tarde, em *Return of the Seven* (A Volta dos 7 Homens, 1966), a estrutura havia sido tão bem desenvolvida que a trama do faroeste forneceu o filtro perfeito por onde devia-se olhar a guerra do Vietnã. (FURHAMMAR, op. cit, p.54).

Explicitando, era o mocinho lutando contra o prepotente bandido que nunca levava a melhor. O bem, simbolizado pelo cowboy, vencia sempre o mal, simbolizado pelo bandido. A estrutura se construía de forma maniqueísta, ou seja, o mocinho simbolizava os Estados Unidos, defensor do mundo oprimido, lutando contra o bandido, que simbolizava a União Soviética, a opressora comunista que tinha de morrer. A mesma estrutura narrativa se repete nos filmes de espionagem que deixam bem claro a

superioridade dos Estados Unidos em tudo, simbolizado pela engenhosidade do agente secreto. Penso que de tanto verem a filmes com estrutura narrativa desse tipo, grande parte do povo americano se convenceu fortemente de que os Estados Unidos são os “guarda-costas do mundo” e não aceitam, dentre outros episódios, Cuba Castrista, a derrota na Guerra do Vietnã (1959 – 1975) e o fiasco que está sendo a guerra contra o Iraque.

Nos anos 30 do século XX o presidente do Brasil, Getúlio Vargas (1883 – 1954), recém vitorioso da Revolução de 1930 que derrubou a República Velha (1889-1930), foi entusiasta do cinema. Durante o Governo Provisório (1930-1934), o presidente Vargas “encarregou Francisco Campos de chefiar uma comissão que se encarregaria de estudar o problema do cinema e da educação (...)”. (ALMEIDA, 1999, p.65). Exibidores, educadores, produtores e várias pessoas ligadas ao mundo do cinema no Brasil, liderados por Francisco Campos, aprontaram um documento que, dentre outras resoluções, propunha a criação da censura, a criação de uma “taxa cinematográfica para a educação”, a obrigatoriedade da exibição de filmes educativos nos cinemas, a obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros e para reforçar o interesse de Vargas, em 1932, foi fundada pelos produtores nacionais a I Convenção Nacional do Cinema. Em vários artigos, membros da Convenção se comprometiam produzir filmes educativos. Carmem Santos, em artigo para a revista A Cena Muda (1 de março de 1932), intitulado “Carmem Santos e o Cinema Nacional”, afirma:

Um filme é uma lição que fica gravada sem esforço na memória do espectador. Os próprios filmes sem carácter científico são também instrutivos. Educam o bom gosto e revelam a geografia e os costumes dos povos diversos. Mostram a vida das grandes cidades e dos diferentes centros sociais. Um filme é sempre uma lição. Lição de psicologia. Lição de moral. Todo o filme tem um fim honesto: Civilizar, instruir, educar. Os próprios filmes de enredo demonstram a vitória da virtude sobre o vício. O Brasil precisa de filmes educativos para a instrução do povo. (ALMEIDA, op. cit, p.66).

A opinião da atriz e produtora Carmem Santos era a de que o bom cinema, quer fosse científico ou de enredo, educaria e instruiria o povo. Penso que a década de 30, período que ainda se ressentia da crise mundial de 1929, foi propício a esse tipo de pensamento otimista e esperançoso. Era preciso educar as massas para o

cumprimento dos deveres cívicos e para promover o “fortalecimento da unidade nacional”. Nesse período já estavam em curso na Europa os totalitarismos que convidavam o povo a se unir em torno do desenvolvimento do Estado Nacional, era preciso desmobilizar a luta de classes e promover o entendimento nacional entre governantes, patrões e trabalhadores. O que se fez também grassar aqui no Brasil. Em 1934, no dia 30 de junho, em discurso intitulado O Cinema Nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país, o presidente Getúlio Vargas exaltava as qualidades do cinema para educar as massas.

(...) A técnica do cinema corresponde aos imperativos da vida contemporânea. Ao revés das gerações de ontem, obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado e minucioso dos textos, as de hoje e, principalmente, as de amanhã entrarão em contato com os acontecimentos da história e acompanharão o resultado das pesquisas experimentais através das representações da tela sonora. Os cronistas do futuro basearão seus comentários nesses seguimentos vivos da realidade, colhidos em flagrante, no próprio tecido das circunstâncias. (ibid, p.19).

Creio que Getúlio Vargas antevia a proliferação das mídias e sua influência na vida das pessoas e lamentava a situação de gerações sem contato com os meios de comunicação de massas, que ao invés de ganharem tempo aprendendo através deles, dispendiam um longo tempo com a leitura. De acordo com Vargas os acontecimentos históricos seriam acompanhados pelas pessoas através das imagens, como tudo aquilo que se constituísse em novidade teria a sua representação nas mídias.

Para um país de dimensões continentais como é o Brasil, que contava nos anos 30 do século passado com um enorme contingente de analfabetos e com considerável quantidade de pessoas com baixa escolaridade, o cinema seria talvez um dos poucos meios capaz de disseminar informação, lazer e educação. Não podemos esquecer, no entanto, que Getúlio Vargas pretendia permanecer no governo por mais tempo, e como era extremamente astuto e perspicaz como político, via nos meios de comunicação um forte aliado para suas manobras políticas e para a propaganda positiva da sua personalidade. Vargas tinha uma concepção otimista em relação ao cinema e já era sensível ao seu uso como arregimentador das massas, tanto que o decreto-lei nº 21.240 dispunha a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais de curta-metragem

que seriam exibidos nas sessões de cinema. Apesar dessa resolução, os curtametragens não foram bem aceitos pelo público porque não eram de boa qualidade. Os produtores nacionais se defendiam afirmando que não havia verbas suficientes para aprimorá-los.

Sofrendo fortes pressões dos produtores nacionais o governo criou em 1936 o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), cujo projeto de criação foi de Roquette Pinto¹⁵ e o projeto de organização coube a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde. Sobre a edição de filmes educativos,

(...), a produção do INCE se manteria dividida em dois blocos principais: “Filmes educativos populares, standart 35 mm, sincronizados”, que circulariam em “salas de exibição pública” e “Filmes educativos escolares, sub-strandart, nom flam, 16 mm mudos e sonoros”, destinados aos “institutos de ensino público e particular de todo o país.”. (ibid, p.93).

O governo varguista estava imbuído de através do cinema não só privilegiar o cinema educativo tanto na rede de ensino privada e pública como tinha a clara intenção de divulgar a propaganda governamental haja vista a viagem de Roquette Pinto a Europa.

Contudo, com o golpe de Estado de Getúlio Vargas que implementou o Estado Novo (1937-1945), o cinema de curta metragem produzido pelos produtores brasileiros, sofreu concorrência do Cinejornal Brasileiro produzido pelo Departamento Nacional de Propaganda. Com isso o governo brasileiro produzia a sua própria propaganda o que gerou protestos veementes dos produtores brasileiros. Citando Almeida, lembro que:

Com exceção da Cinédia¹⁶, escolhida para produzir os 127 primeiros números do Cinejornal Brasileiro (Souza, 1990, p.330) num momento em que o Departamento Nacional de Propaganda ainda não estava com o seu Departamento Cinematográfico suficientemente organizado, todas as outras produtoras privadas foram prejudicadas pela criação do Cinejornal Brasileiro: subvencionado pelo governo federal, este prescindia dos recursos de bilheteria, concorrendo deslealmente com os estúdios privados que tinham o aluguel de filmes curta-metragem como sua fonte de sustentação. (ibid, p.96).

¹⁵Para isso Roquette Pinto, em dezembro de 1936, viajou a Europa e tomou contato com a organização da produção cinematográfica da França, Itália e Alemanha.

¹⁶A Cinédia foi a mais importante produtora cinematográfica brasileira. Localizava-se no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro.

Ou seja, até mesmo a Cinédia, depois de organizado o Departamento Cinematográfico do Departamento Nacional de Propaganda, saiu prejudicada. Com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, a Divisão de Cinema e Teatro passou a produzir o Cinejornal Brasileiro. Isto é, o Estado Novo passou a controlar a cultura e a propaganda, mantendo uma censura acirrada. Mas para não perder o apoio dos produtores brasileiros o DIP “procurava serenar os ânimos dos produtores determinando que todas as salas situadas no território nacional estariam obrigadas a exibir pelo menos um filme nacional de longa-metragem anualmente. (...)”. (ALMEIDA, 1999, p.97). Além disso, o DIP promoveria convênios, prêmios, estímulos, favores e isenções aos filmes nacionais. Medidas estas que não foram suficientes para sanar a crise no setor que se agravou mais ainda com a Segunda Guerra Mundial devido às dificuldades de importação da película virgem, produto não-fabricado no Brasil. Só restou aos produtores a produção de filmes educativos e de filmes carnavalescos, com ênfase para estes que eram de baixo custo e tinham um público fiel porque apresentavam, além de atores e de atrizes, cantores e cantoras do rádio.

Penso que o governo Vargas tratou da questão do cinema mais na retórica do que na ação. Vejo que os produtores e cineastas brasileiros, mesmo antes do período ditatorial, foram tímidos e cautelosos quanto às pressões ao governo. Os produtores e cineastas não queriam contrariar o governo, portanto esperavam dele todo o empenho para o desenvolvimento da indústria cinematográfica nacional como havia ocorrido na Itália e na Alemanha.

Todavia com todas as dificuldades enfrentadas pelos produtores e cineastas brasileiros, foram feitos filmes educativos para fazer frente às tão banalizadas chanchadas carnavalescas. Dentre os filmes educativos destacaram-se O Descobrimento do Brasil, Os Bandeirantes e Inconfidência Mineira, filme de Carmem Santos, produzido em 1937 pela Brasil Vita Film. Comenta ALMEIDA,

Comparando Tiradentes a Jesus Cristo, Carmem Santos fazia coro com Getúlio Vargas e outros ideólogos do Estado Novo, que também procurado realizar esse “contraban do litúrgico para a liturgia política.” (Lenharo, 1986, p.110). Exagerando as dificuldades enfrentadas pelo inconfidente, Carmem Santos procurava demonstrar que o mais humilde dos brasileiros seria capaz de igualar-se a Tiradentes, imitando-o em sua iniciativa de trocar “seu sangue pela glória da pátria”. Ao homem comum das ruas era oferecida a possibilidade de superação

da sua medíocre vida quotidiana pela imortalidade dos heróis e dos santos que não hesitavam em sacrificar-se em nome da pátria ou de seus fiéis (op.cit., p.106).

Durante o Estado Novo este tipo de discurso ufanista dos heróis nacionais estava em gosto. Era disseminado em toda a sociedade, principalmente nos livros didáticos e nas escolas. Ainda havia o reforço dado pela Igreja Católica no que diz respeito à valorização dos mártires e o incentivo aos fiéis para imitá-los. Penso que a veiculação desses valores possibilitaria ao governo estadonovista espalhar a idéia de que todos os problemas surgidos poderiam ser resolvidos ou minimizados com o espírito de abnegação e renúncia do povo brasileiro.

É interessante observar que a fonte de inspiração para o Brasil do uso do cinema para a educação das massas foi a Itália. Antes mesmo dos nazistas, logo em seguida à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os seguidores de Benito Mussolini (1883 – 1945), criaram em 1924 a L'Union pour la cinématographie éducative (LUCE) que por decreto-lei de 5 de novembro de 1925 foi nacionalizada. Este órgão era responsável pela exibição de filmes em toda a Itália e passou a produzir, em 1927, o Cinejornal LUCE que era obrigatoriamente exibido em todas as salas de cinema. À partir do dia 24 de setembro de 1936 o Ministério para Imprensa e a Propaganda subordinou a LUCE a seu controle. A LUCE produzia propaganda pró-Mussolini, documentários de curta-metragem, cine-metragem, cine-jornais e longa-metragens. Dentre estes se destacavam O Caminho dos Heróis e Camisas Negras.

Vários intelectuais brasileiros foram ferrenhos defensores do cinema para a educação do povo. Talvez o que mais valorizou o cinema foi Roquette-Pinto. Conhecido pela sua intelectualidade, cavalheirismo, modernidade e ativismo Roquette Pinto quando era diretor do Museu Nacional colocou em prática o uso do cinema para educar.

Acreditando que um museu moderno não poderia prescindir do cinema, Roquette-Pinto organizara uma Filmoteca Científica, colocando-a à disposição das escolas por meio do Serviço da Assistência ao Ensino. Mediante reserva, o Museu Nacional encarregou-se da exibição de filmes educativos, cedendo as instalações do seu Salão Marajó ao público escolar. (ibid, p.72).

O carioca Roquette-Pinto (1884 – 1954), grande admirador do cinema, era médico e professor-assistente de Antropologia no Museu Nacional onde fundou seus estudos sobre a “valorização dos elementos étnicos formadores da população brasileira.” (ibid, p.129). De acordo com Roquette-Pinto, os problemas existentes no Brasil não estavam relacionados à etnia dos brasileiros como sustentavam outros pesquisadores. Bastava, segundo Roquette-Pinto, proporcionar conhecimento e educação à população do Brasil que ela se igualaria aos trabalhadores da Europa. A crítica mais veemente de Roquette-Pinto se dirigia às elites brasileiras que, de acordo com Almeida(ibid, p.143) “não estavam instrumentalizadas para compreender o país, ignorando riquezas que jaziam latentes no interior do Brasil.” Durante sua vida de homem público, o professor Roquette-Pinto,

(...) procurou cumprir a missão de educar e preparar os Proletários, lançando mão de instrumentos pedagógicos não convencionais – como museus, rádio e cinema – capazes de atingir essa massa composta em sua grande maioria por analfabetos. (ibid, p.151).

Embasado em princípios positivistas, o diretor do Museu Nacional pregava a eugenia dos Proletários brasileiros, ou seja, a melhoria do povo brasileiro pelo aprimoramento moral. Para isso, tal como Auguste Comte (1798 – 1857), criador do Positivismo, se utilizava da estética para divulgar suas idéias. Segundo ALMEIDA,

(...) Para Auguste Comte, o domínio das várias artes deveria fazer parte dos talentos indispensáveis aos Sacerdotes da Humanidade, que não poderiam prescindir da estética para a divulgação do positivismo. Tomando como base o saber racional dos conhecimentos adquiridos pela Ciência, os Sacerdotes da Humanidade deveriam fornecer à sociedade, por meio da arte, modelos destinados a cultivar o seu “instinto de perfeição.” (...) (op. cit., p.152)..

Para o Positivismo a arte seria uma grande parceira na cruzada para a formação de uma sociedade aprimorada pelos princípios do Positivismo. Nesse aspecto era um pensamento avançado para o século XIX o uso da arte para a educação, mesmo em se tratando da França de onde emanava o halo de cultura superior.

O Anarquismo também se serviu da arte para a educação das massas. Exemplo disso foram os curta-metragens produzidos pelo Sindicato Único de Espetáculos, que

era filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNT), durante a Guerra Civil Espanhola (1936 – 1939).

Os curta-metragens, em geral, de natureza propagandística de cunho didático mostram as mudanças realizadas na organização social dentro das zonas sob controle das forças republicanas com tendência anarquista, onde as fábricas, e também a própria indústria do cinema, foram coletivizadas e funcionavam como centros sociais, educativos e espaço de debate político. (Jornal / xerox Casa do Lago).

Os filmes mostravam uma luta acirrada contra o fascismo, cujo líder era o general Francisco Franco (1892 – 1975), e, ao mesmo tempo veiculavam os valores de uma sociedade socialista anarquista. O mesmo jornal afirma que os longa-metragens serviam-se de narrativas de ficção como musicais, comédias e melodramas para a divulgação dos valores anarquistas. Os personagens desses filmes são pessoas do povo como artistas de rua, estivadores, prostitutas e ladrões e que em relação a eles não são feitos julgamentos de valores. São apenas pessoas do povo, não são exaltados como povo (em conceito), são vistos apenas com simpatia e franqueza. A pretensão dos anarquistas com esse procedimento era, simbolicamente, ressaltar os valores que os anarquistas queriam modificar tais como “a noção de família, de amor, de respeito mútuo e de solidariedade, ou seja, as instituições conservadoras são questionadas no cotidiano das ruas e na intimidade das relações afetivas”.

É interessante notar que para os anarquistas a educação não é somente desenvolvida pela escola, mas ela é obra de toda a sociedade. Alguns anarquistas, dentre eles Paul Robin, utilizavam a arte na educação de crianças e jovens com o fito de desenvolver o prazer estético, aprimorar as habilidades corporais e manuais e aguçar a sensibilidade. O inglês Herbert Read (1893 – 1968), autor do livro Educação pela Arte, explana

(...) uma radical proposta de pedagogia dos sentidos, baseada em Platão e Rousseau, mas desenvolvida sobre bases libertárias, e que propõe um rompimento radical com a sociedade de autômatos (...) e a criação de uma nova sociedade, onde o indivíduo livre e autônomo seja a base de uma comunidade libertária e progressista; (...) (GALLO, 1995, p.178).

Herbert Read faz aí uma crítica velada à educação que formava autômatos, ou seja, pessoas sem iniciativa e sem autonomia e propõe uma educação formadora de indivíduos autônomos, livres, dotados de sensibilidade e discernimento.

Falando sobre cinema educativo não é possível deixar de citar John Grierson¹⁷(1898 – 1972) que entre os anos de 1930 e 1940 produziu uma série de documentários na Inglaterra, terra de seu berço. Inclusive, a palavra documentário foi usada por ele em primeira mão ao se referir à obra de Robert Flaherty (1884 – 1951), *Moana*, datada de 1926. John Grierson tinha uma concepção muito pessoal das finalidades de um filme documentário. Para ele o filme documentário tinha a função de preencher os vazios deixados, em parte, pela educação regular transmitida pela escola. Esse vazio era, principalmente, o distanciamento entre o cidadão, a comunidade e o governo. Um novo processo educativo contaria com a arte e toda a comoção que ela traz para o entendimento e a cooperação entre cidadão, comunidade e governo. Uma característica especial dos filmes documentários de Grierson era o uso das interpretações de atores sociais pertencentes à comunidade, como carteiros e bombeiros que poderiam explicar para as crianças e para os jovens o seu trabalho, o seu relacionamento com as pessoas e fazer nascer nos futuros cidadãos valores democráticos. Para Grierson os atores sociais seriam bem mais convincentes que os atores profissionais com seus gestos e suas falas decoradas. O cinema concebido por Grierson, portanto se contrapunha ao cinema de Hollywood nos seus anos dourados. Para compor a sua concepção de cinema como responsabilidade social, Grierson se baseou no filósofo Platão, especificamente na Alegoria da Caverna, do livro *República*, que perpetua a necessidade de atingir o bem comum; baseia-se também nas idéias de Walter Lippman, contidas no livro *Public Opinion*, escrito em 1922, que ressalta o afastamento do cidadão em relação ao governo. Penso que as concepções de John Grierson têm um cunho anarquista no tocante à participação da comunidade na valorização e na conquista do bem comum, à participação de todos no tocante ao bem comum e no que se refere à educação que deveria ser da alçada de toda a coletividade e não confinada somente na escola.

Em 1931, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação, com a finalidade de discutir o tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Uma das conseqüências da Conferência foi a redação, pelos liberais, do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cuja intenção era influenciar o governo varguista em

¹⁷Para tratar do assunto me baseei em Rosana Elisa Catelli, *Cinema e Educação em John Grierson*, disponível na Internet. Ver Referências Bibliográficas.

“defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrich e outros.” (GHIRALDELLI, 1990, p.42). O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 intelectuais, dentre eles Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Roquette Pinto e Anísio Teixeira. No Manifesto, no item referente ao papel da escola na vida e sua função social, está colocado de forma bem clara o uso do cinema na educação.

(...), além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importância capital. (...) (ibid, p.75 - 76).

Ao contrário da escola tradicional que se pautava somente na utilização da palavra escrita, a escola nova se pautaria no uso de todos os recursos disponíveis no meio social para a educação integral do educando. Exaltava-se a importância da imprensa, do disco, do cinema e do rádio para a educação em um país de enorme extensão territorial como o Brasil. Estes meios modernos seriam não só frutíferos aliados da educação, mas denotariam a escola como meio ativo na sociedade, beneficiando-se com o que esta lhe oferecia e beneficiando-a com os bons resultados apresentados por ela.

É bom lembrar a preocupação de vários intelectuais brasileiros com o uso do cinema para a educação das massas. Um desses intelectuais foi Joaquim Canuto Mendes de Almeida, roteirista, produtor, diretor de cinema e colaborador de jornais e de revistas sobre cinematografia. Proveniente da elite paulista, era de família ligada a juristas de destaque, Canuto Mendes era apaixonado pelo cinema brasileiro, porém não se dedicou totalmente à “sétima arte” porque ao concluir a Faculdade de Direito foi advogar. Além disso, Saliba (2003, p.53) salienta: “É muito provável que o desinteresse do nosso personagem em dar continuidade à sua vocação para fazer cinema tivesse a ver, também com as citadas dificuldades¹⁸ ligadas ao cinema falado, (...)”

¹⁸As dificuldades eram principalmente financeiras, juntando-se a estas a falta de reconhecimento de profissionalização do pessoal de cinema, e dificuldades técnicas.

Não era fácil nos anos 20 e 30 trabalhar com cinema, era preciso ter muito interesse e muita dedicação. Para a realização de um filme era necessário dinheiro e pessoal especializado o que se constituía escasso. Penso que nesse período devido ao preconceito poucas pessoas demonstravam interesse pelo mundo do cinema ou relutavam em ingressar nele.

Canuto Mendes escreveu um livro intitulado Cinema contra Cinema no qual narra sua trajetória dedicada a sétima arte e suas idéias sobre o impacto do cinema futuramente no Brasil. O referido livro deu ao autor uma menção honrosa, em 1931, da Academia de Letras e teve como prefaciador o eminente educador Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897 – 1970), que na época era Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. Lourenço Filho, em carta enviada a Canuto Mendes, logo após haver prefaciado o livro do colega, afirmava:

Bem escolhidas, mesmo as películas comuns, exibidas no ambiente escolar, com explicações adequadas, poderão dar sugestões morais e estéticas. [...] Tais influências não têm sido aproveitadas de modo sistemático, já pelas razões de ordem econômica, já por falta de uma organização definida em que venha colaborar o próprio Estado. Apenas se inicia, agora, nas escolas paulistas, um movimento nesse sentido, o qual, diga-se de passagem, está apresentando resultados muito mais rápidos do que seria lícito esperar. (ibid, p.57).

Lourenço Filho ressalta na carta o imprescindível papel do professor para o bom aproveitamento da exibição de filmes na sala de aula. O conceituado educador paulista critica ainda o pouco valor que se atribuía ao cinema na educação por parte do Estado e o que se perdia em termos de influências estéticas e morais.

Em relação ao título Cinema contra Cinema, Canuto Mendes explicou, a um jornalista da revista Cinearte, “Cinema contra Cinema porque defendo a tese de que contra os malefícios do cinema, só podem valer os formidáveis benefícios que dele mesmo conseguimos obter.” (ibid, p.58). Ou seja, para combater o mau cinema somente seria possível com o uso do cinema de qualidade, o cinema que difundisse bons costumes e bons princípios morais que fossem aproveitados para a educação do povo. De acordo com Saliba, (op. cit, p.71), “Canuto parece ter seguido a trajetória comum a muitos intelectuais brasileiros de sua geração, que, no final dos anos vinte,

enxergavam na educação a solução para todos os males do país.” Não esquecendo de colocar também que na São Paulo desse período se espraiava uma atração deveras forte pela cinematografia, coisa a que Canuto Mendes não escapou. Para o cineasta amador Joaquim Canuto Mendes de Almeida o cinema servia como meio para a educação porque

(...), educação era entendida por Canuto como forma de se inculcar nos jovens, de maneira sistemática, a idéia do desprendimento individual, em favor do grupo e da sociedade. Depositava, assim, na educação, uma intenção intrínseca da adaptação social. (ibid, p.113).

A força atribuída à educação estava de acordo com o período que se vivenciava no mundo, o dos fascismos, que tinha como uma de suas atribuições administrar e homogeneizar a coletividade sob os princípios do Estado Total. Idéias que encontraram um terreno fértil no Brasil. Canuto Mendes destacava no seu livro, o papel importante do cinema na educação, mas enaltecia o trabalho imprescindível dos professores.

O cinema substitui as descrições verbais ou escritas de quaisquer figuras concretas de coisas, fatos ou fenômenos. Embora o faça com indiscutível superioridade, porque é o melhor processo de representação de imagens, ainda não exclui a necessidade da palavra do professor...Nos casos em que o cinema pode substituir o quadro negro, o mapa e as descrições verbais, é, também indispensável o comentário do professor para ajustá-lo às peculiaridades e disposições físicas da classe. (...) (ibid, p.115).

A paixão de Canuto Mendes pelo cinema e a certeza da sua eficácia para a educação perpassam nas suas colocações. Canuto escrevia sobre o que conhecia em profundidade desde sua feitura até a sua exibição. É interessante notar a valorização que, nessa época, era dada aos professores e professoras pela sociedade o que Canuto demonstra na sua colocação. As famílias e os próprios educandos tinham por seus mestres e mestras respeito, consideração e gratidão valores que foram se esvaindo com o correr do tempo.

O cinema foi alvo da preocupação do Integralismo pois constou do Manifesto-Programa da Ação Integralista Brasileira, fundada pelo escritor Plínio Salgado (1895 – 1975), em 1923. No que concerne às Belas Artes dizia o programa:

Só os Estados fortes podem elevar a Arte e os Artistas ao seu máximo prestígio. E o Estado Integral é o Estado forte. E, querendo identificar-se com todas as forças nacionais, considera a Arte como uma força racional e lhe atribui a maior importância. (Synthese, Fortaleza-Ceará, Março de 1936, p.18).

O Integralismo contava com as belas artes para promover a sensibilidade e a emoção do povo brasileiro e para isso, de acordo com o seu programa, criaria o Ministério das Bellas Artes e Literaturas subordinando a ele “as Academias nacionais ou provinciais; a Escola Nacional de Bellas Artes e todas as outras congêneres no país, as pinacotecas, os Conservatórios; o serviço de estímulo e orientação do teatro e do cinema.” (ibid, p.18). No mesmo programa há um chamamento para que todos os artistas brasileiros participem do desenvolvimento da produção artística. Em relação ao cinema o já referido programa diz:

Promoverá a criação do cinema brasileiro com forte impulso governamental, de sorte que se aproveite, ao mesmo tempo, o assumpto brasileiro a paisagem brasileira e o artista patricio, com o maior e mais moderno rigor técnico; fiscalizará também a entrada de filmes estrangeiros que deverão ser traduzidos em português e ter vistos, do Ministério da Educação quanto à parte moral, e do Ministério das Bellas Artes, quanto ao valor artístico. (ibid, p.18).

É interessante observar o apego às coisas nacionais em detrimento do que era estrangeiro e a pregação da união dos artistas brasileiros para o desenvolvimento das artes no Brasil. Observe-se que as artes teriam um controle rígido feito por dois Ministérios, o das Bellas Artes e o da Educação pois os integralistas viam nas artes veículos para a valorização da brasilidade, da promoção da educação e como meio de propaganda do Integralismo. É bom lembrar que no referido período, o cinema norte-americano, via Hollywood, grassava no Brasil ditando o americanismo em território nacional daí a acuidade com que deveria se cuidar do cinema brasileiro. A valorização das Bellas Artes era de conformidade com a finalidade da educação para o Integralismo, imprescindível porque

(...) Sendo o homem um ser cuja personalidade é intangível, pelos attributos espirituaes que possui, elle é, ao mesmo tempo, um factor economico, quer como pae de familia, quer como eficiencia technica, quer como elemento de consumo; factor de defesa nacional, como expressão physica e patriótica; um factor cultural, pelo índice da intelligencia. Nestas condições, o homem brasileiro tem de ser encarado sob seus múltiplos aspectos, de uma maneira integral, e a educação deve ser também integral, afim de que suscite a expansão de sua força predominante num sentido de ser ella aproveitada como eficiencia nacional. (ibid, p.19).

Ou seja, o homem brasileiro deveria se dedicar a conseguir fazer tudo o que fosse possível para o engrandecimento da pátria, para isso a sua educação tinha de ser completa e para tanto tinha que aprender a desfrutar de todos os meios existentes na sociedade, acompanhar a modernidade e se valer dos avanços proporcionados por essa mesma sociedade.

É bom acrescentar que os integralistas teciam críticas contundentes ao que consideravam um mau cinema. Na revista integralista *Anauê!*, nº 19, de setembro de 1937, em artigo assinado por Maria Amelia, da ala feminina integralista, há uma crítica ao cinema norte-americano e uma alusão aos benefícios emanados do cinema.

Hoje não é mais possível negar a actuação directa do cinema no espirito popular. Reconhecendo essa impressão profunda que sulca o espirito do espectador, é que somos cada vez mais contrarias ao rumo a que se propoz o cinema americano. Temos constatado ultimamente, nas produções cinematographicas em geral, um sentido revolucionário acentuado, que poderá levar o cinema a um grau maior de desenvolvimento tecnico e artístico, do qual a celluloides americana tem se afastado principalmente nestes últimos tempos. Integrar o cinema na sua verdadeira missão é o que caracteriza esse sentido revolucionário. (...) Deveríamos crear o nosso cinema, ou pelo menos fazermos com que o imperialismo de Hollywood utilizasse os nossos scenarios e a nossa historia. Se isso conseguíssemos, fariamos dois benefícios: desvendar aos brasileiros o que é o Brasil, e matar de vez o germem da imoralidade que destrói dia a dia os princípios básicos da familia christã. (p.49).

A articulista critica os rumos que o cinema hollywoodiano havia tomado e lamenta o fato de que aqui no Brasil perdemos muito sem o nosso cinema. A solução dada por ela, bem ufanista ao gosto do Integralismo, é, ou criar o nosso próprio cinema, ou convencer os estúdios norte-americanos a aproveitar nossa história e nossa geografia. No mesmo artigo Maria Amelia faz alusão à convivência do povo ao mau cinema. Escreve que “Não negamos aos productores capacidade para produzirem fitas

salutares á moral. Apenas lamentamos o erro dos cinematographistas que, procurando agradar, acostumaram as multidões a apreciar somente fitas escandalosas e prejudiciaes.” (p.49). Está implícito nesse trecho o reconhecimento do valor do cinema para a educação das massas que já atendia ao chamamento do cinema como uma importante fonte de entretenimento. Entretanto a articulista adverte para o uso do mau cinema que transfere para o povo não-valores, o que prejudicava a assimilação de conteúdos formadores da família cristã. Talvez, o próprio povo não atentasse ainda para o cinema como veículo para a promoção da educação e o concebesse apenas como entretenimento.

Os integralistas em algumas revistas Anauê! reportaram-se ao cinema. Foi o caso do nº 12, de setembro de 1936, onde consta um artigo assinado por Jurandyr Passos Noronha, cujo título Visitando a Cine’Dia, descrevendo uma visita ao “único verdadeiramente cinematographico em toda a América do Sul”. Além de visitar os estúdios da Cinédia, Jurandyr Passos deslumbrou-se com os cenários, os artistas e as modernas máquinas para a produção de filmes. No nº 6 de Anauê!, datada de janeiro de 1936, há uma reportagem cujo título é simplesmente Cinema e não há menção de quem a escreveu. O articulista critica a degenerescência de alguns filmes que chegam no Brasil e atribui a deseducação das massas a aceitação desse tipo de filme. Diz o artigo, “(..) as platéas deseducadas nesses 40 anos de ensino leigo e agnóstico, envenenadas pelo materialismo que é causa e também effeito do regime liberal-democratico, exigem que o cinema e o teatro lhes satisfaçam os appetites. (...)” (p.31). O mesmo artigo coloca que no interior do Brasil em cidades onde moravam vários integralistas, a censura aos filmes era feita pela própria platéia que não comparecia às sessões de cinema impróprias para jovens e senhoritas. (p.31). É interessante notar o tom acentuadamente vibrante do articulista ao se reportar às cidades com considerável contingente de integralistas. Eram estas pessoas preparadas para tomar medidas profiláticas contra o mau cinema. Observe-se o tom de censura do articulista em relação a educação brasileira do período. Na revista Anauê! Nº 9, de abril de 1936, em reportagem intitulada Roulien, um astro que honra o Brasil, sem identificação do articulista, está registrada uma grande admiração pelo brasileiro Raul Roulien, astro da Fox, e que na época em que foi escrito o artigo filmava no Brasil. O artigo está eivado

de críticas aos cônsules e embaixadores do Brasil que não divulgavam a contento a grandeza do país, o que era feito, de acordo com o articulista, acintosamente por Roulien. O articulista critica a Fox-Film pois esta companhia cinematográfica não exibia no Brasil os principais filmes protagonizados por Raul Roulien, “Segure sua Mulher”, “Pernas de Seda” e “Uma Cura de Repouso” o que contribuía para que o astro brasileiro fosse mais conhecido na Europa e nos Estados Unidos do que propriamente no Brasil. O artigo é concluído com um chamamento que mostra bem o interesse dos integralistas pelo cinema como fator para a educação.

Brasileiros! Apoiemos a grande e patriótica iniciativa do nosso astro! Façamos o nosso cinema! Acabemos com a evasão do nosso ouro! Nacionalizemos e moralizemos o cinematographo, fazendo dele uma grande escola de virtudes christãs e cívicas! E’ o que almeja o Integralismo! (p.22).

O Integralismo que fazia uma divulgação estrondosa da sua doutrina, nos moldes propagandísticos do nazi-fascismo, com a publicação de livros, de revistas, em desfiles paramilitares em datas cívicas e na organização de células integralistas em quase todo o território nacional, se empenhava em dominar o teatro e principalmente o cinema, dirigindo-os a abraçar a causa integralista baseada no lema “Deus, Pátria e Família”. Ou seja, sustentada no tripé da religião, do nacionalismo e na preservação dos valores familiares.

Portanto, o cinema era considerado como um veículo de grande projeção para espriar e influir sobre “as massas populares, instruindo e orientando, instigando os belos entusiasmos e ensinando e ensinando as grandes atitudes e as nobres ações”.(SCHWARTZMAN, 1984, p. 87)

2.3 Fortaleza e o cinema educativo

Fortaleza foi agraciada com o cinema no dia 19 de setembro de 1897 quando os diretores da Empreza Telephonica do Ceará, os irmãos Arnulpho Pamplona e Confúcio Pamplona, importaram dos Estados Unidos da América um aparelho inventado por Thomas Alva Edison (1847 – 1931), chamado de Linetoscope. O aparelho era simples,

consistia numa caixa de madeira em cujo interior havia um rolo de celulóide colocado diante de uma luz e que ao ser girado projetava figuras em tamanho natural sobre uma tela. As projeções eram fixas e consistiam em painéis com pinturas. Segundo Ethel de Paula, o jornal A República de 19 de julho de 1897 anunciava:

Graças! Vamos ter em breve uma novidade com que nos desenfatiar-nos da samsaboria dos últimos dias, e quem vae proporcionarnos é o grande domesticador Edison, com o Linetoscópio uma das muitas maravilhas do seu possante talento de intervencionista. O nosso esforçado amigo e operoso commerciante Confúcio Pamplona, (...), acabia de receber pelo 'Policarp', vindo de New York, e está em despacho na alfandega, o grande aparelho da photographia animada. Divulgado com immenso successo em todas as capitais civilisadas, avaliamos desde já o alvoroço que vem causar a nossa população o diabolico aparelho de Edison. Até lá esperemos com paciencia. (O Povo, Fortaleza, 19 de setembro de 1897, Vida e Arte, p.1B).

O Linetoscope causou mesmo alvoroço na então Fortaleza provinciana de “6.486 prédios e três mil palhoças, habitadas por 35.065 pessoas.” (O Povo, Fortaleza, 19 de setembro de 1897, Vida e Arte, p.1B) quando se tornou o atrativo no teatro de 500 assentos à rua Senador Pompeu, número 115, de propriedade do comendador Acton e de seu sócio A. Ferreira Braga. De acordo com o pesquisador Ary Leite, no jornal O Povo já referido, simultaneamente Manoel Pereira dos Santos (mais conhecido como Mané Coco) já fazia exhibições do Linetoscópio na rua Formosa, onde exibiu provavelmente A Dança do Ventre, executada por uma bailarina de nome Fátima que se apresentou na Feira Mundial de Chicago no ano de 1896. Mas, uma novidade mais interessante chegou a Fortaleza no dia 13 de novembro de 1897 – o cinematógrafo, a invenção dos irmãos Lumière, que foi importado da França. Lembramos que as primeiras exhibições do cinematógrafo eram chamadas à época de “vistas”. Aqui em Fortaleza as “vistas” exibidas, segundo Ary Leite, foram “O Minueto de Luis XV; Visão D’arte; A Chegada do Trem; O Regimento da Cavalaria em Marcha; O Beijo; Engraçada dança por uma egípcia num Hotel e Os espantosos banhos de alvorada em Milão.” (O Povo, Fortaleza, 19 de setembro de 1897, Vida e Arte, p.1B). Os responsáveis por este feito foram Dionísio Costa e Nicola Maria Parente que receberam o aval de Alfredo Salgado, conhecido homem de negócios de Fortaleza. Não há como falar em detalhes sobre isso porque consoante Ary Leite, “O cinema não teve a atenção devida dos

memorialistas nem dos editorialistas da época em Fortaleza. Não há registros da reação e aceitação do público, e tampouco dos filmes exibidos. (...)”.

O referido pesquisador atribuiu esse descaso ao fato dos exibidores ambulantes não terem projeção social ou porque achava-se que o cinematógrafo seria algo passageiro. Porém com o passar do tempo e com a vulgarização do cinema, grande parte dos fortalezenses passou a freqüentar assiduamente as elegantes salas de exibição espalhadas pela cidade, ou os conhecidos “poeira”, cinemas modestos instalados em alguns bairros da cidade e freqüentados por pessoas humildes.

Um dos cearenses responsáveis pela divulgação do cinema em nossa terra foi o bem sucedido comerciante Adhemar Albuquerque, idealizador e dono da Aba Film, empresa do ramo de fotografia e cinematografia. Adhemar Albuquerque foi o pioneiro da produção do cinema documentário no Ceará. Esses filmes tinham uma boa qualidade no que diz respeito à técnica. Os seus primeiros documentários datam de 1924 e tratam de acontecimentos importantes tanto de Fortaleza como do interior do Ceará e que a imprensa da capital fazia questão de alardear. O título de um dos documentários, em 35 milímetros, não-sonoro, era Temporada Maranhense de Football no Ceará que recebeu elogios rasgados do jornal Correio do Ceará do dia 16 de outubro de 1924. Adhemar Albuquerque produziu vários outros documentários nas décadas de 20 e de 30. Em 1925 produziu O Juazeiro do Padre Cícero e Aspectos do Ceará. Em 1926 A Festa no Clube Iracema, A Indústria de Sal no Ceará, A Parada Militar de 7 de setembro. Em 1927, fez uma importante cobertura sobre a Inauguração dos Filtros no Açude do Acarape do Meio para Abastecimento D’água em Fortaleza. Em 1928 registrou em filme O Banquete Oferecido pela Colônia Cearense, no Rio, ao Dr. Matos Peixoto, e A Visita de S. Excia Matos Peixoto ao Cais do Porto, no Rio. Todos esses documentários foram exibidos no Cine Moderno que contou com um público considerável. O Cine Moderno localizava-se na famosa Praça do Ferreira e foi inaugurado em 1922. Assim o descreveu LOPES:

Tinha fachada monumental, lembrando um palácio egípcio, com duas volumosas torres e marquise em forma de cauda de pavão, em vidros multicores. Seu interior, totalmente “Art-Nouveau”, as bilheterias de madeira entalhada e gradis de bronze dourado. A sala de espera era linda, formando meias paredes com os canais de escoamento, em rico trabalho de talha em madeira entremeada de espelhos bisotados. Tinha estofados em couro negro, integrados às paredes e seu pé-direito era gigantesco. A sala de projeção era longa e estreita, com pequeno balcão que mais parecia tribuna de couro de Igreja. (1978, p. 143 - 144.).

Era costume na Fortaleza dessa época dotar os cinemas de grandiosidade arquitetônica e de luxo, talvez, para fazer nascer no fortalezense o desejo de entrar para ver o que havia de tão especial no local, ou para proporcionar conforto aos usuários já que tinham de ficar algumas horas sentados diante da imensa tela. Penso que talvez se quisesse demonstrar na arquitetura dos cinemas a monumentalidade e a riqueza das companhias cinematográficas hollywoodianas.

Outros documentários foram feitos por Adhemar Albuquerque e já sonorizados. Em 1933, Getúlio Vargas no Ceará e Um Dia no Colégio Militar. Em 1934, O Carnaval no Iracema e Os Funerais do Padre Cícero. Em 1935, A Lavoura Mecânica no Ceará, Irrigação no Ceará e Ceará Hoje. Em 1936, O Dia da Criança e Baile das Embaixadas do Club dos Diários. Em 1938, O Ministro Waldemar Falcão em Fortaleza.

Alguns dos documentários de Adhemar Albuquerque foram exibidos no Rio de Janeiro, então capital da República, e eram distribuídos nacionalmente. Ei-los: Jangadas dos Verdes Mares, Indústria de Sal no Ceará, Carnaubeira, Açudes do Ceará, As Construções do Nordeste.

Toda essa produção, realizada com recursos próprios, e tendo como finalidade maior registrar acontecimentos relevantes para o Ceará e para os cearenses, foi marcada por um avanço quando Adhemar Albuquerque travou conhecimento com o imigrante libanês Benjamin Abrahão¹⁹. Abrahão que mascateava diversos produtos já havia passado por Juazeiro do Norte, em 1926, se tornara amigo do Padre Cícero Romão Batista e nutria por Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, uma sincera simpatia. Essa simpatia surgiu quando Benjamin Abrahão presenciou Lampião com o

¹⁹Nasceu provavelmente na cidade de Zahle, ou Zahlah, no centro do Líbano e veio para o Brasil, chegando em Recife por volta de 1913, ou um pouco depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Seu nome era Jamil Ibrahim. Durante algum tempo foi secretário do Padre Cícero Romão Batista (de 1920 a 1932). (HOLANDA, 2000, p.13, 14, 34, 45).

seu bando nos preparativos para o combate à Coluna Prestes²⁰, intermediado pelo Dr. Floro Bartolomeu da Costa.

Em 1936, Benjamin Abrahão recebeu alguns equipamentos de Adhemar Albuquerque para filmar fatos memoráveis. Estes equipamentos constavam de “uma câmara cinematográfica de 35 milímetros Nizo Kiamo, com lente Zeiss, uma máquina fotográfica Interview établissements André Debrie, cinco rolos de 100 pés, de filmes Gevaert Belgium, e material fotográfico.” Além desse material, Benjamin Abrahão recebeu treinamento na Aba Film não só para fotografar e filmar, como para revelar os filmes.

Para a época, todo esse material colocado ao dispor de Benjamin Abrahão, era caríssimo porque importado da Europa já que aqui no Brasil não havia condições para a produção desses equipamentos sofisticados. A incumbência de Abrahão era registrar fatos da vida do Padre Cícero (1844 – 1934) e entrevistar e filmar, em primeira mão, Lampião (1898 – 1938), Maria Bonita (mulher de Lampião) e seu bando de cangaceiros. Esta façanha se deu na fazenda Bom Nome, Alagoas, em maio de 1936, após negociações com Lampião e o cumprimento de algumas exigências por parte deste. Esta reportagem teve grande repercussão porque além de registrar os feitos do bando, Benjamin Abrahão também registrou “diversos aspectos do ambiente que conduzia ao fenômeno da violência”. O Jornal O Povo, de 29 de dezembro de 1936 estampava na sua primeira página o chamativo título “Sensacional Vitória da “Aba Film” – Uma das Mais Importantes Reportagens Fotográficas dos Últimos Tempos – Lampeão, sua mulher e seus sequazes filmados em pleno Sertão”. É relevante colocar que Adhemar Albuquerque tinha uma notável compreensão da força da imagem e procurava documentar fatos e acontecimentos que se destacavam do corriqueiro e trivial. Basta atentarmos para os títulos de seus documentários para observarmos esse cuidado. Morador de uma cidade que ia se modernizando, acompanhando as tendências da capital federal, Adhemar Albuquerque não desprezou as oportunidades de transformar em documento visual e sonoro esses grandes acontecimentos que, de uma forma ou de outra, eram testemunhas do desenrolar da história. Sem o saber, creio, Albuquerque e

²⁰O mais importante e duradouro episódio do Tenentismo. Foi liderada por Miguel Costa mas, a figura de maior destaque foi o capitão-de-engenharia Luís Carlos Prestes. Composta por 800 a 1000 homens e percorreu vários Estados e mais de 20 mil quilômetros, fazendo propaganda contra o governo, exigindo a queda de Artur Bernardes e a anistia política. (CÁCERES, 1999, p.266 - 267).

Abraão, registraram em vários momentos, o povo como participante da história, como ator, dotado de vontade própria, agindo de acordo com sua deliberada vontade e compreensão da realidade que o cercava.

Foi incrível o trabalho de Benjamin Abraão (Figura 2.5) que em situações bastante adversas e até mesmo perigosas, já que tanto eram belicosos os cangaceiros e as milícias policiais estaduais, as volantes, conseguiu registrar para a posteridade raras imagens de Lampião e seus cangaceiros no seu próprio habitat – a caatinga rústica do Nordeste Brasileiro. Penso que estas imagens colhidas pela objetiva de Abraão alimentaram o imaginário das pessoas daquela época e imagino as diferenças na interpretação das imagens para as classes dominantes e para as classes dominadas. Para as elites Lampião era um bandido sanguinário e prepotente que tinha de ser eliminado. Para as classes ditas subalternas, Lampião era um herói que ousou ir de encontro aos poderosos que assassinaram o seu sonho de ser dono e trabalhar na sua própria terra. Afinal a imagem se abre a várias interpretações e várias “leituras”, já que está intrinsecamente ligada ao lugar social do sujeito que a vê.



FIGURA 2.5 – Benjamin Abraão com Lampião

O filme sobre Lampião e seu bando, depois de devidamente montado, foi exibido no Cine Moderno, em sessão privada, à qual compareceram o capitão Cordeiro Neto, chefe da polícia de Fortaleza, e outras poucas autoridades como o coronel Edynardo

Weyne. Provavelmente a exibição foi no dia 2 de abril de 1937 em pleno governo varguista poucos meses antes do golpe do Estado Novo, mas que devido a Intentona Comunista já havia uma censura controladora sobre os meios de comunicação de massa. É tanto que o referido filme, pouco depois, foi proibido de ser exibido, e apreendido pelo Departamento Nacional de Propaganda. A ordem veio por telegrama, publicado na íntegra no jornal Correio do Ceará, do dia 7 de abril de 1937. Eis o teor do telegrama:

Secretário Segurança Estado do Ceará Fortaleza. Tendo chegado ao conhecimento do Departamento Nacional de Propaganda, estar sendo anunciado ou exibido na capital ou cidades desse Estado, um filme sobre Lampeão, de propriedade de "Aba Film", com sede à rua Major Facundo, solicito vos digneis providenciar no sentido de ser apreendido imediatamente o referido filme, com todas suas copias, e respectivo negativo, e remettel-os a esta repartição, devendo ser evitado seja o mesmo negociado com terceiros e enviado para fora do paiz. Attenciosos cumprimentos. Lourival Fontes, director do Departamento Nacional de Propaganda do Ministério da Justiça.

O governo varguista conhecia a força das imagens para a persuasão das massas e temia, penso, a veiculação de uma imagem nociva ao governo (Lampião e seu bando), mas que angariasse a simpatia do povo brasileiro mais humilde. Penso ainda que o governo ditatorial temia com a exportação do filme que se formasse no exterior uma imagem negativa do Brasil que denotasse o despreparo e o descaso do governo para com o povo brasileiro, principalmente o povo nordestino.

Pouco tempo depois dessa medida arbitrária do governo ditatorial de Vargas, Benjamin Abrahão foi encontrado morto em Pernambuco, precisamente em Águas Belas, antiga Pau Ferro, no dia 10 de maio de 1938. O corpo do cinegrafista foi atingido por quarenta e duas facadas. Acredito que o governo ditatorial não só liquidou com Lampião e seu bando como calou uma testemunha que conheceu o famoso cangaceiro e viu de perto a belicosidade das volantes e que poderia tanto divulgar uma opinião favorável à Lampião, quanto denunciar as atrocidades cometidas pelas volantes. Senão vejamos, citando HOLANDA,

O jornalista Edmar Morel escreveu que o libanês teria colhido cenas denunciadoras dos “estragos causados pelos perseguidores de Lampião”. (Se no caso, nada filmou, ao menos em sua caderneta deixou anotado, em árabe, os desmandos das volantes que testemunhara). (p.66, 68).

Em julho de 1938, Lampião e seu bando foram mortos em Angicos, no Estado de Sergipe. Depois disso, o cangaço foi pouco a pouco exterminado.

Apesar dos entraves, nos anos 50, foi exibido no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, e posteriormente em São Paulo, uma cópia do filme preservada por Adhemar Albuquerque, vendido para distribuidores de São Paulo. O filme-documentário tinha a duração de 15 minutos. A exibição foi possível porque o Brasil vivenciava um período democrático em que setores sociais tinham uma participação nas decisões governamentais através do voto e da pressão.

O Ceará tem vocação para a sétima arte, tanto que em 27 de julho de 1939 foi fundada por Otacílio de Azevedo e José Augusto de Moura a Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema. Já no ano de 1938, Otacílio e José Augusto resolveram fundar a Sociedade dos Amadores de Cinema. Essa decisão foi tomada quando José Augusto adquiriu uma máquina francesa de filmar, da marca Pathé-Baby. A dupla de apreciadores do cinema elaborou um projeto para filmar a demolição da antiga igreja da Sé, todavia com o início da Segunda Guerra Mundial o projeto foi interrompido porque os filmes eram comprados dos franceses. Enquanto a guerra se desenrolava, os dois cinéfilos arregimentaram mais sócios para o clube que se transformou, como já fizemos alusão antes, na Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema (SCFC). Sobre a SCFC, diz Lycia Ribeiro:

“um espaço cultural para troca de idéias sobre cinema, fotografia e artes correlatas”, como definia o estatuto. Coordenado por Augusto de Moura, surgiu, então, uma espécie de clube que promovia reuniões regulares entre os sócios. (O Povo, Vida e Arte, 22 de fevereiro de 1995, Caderno B).

Observe-se que a Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema promovia reuniões para discutir cinema, fotografia e artes correlatas (música, balé e teatro), promovia várias atividades como a exibição de filmes e de peças teatrais, exposição de fotografias, apresentação de músicos e companhias de balé. Até mesmo eram realizadas, durante as festas juninas, exibição de quadrilhas. A entidade também

recebia blocos carnavalescos para a apresentação ao público. Com recursos próprios, angariados principalmente com a venda de ações, a SCFC, comprou sede própria que primeiro se situou na casa de número 914 da Rua Guilherme Rocha e depois se transferiu para o número 1264 da já referida rua. Lycia Ribeiro alude em relação à Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema.

Mas além da programação artística e social, a Sociedade também funcionava como um centro difusor de informações e debate sobre cinema e fotografia, recebendo inclusive, subvenções do Governo Federal. Várias personalidades ligadas à arte eram convidadas para apresentações nos salões da Sociedade. Nomes como o músico Vila Nova e o comediante Oscarito, por exemplo, passaram pelo espaço cultural. (O Povo, Vida e Arte, 22 de fevereiro de 1995, Caderno B).

A Sociedade era um espaço cultural de importância local e nacional, promovia debates, apresentava cinema, música, dança, teatro e convidava personalidades do mundo artístico (Oscarito²¹ (1906 – 1970) foi uma delas) para participação de debates e divulgação de seus trabalhos.

A Sociedade realizou o primeiro curta-metragem de ficção no Ceará, o filme Caminhos sem Fim que registrava a dramaticidade das secas em nosso estado. Caminhos sem Fim era um filme não-sonoro, da autoria de Augusto de Moura, filmado com uma câmera manual Kodac de 8 milímetros, com duração de 20 minutos, roteirizado por Heitor Costa Lima e produzido por Augusto de Moura. Caminhos sem Fim foi exibido na própria Sociedade Cearense de Cinema e Fotografia com grande alarde. É interessante ressaltar que a Sociedade, citando Lycia Ribeiro,

(...) tinha equipamento completo para filmagem e pós-produção. Câmeras portáteis, carretas, projetores, aparelho de cópia, além de um laboratório de revelações e cortes, instalado na casa do poeta Otacílio de Azevedo. (O Povo, Caderno Vida e Arte, quarta-feira, 22 de fevereiro, 1995, p.4B).

A Sociedade era muito bem equipada, em espaço físico funcional, bem localizado no Centro de Fortaleza, buscava educar as pessoas para o mundo da imagem, promovia eventos artísticos e registrava em película fragmentos da realidade

²¹Foi um dos mais versáteis e populares cômicos do Brasil, foi ator de teatro e ator de circo. Trabalhou no rádio, gravou discos, atuou no cinema e na televisão.

cearense. Todavia, ao morrer Augusto de Moura, em 1967, a SCFC, entrou em declínio e passou a manter apenas um escritório, presidido por Eln Bravo de Moura, localizado à Rua Pedro I, 708, sala 18. Todo o acervo da Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema foi doado para o Museu Nirez²².

Todo fortalezense, ou quase todo fortalezense conhece ou já ouvir falar na famosa Igreja de Nossa Senhora das Dores, situada no bairro Otávio Bonfim um dos mais antigos de Fortaleza. Os padres capuchinhos, principalmente os de nacionalidade alemã, fizeram um excelente trabalho quando cá estiveram à frente dessa paróquia, não só na reforma e ampliação da igreja, mas “Desde sua inauguração, a Igreja mobilizou a comunidade em torno de movimentos contra o alcoolismo, analfabetismo e para educação e assistência a jovens e idosos”. (Diário do Nordeste, Fortaleza, 8 de dezembro de 1995).

A Igreja tentava conciliar a vida comunitária com ensinamentos do Evangelho para a educação e o esclarecimento da comunidade o que atraía um grande contingente de fiéis. Para se aproximar mais dos paroquianos, fortalecer a moral, concorrer com o Cine Odeon²³ e obter recursos para o Pão dos Pobres²⁴, os capuchinhos criaram em 1932 o Cine Familiar que funcionava contíguo a igreja das Dores em um pavilhão aberto o que proporcionava uma ventilação natural. A maioria dos empregados fazia um trabalho voluntário e somente o operador recebia salário. O grupo Severiano Ribeiro alugava os filmes a preço simbólico e o cine dos frades não pagava impostos já que era de utilidade pública.

Nessa época havia uma preocupação por parte da Igreja Católica referente à veiculação no cinema de atitudes pouco condizentes com a educação feminina que era pautada na dedicação exclusiva ao lar e à família. Dessa forma a Igreja mantinha uma acirrada vigilância para combater o que considerava “má influência” personificada no cinema hollywoodiano. A esse respeito relata SILVA:

²²Miguel Ângelo de Azevedo, mais conhecido como Nirez, é jornalista, radialista e colecionador de discos antigos.

²³O Cine Odeon localizava-se na Praça do Otávio Bonfim à Rua Teófilo Gurgel, também conhecida popularmente como Rua Teofinho, cujo proprietário era José Marcelino que, “àquela época marchante, e que funcionava o seu cinema sem dar grande “bolas” para a moral e os bons costumes, ditados pela censura do jornal O Nordeste”. (MORAES, 1998, p.97).

²⁴O Pão dos Pobres é o nome popular da Pia União de Santo Antônio, criada pelos frades capuchinhos, cuja finalidade é socorrer pessoas carentes e a idosos e idosas.

Mas a Igreja reconhecia que zelar pelos bons costumes não era fácil tarefa, pois nem todos os seus filhos eram obedientes e “muitas das freqüentadoras dos cinemas fortalezenses só assistem às fitas condenadas pelo O Nordeste. E sentem um prazer imenso quando dizem isso” (O Nordeste, 13.03.1944, p.4).(...) Os signos divulgados por meio do cinema americano, e especificamente por intermédio de seus astros, incidiam de forma significativa no gestual, na maneira de se vestir, nos padrões de beleza e de comportamento de seus espectadores. (2002, p.29).

Em parte, era para combater esse comportamento por demais moderno e liberal, penso, que os frades capuchinhos criaram o Cine Familiar que só exibia películas recomendadas pelo jornal O Nordeste, de propriedade da Arquidiocese de Fortaleza, porta-voz de seus valores.

Em 1954, o Cine Familiar foi reformado para melhor atender ao público passando a concorrer com outros cinemas. Em entrevista a Ethel de Paula, Raimundo Carneiro de Araújo, conhecido como Vavá, que foi gerente, operador e assistente técnico do Cine Familiar, falou sobre a reforma: “O prédio com aberturas para ventilação natural ganhou palco, cabine com ar-condicionado, tela metálica importada, quatro amplificadores, além de motor e gerador”. (O Povo, Vida e Arte, 26 de dezembro de 1997).

Depois da reforma o Cine Familiar não mais alugou filmes do grupo Severiano Ribeiro. Era o próprio Raimundo Carneiro de Araújo que fazia o contato com escritórios de companhias cinematográficas em Recife. O grupo Severiano Ribeiro durante muito tempo teve o monopólio da exibição de filmes hollywoodianos como também monopolizava sua distribuição. Esse monopólio foi quebrado pelos padres capuchinhos, com o Cine Familiar, e pela Cinemar, empresa de propriedade do senhor Amadeus Barros Leal. Nos cinemas Jangada, Araçanga e Samburá, eram exibidas produções cinematográficas da Europa, principalmente da Itália, França, Rússia, Alemanha e Espanha.

Apesar do sucesso do Cine Familiar e da boa renda de que era detentor, em agosto de 1968 os frades capuchinhos o fecharam sem explicação. De acordo com o senhor Raimundo Carneiro de Araújo em entrevista já referida:

O frei disse que fechou por falta de renda, mas acho que não. O Familiar tava sempre cheio e não tinha quase despesa com manutenção. Eu tenho pra mim que fechou porque a Igreja não queria mais fazer a censura que ela queria...(O Povo, Vida e Arte, 26 de dezembro de 1997).

A censura de início era feita pelos próprios frades que colocavam a mão sobre o projetor ou descartavam os filmes que consideravam inconvenientes. Posteriormente, as partes consideradas não-recomendáveis para os fiéis eram cortadas e emendadas nos trechos seguintes. Creio que além da dificuldade na censura de filmes a igreja temia algum tipo de complicação originária da aglomeração de pessoas, normais para um cinema, por parte das autoridades ligadas ao Regime Militar pós 64. Penso também que os frades capuchinhos desistiram de conservar o Cine Familiar porque não conseguiram os seus verdadeiros objetivos – educar o povo nos princípios cristãos e combater o mau cinema.

Em 1971, a empresa Luís Severiano Ribeiro venceu a concorrência para o arrendamento do Cine Familiar, todavia, antes da assinatura do contrato, desistiu. O destino do popular cinema foi sua transformação em escola. Em 1971, nascia o Colégio Técnico Comercial Padre Champagnat.

É de bom alvitre colocar que os frades capuchinhos eram conscientes da importância de educar através do cinema, como também atentavam para o uso do bom cinema para combater o mau cinema. Era o cinema contra cinema tão divulgado por Canuto Mendes no início do século XX. Mesmo não tendo conseguido os seus bem intencionados propósitos, os padres capuchinhos, no entanto, não só divulgaram o cinema de boa qualidade como ajudaram a plantar o saudável hábito de ir ao cinema e ver bons filmes.

Creio que sair de casa para ir ao cinema por si só acarreta uma experiência positiva. Ver gente em movimento, olhar o que se passa ao seu redor, conversar com outras pessoas, penetrar no cinema, defrontar-se com a tela, ouvir os sons do filme, procurar entender o que se passa na tela, enternecer-se, indignar-se, sorrir, entristecer-se se vê no enredo no lugar de alguma personagem e interagir intimamente na trama já é todo um aprendizado que, no mínimo, aguçará a sensibilidade da qual o mundo tanto carece. Assistir a um bom filme, entendê-lo, discuti-lo é problematizá-lo resultando em conhecimentos e aprendizados.

É interessante, no entanto, de acordo com Aderaldo (1974, p.52), dizer que o hábito de ir ao cinema foi um dos responsáveis por diluir um dos costumes mais antigos e apreciados pelos fortalezenses. Trata-se das conhecidas “rodas de calçada” em que várias famílias que habitavam uma mesma rua, à “boquinha da noite”, após o jantar, sentavam-se juntas na calçada para trocar idéias, discutir amenidades, falar da carestia e saber das novidades que aconteciam no bairro. Este tradicional costume foi praticamente erradicado quando da inauguração da TV Ceará Canal 2 nos anos 60 do século passado.

Penso que o hábito de ir ao cinema ampliou as possibilidades de entretenimento e aprendizado numa cidade que debutava para a modernidade igualando-se a várias outras cidades brasileiras. O provincianismo que guardava e valorizava costumes caseiros dava lugar a um horizonte alargado de abertura para um mundo de imagens, sons e enredos que faziam sonhar. Considero principalmente que grande parte das mulheres de Fortaleza se beneficiaram com a pedagogia do cinema porque ganharam atitude e romperam com vários tabus existentes na época como o de usar maquiagem, cortar os cabelos curtos, sair de casa desacompanhadas, só para citar alguns deles. O fato de algumas mulheres, inspiradas em mitos do cinema, romperem com essas “amarras” e conquistarem autonomia e respeito por si mesmas, creio que tenha sido um avanço. Essas mulheres passaram a ter consciência de que eram não só donas do seu próprio corpo, mas também da sua própria vontade. A sociedade conservadora de Fortaleza repudiava esses avanços e discriminava essas mulheres de vanguarda que ousavam ir tão longe ao quebrar regras machistas seculares.

It's All True (É Tudo Verdade)²⁵, em 1942 o cineasta Orson Welles (1915 – 1985) filmou no Ceará. Filmou o cotidiano de uma humilde aldeia de pescadores (Figura 2.6) na então Praia do Peixe, hoje Praia de Iracema, mas não uma aldeia qualquer. Dela quatro intrépidos jangadeiros saíram numa jangada com destino à capital Federal, Rio de Janeiro, apenas orientando-se pelos astros e pelo vento, a fim de tratar com o Presidente do Brasil, Getúlio Dornelles Vargas, acerca dos problemas enfrentados

²⁵Orson Welles filmou no Brasil e no México episódios do *It's All True* como um modo de se estreitar as relações econômicas e geopolíticas entre esses dois países e os Estados Unidos, já que eram tempos de Segunda Guerra. A política da “boa vizinhança” se fez chegar ao Brasil através da força da arte cinematográfica.

pelos pescadores do Ceará. Em entrevista concedida por “Jacaré” e seus companheiros no Rio de Janeiro,

Além da crítica aos “atravessadores”, os pescadores denunciavam aos jornalistas a instituição da “meia”, que dava direito ao dono da jangada de ficar com metade do pescado, e a existência de “currais de pesca”, atividade já proibida por lei (...) (NEVES, 2001, p.62).



FIGURA 2.6 – It's All True de Orson Welles

A saga dos pescadores estava imbuída de um motivo justo, o de denúncia da exploração extrema de que eram vítimas e a esperança de que o problema fosse resolvido por Getúlio Vargas. Esse feito heróico e audacioso correu mundo, foi manchete nos principais periódicos e revistas e trouxe para o Ceará o mestre do cinema, o norte-americano, Orson Welles. De acordo com NEVES,

Orson Welles e sua comitiva, composta por Robert Metzber, Elisabeth Crawford, secretária e intérprete, Leo Riesler, assistente técnico, e o jornalista cearense Edmar Morel, desembarca em Fortaleza em 8 de março de 1942 a bordo de um avião PP-NAA da Navegação Aérea Brasileira.(...) (op. cit., p.65).

Welles mostrou-se impressionado com a atitude e a coragem dos pescadores e, principalmente com o desembarço do jangadeiro líder do raid da São Pedro²⁶, Jacaré,

²⁶O raid da jangada São Pedro durou 61 dias e foi realizado pelos jangadeiros Manuel Olímpio Meira (Jacaré), Raimundo Correia Lima (Tatá), Manoel Pereira da Silva (Manuel Preto) e Jerônimo André de Souza.

no trato com as autoridades brasileiras e para com ele mesmo, Orson. Orson Welles no seu filme documentário, no episódio

“Quatro Homens em uma Jangada”, reconstituiu o universo paralelo dos jangadeiros, o trabalho feminino, a fragilidade da jangada, a vida miserável nos casebres cobertos de palha de carnaúba, o sentido de grupo, a ameaça, a morte no mar, a ida ao Rio de Janeiro. É acima de tudo um manifesto de afirmação do trabalho realizado por aqueles que enfrentam diariamente o mar. (ibid, p.106 - 107).

Orson Welles perpetuou em seu filme a vida de pessoas simples do povo que lutavam com dificuldade e não eram alvo da atenção e do respeito que mereciam por parte da sociedade e das autoridades governamentais. No filme documentário, *É Tudo Verdade*, Orson Welles gravou para a posteridade o testemunho de uma época, mas enfocando, em destaque, o povo simples do mar que também tem história e que também faz história. Como diz Bernardet, (op. cit., p.57), “O cinema documentário é a nova educação e só terá sentido se colocado a serviço do povo, é a posição de Grierson”. Com seu filme Orson Welles sinalizou com a integração do jangadeiro-trabalhador e do jangadeiro-cidadão no conjunto social. Talvez, para muitas pessoas que assistiram ao filme esta lição tenha sido entendida e posta em prática.

O cinema é uma paixão para inúmeras pessoas, porque é um modo de expressão sobre a realidade e de expressão sobre a vida. Julgo que estes “ingredientes”, sejam os que mais atraem no cinema e atraem ao cinema.

No século passado, Fortaleza era bem servida de cinemas luxuosos, no centro da cidade, e os “poeiras”, na periferia, e existia todo um ritual para ingressar no seu mundo voluptuoso e mágico, desde a escolha da toilette à compra do bilhete para a entrada, até o adentramento na sala de exibição. Houve época em que para os homens era exigido paletó e gravata e para as mulheres um vestido habillé. Nos “poeiras” era diferente, quem tivesse o dinheiro para pagar a entrada não importava o traje, desde que fosse descente. Em Messejana havia um cinema, o Cine Messejana, que funcionou entre 1930 e 1940. O prédio do modesto cinema localizava-se no centro à rua Padre Pedro Alencar, sem número, nesse bairro e era a diversão garantida para as pessoas da localidade. O valor estimativo é tão grande em relação ao local onde funcionou o cinema que a prefeita municipal de Fortaleza, Luizianne de Oliveira Linz, pelo decreto

número 12.062 de 4 de julho de 2006, tombou o imóvel que pela vontade do povo de Messejana será transformado em espaço cultural.

O cearense foi e é um bom freqüentador de cinema e há entre nós incontáveis cinéfilos. Joan Ferrés em interessante livro, cujo título é *Televisão e Educação*, tece um comentário relevante sobre o espectador.

A identificação e a projeção são os dois mecanismos psicológicos pelos quais o espectador integra-se emocionalmente com o espetáculo. São processos ou mecanismos que ocorrem, inclusive, na vida cotidiana, tanto pessoal como social, mas que se tornam sobremaneira manifestos e intensos quando se é espectador. (1996, p.36).

O espectador se identifica com o que vê e projeta seus desejos no desenrolar das imagens. Penso que alguns censores, durante o Regime Militar Pós-64, eram cientes disso quando censuravam filmes e programas de televisão. Todavia, aqui no Ceará, um grupo de espectadores e amantes do cinema arte conseguiram desenvolver o Cinema de Arte²⁷ para apreciar e discutir bons filmes, alguns com teor político, que escapavam do crivo da censura. Nas segundas-feiras o Cinema de Arte funcionava no Cine Familiar no Otávio Bonfim. Aos sábados o Cinema de Arte se desenrolava no Cine Diogo, inaugurado em 1940, situado no mais alto prédio de Fortaleza, no centro. Tarcísio Tavares, publicitário e responsável pelo Cinema de Arte do Cine Familiar, falou sobre o que acontecia no encontro de cinéfilos nesses espaços.

Assim como os shows de música, ainda que não houvesse uma mensagem política explícita, este encontro de pessoas interessadas em discutir algo crítico acendia uma chama. Em função disto conheciam-se pessoas, trocavam-se livros, jornais, informações. Estes espaços de socialização representavam uma resistência. (O Povo, 11 de abril de 2004, p.8).

Enquanto que o Regime Militar (1964 – 1985) tentava esconder do povo a falta de liberdade, o cinema cult desvelava o real, possibilitava discussões, acendia esperanças, tecia sonhos, urdia ideais e idéias, aguçava o olhar, juntava vidas, tecia identidades...

²⁷Um dos idealizadores do Cinema de Arte em Fortaleza foi Darcy Costa, jornalista e cineclubista, que fundou em 1948 o Clube de Cinema de Fortaleza.

Em 1971, Euzélio Oliveira criou o Cinema de Arte Universitário, localizado no Campus Universitário do Benfica da Universidade Federal do Ceará. O local passou a ser conhecido como “Casa Amarela”. Em pleno Regime Militar foi ousadia um professor criar um espaço para a discussão de bons filmes. O professor e cinéfilo Firmino Holanda explicou:

A gente estudava cinema, via filmes brasileiros que possibilitavam a formação de uma visão crítica da nossa cultura, nossa história. Mesmo sem ir direto ao ponto, via-se na tela alegorias que despertavam discussões profundas. Assim como a música, o cinema era catalisador. (O Povo, 11 de abril de 2004, p.8).

O cinema como catalisador e como veículo de informação prestou um bom serviço a jovens que não se deixaram calar e consentir com um regime de exceção. Esses jovens não foram hipnotizados, aguçaram sua criticidade. Não se deixaram envolver, resistiram.

A Casa Amarela Euzélio Oliveira está em plena atividade. Continua com o Cinema de Arte e oferece cursos de cinema e fotografia.

Os filmes são reconhecidamente importantes para a reflexão e segundo SETTON “funcionam como campo de problematização moral, pois colocam valores em discussão para espectadores de distintas origens e tradições morais e culturais”. (2004, p.48). Parece-me que a Associação de Divulgadores do Espiritismo do Ceará (ADE-CE), fundada em 6 de agosto de 1995, tem essa compreensão. A referida associação realizava em todo o segundo domingo de cada mês, no Shopping Benfica, a exibição de um filme com temática transcendental. Era o Projeto Cine-Bem. Logo após a exibição iniciavam-se os debates entre os espectadores e os expositores espíritas acerca de dúvidas ou questões sobre a película. Segundo Simone Ivo de Sousa, presidente da Associação de Divulgadores do Espiritismo do Ceará (ADE-CE), em entrevista por e-mail:

o Projeto Cine-bem consistia em apresentar ao público em geral, especialmente ao não-espírita, a Doutrina Espírita em seu tríplice aspecto> filosofia, ciência e moral, sem no entanto apresentar-se de maneira proselitista, utilizando-se de películas cinematográficas que possuíam em seu contexto algo que pudesse ser explicado à luz do Espiritismo. Divulgar a Doutrina Espírita ao público leigo e fornecer maiores informações sobre as luzes que o Espiritismo põe sobre assuntos variados que pairam sobre a mente humana e que não foram respondidos por outras filosofias e religiões. (Entrevista concedida em 21/12/06).

Sobre a escolha do cinema como um dos meios para a divulgação do Espiritismo, Simone Ivo, respondeu que “o cinema possui a capacidade de, através do roteiro e das imagens, conduzir as pessoas a reflexões sobre questões de foro íntimo, facilitando o processo de aprendizado”. Simone Ivo, explicou que em vários filmes²⁸, foram discutidos,

Temas como pena de morte, eutanásia e suicídio, que levaram ao público leigo informações embasadas por profissionais da área (médicos, psicólogos e uma juíza da área penal), suscitando as questões morais, psicológicas e religiosas que estão embutidas nessas questões. (Entrevista, 21/12/06).

Algumas escolas de Fortaleza partiram na frente em relação ao uso do cinema para a educação. É interessante ressaltar que já no início do século passado o Instituto Lourenço Filho, criado por Antônio Filgueiras Lima e Paulo Sarasate, no dia 7 de janeiro de 1938, já previa a utilização da sétima arte para a educação de seus alunos. De acordo com LEITÃO, “na edição do O Povo de 5 de fevereiro de 1938 destacava a nota”: “o Cinema Educativo, com películas selecionadas pelo objetivo de boa formação”. (2006, p.164) O conhecido e respeitado professor Filgueiras Lima, além de educador era poeta, Inspetor Regional de Ensino, redator-chefe da revista pedagógica Educação Nova, presidente do Conselho Estadual de Educação e Saúde do Estado, apenas para citar alguns títulos, e adepto da Escola Nova, quis contemplar o seu estabelecimento de ensino com a exibição de filmes educativos que era uma das bandeiras levantadas pelos educadores que acreditavam nos valores alavancados pela

²⁸Eis os nomes de alguns filmes exibidos pelo Cine-Bem: O Enviado (que suscitou debate sobre a clonagem de seres humanos), As Invasões Bárbaras (que debateu sobre a eutanásia à luz do Espiritismo), A Vida de David Gale (onde houve debate sobre a pena de morte).

Escola Nova. A Escola Nova esclarecia, em relação a educação de adultos para a integração econômico-social.

(...) Novos processos de produção criaram e se desenvolveram nos últimos tempos, por aplicação da grande tecnologia, mesmo na produção agrícola, reclamando rápida e eficaz readaptação desses grupos de população ativa. Isso exige a difusão das técnicas elementares da cultura simbólica, ler, escrever e contar, saber interpretar um desenho, saber decifrar sinais e instruções, condição muitas vezes indispensável à defesa da própria vida do trabalhador. (LOURENÇO FILHO, 1969, p.260).

Para que o trabalhador adulto passasse a ser detentor desse saber tão necessário à sua participação social e à preservação da sua integridade física em várias regiões do Brasil foram realizadas,

(...) grandes campanhas de alfabetização, ou de educação de base, como também a cursos de extensão e oportunidade em escolas noturnas e vespertinas, e serviços de aprendizagem profissional nos próprios locais de trabalho. E, com isso também, ao desenvolvimento de instituições da educação extra-escolar, em bibliotecas e museus, e utilização do rádio, cinema e televisão. (ibid, p.260).

Os meios de comunicação de massa eram considerados como necessários para a recuperação de grupos marginalizados para a participação na vida pública (não esquecendo de incentivar a continuidade da escolarização), principalmente em países do Terceiro Mundo.

De lá para cá, o uso do cinema para a educação de crianças, jovens e adultos tem sido usado por professores que entenderam o “potencial polissêmico das narrativas ficcionais...” (SETTON, 2004, p.18). Como acontece anualmente no Colégio Master em que são os alunos que realizam filmes de curta-metragem versando sobre valores éticos e morais. Os filmes são exibidos na comunidade escolar, e escolhidos os melhores que recebem prêmios em noite festiva com a participação de alunos, professores e pais. Ou como no Colégio Farias Brito em que acontece a exibição de filmes sobre moral e ética e conta com a participação, em debate, entre alunos e coordenadores liderados pela psicóloga da escola.

De maior amplitude é o projeto do SESC, intitulado A Escola Vai ao Cinema, que se estende, além de Fortaleza, ao Crato, Sobral, Iguatu e Juazeiro do Norte cuja finalidade, de acordo com a professora e coordenadora do projeto, Goreth Albuquerque,

(...) é qualificar professores e alunos para que tenham um olhar mais crítico a partir da linguagem cinematográfica. O projeto vai mostrar que os professores podem usar os filmes para fazer uma mediação com os alunos não só de conteúdo, mas a partir da forma como o assunto desse filme é contado. (O Povo, 17/08/06, Caderno Fortaleza).

O projeto é posto em prática por meio de palestras, cursos de Introdução à Linguagem Audiovisual para educadores, e a exibição de filmes nacionais, documentários e de ficção. Penso que esse projeto é positivo porque incentiva promover a criticidade do olhar e oportuniza divulgar as produções nacionais, ficcionais e documentários, nem sempre valorizadas nas salas de exibição. Outrossim é uma tentativa de melhorar o ensino público capacitando os corpos discente e docente na educação do olhar para com as mídias.

É bom destacar a espécie de cumplicidade que se constrói entre o espectador de um filme e o próprio filme. Concorro plenamente com Oliveira, quando ele afirma:

(...) O espectador-consumidor, mesmo não participando da confecção do filme, também é agente, passando a intervir na construção de sentidos do visual. Aliás a construção de imagens é sempre uma negociação de significados visuais através das muitas linguagens inerentes ao visual, entendendo-se desde as tomadas no set, passando pela interpretação dos atores, montagem, até o espectador, que negocia subjetivamente os significados do que vê, ouve e sente. (2003, p.105).

Acredito que uma boa parte de consumidores de imagens e de sons não são passivos diante do que vêem e ouvem. Creio que as pessoas vão acumulando com o passar do tempo uma quantidade razoável de informações e de conhecimentos, adquiridos com a práxis, que lhes possibilita entender o que se passa diante da tela.

Um projeto bastante interessante patrocinado pela Coelce, Governo do Ceará e algumas prefeituras do interior é o Cinema na Praça. A Universidade Federal do Ceará, através da Casa Amarela Euzélio Oliveira, organiza a exibição itinerante de filmes em algumas praças de cidades interioranas tratando de temas regionais que são parte da vida do sertanejo, “a cultura ou a história mais próxima ao público”. (Diário do Nordeste,

26 de março de 2006, p.4). Entre os filmes exibidos constam O Quinze (Figura 2.7), Milagre em Juazeiro, Eu, Tu, Eles e A Pessoa é Para o que Nasce. O primeiro baseado no livro da escritora Rachel de Queiroz, o segundo é um filme de Wolney Oliveira, filho de Euzélio Oliveira, a terceira produção é de Andrucha Waddington e a última película é de Roberto Berliner. O projeto Cinema na Praça é uma prova de que o cinema é um excelente veículo para a educação das pessoas, principalmente no Terceiro Mundo onde há homens e mulheres carentes de escolaridade. Em suma, podemos afirmar que o cinema funciona como um novo agente da educação. É uma outra linguagem educativa.



FIGURA 2.7 – O Quinze

É bom lembrar que desde 1995, o cinema tem conseguido um bom incentivo no Ceará. Em parte, isso se deve a Lei Estadual de Incentivo à Cultura, mais conhecida como Lei Jereissati, criada em 29 de junho de 1995, número 12.464, que “permite aos empresários investir em projetos culturais no Estado, através da transferência de recursos financeiros deduzindo mensalmente até 2% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) devido”. Boas produções cinematográficas têm saído do Ceará e são bem aceitas pelo público e pela crítica. Algumas produções se destacaram recebendo prêmios. É o caso da película O Céu de Suely, do cineasta cearense Karim Ainouz que “foi escolhido o melhor longa-metragem da 28ª edição do Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, sexta-feira em Havana. (...) O curta-metragem Dos Restos e da Solidão, do também cearense Petrus Cariry, recebeu menção especial”. (Diário do Nordeste, sábado, 16 de dezembro de 2006, Internacional.). Filmes que podem ser exibidos nas escolas, respaldados por um bom planejamento dos professores, e de acordo com os objetivos das disciplinas a serem contempladas.

CAPÍTULO 3. ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA COMO DOCUMENTO E RECURSO DIDÁTICO

(...) um filme sempre vai além de seu próprio conteúdo.
(Marc Ferro).

Quer seja como documento ou como recurso didático, o uso do cinema nas aulas de história corrobora para o desenvolvimento do senso crítico, para a troca de saberes, para a formação de identidades e para o aflorar da sensibilidade.

3.1 O ensino de história que temos

O professor de história tem a seu dispor uma variedade de documentos para a realização de seu ofício, todavia, se prende geralmente ao uso do livro didático, o que empobrece suas aulas e dificulta prender a atenção dos alunos por melhor e interessante que seja o livro didático. É comum professores de história formularem queixas do descaso de seus jovens alunos pela disciplina que lecionam o que se torna motivo de apreensão e angústia. Em pesquisa realizada em escolas públicas sobre o fazer pedagógico, o professor Jacques Therrien observou a falta de motivação dos alunos que consideravam as aulas como “sacais”, chatas porque as aulas variavam muito pouco e eram desinteressantes (p.76). Ainda citando THERRIEN:

Outro momento privilegiado para a convivência são as aulas de geografia, história e de humanas em geral: nestas, a turma fica ainda “mais leve”, aumentam as conversas e as brincadeiras atingem um número maior de alunos. Então, o mestre tenta retomar o controle, usando a avaliação como punição (...) (2000, p.76 - 77).

Ou seja, nas aulas de história e geografia há descaso maior dos alunos porque na maioria das vezes se resumem ao esquema no quadro, à leitura do livro didático e à resolução de exercícios do livro, fatores que não instigam nenhuma curiosidade dos educandos.

(...) por que esse desinteresse quase generalizado por parte dos discentes? Uma possível resposta reside no fato de que na maioria dos assuntos trabalhados não foi observado um esforço consciente dos professores no sentido de dinamizar o que está sendo estudado, tampouco foi feita uma ligação direta com a realidade dos alunos, com a cultura da experiência vivida. O apelo para o interesse é quase sempre baseado na avaliação como punição...(ibid, p.77).

Observe-se que a falta de dinamismo e o desprezo pela experiência dos alunos são apontados como causa da falta de motivação para o aprender. A solução para manter a disciplina na sala de aula é a punição através da nota. Ao meu ver este procedimento não resolve o impasse porque poderá ocasionar revolta o que certamente piorará a situação pois desgastará ainda mais o relacionamento entre professor e alunos. Vejo nessa prática o que Paulo Freire nomeou de “educação bancária”, definida como:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) (2005, p.58).

Resumindo, educação bem ao gosto das elites que continuarão mantendo o status quo, disseminando e perpetuando os seus valores que interiorizados são aceitos sem resistência e considerados como naturais, como sendo os únicos valores existentes numa determinada realidade. A história positivista de memorizar fatos e exaltar vultos históricos ainda reina absoluta na prática de muitos docentes.

Necessário se faz abrir um parêntese para tecer algumas considerações acerca da história positivista²⁹. No século XIX, o nacionalismo grassava no continente europeu em decorrência dos conflitos nacionais. Surge daí o interesse pelo estudo da história

²⁹A história positivista é necessária para a comprovação da autenticidade dos documentos, como para possibilitar ao educando uma organização cronológica dos fatos históricos o que didaticamente facilita, de uma certa forma, a compreensão do educando sobre o desenrolar da história.

nacional de países como a França, a Inglaterra, a Itália e a Alemanha, no caso dos dois últimos, países que lutavam pelo processo de unificação. Várias entidades foram organizadas com o fito de pesquisar e escrever a história do seu povo; os documentos foram esmiuçados e o interesse pela história cresceu: “para compreender a história de cada nação, preocupação geral do século, os historiadores voltam ao passado, procurando caracterizar o espírito de cada povo; esse espírito é que explica para eles sua situação e sua maneira de ser”. (BORGES, 1992, p.31).

Surge, então, na Alemanha, a preocupação de transformar a história numa ciência. É com Leopold Von Rank (1795 – 1886) que a chamada “escola científica alemã”, tendência que visa realizar um exame acurado e sério das fontes históricas para escrever uma história criteriosa, toma corpo: “(...) Seu trabalho é exigente, seguro, mas essa linha de orientação vai acabar dando força ao positivismo histórico, iniciado no século passado, mas com uma enorme influência até hoje”. (ibid, p.32).

O conhecimento, para a história positivista, está baseado no empirismo, isto é, depende da experiência sensível, da observação, da prática. Segundo uma das três “leis” que formam o sistema filosófico de Auguste Comte, a imaginação deve subordinar-se à observação. Em outras palavras, a fidelidade dos fatos deve ser preservada, em detrimento do subjetivismo do observador. No sentido histórico, depreende-se que o historiador deve ser fiel ao que está preservado, “visível” nos documentos. Seria de bom alvitre atestar que Auguste Comte não cita a História na sua lista de classificação das ciências, a chamada lei enciclopédia. São citadas:

“(...) na ordem direta do aumento de complexidade dos objetos, e na ordem inversa do grau de generalidade das leis descobertas em cada campo: Matemática, Astronomia, Física, Química, Filosofia (Biologia), Física Social (Sociologia)”. (CARDOSO, 1982, p.32).

Isto porque os fatos históricos eram considerados como matéria prima da Sociologia, já que:

“(…) esta sim capaz de descobrir nexos legais entre os fatos sociais. Esta relação História/Sociologia foi aceita pela maioria dos historiadores positivistas, essencialmente preocupados com a acumulação de fatos estabelecidos segundo critérios rigorosos de erudição crítica. Como tais “fatos históricos” eram considerados, por definição como fatos passados únicos e irrepetíveis – ou seja singulares – , efetivamente não poderia ser tarefa fácil achar entre eles “relações constantes de sucessão e similitude”: pois, mesmo neste sentido restrito do conceito de “lei” não pode, por definição haver lei do que é único e irrepetível. Influi também, neste ponto a concepção (...) segundo a qual a Filosofia positiva se desenvolve no quadro da ciência, e a ciência se fecha sobre si mesma, enquanto que os demais fenômenos culturais e históricos são, no fundo, ou fortuitos, ou produtos do desenvolvimento da ciência – ou, mais em geral, do pensamento humano segundo a “lei” de suas três etapas (...)”. (ibid, p.32).

Quer dizer, a história positivista centra-se na crença de que cabe ao historiador realizar um levantamento “científico” dos acontecimentos sem que se faça a sua análise. Em outras palavras, o historiador deve transmitir o que está escrito nos documentos sem interpretá-los, já que a interpretação é pertinente à Sociologia. É mister para a história positivista que os acontecimentos sejam apresentados mecanicamente, de forma a apresentar suas causas e seus efeitos.

Destaca-se a história política com seus intermináveis “desfiles” de heróis, reis, batalhas, dinastias, classes dominantes, enfim, dos dirigentes sociais. Tudo explicado pelo fator político, onde o povo, os vencidos, a “arraia-miúda” praticamente não influem na história, servem apenas de trampolim, de massa de manobra da elite política.

Há de se convir que a história ensinada dessa maneira é uma história claudicante, incompleta sem compromisso com a mudança tão necessária numa sociedade desigual como a nossa. Pode-se inferir que a história positivista é garota propaganda das classes dominantes. Como se isso não bastasse, o passado é visto como algo morto, não tendo nenhuma ligação com o presente.

Para o professor positivista, o uso de documentos na sala de aula, tem a finalidade de possibilitar ao professor fazer uma descrição, com exemplos, facilitando assim a transmissão do conteúdo. É interessante notar que o documento não é analisado, dissecado, esmiuçado; o professor o transmite tal qual ele se apresenta: como algo sem vida, sem dialética. Há professores que mantêm essa prática e não atentaram para o fato de que a história é dinâmica, é dialética, não é só passado, é também presente.

Feito esse parêntese voltemos a escrever sobre o ensino de história.

Pierre Bourdieu assevera que a escola é um espaço de reprodução da ordem social constituindo-se em um instrumento oculto de dominação: “A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe”. (BONNEWITZ, 2003, P.114 - 115). Isto explica, em parte, o insucesso de inúmeras crianças e jovens das classes populares que sofrem uma derrocada na escola. De acordo com Bonnewitz, baseado em Bourdieu,

(...) Ora, os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural³⁰ herdado de suas famílias. Este se compõe de um capital incorporado sob forma de instrumentos intelectuais: graças às interações de que elas gozam em suas famílias, as crianças das categorias abastadas manifestam, em média, um nível de desenvolvimento operatório mais precoce, assim como um tipo de linguagem mais adaptado às exigências da escola. Este capital existe também sob forma objetivada no ambiente dessas crianças: livros, obras de arte, viagens, acesso à mídia... Todos estes elementos compõem um ambiente propício às aprendizagens e explicam o sucesso escolar dos filhos destas classes. Estas aquisições, constitutivas do habitus³¹, produzirão seus efeitos ao longo do percurso escolar. Assim, não é surpreendente que os “herdeiros”, estudantes oriundos da burguesia, sejam super-representados nas universidades, em relação aos “bolsistas”, de origem social modesta. (2003, p.115).

A escola que deveria promover a socialização, a igualdade de oportunidades para toda a sua clientela, paradoxalmente, sacramenta a reprodução das elites no poder e a subserviência das classes populares a essas elites. É interessante observar que a disseminação dos valores das elites dominantes, não só no ambiente escolar mas por várias instâncias da sociedade, é feito sutilmente, quase que imperceptível, obtendo a legitimação da maior parcela da sociedade, através da ideologia. Sobre isso Bonnewitz escreve:

³⁰Para Pierre Bourdieu, capital cultural é o “conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir sobre três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras); em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos)”. (BONNEWITZ, op. cit, p.53 - 54).

³¹Habitus são sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (ibid, p.76 - 77).

Para que a escola possa realizar a reprodução social, isto é, garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa função. Tal é o papel da ideologia, definida numa acepção marxista como um conjunto de representações deformadas das relações sociais produzido por um grupo ou uma classe e realizando uma legitimação de suas práticas. A ideologia apóia os sujeitos e tende a erigir as suas práticas legítimas, diante de grupos e/ou classes. *No sistema educativo, ela toma a forma da "ideologia do dom"*. (ibid, p.116).

Em outras palavras, a escola atribui o fracasso de alunos das classes populares a eles mesmos pois carecem de aptidões que a escola considera como inatas. “Assim, ela se acompanha da ideologia meritocrática, que afirma que todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem”. (ibid, p.117). Dessa forma, a escola trata todos os seus educandos de maneira igual tanto em direitos como em deveres dando-lhes a impressão de que todos poderão conseguir um futuro promissor. A escola nega assim a diferenciação social. Portanto,

Ela se inscreve assim na ideologia política liberal, que faz da liberdade individual o valor fundamental da sociedade, reconhecendo para o homem o direito à autonomia, à iniciativa, ao desenvolvimento das suas potencialidades. Essa ideologia é compartilhada, segundo P. Bourdieu, pelos membros do corpo docente. (ibid, p.117).

Isto é, legitimando que o ensino é para todos, independente de classes sociais, a escola reforça o papel das classes dominantes e exclui as classes subalternas negando que “os critérios do sucesso são critérios sociais e não escolares”. Dessa maneira, as desigualdades sociais são transformadas em falta de competência. A escola é então conservadora. As classes populares dentro da escola, consoante Bourdieu, reconhecem o saber das classes dominantes e negam a existência do saber próprio das classes dominadas. Agindo dessa forma, a escola impõe às classes dominadas “uma aculturação específica dos membros das classes dominadas” (ibid, p.119 - 120). Esta aculturação se constitui em fator de insucesso para crianças e jovens das classes subalternas porque eles vão lidar com uma cultura legitimada, mas alienígena e não a interiorizarão no sentido de dominar e aprender seus códigos, porque ela não faz parte do seu mundo cultural, é exterior ao ambiente em que eles vivem, não constitui o seu

habitus. É interessante observar, in loco, ou seja, na escola, no caso aqui resumido numa escola pública de Fortaleza, a comprovação dessa análise bourdieusiana:

O espaço escolar acaba por estabelecer padrões de comportamento a serem seguidos pelo aluno sem levar em consideração o seu capital cultural; enfim, não é um ambiente que valoriza a identidade do estudante como indivíduo que produz cultura, que traz consigo um apanhado amplo de saberes adquiridos ao longo de suas experiências. O educando é direta ou indiretamente “coagido” o que a escola determina e legitima essa ação que também é trabalhada ideologicamente. (THERRIEN, op. cit., p.58).

As salas de aula são consideradas homogêneas e raramente respeitadas como heterogêneas. A individualidade é desconsiderada e se despreza a identidade das crianças e dos jovens. Penso que a ênfase na homogeneização é um dos fatores geradores de indisciplina que tanto dificulta o trabalho de docentes na escola pública quanto na escola particular. Todavia, poucos são os professores e professoras que se apercebem dessa situação.

O sucesso de Paulo Freire reside justamente em aproveitar o capital cultural dos educandos fazendo com que a aprendizagem tenha sentido. O método Paulo Freire de alfabetização, tão eficiente nos seus propósitos, é a maior prova disso. Hoje, nos tempos de neoliberalismo, precisamos da educação libertadora para formar pessoas atuantes e questionadoras.

As instituições escolares e as salas de aula têm de ser espaços em que os estudantes se sintam estimulados a criticar, a questionar todas as informações com que entram em contato, todas as atitudes e comportamentos que observam e com os quais convivem. Nas salas de aula, é necessário recorrer às experiências pessoais para compará-las e revisá-las. (SANTOMÉ, op. cit., p.215).

O ver filmes é um bom exercício para que isso aconteça, porque ao passear os olhos pelas imagens o educando se depara ao mesmo tempo com o espetáculo e com uma variedade de representações do social que ele reelabora para compreender sua própria situação como indivíduo partícipe do mundo. Essa descoberta, conseguida com a prática de ver filmes criticamente na escola, com acompanhamento do professor, se

constitui num gigantesco passo na transformação de uma educação passiva para uma educação ativa.

3.2 O ensino de história que almejamos

Considero que dentro da escola há espaços de resistência e penso que estes espaços deveriam ser aproveitados ao máximo. Creio que as aulas de ciências humanas (História, Filosofia, Geografia e Sociologia), em sua maioria, são baluartes de resistência porque seus professores detêm, pela própria formação humanística, um considerável grau de sensibilidade e criticidade. Em relação à disciplina história concordo com Seffner, “ensinar história é fazer uma leitura histórica do mundo”. Isso implica em que o educando seja capaz de refletir sobre a sua família, tentar compreender a sociedade da qual é oriundo, entender a sua identidade e a forma como ela está sendo construída, desvelar os discursos, as intenções subjacentes e suas relações com as outras pessoas. (p.268). Além disso, o educando deverá ser capaz de construir “um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, que aponte para o futuro, pressuposto fundamental para a vida do homem em sociedade”. (2000, p.269).

O fazer “a leitura crítica do mundo” significa que “ler é entender o mundo, e escrever é transformar o mundo”. Assim pensava Paulo Freire. É essa “leitura crítica do mundo”, na acepção freiriana, que “(...) busca constituir-se como experiência na vida do aluno, capaz de auxiliá-lo a formular um projeto para o futuro” (ibid, p.270).

Esse pensamento tem a ver muito pouco com memorizar inúmeros acontecimentos históricos³², o que destaca a quantidade, mas tem a ver com “propiciar ao aluno condições de ter uma experiência, de realizar uma experiência, fazer com que ele se sinta interpelado, e tenha que responder a essa interpelação argumentando seu ponto de vista”. (ibid, p.271). Nesse caso, significa privilegiar a qualidade. Enfim, um objetivo do ensino de História é transformar o educando num ser histórico. Tarefa nada

³²Com a passar do tempo o aluno, devido ao exercício da leitura histórica acumulará , com certeza, (e necessita fazê-lo) uma quantidade razoável de acontecimentos históricos.

fácil! A exigência da sociedade de preparar os seus jovens para o mercado de trabalho, investindo em um ensino tecnicista, despreza uma educação holística necessária para a atuação desses jovens como seres políticos que precisam se posicionar diante da vida.

É preciso ter em conta a proeminência da história nova para o ensino de história, pois ela se ocupa do cotidiano das pessoas comuns. Necessário se faz um parêntese para um brevíssimo comentário. A história nova veio dar nova vida a história, rompendo com o arcaísmo e trouxe um ar de primavera, de novidades que se anunciam para a análise dos fatos. A história nova surgiu em 1929, em Estrasburgo, na França, quando Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a revista “Annales d’histoire économique et socialité. Nesta revista, seus fundadores pretendiam:

“Antes de tudo, tirar a história do marasmo da rotina, em primeiro lugar de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares, era o que Lucien Febvre chamava, em 1932, de derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão.” (LE GOFF, 1998, p.29).

A história nova passou a ocupar-se da história da longa duração, da história das estruturas, cujas mudanças acontecem de forma lenta e, portanto, quase imperceptíveis.

“A estrutura ou, antes, as estruturas – porque, na linguagem dos historiadores, essa palavra só existe no plural - são fenômenos geográficos, ecológicos, técnicos, econômicos, sociais, políticos, culturais, psicológicos, que permanecem constantes durante um longo período ou que só evoluem de maneira quase imperceptível. A conjuntura são as flutuações de amplitudes diversas que se manifestam neste contexto. (...) O tempo das estruturas é lentíssimo, quase imóvel; a rigor, poderíamos dizer que, dentro de cada tipo de estrutura, ela é quase estacionária. (...)” (ibid, p.113).

Segundo Ciro Flamarion Cardoso, existem algumas concepções fundamentais na história nova que são comuns aos historiadores já que estes formam um grupo bastante diferenciado. Dentre elas estão:

(...) 4) a ampliação dos horizontes da ciência histórica, que tem a pretensão de abarcar uma síntese estrutural global todos os aspectos da vida social: “civilização material”, poder e mentalidades coletivas; (...) 7) a construção de temporalidades múltiplas em lugar de limitar-se o historiador ao tempo simples e linear característico da historiografia tradicional; 8) o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador.” (CARDOSO, op. cit., p.38).

Devido às concepções da história nova, ultimamente, tem-se procurado estimular os educadores e os educandos no sentido do incentivo à observação e reflexão no que se refere ao documento: o documento ganha “vida” com as novas propostas teórico-metodológicas da história. Observe-se:

“As mudanças têm sido importantes para fazer com que os alunos passem da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar à superação da compreensão do documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve”. (BITTENCOURT, 1998, p.62).

Em outras palavras, o documento não é usado como um fim em si mesmo, mas como o ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Para a história nova, além dos documentos, também são utilizados textos, filmes, artigos de jornais e de revistas, depoimentos de pessoas comuns, fragmentos de testamentos, romances, propagandas, uma foto, uma pintura, uma escultura, um ex-voto, uma oração, um bilhete, uma carta..., enfim uma infinidade de indícios que servem ao estudo acurado da história na escola. Há alguns anos, foi criada uma série de fascículos vendidos nas bancas de jornal e de revistas, intitulado “A História das Bonecas”. Para um leitor leigo, ou mesmo para um historiador positivista, talvez isso não tenha importância, mas para um historiador ligado à história nova é algo relevante, já que se pode fazer uma análise original, através dos tempos, de como as crianças se “relacionavam” com o brinquedo boneca. Quais suas preferências? Com que materiais eram confeccionadas? Como eram vestidas e adornadas? Como se brincava com elas? Como eram adquiridas? Será

que toda menina possuía uma boneca? Será que os meninos também possuíam bonecas, ou brincavam com elas? Dentro de uma concepção como esta abordar-se-ia a história do cotidiano, da infância, da sexualidade, do lúdico, no enfoque da história das mentalidades.

O imaginário tem destaque na história nova, por exemplo, as festas religiosas de Juazeiro, em homenagem ao Padre Cícero, e as romarias a Canindé, em homenagem a São Francisco, povoam de crenças, superstições e de esperanças o imaginário de muita gente, espalhada pelo Ceará e pelo Brasil afora. A análise desse imaginário enriqueceria por demais as aulas de História do Ceará baseadas nesse tema, principalmente através de filmes e de documentários.

Afinal, as tarefas da história nova são: a promoção de uma nova erudição (uma nova concepção do documento, uma “retratação” da noção do tempo), o progresso no sentido de uma história total³³ e do imaginário, e a preocupação com as idéias e as teorias. Principalmente, a história nova busca fazer da história uma ciência já que ela evolui da história centrada apenas na narração; para a história-problema, o estudo dos fatos históricos implica em hipóteses explícitas pelos historiadores, como afirma Ciro Flamarion Cardoso. (1992, p. 37). Além disso, a história nova enfatiza a estreita relação passado – presente para a construção da história e, ao pretender abarcar todos os aspectos da vida social(síntese global), para a elaboração do fato histórico, privilegia a homens e a mulheres de todos os matizes e diferenças.

Para tentar essa transformação o professor de história se serve de documentos históricos os mais variados: livros didáticos, jornais, revistas, letras de músicas, filmes, poesias, mapas, gravuras, fotografias, apenas para citar alguns. Acerca da variedade de documentos históricos, e especificamente em relação aos meios de comunicação, Seffner esclarece:

³³De acordo com alguns historiadores, o problema da história nova está exatamente em, lidando com tanta diversidade, fazer uma história fragmentada sem muita substância.

Um material privilegiado de trabalho na aula de História são os jornais, antigos ou atuais, e quaisquer outros produtos da mídia, de qualquer época histórica. Qualquer um de nós está hoje em dia cercado por apelos e informações divulgados pela mídia, sendo esta a fonte principal de conhecimento do mundo para muitos. “Trata-se então de aprender a entender os meios de comunicação, sabendo que eles produzem e reproduzem novos saberes, éticas e estilos de vida. Todas as crianças, adolescentes e educadores devem aprender a interagir com as diversas linguagens expressivas de comunicação, para que possam criar novas formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático”. (op. cit, p.277).

Familiarizar os educandos com os meios de comunicação e tirar desses meios subsídios que ajudem a transformar esses jovens em seres pensantes e participativos é uma premência da realidade e que deve ser também incumbência da escola. A educação tem como sua maior finalidade preparar o jovem para viver em sociedade, transformá-lo em sujeito da história, comprometido com o bem-estar e com a conquista e a preservação dos direitos da maioria. A história como disciplina tem um papel imprescindível para a formação moral, intelectual e crítica do educando. Ela propicia discutir a atuação de homens e de mulheres no espaço e no tempo, as suas lutas, as suas vitórias, as suas derrotas, suas resistências, seus desejos... E legar o indício de que a história não chegou ao fim ela está em construção enquanto existirem homens e mulheres vivendo em sociedade.

Nas aulas de história o uso do cinema como documento histórico já é uma realidade. Vários historiadores são favoráveis ao uso do cinema na sala de aula porque não podemos, dentre outras coisas, viver à margem do “manuseio” dos meios de comunicação de massas como também percebem que o aprendizado não acontece unicamente com o uso de livros. Observe-se a colocação de NIKITIUK:

Ora, no caso de História, ler não implica apenas textos narrativos, mas igualmente outros testemunhos de época, como mapas, iconografia e as expressões artísticas em geral. Uma pedagogia da animação com base na comunicação total não deixa de ser uma pesquisa de linguagens que pode ser aprimorada passo-a-passo. O trabalho com os documentos históricos desde cedo pode ser justamente uma fórmula para não adiarmos as tarefas que o mundo contemporâneo exige da escola – que o aluno compreenda a lógica dos meios de comunicação, especialmente os de massas, para não ser agente passivo da manobra de informações, reconhecendo outras visões de mundo, desabsolutizando-as e demarcando a sua identidade de sujeito de sua própria existência. (2001, p.44).

Concordo com Nikitiuk, quando ela afirma que os meios de comunicação de massa podem ser usados como documento histórico, e, ao mesmo tempo a familiaridade em relação a eles possibilita ao jovem compreender a sua lógica para não ser dominado por esses meios. Didonet escrevendo sobre cinema e educação chama a atenção para a necessidade da preparação dos jovens para o convívio com o mundo das imagens. “A escola prepara o jovem para o mundo das idéias, mas não ao mundo das imagens. O mundo das imagens está em grande desenvolvimento, e é o mais perigoso concorrente do mundo das idéias”. (1964, p.40).

A crítica de Humberto Didonet foi feita nos anos sessenta do século passado, todavia, atualmente, ainda há professores e professoras que relutam em usar as novas linguagens na escola. Isso ocorre, penso, por desconhecimento das benesses advindas com o uso de imagens, ou por receio de lidar com as imagens, ou ainda por acomodação mesmo.

O educador José Carlos Libâneo, em livro muito interessante sobre o papel de professores e professoras na escola hoje, dedicou algumas considerações sobre os meios de comunicação na escola e propõe uma leitura pedagógica desses meios:

Fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (de natureza política, ética, psicológica, didática) presentes nas novas tecnologias de informação metodológica e organizativa. Isso ressalta a importância dos objetivos sociopolíticos dos processos comunicacionais e a discussão, pelos educadores, de uma proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenha origem num projeto de gestão da sociedade. (2002, p.58).

O que se propõe é uma educação com o poder de mudança, problematizadora, que envolva professor e alunos para que se reconheçam como pessoas politizadas, contestadoras e atuantes, detentoras de poder. Comungo com Michel Foucault (1926 – 1984) quando ele afirma que “nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidianos, não forem modificados.”(1988, p.155). Portanto, a escola tem um papel muito importante na sociedade da qual faz parte. Segundo Seffner, apud LEITE,

Não se pode separar, por exemplo, o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos, nem desvincular as disciplinas da realidade atual. Os conteúdos disciplinares não surgem do acaso. Deveriam ser fruto da interação dos grupos não podem prescindir do conhecimento acumulado socialmente e sociais com sua realidade cultural. Por outro lado, as novas gerações organizado nas disciplinas, sob pena de estarmos sempre “redescobrimo a roda”. Também não é possível descartar a presença dos alunos com seus interesses, suas concepções, sua cultura, principal motivo de existência da escola (1996, p.29)

No caso do ensino de história, segundo Seffner, o professor além de ensinar fatos e datas, precisa colocar o aluno “em contato com os processos de construção/reconstrução do passado”, isto é, dialogar sobre o presente tendo como base as “reinterpretações a que é submetida a produção do conhecimento histórico”. (2000, p.260). A utilização do cinema nas aulas de história proporciona aprendizagens significativas porque,

(...) se alcançam a partir de um planejamento conectado com aquilo que os estudantes já sabem, partindo de seus esquemas de conhecimento, levando-os a explicitar suas hipóteses – verdadeiras, falsas ou incompletas – frente ao tema, e colocando isto em diálogo com conhecimentos de outras ordens (da História, de outras disciplinas, do senso comum popular, das informações presentes na mídia, etc.). (op. cit., p.272).

O professor, partindo do conteúdo fílmico, por exemplo, aborda problemas contemporâneos que fazem parte do mundo dos alunos e que influenciam suas vidas. Instaurando a discussão o professor e seus alunos desenvolvem o raciocínio histórico sobre o mundo, o que será extremamente útil para o convívio em sociedade. O cinema, além disso, pode contemplar o currículo³⁴ com aquilo que este não se ocupou como por exemplo: a difícil vida de homens e de mulheres nordestinos, castigados constantemente pelas secas seculares, em Deus e o Diabo na Terra do Sol (Figura 3.1), belíssimo filme brasileiro obra do Cinema Novo; com a película Carandiru podemos sentir o drama de presidiários, retrato das péssimas condições do sistema penitenciário do nosso país; com o filme Xica da Silva, dissecando a escravidão no Brasil Colônia, mas mostrando toda a astúcia, a inteligência e a resistência dos nossos

³⁴Entendo por currículo o conjunto de todas as atividades realizadas pelo estabelecimento escolar, visando incluir e integrar o educando na sociedade, para promover o desenvolvimento de suas possibilidades e habilidades como sujeito construtor de sua formação pessoal.

irmãos d'além África; o filme O Jarro, de produção iraniana, descortina a existência da triste realidade das crianças pobres do Terceiro Mundo como as duras condições de trabalho e de vida de um incontável número de professores e de professoras de áreas pobres do mundo, não esquecendo de enfatizar o amor e a abnegação desses profissionais-amantes-da-educação; a exibição da película Dança com Lobos desperta o olhar do educando sobre a história dos vencidos; com o filme O Destino de uma Vida proporciona saber um pouco sobre a adoção, o problema com as drogas, o preconceito em relação aos afrodescendentes. Estes são apenas alguns exemplos de filmes que podem ser estudados em sala de aula.



FIGURA 3.1 – Deus e o Diabo na Terra do Sol, de Glauber Rocha

Preciso registrar a crítica dos professores “B” e “C” sobre o cinema nacional. Afirmaram que utilizam com mais freqüência os filmes estrangeiros. Eis na íntegra as suas colocações: o professor “B” disse “utilizo filmes estrangeiros. Não esquecendo a filmoteca brasileira, mas o volume de filmes internacionais e a qualidade da maioria deles torna a sua utilização mais viável.” O professor “C” afirmou: “com certeza o nosso cinema melhorou muito, porém ainda fica limitado a alguns documentários e poucos filmes longa metragem(que é um pecado), então eu realmente utilizo mais filmes estrangeiros(que pena!).” Quanto ao professor “A” colocou que “são escolhidos de acordo com os conteúdos programáticos.”

Observe-se que os professores “B” e “C” se reportam à dificuldade de acesso a filmes nacionais e deixam transparecer que o nosso cinema carece de qualidade na maioria das produções, apesar de ter melhorado bastante como afirmou o professor “C”. Já o professor “A” não tem preferência, desde que o filme contemple o conteúdo programático, podendo ser nacional ou estrangeiro (está subentendido na sua fala).

Aproveitando o ensejo eu indaguei quais os critérios para a escolha das películas. O professor “A” repetiu “os filmes nas minhas aulas são escolhidos de acordo com os conteúdos programáticos.” O professor “B” colocou “a narrativa, a pesquisa envolvida para a trama, a proximidade com a realidade, a visão do autor e a mensagem que o filme passa e por fim a dinâmica do filme.” Eis a resposta do professor “C” “os critérios são a qualidade da reprodução, os objetivos a serem atingidos, o valor cultural real e principalmente se aquela obra tem a ver ou não com o assunto abordado.”

O professor “A” se baseia apenas em um critério para escolher seus filmes, ou seja, têm que contemplar o conteúdo do programa de ensino. Enquanto que os professores “B” e “C” são mais exigentes pois se baseiam em alguns critérios. É interessante notar, que o professor “C” alia o filme com os objetivos a serem atingidos o que, com certeza enriquece o seu trabalho. Ressalte-se que os professores “B” e “C” escolhem os filmes por si só, ou seja, pelo valor intrínseco desses filmes. O que penso mais proveitoso e interessante porque independe de nacionalidade, estar ou não em cartaz, ser recente ou antigo, curta ou longa metragem, colorido ou preto e branco. O importante é que se tire o maior proveito da exibição e do debate.

É inegável a importância do cinema para educar, haja vista as entrevistas a mim concedidas pelos três professores de história já referidos. Profissionais que estão já há algum tempo no mercado de trabalho e são bastante dedicados ao seu ofício. Sobre essa relevância do cinema para a educação, concordo plenamente com ALMEIDA:

(...) Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções de cultura: obedecem as condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicas, didáticos ou seriações artificiais. Sua utilização na educação é importante porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna. A escola e não menos a de primeiro e segundo graus é parte da cultura, o que lhe confere baixo poder político e alta exposição manipulatória. O estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder (op. cit., p. 49-50).

Penso que a maioria das escolas não acompanha a modernidade dos tempos. É como se elas ainda permanecessem encasteladas nas suas convicções teimando em se fechar sobre si mesmas, enquanto aqui fora há uma grande efervescência de acontecimentos e de mudanças e elas não se apercebem disso. Algumas escolas teimam em fazer reformas que é uma boa forma de não mudar, quando o seu papel deveria ser o de arauto dos novos tempos, de divulgadora das novas tecnologias aprendendo a servirem-se delas e não serem dominadas por elas. Vejo até como deslealdade para com os professores a concorrência exercida pela mídia no aprendizado dos educandos. Em várias escolas particulares e na maioria das escolas públicas o professor só conta com a voz, o corpo, o giz ou pincel, o apagador e o quadro-negro ou quadro-branco. Enquanto que em casa o educando tem ao seu dispor a voluptuosidade, a eficiência, a presteza e a variedade de informações das novas tecnologias.

Durante as entrevistas com os já referidos professores, perguntei-lhes se era possível trabalhar conceitos históricos com a exibição de filmes, ao que responderam positivamente. O professor "A" afirmou que é possível porque "eu tenho a preocupação de escolher os filmes, onde os conceitos históricos possam se revelar e serem discutidos nos seus vários aspectos (culturais, sociais, econômicos, políticos e ideológicos). Na sua resposta o professor "B" disse que "sim, na maioria das vezes as produções trazem uma boa pesquisa acoplada e o uso torna-se maravilhoso." Em resposta, o professor "C" colocou que "sim, pois alguns filmes procuram reproduzir fatos históricos reais ou com proximidade. Porém não podemos esquecer que um filme é uma expressão artística e necessita de alguns toques mágicos." Os toques mágicos

aos quais se refere são as intervenções do professor para aclarar, explicar, comentar quando se fizer necessário.

Os professores, me parece, têm um cuidado especial na escolha de filmes e privilegiam aqueles que trazem uma boa pesquisa em que estejam implícitos conceitos históricos que são primordiais para a compreensão dos conteúdos da disciplina história.

Além de ampliar a visão do educando sobre os mais variados assuntos o cinema pode ajudar também a simplificar conteúdos difíceis, ou seja, fazer o cruzamento de textos fílmicos e textos acadêmicos é uma maneira muito rica para trabalhar temáticas complexas, como, por exemplo, o absolutismo. Além disso, chamo a atenção para o fato de que na vida corrida, cheia de compromissos e de afazeres e que os pais são obrigados a aderir, para conseguir sobreviver, deixam seus filhos, grande parte dos dias, sozinhos em casa à mercê dos meios de comunicação de massa; penso que ao invés de censurar os seus gostos o mais aconselhável é que se eduque as crianças e os jovens frente à mídia para que eles possam aprender a discernir o que lhes acrescentará crescimento pessoal daquilo que chamo de lixo-visual-sonoro, isto é, imagens e sons nocivos ao desenvolvimento moral e intelectual das crianças e dos jovens. Silva, explana de forma primorosa o assunto:

(...) Seguindo o modelo de Freire, de uma pedagogia emancipatória, o desenvolvimento de um alfabetismo crítico deve fortalecer o poder dos indivíduos, ao capacitá-los para aprender a ver através das mistificações de seu ambiente, a ver como ele é construído e como funciona e a ver como eles podem se libertar dos aspectos dominantes e opressivos e aprender a refazer a sociedade como uma modalidade do eu e da atitude social. O diálogo é importante nesse processo e sugiro que o ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia é um excelente meio de fazer com que os/as estudantes falem sobre sua cultura. Para os/as estudantes, a familiaridade com a publicidade, a exposição à televisão, ao cinema, à música, etc. possibilita que se envolvam mais prontamente com os artefatos de sua cultura do que com a cultura mais tradicional do livro.(op. cit., p.127)

Para aprender o alfabetismo crítico em relação à mídia nada melhor do que a escola, podendo começar com o cinema encetando o diálogo, a aprendizagem coletiva e a decodificação que cada aluno(a) faz de uma narrativa fílmica, pois como já dissemos anteriormente, o filme se abre a várias interpretações. O espectador não é neutro diante das imagens e nem é vazio de significação, porque o espectador é dotado

de crenças, de valores e de informações próprias adquiridas ao longo da vida em interação com a realidade. Lidar com a mídia, saber enfrentar suas tramas, aprender a olhar criticamente, com clareza, traduzindo suas mensagens com segurança faz parte das premências da pós-modernidade para a formação de seres pensantes, atuantes, críticos e independentes.

Precisa ser mencionado aqui que o filme pode facilitar o aprender porque enquanto nos livros de história se lê separadamente sobre os pressupostos econômicos, sociais, políticos e ideológicos de um acontecimento histórico, com a exibição de um filme estes pressupostos são mostrados acontecendo simultaneamente o que facilita o aprender. Penso que a “educação bancária” não combina com imagens e sons do cinema porque não deixa espaço para a discussão, não deixa espaço para o aluno, ela é intransigente na sua convicção de que somente o professor é o senhor do saber, a estrela da sala de aula e o que ele ensina é a verdade. Ela deixa claro na sua concepção apequenada de que o professor transmite conhecimento e o aluno é somente o receptor desse conhecimento. Quando o conhecimento deveria ser uma construção coletiva e democrática. Segundo SILVA,

Freire ataca o caráter verbal, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva. (op. cit., p.59).

Julgo que o potencial do cinema beneficiará a alunos e professores no sentido de superar a educação bancária e possibilitar um maior envolvimento dos educandos com os conteúdos históricos e proporcionar ao professor um leque de possibilidades na discussão da história, fazendo uma ligação entre passado e presente, sem esquecer de contemplar a situação dos educandos como pessoas que formam a sociedade e que precisam participar ativamente na melhoria dessa sociedade. Dessa forma penso que é possível educar para a participação social, para o despertar do trabalho voluntário, para incentivar o respeito aos idosos, aos deficientes, às mulheres e aos diferentes. É possível compreender, aceitar e respeitar as preferências religiosas e pregar a paz. Penso como Jean Paul Sartre (1905 – 1980) quando afirma que, “a nossa

responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade”. (ARANHA, 2004, p.358). Ou seja, quando agimos de um determinado modo a nossa ação servirá como exemplo para os demais, portanto, a nossa liberdade pressupõe responsabilidade. Quando tocamos, por exemplo, na questão das mulheres, que só recentemente passou a ser incorporada em alguns livros didáticos, e que é imprescindível a sua discussão, o cinema, através do filme *Sofie* (Figura 3.3), dirigido pela atriz norueguesa Liv Ullman (1992)(Figura 3.2), trata dessa questão de forma magistral.

Sob uma história de jugo do machismo e da repressão sexual, cultural e religiosa, *Sofie*, com seus gestos, chama a atenção para a exigência feminina em relação ao prazer sexual (DIEHL, 2002). E nos revela o quanto a sua “passividade” não é, sim, “conseqüência de um processo de aprendizagem e condicionamento social”. *Sofie* vive entre a ânsia de liberdade e o compromisso com a tradição. É uma luta entre o mundo das convenções – e a expectativa do que os outros pensam de nós – e nosso desejo de “abrir a gaiola”. (TEIXEIRA, 2005, p.162).



FIGURA 3.2 – Liv Ullman

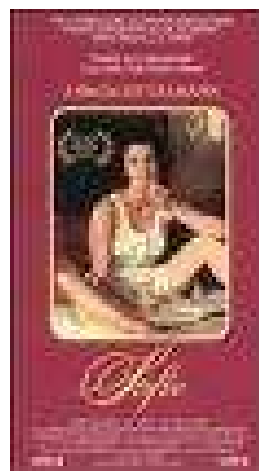


FIGURA 3.3 – Cartaz do filme *Sofie*

Estudar a situação das mulheres, tão esquecidas durante um longo tempo nos livros de história, ou apenas mencionadas como um apêndice dos homens, o que escondia o seu verdadeiro papel no processo histórico como trabalhadoras, mães defensoras de sua prole, figuras politizadas e donas de vontade própria, mas que deveriam esconder, camuflar ou adormecer todo esse potencial para a preservação do poder masculino, é tarefa urgente. O cinema poderá facilitar esse processo da

ressurreição do feminismo, no sentido do papel atuante das mulheres em sociedade, ao longo da história, como ajudará na formação da identidade feminina. Lembrando que esse resgate é por demais importante porque no Ceará algumas mulheres tiveram papel de vanguarda. Para citar apenas algumas D. Bárbara de Alencar, revolucionária republicana; Maria Tomázia que lutou pela abolição da escravatura; e Odele de Paula Pessoa presidente da Liga Feminista Pró-Franco Rabelo. Estes episódios foram silenciados em favor de uma cultura machista que precisa ser questionada.

É bom lembrar que com a criação do vídeo-cassete e do DVD, podemos ter em nossas casas e nas escolas, acesso ao mundo do cinema quando nos aprouver. Podemos voltar o filme, aumentar o som, congelar a imagem, dar um close para olhá-lo melhor dissecando o desenrolar da película. Estas são facilidades hoje disponíveis para os professores e professoras interessados em trabalhar com o cinema em sala de aula. Há também uma grande quantidade de filmes de excelente qualidade, originários de vários países, nas diversas locadoras espalhadas pela cidade que podem ser utilizados nas várias disciplinas curriculares. Ou, se preferir, o que seria mais cômodo, os professores poderão formar sua própria filmoteca pois não raramente algumas lojas e alguns supermercados de Fortaleza põem à venda, a preços baixos, bons filmes. Há ainda à disposição para compra em locadoras, a preços acessíveis, filmes que já foram substituídos por cópias novas.

Gostaria de lembrar, no entanto, que o cinema proporciona a informação, mas a construção do conhecimento é obra do professor e de seus alunos. Para isso é preciso um bom planejamento, uma boa escolha das películas, como a formulação dos objetivos educacionais que o professor pensa ser necessário atingir. Exibir um filme sem planejamento ou por exibição pura e simples, com certeza, acarretará pouca contribuição para o crescimento dos educandos ou para a práxis do professor.

Na sociedade atual penso ser urgente trabalhar com a mídia, principalmente com a imagem fílmica, para que os jovens possam compreender “como a sociedade constrói algumas atividades como tendo valor e como sendo benéficas, enquanto desvaloriza outras”. (KELLNER, 2002, p.127). Esse entendimento poderá afastar os jovens do consumo de drogas, de competições acirradas, grosseiras, agressivas, ou de comportamentos racistas, sexistas, enfim discriminatórios que não são construtivos

para as pessoas. (KELLNER, 2002, p.127). O mesmo autor enfatiza que ao contrário de McLuhan que pensa que, “um alfabetismo crítico em relação à mídia é um dom material possuído pelos habitantes da cultura pós-moderna”, ele acredita que

Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significados, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as. Ao ensinar essas habilidades, experimentei muitas vezes o fortalecimento dos/as estudantes que aprendem a compreender e a avaliar criticamente aspectos de sua cultura que normalmente são tidos como naturais. Invariavelmente, eles/elas rapidamente dedicam-se à atividade de adquirir um alfabetismo crítico e rapidamente tornam-se decodificadores e críticos hábeis de sua cultura. (...) (2002, p.126 – 127).

Em outras palavras, não é inato o alfabetismo crítico em relação à cultura de massa ou ainda em relação à arte, mas é algo que aprendemos com o exercício da desconstrução, com o acuro do olhar, com a desmistificação do que é aceito como natural. É preciso que a sociedade entenda que os artefatos da indústria cultural têm poder de persuasão, e que “Eles são parte do aparato cultural que tem produzido uma crescente privatização, comercialização e reificação de nossa cultura, que tem levado a um declínio da individualidade, da comunidade, da cidadania e da democracia”. (GIROUX, 1988, KELLNER, 1989, p.126). Somente tendo consciência de que têm poder é que as crianças e os jovens podem resistir ao poder de persuasão da indústria cultural. É preciso que haja a conscientização de crianças e de jovens de que sua cultura tem que ser preservada para se preservar e fortalecer sua identidade e como bem coloca Kellner, “para reverter a tendência em direção à crescente impotência dos indivíduos”. (p.126). Essa impotência tem que ser superada para dar lugar à potência da pressão popular em relação a políticas públicas que se ocupem da criação de leis mais exigentes na cobrança de impostos sobre cigarros, bebidas alcoólicas e produtos de luxo, por exemplo. Já que,

(...) o capitalismo de consumo constitui um tremendo desperdício de recursos e força os/as consumidores/as a pagar altos preços por produtos que são induzidos/as a pensar que precisam para o sucesso, a popularidade, a auto-estima e outras qualidades socialmente desejáveis.(ibid, p. 128)

O consumidor além de pagar pelo produto, paga também pela propaganda (enganosa) que criou nele a necessidade do consumo. Isto é, ele é aviltado duplamente e não se apercebe disso, armadilha que é desarmada por um consumidor crítico que só consome o que realmente precisa consumir e não porque a mídia o induz a fazê-lo.

3.3 O cinema como documento histórico

Já deixamos claro sobre a superação do livro didático como único documento a ser utilizado nas aulas de história e fortalecemos a necessidade do uso de outros tipos de documento, com ênfase para o cinema, por várias razões já colocadas. Uma delas é o desenvolvimento de um alfabetismo crítico diante da mídia. Ademais há a necessidade de um currículo em que “a aprendizagem de conteúdos históricos na escola, para além da mera aquisição de informações, implica a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio.” (STEPHANOU, 1998, p.15).

Além das informações dos acontecimentos históricos há a incumbência de ajudar o educando na construção da sua identidade para que se situe no contexto de forma participativa. Para por em prática currículo tão abrangente é preciso repensar o ensino de história e a própria concepção de história.

Logicamente um currículo como o que sinalizamos põe em xeque o ensino de história voltado única e exclusivamente para o se convencionou chamar de verdade histórica pela concepção positivista da história. A história é concebida hoje “como uma leitura e não como recuperação de uma suposta verdade do passado, como atividade científica isenta, empenhada em revelar “o” real, tal qual sua existência, tomando-se como base a interpretação dos dados disponíveis”. (ibid, p.19). Quer dizer, a história é uma leitura de mundo, é aberta a várias interpretações e não há uma única verdade histórica. A história é plural. A história se preocupa em desvendar o passado

descortinando o que foi esse projeto e porquê ele foi vencedor. Todavia, discute o projeto ou os projetos que não venceram e porquê não venceram e se vencessem como poderia ter sido. Ao meu ver, o ensino de história assim concebido é fator de instigação. O aluno se sente motivado a discutir, a participar, a opinar, abrindo uma horizontalidade no aprender pois nesse processo professor e alunos são envolvidos igualmente. Em outras palavras, se instaura um diálogo democrático e que liga fatos do passado ao tempo presente. Nesse entrelaçamento se discutem as permanências e as mudanças na história, a história dos vencidos, o tempo na história, a questão de gênero, a construção do fato histórico pelo historiador e a divisão da história em quatro grandes períodos (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), concepção linear européia, que ofusca outras concepções. A história assim discutida, ao invés de ensinada, tem sentido para o educando, é uma construção, tem lógica e tem...história.

É interessante que ao analisar vários currículos, de acordo com Maria Stephanou, em que imperava a história de cunho positivista, foram encontrados aspectos recorrentes. São eles: A idéia de que história é o estudo do passado e que é resgatado como aconteceu. Isto é, “o que aconteceu, aconteceu!”; os fatos históricos são indiscutíveis, ninguém muda o que aconteceu; o conhecimento do passado é isento, pronto, acabado e precisa ser ensinado às novas gerações. A história se apresenta de maneira externa ao aluno como se fosse um espetáculo; uma peça teatral. Ou seja,

(...) Não há espaço nesse modo de conceber a aprendizagem de história para a consideração do aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social. A palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assume uma força total. (op. cit, p.20 - 21).

Dessa forma, não há interesse de crianças e de jovens nas aulas de história que se tornam ou apáticos ou indisciplinados. A história é um alienígena na sala de aula. A história paira acima de todos, soberana, decidida, imparcial, incontestável. Temos que aceitá-la e ponto final! É um conhecimento acabado que não deixa espaço para ser discutido.

Maria Stephanou coloca que vários currículos, além dos aspectos mencionados, estão embasados no destaque aos acontecimentos oficiais, apresentando os fatos

cronologicamente, privilegiando a noção de evolução e pautando-se nas relações de causa e consequência, ressaltam a importância do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, bem como de atributos masculinos. As crianças, os velhos e as mulheres quase não são mencionados ou narrados. (1998, p.21 - 22). Penso que essa forma de compor o currículo promove uma educação centrada no professor, desmotiva a aprendizagem e impede a mobilização dos jovens o que, com certeza, influenciará negativamente a sua vida comunitária. Ao invés de se engajar na vida da sua comunidade para promover o desenvolvimento, pressionando as autoridades constituídas, e participando, os jovens passam a formar um grupo não-engajado, simples massa de manobra, conformados e reprodutores da ordem vigente.

É interessante notar que a nossa educação não nos preparou para a defesa efetiva e constante dos nossos direitos. Para muitos de nós só há deveres. Haja vista o nenhum *feed back* com os políticos que ajudamos a eleger e que nos representam em nossos municípios, estados e a nível federal. Não pedimos contas das suas atuações porque não fomos preparados para a participação, para atuação política. Além dos períodos ditatoriais que nos calaram, a educação escolar não nos preparou para essa dinâmica. As coisas não mudaram muito!

A maioria dos livros didáticos reforçam esses mitos mudando apenas a sua roupagem, isto é, ganham mais figuras, cores, charges e pequenas reportagens de jornais e de revistas, mas a essência dos livros continua intocável. Muitos desses livros cometem erros gravíssimos como bem chamou atenção PINSKY.

À banalização via exaltação do herói individual, os livros vulgarizam a análise marxista transformando-a numa visão economicista de um historicismo primário. Há livros em que o faraó cria o modo de produção asiático, que de categoria teórica discutível vira algo concreto, palpável, fruto de um decreto político todo-poderoso de plantão. Na busca de “razões econômicas” do “processo histórico” e da “lógica do sistema” o homem, razão última do estudo histórico engajado, é esquecido. (2004, p.19).

Continua a idéia do herói, oriundo das classes dominantes, que sozinho faz tudo para o bem das classes subalternas. O povo como agente construtor da

história sofre um ostracismo. Karl Marx (1818 – 1883), que nem historiador era³⁵, foi o responsável por nomear e sacramentar, taxativamente, como modo de produção asiático a maneira de produzir dos egípcios no tempo dos faraós.

Penso que uma das lacunas mais urgentes que os professores precisam preencher diz respeito à construção do fato histórico. Da forma como a história é ensinada na maioria das escolas, tem-se a impressão de que o fato histórico não é criação do historiador, existe objetivamente. Os alunos não tomam conhecimento de como é urdido o trabalho do historiador, das escolhas que ele faz. Dessa forma a história é somente a “senhora do passado”. Stephanou escreve sobre qual é o verdadeiro papel da história:

(...) perceber as impregnações no vivido, demonstrar como o vivido define a leitura do passado, implica viabilizar efetivamente outra relação de conhecimento nas aulas de história. Estudantes e professores, sujeitos concretos, em um tempo-espaço determinado, ocupando posições e estabelecendo relações sociais específicas, problematizam e interrogam o passado, bem como as diferentes interpretações deste passado, elaborando outras leituras da história. Como sugere Febvre, “elaborar um fato é construir. É dar soluções a um problema... E se não há problema não há nada”. (op. cit., p.33).

O presente é pleno de indícios do passado e é sobre esse alicerce que o professor precisa trabalhar com seus alunos. O mais importante é questionar exaustivamente para que se possa entender “... mesmo que seja à custa desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras”. (MICELI, 2004, p.40).

O uso do cinema como documento histórico, além de outros documentos³⁶ que deveriam ser utilizados na sala de aula, pode ser um grande aliado nesse processo de descobrir como é feito o trabalho do historiador que é um trabalho de escolhas, de análise. Sobre isso se posiciona STEPHANOU:

³⁵ Numa incursão sobre a história, Karl Marx escreveu o 18 Brumário de Luís Bonaparte, em que analisa o golpe de estado de Napoleão III sob a ótica do materialismo histórico.

³⁶ Fotografias, cartas, literatura, cordel, anúncios populares, revistas, panfletos, propagandas, notícias de jornais, pinturas, depoimentos de idosos e de pessoas adultas, programas de rádio, embalagens de produtos, brinquedos, esculturas, adornos femininos, roupas e muitos outros.

(...), sugere-se que a análise do vivido se faça acompanhar: a - da compreensão de como se produz conhecimento histórico, reconstruindo os critérios a partir dos quais os historiadores formulam perguntas, problematizam a realidade, elaboram explicações; b - da compreensão dos diferentes processos históricos que, de algum modo, engendram o presente e, c - da formulação de problemas significativos que constituem temas de investigação coletiva nessas aulas. (op. cit., p.34).

Nossos alunos trazem consigo uma caixa de ferramentas composta por experiências acumuladas na vida cotidiana, uma considerável familiaridade com o mundo imagético e um razoável conhecimento histórico. Estas ferramentas serão úteis para a elaboração de uma aprendizagem significativa no ensino/aprendizagem de história, utilizando-se, dentre outros recursos, a imagem fílmica com sua linguagem voluptuosa, deleitante e potencializadora de conhecimentos. Lembramos que o uso de filmes e de novas tecnologias na escola não são garantia de sucesso. Tudo vai depender de um bom planejamento do professor (que também envolva seus alunos), da escolha do filme e dos objetivos bem formulados e que façam a ligação com a realidade dos alunos.

Penso que não há nenhum sentido em se aprender um conteúdo por aprender, gratuitamente. Todo conteúdo deveria ter como uma de suas finalidades oportunizar os educandos de repensar sempre a sua realidade.

O enriquecimento que o cinema favorece nas aulas de história advém, dentre outras coisas, do fato de que cada pessoa que assiste a um filme tece uma amálgama do que foi apresentado, com as verdades, os valores, as crenças, os desejos, os ideais dos quais é detentora, originários de sua cultura. Esta amálgama possibilita a problematização dos temas históricos em pauta, descortinando um novo olhar, outras verdades sobre, por exemplo, a questão de gênero, a questão da afrodescendência, a questão das crianças marginalizadas. Segundo Teixeira: “(...) Como todo produto cultural, a leitura de um filme vai depender de quem se apropria do mesmo, de suas experiências, de seu modo de encarar a vida, seus valores, sua cultura etc”. (2005, p.137).

Esta variedade de leituras ensejadas pela exibição de filmes possibilitará uma dialogicidade entre alunos e professor o que intensificará os debates, desembocando numa aprendizagem dialógica e significativa porque nela, dentre outras coisas, estará

presente a subjetividade de cada um. Creio que o exercício da discussão e o aflorar dessa individualidade são pressupostos não só para a formação de pessoas autônomas como para uma futura atuação efetiva dos educandos nas suas comunidades. Ainda sobre a leitura de uma obra é preciso observar que

Cada relação dialógica estabelecida entre o leitor da obra constitui-se para Bakhtin, num acontecimento na vida da obra. Este acontecimento ocorre na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos, que estabelecem um diálogo de tipo especial, na medida em que ocorre uma completa interdependência entre a obra (e o contexto em que foi elaborada, e o novo contexto que a envolve). Dá-se, assim o encontro de duas obras, aquela que está sendo elaborada pelo segundo sujeito que toma conhecimento dela. Há na obra, portanto, o encontro entre dois sujeitos, dois autores. (TERRA, 1998, p.98 – 99).

É como se o leitor fosse também autor da obra, porque ele junta aos seus conhecimentos o que absorve do texto, seja escrito, imagético ou sonoro. Dessa miscelânea se origina um novo saber, uma nova composição e mais completa. É quando se percebe que a aprendizagem aconteceu.

Sinto necessidade de fazer um parêntese. Não sei se cabe aqui, porém, quando escrevo, costumo deixar fluir naturalmente os meus pensamentos, as minhas emoções. Quero me referir ao papel da escola que é preparar os jovens para o agir em sociedade, no entanto, a escola não lhes dá autonomia, a escola os tutela o que constitui um paradoxo. A escola faz da criança um ser que “não inventa o mundo”, utiliza-o: “os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria (...)”, no dizer de Roland Barthes (1915 – 1980), (1978, p.69). É uma postura que precisa ser questionada!

Trabalhar com o cinema no ensino de história já é um bom começo para que os educandos desenvolvam o exercício de questionar. Questionar o papel da escola. Qual o sentido do ensino da história. Questionar a prática do professor. Questionar o seu papel como estudante e o que deve ser feito para que ele tire o maior proveito disso. O filme esse produto da cultura

(...) tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável de se mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas.(...) As imagens, as imagens sonoras, esse produto da natureza, não poderiam ter, como o selvagem, nem língua nem linguagem. A idéia de que um gesto poderia ser uma frase, ou um olhar um longo discurso é completamente insuportável: isso não significaria que a imagem, as imagens sonoras, o grito dessa mocinha ou essa multidão amedrontada constituem a matéria de uma história que não é a História, uma contra-análise da sociedade? (FERRO, op. cit., p.86).

A imagem fílmica desvela o que se condicionou ocultar, desestabiliza crenças arraigadas, dá asas à imaginação, provoca a catarse, incentiva a ação, mostra que o sonho ainda é possível e que sem utopia não há futuro, abre um horizonte de escolhas, retém a esperança, provoca mudanças, é eloqüente mesmo que silenciosa, constrói identidades...

A utilização da imagem cinematográfica tem a capacidade de politizar o ensino quando, através dela, os jovens descobrirem o descompasso que há entre a escola e a vida. Quando os jovens descobrirem que a história que lhes é ensinada

(...) torna “natural o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula”. (CABRINI, 1987, p.22).

Ou seja, quando os jovens se aperceberem que a escola age de consonância com a “estrutura autoritária abafante da sociedade” e que não aceita contestações ao que ela pensa que deva ser ensinado “e o impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo”, e estes mesmos jovens com seu professor conseguirem “quebrar” esse paradigma, “propondo” um ensino horizontal, dialógico e significativo, que faça a ligação passado-presente, talvez eles terão aprendido a mais importante lição de história.

3.4 O cinema como recurso didático

Considero que usar o cinema como recurso didático é algo um tanto quanto tímido porque sendo o cinema dotado de riqueza de linguagem, aproveitá-lo somente

como ilustração seria perder muito das possibilidades que oferece ao professor e aos seus alunos. No entanto, até que o professor se organize melhor para trabalhar com o filme como documento, é aceitável. O uso do filme como recurso didático é quando o professor o utiliza para ilustrar um determinado assunto ou para preencher uma aula que não estava disposto a ministrar. Quando assim faz o professor, geralmente exhibe algum filme que case com o roteiro programático e não pelo valor que o filme tem em si mesmo. Os recursos filmicos são tidos como ilustração, para tornar a aula menos cansativa e mais interessante. O cinema possibilita muito mais, o cinema é, segundo Ismail Xavier, “movimento do mundo em metáforas capazes de fornecer a imagem simultânea, global, unificadora da experiência social”, (*in* OLIVEIRA, 2003, p.102), e, portanto, tem que ser muito bem aproveitado. A esse respeito faz-SE necessário dizer que:

Olhar para o cinema, buscando entendê-lo como uma pedagogia cultural³⁷ e não como uma metodologia que sirva para variar um pouco o cotidiano escolar, nos permite olhar para nós mesmos como constituintes da cultura e da história e, ao mesmo tempo, constituídos por elas. (TEIXEIRA, 2005, p.179).

Isto é, o cinema está impregnado dos valores sociais que o influenciam e ao mesmo tempo veicula valores, modos de ver, verdades (e não a verdade), modos de ação e percepção. E mostra o jogo de poder, uma luta simbólica, entre as classes sociais em que tentam definir o mundo acordando-o com os valores que detém e com isso legitimar o seu domínio como o único e verdadeiro.

O filme como recurso didático, penso, serve para mostrar ao educando cenários que ele desconhece como no filme Judas³⁸ que representa mais ou menos o cotidiano de Jerusalém no tempo de Jesus Cristo. Nesse caso o aluno tem facilidade de se situar no tempo histórico. No entanto é preciso que o professor tenha um certo cuidado ao trabalhar com o filme histórico. Senão vejamos:

³⁷ Segundo alguns analistas culturais, como Shirley Steinberg, “o termo ‘pedagogia cultural’ refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são todos aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes. (LOURO, 2003, p.443).

³⁸ O filme Judas tem como protagonistas Enrico Lo Verso, Maria Grazia Cucinotta e Danny Quinn. Faz parte da Coleção Bíblia Sagrada.

Geralmente, o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado. (...) Este é um aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a duas armadilhas do uso do cinema na sala de aula: o anacronismo e efeito de super-representação fílmica (ou seja, o que é visto é assimilado como verdade absoluta). O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. (...) (NAPOLITANO, 2004, p.38 - 39).

O professor carece de estar atento para isso. Nem deve exigir a “verdade histórica” de um filme e nem deve “deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão”. (ibid, p.39).

Penso que o uso do filme como recurso didático também poderá ser útil para que o professor vá familiarizando seus alunos com a linguagem fílmica. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), recomendam que:

O trabalho de leitura de documentos, considerando os particulares de suas linguagens, é favorável de ser desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente levando em consideração que as crianças pequenas estão tomando contato com as diversas linguagens comunicativas, como língua escrita, matemática e artes. Nesse caso, são favoráveis as atividades, inclusive, envolvendo estudos sobre as histórias das ciências e dos meios de comunicação: história da escrita, dos números, dos calendários, da cartografia, da pintura, da fotografia, do cinema, do jornal, do rádio, da televisão. (1999, p.81).

Ou seja, desde cedo as crianças deveriam tomar contato com uma variedade de linguagens para que essas linguagens possam facilitar o processo ensino/aprendizagem e tornar esse processo mais dinâmico, mais interessante e porque não dizer mais agradável?

Além disso, as crianças e os jovens precisam entender as linguagens visuais para que façam um bom uso delas na escola e fora dela. Na escola como instrumentos para entender a dinâmica da história com as suas permanências e rupturas, por exemplo. Fora da escola como fonte de inspiração para a participação no trabalho, na comunidade e, principalmente, na educação política. Ou seja, que sirva de base para uma participação real³⁹ e não apenas para uma participação simbólica⁴⁰. Através dos

³⁹ Participação real é quando os membros de um grupo influenciam em todos os processos da vida institucional ou como agentes expressivos (artistas, filósofos, comunicadores) ou como agentes instrumentais (técnicos e profissionais), sendo, porém, as contribuições de ambos indispensáveis. (BORDENAVE, 1983, p.63 - 64).

⁴⁰ Participação simbólica é quando os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder. (ibid, 1983, p.63).

meios de comunicação de massa, se desvelados pelos usuários, há o conhecimento da realidade o que é imprescindível para que se possa agir. Ninguém pode agir em uma realidade sem conhecê-la. Lembramos que a participação, que é um direito das pessoas, é uma forma de educar porque ela tem efeito multiplicador. Temos que considerar o fato de que a educação não acontece somente na escola. “Só o educador “deseducado” do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e a vida” (BRANDÃO, 1989, p.109). Assim, podemos aprender com os meios de comunicação de massa e a melhor forma é aprender a usá-los de uma forma crítica para servirmo-nos deles. Esse aprendizado deveria começar cedo e na escola como uma busca para o homem-sujeito e para uma “educação com força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 1996, p.44).

Para reforçar o potencial dos meios de comunicação para a participação, que transforma pessoas conformistas e letárgicas em pessoas críticas e atuantes, é interessante citar o exemplo da ex-Iugoslávia.

A informação e a comunicação são tão fundamentais para uma sociedade participativa que, na Iugoslávia, a própria constituição do país estabelece como obrigação dos meios de comunicação social o fornecimento de informações necessárias para a tomada de decisões pelos cidadãos, em todos os níveis e para todas as atividades autogestionárias da nação. (BORDENAVE, 1983, p.69).

Pensar os meios de comunicação apenas como divertimento é desprezar seu potencial aglutinador e de agente educativo, desde que se aprenda a separar o “joio do trigo”, isto é, separar o que deseduca e desqualifica do que educa e esclarece.

3.5 Cinema e sensibilidade

A sensibilidade, esse sentimento que anda tão longe de nós, arredio, temente de ir ao encontro e encontrar o ir de encontro é preciso acolhê-lo, aninhá-lo e libertá-lo para que visite e convença tantas pessoas que forme uma “ciranda” eivada dos sentimentos mais puros que impeça como couraça o que Adorno(1906 – 1969) tanto temia: a repetição de Auschwitz⁴¹

⁴¹ Campo de concentração nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, localizado na região da Alta Silésia, controlado pelos alemães, que se tornou o principal local de execução de judeus.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas. (...) (ADORNO, 1985, p.119)

A repetição de Auschwitz não é impossível. Olhos atentos percebem que se avizinha, ou de forma sorrateira, ou num rompante. No primeiro caso atrelado ao consumismo, à ganância, ao culto da aparência e ao egoísmo cultivados no *modus vivendi* capitalista. No segundo caso, na xenofobia originada pelo racismo e disputa pelo domínio do espaço/trabalho⁴², nas guerras imperialistas que concorrem a toda espécie de poder sobre coisas e sobre pessoas (que também são coisificadas), no orgulho desmedido e na arrogância cultivados ao extremo que acalentam egos doentios e insaciáveis.

Não se constitui surpresa, portanto, a notícia estampada em jornal local, cujo título provoca receio. Espanha: Xenofobia é motivo de preocupação. A notícia expunha a agressão de jovens espanhóis de Alarcón, subúrbio de Madri, a jovens sul-americanos. O motivo teria sido a agressão a um jovem espanhol supostamente feita por um jovem sul-americano. O resultado da escaramuça foi um morto, sete feridos e nove prisões. Junto com os grupos foram encontrados e apreendidos “armas brancas, tacos de beisebol, machados, entre outros”. (O Povo, Mundo, Domingo, 28 de janeiro de 2007). E continua:

A imprensa e a classe política se perguntam sobre se os incidentes foram isolados ou revelavam um mal-estar profundo em gestação, uma carência de integração que se acreditava reservada apenas a países como a França e a Grã-Bretanha. (O Povo, Mundo, Domingo, 28 de janeiro de 2007).

Adorno, na sua compreensão acurada das circunstâncias que geraram Auschwitz, porque foi vítima da perseguição nazista na Alemanha, adverte:

⁴² Denomino de disputa pelo domínio espaço/trabalho à “luta”, nem sempre aparente, entre os nativos de um país e os estrangeiros, imigrantes, que chegam em procura de boas oportunidades, principalmente de trabalho.

(...) Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (...) (ADORNO, op. cit., p.119).

Além de investir na educação, principalmente das crianças, que segundo Adorno “(...), todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (...)” () O que fazer de imediato para inviabilizar a repetição de Auschwitz?⁴³ Como impedir que seres humanos se degradem tanto a ponto de repetir Auschwitz? Como agir para que se abra espaço para a fraternidade e o respeito ao outro?

Ao meu ver tudo o que se fizer para que Auschwitz não se repita será válido e urge fazer-se! O resgate da sensibilidade, que jaz adormecida na maioria das pessoas, penso, precisa ser despertado com o “beijo” da arte.

A arte proporciona o encontro da revelação do mundo do artista com o nosso próprio mundo. Através desse encontro podemos descobrir facetas da nossa vida interior que fará com que nos conheçamos melhor. Ou seja, ao fruirmos uma obra de arte, o artista nos revela o mundo “por meio do seu próprio mundo – o artista nos mostra a nós mesmos.” (SANTOS, 1983, p.51 - 52). Portanto, cada pessoa que frui uma obra de arte descobre aspectos de si mesmo descortinando esses sentimentos, porém a forma como é vivenciado esse sentimento é única em cada pessoa. É a isso que Umberto Eco denominou de “obra aberta”.

(...) se é o artista quem imprime uma série de significados em seu trabalho, e se é a obra que os porta e exhibe. É no observador, no público, que ela realmente se fecha. O universo de significados e de possibilidades criado pelo artista adquire enfim um certo sentido. Mas, por ser aberta, essa obra continuará portando esses possíveis significados até o próximo observador. (COSTA, 2002, p.105).

⁴³ Uso o exemplo de Auschwitz como simbolismo de tudo aquilo que degrada e desrespeita os seres humanos.

A arte é um dispositivo para a sensibilidade⁴⁴ e um escudo contra o individualismo egoísta. A arte é bálsamo para a vida, é beleza para os olhos, é acalento para os desejos, é uma estrada para os sonhos. A arte pode tudo em nome da sensibilidade. Enfim,

Para que serve a arte? Para embelezar nossa vida, para ampliar nossos horizontes já que partilhamos a experiência de vida do autor, para nos tornarmos mais humanos entendendo melhor as pessoas e as diversas situações em que elas muitas vezes se encontram, nos proporcionar uma visão imediata da História (testemunha da História), serve para apontar os desacertos dos homens (a coragem da denúncia), melhorar a qualidade de vida das pessoas, individualmente e até coletivamente, quando denuncia nossos desacertos e quando acena com os acertos. (FEIST, 2003, p.38).

A arte carrega consigo uma grande força, pois tem a capacidade de “revolver” o inconsciente humano e ao mesmo tempo alimentá-lo.

Goethe escreveu que “o homem não pode permanecer por muito tempo no estado consciente, deve voltar-se novamente para o seu inconsciente pois ali vivem as suas raízes. Da mesma forma que o homem necessita alimentar a sua imaginação, a sua fantasia, o seu inconsciente. (...)” (FERRÉS, 1996, p.76).

Conhecer a si mesmo é necessário para o convívio sadio em sociedade. Conhecer a si mesmo, penso ser o primeiro pressuposto para aceitar a si mesmo e aceitar o outro, porque se tem a noção de que não há pessoas perfeitas mas seres humanos que precisam encontrar respeito, compreensão, carinho, atenção, aceitação e, quando preciso for, ajuda. Creio que essa dimensão do aprender deveria não só ser trabalhada em casa com a família mas também na escola. A familiaridade com a arte (e porque não começar com o cinema?), com o belo⁴⁵, oportunizaria esse aprender.

Acredito que não só de sofrimento é feito o aprender. Ele, o aprender, companheiro da espécie humana infinitamente, pode ser resultado de prazer e de alegria. Esse prazer e essa alegria podem ser resgatados com a arte na escola. Aliás,

⁴⁴Na entrevista realizada com o professor “C”, por duas vezes ele tocou na questão da sensibilidade. Observe-se: “... é possível que durante a apresentação cinematográfica o professor tente sensibilizar o seu público para a introspecção do filme...” E acrescenta, “... durante a apresentação de filmes alguns alunos até choram de tanta emoção.”

⁴⁵“A beleza não está na produção de figuras bonitas, mas, muitas vezes, na idéia e no sentimento que o artista exprime em suas obras.” (COSTA, 2002, p.24). Ou podemos definir o belo de uma maneira poética, de conformidade com Fernando Pessoa: “A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe que dou às coisas em troca do agrado que me dão.”

por onde anda a arte na escola? Onde ela está para desabrochar a imaginação tão cara ao viver? Dar “asas à imaginação” também não é uma maneira abstrata de se construir algo? A imaginação, “criança” levada e irrequieta,

seria o território por onde voa tanto o sujeito que sente como o que pensa. Imaginar, esse modo de estar com o que está ausente, não constrói uma cidade nas nuvens do inexistente. A imaginação tem seus pés na experiência. Ou suas asas. Por beber na materialidade da vida, ouve as vozes dos corpos e da experiência e parte, com o pensamento reflexivo, rompendo o eixo do existente. (LINHARES, 2003, p.96).

A imaginação precisa do palpável, do visível e do sensível para ter sentido. Ou seja, é preciso viver para imaginar. É preciso imaginar para transcender.

Lidar com a arte (e o cinema é arte) é também fazer um resgate da arte ao lugar que ela merece ter na escola. Não aquela arte-decoração (não tenho nada contra), estampada nos corredores e salas de aula do ensino infantil, cujo carinho das professoras subjaz em cada recorte e em cada pincelada, mas a arte-arte, expressão do artista que cria um mundo eivado de possibilidades (a quem o vê), colocado no seu mundo, que tem as bases na realidade vivida e faz um apelo à sensibilidade, à contestação, à imaginação, à criticidade, ao repúdio (penso em Guernica, de Picasso), ao amor (penso na Maria, de Mel Gibson, do filme Paixão de Cristo)(Figura 3.4).



FIGURA 3.4 – Paixão de Cristo de Mel Gibson

Resgatar a arte na escola é também resgatar o humanismo que anda meio ofuscado pelos apelos grandiosos ao consumo, e ao prazer pelo simples prazer, atos que levam ao aviltamento do ser. A arte abre espaço à utopia e à realidade, por isso ela é tão rica e tão plena de sentidos. Contudo,

(...) a experiência estética depende também de um aprendizado. Afinal, a beleza é uma garota sensual e refinada que não vai se entregando assim sem que desprendamos um mínimo de esforço. A este respeito, note ainda um fato importante. À medida que vamos nos tornando familiarizados com os códigos estéticos, nossa própria maneira de sentir vai se refinando, ou seja, tornando-nos mais sensíveis às sutilezas de nossa vida interior, aos meandros do mundo de nossos sentimentos. (...) (DUARTE JÚNIOR, 1987, p.90).

Sendo assim é necessário, desde cedo, ensinar as crianças e os jovens a lidar com a arte, com a linguagem fílmica e com as mensagens veiculadas pela mídia. É preciso ensiná-los a olhar! Olhar significa aguçar a visão para ver em profundidade, perceber as sutilezas, o que está subjacente, é desvelar o encantamento, é compreender que relação você estabelece com a obra que está vendo, é juntar ao seu eu o eu do artista, olhar é assimilação e acomodação, olhar é uma rua de mão dupla em que se cruzam o olhar do artista e o olhar do leitor resultando em cumplicidade. Observe-se o que coloca LUCAS sobre a leitura da imagem fílmica:

A leitura da imagem cinematográfica não é só encantamento, e sim a adoção de uma postura crítica que tem consciência dos diversos níveis de construção e articulação entre os elementos que a compõe. Ler significa, portando, lidar com a construção do olhar e das formas pelas quais este se expressa. (1998, p.11).

Somente com o olhar acurado percebemos as omissões, as distorções, as ideologias e os abusos da imagem em consonância com vários interesses, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Penso ainda, que o ver com competência uma obra fílmica abre um precedente para o descortinamento da comunicação através do olhar que se estabelece em várias circunstâncias entre pessoas. Aprender a olhar⁴⁶ é preciso, para que também com o olhar sejamos tão ou mais eloqüentes do que com as palavras e possamos com o olhar deixar fluir nossa humanidade.

⁴⁶ Segundo Jean Paul Sartre, “pelo olhar, seu dono se recusa a tornar-se um objeto do meu olhar. É como um duelo. (...) Tomo, assim, consciência, pelo olhar do outro, de que ele é também consciência”(ALMEIDA, 1988, p. 39 - 40).

CAPÍTULO 4. MÍDIA E EDUCAÇÃO

Trazer para a sala de aula o imaginário da cultura de massa é como oferecer a possibilidade de ampliar o universo de experiências de nossos alunos. É oferecer um espaço de discussão crítica para um dos discursos mais visíveis e legitimados da atualidade.

(Maria da Graça Jacintho Setton).

Nem apocalípticos, nem integrados e sim críticos é o resultado do que se pode obter com o uso da mídia, desvelando as suas armadilhas e ensinando a vê-la com criticidade.

4.1 O que é mídia

De acordo com Citelli, o termo mídia designa os meios de comunicação. Trata-se do plural latino de médium. O designativo mídia, utilizado constantemente no Brasil é apenas uma forma como se pronuncia em língua inglesa a palavra mídia. (2001, p.19).

A mídia permeia o nosso cotidiano e se faz presente aonde quer que estejamos. É quase impossível fugir dela porque ela se encontra em nossas casas e fora delas. Ela é então uma companhia inseparável, persistente e tenaz. Não seria aconselhável então compreendê-la e fazê-la nossa aliada na difícil tarefa de educar as crianças e os jovens? Se educássemos para a mídia utilizando as linguagens da mídia não seria uma forma de educar para desnaturalizar, o que se tornou natural para grande número de consumidores, as mensagens midiáticas? Ensinar a olhar com criticidade não é também uma maneira de impedir a alienação das pessoas? Afinal de contas vivemos em um mundo “metralhado” pela informação, mas carente de comunicação. Penso informação como uma veiculação de mensagem bilateral quantitativa: alguém transmite e outrem recebe sem transformar a mensagem em algo seu, sem elaborá-la. Penso comunicação como uma veiculação de mensagem bilateral qualitativa: alguém transmite e outrem recebe e transforma a mensagem em algo seu, ou seja, a reelabora e a torna significativa e poderá usá-la a seu favor. Creio que na atualidade na sociedade neoliberal banhada pelo audiovisual e pela propaganda, apelo veemente ao consumo e a alienação, é preciso preparar para não ter medo da mídia e nem tão

pouco vê-la como algo natural que transmite o que acontece na realidade. É preciso dissecar as veladas mensagens midiáticas plenas de ideologia e saber que a mídia é uma via de mão-dupla: ela pode alienar, mas ela pode propiciar formas de resistência. A mídia não é algo onipotente, não é uma força suprema de controle social. Ela não paira soberana e desligada da sociedade, ela é oriunda da sociedade, ela carrega consigo todos os defeitos e todas as virtudes do todo social. Compreender o que se passa na mídia é entender o que está acontecendo nas sociedades e nas culturas contemporâneas.

4.2 A educação como forma de enfrentar o “olhar de Medusa”.⁴⁷

Como já foi mencionado, a mídia está ajazada em nossas vidas sem pretensão de ganhar asas e nos abandonar. Ainda mais que ela se tornou aliada de inúmeros pais, que por força das circunstâncias e pela própria cultura apelativa do consumo e da manutenção do status quo, se transformam em escravos do trabalho. É preciso manter as aparências. Sobre isso é interessante o que nos comunica Bourdieu acerca do acúmulo de capital simbólico:

(...) Viver como um morador de rua e dispor, ao mesmo tempo, de um patrimônio elevado suscitará desaprovação; ao contrário, exibir sinais exteriores de riqueza garantirá um certo reconhecimento social. A diferença está no capital simbólico. Efetivamente, importa ver que, socialmente falando, uma coisa existe a partir do momento em que se crê que ela existe, e inversamente ela não existe se não se crê na sua realidade. (...) Existir socialmente é, essencialmente, ser percebido, isto é, fazer com que sejam reconhecidas tão positivamente quanto possível as suas propriedades distintivas. Daí a necessidade de transformar uma propriedade objetiva em capital simbólico. (...) (BONNEWITZ, op. cit., p.103).

Em outras palavras, hoje mais que qualquer outra coisa é preciso ostentar poder para ser aceito em sociedade, daí a busca pelas famílias desse capital simbólico com tamanho afincamento e persistência. Resta às famílias confiar suas crianças e adolescentes aos cuidados de empregadas domésticas totalmente despreparadas e alheias às regras

⁴⁷Medusa na mitologia grega tinha a capacidade de transformar em estátuas de pedra as pessoas que a olhassem fixamente nos olhos.

da boa educação que por sua vez deixam crianças e adolescentes horas a fio frente ao aparelho de televisão ou ao aparelho de DVD ou ainda frente ao computador. Ou seja, as crianças e adolescentes cada vez mais solitários e sedentários se quedam frente às novas tecnologias, que fazem o papel de “mães substitutas”, e absorvem, junto com mensagens educativas e instrutivas, lixo que os influenciará perniciosamente. Geralmente os pais, após uma jornada de trabalho cansativa, têm pouco tempo de dedicação aos filhos e os compensam dando-lhes presentes e mais presentes e uma considerável liberdade. Há então uma falta de limites nunca antes observada em relação às crianças e aos adolescentes, o que é bastante prejudicial ao desenvolvimento deles.

A escola é penalizada com o que denomino de família-desestruturante⁴⁸, na medida em que os pais vêm na escola a “tábua de salvação” para os seus problemas em relação à educação dos filhos e exigem da escola um papel que não lhe compete e para o qual a escola não está preparada. Sobre nós professores é colocada toda uma carga absurda de trabalho em um ambiente que não nos favorece. Temos falta de inúmeras coisas, mas principalmente o reconhecimento pelo nosso bonito, importante e imprescindível trabalho. Falo de um salário digno já que no capitalismo um salário justo será sempre utopia. O que também nos falta é investimento no nosso aprimoramento com cursos que sejam propiciados, em parte, pela instituição escolar a que estamos engajados. Somos detentores de uma considerável ascendência sobre as crianças e os jovens. Nós passamos com eles pelo menos quatro horas diárias e podemos fazer muito por eles, porém precisamos ter condições para fazê-lo. Somos profissionais da educação, exercemos um sacerdócio também, mas não somos sacerdotes. Temos família para cuidar, filhos para educar e aspiramos, como todo e qualquer mortal, a um futuro promissor que se transforme, em breve, em um presente promissor. Pois bem! Como eu dizia, além da carga horária de trabalho na escola e em casa, trabalhando para a escola sem remuneração (na elaboração de provas, aulas, trabalhos e na correção de provas e trabalhos), (costumo dizer que é a nossa mais-valia), ainda nos é

⁴⁸Chamo de família-desestruturante aquela em que seus membros moram na mesma casa, mas têm interesses atomizados e portanto, não formam um lar. A família delega a outrem (pessoas próximas e instituições) a educação e a orientação de seus filhos o que freqüentemente traz conseqüências desastrosas para crianças e adolescentes, no que diz respeito principalmente à identidade deles.

imputado o dever de dar aos jovens a educação informal que até há alguns anos era papel da família. Esse papel não cabe à escola. Todavia, a instituição escolar pode e deve apertar os jovens e as crianças a aprender a tirar proveito dos meios de comunicação ensinando-lhes a adquirir competência para ver já que esses meios fazem parte do dia a dia dessas pessoas que assimilam grande parte de suas mensagens sem filtrá-las. Mas em que consiste a competência para ver?

Definimos competência para ver como capacidade de decodificação, análise e interpretação de significados construídos em linguagem audiovisual e capacidade de articulação desta com outras linguagens; articulação do conteúdo de outros produtos culturais e saberes; grau de amplitude do processo de significação – capacidade de deslocamento da técnica de Sherazade (argumento central do texto fílmico, que captura o olhar e o interesse do espectador); análise crítica: nível de diálogo que o sujeito estabelece com o conteúdo da obra. (SETTON, op. cit., p. 46).

Competência para ver é a capacidade de fazer uma leitura do que foi transmitido em imagens, considerando-se o desvelamento da linguagem característica do meio visual, que se amalgama com os saberes e com o interesse de quem vê necessitando do suporte de outras linguagens para se fazer entender e comunicar o teor do que se quis transmitir. É interessante como Duarte se reporta sobre o que o sociólogo Pierre Bourdieu nomeou de “competência para ver”,

Isto é, uma certa disposição socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (op. cit., p.13);

É bom ressaltar sobre a familiaridade com a mídia porque essa familiaridade facilita a compreensão das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Para que a competência para ver se instale será preciso contudo alertar o espectador para que se mantenha vigilante em relação ao encantamento pelas imagens e desconstrua a crença de que a mídia tem apenas como fim entreter. O meio cultural do qual fazemos parte tem bastante influência no modo de recepção do que é enviado pelos meios de

comunicação. Quanto mais conhecimento da mídia, da ideologia que a perpassa, das armadilhas que ela nos prepara, quanto menos seremos enredados na sua sedução e nas suas tramas sutis e hipnóticas. Portanto, a cultura do indivíduo serve como anteparo ao que é veiculado negativamente pela mídia.

É deveras importante que a instituição escolar e seus professores despertem para lidar com as imagens e com suas mensagens. Cada vez mais o processo ensino/aprendizagem exige maior qualidade e preparo dos profissionais que o formam. Essa exigência é algo premente, tanto que

Neste contexto de mudanças aceleradas, duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa delineiam-se embora ainda muito confusamente, em nossas universidades: Mídia-educação (ou educação para as mídias), que diz respeito à dimensão “objeto de estudo” e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação. (...) (BELLONI, 2001, p.9).

O estudo da mídia se faz necessário haja vista a sua utilização freqüente e constantemente mimetizada surpreendendo os seus usuários que, se não preparados, se enredam no torvelinho da sua força. De acordo com Len Masterman (1993) existem sete motivos principais para o estudo das mídias: a ideologia transmitida principalmente através da publicidade; a presença das mídias nos processos democráticos (as eleições); o seu consumo elevado; o surgimento de uma gestão da informação nas empresas (agências de governo, por exemplo); as privatizações de todas as tecnologias da informação no Brasil e no mundo; a importância crescente da comunicação visual e da informação em todos os campos (fora da escola, que privilegia o escrito, os sistemas de comunicação são essencialmente icônicos); a expectativa dos jovens a serem formados para compreender sua época. (ibid, p.10).

A escola como instituição de formação não pode prescindir de estudar as mídias sob pena de se quedar num anacronismo imperdoável o que poderá acarretar conseqüências irreversíveis. O despertar da escola para o estudo das mídias poderá ser iniciado com a utilização das imagens fílmicas. É interessante notar que há bastante tempo a literatura de ficção já é usada nas escolas como fonte de conhecimento e como fonte de pesquisas, todavia em pleno século XXI em um mundo permeado por

imagens, o devido valor do cinema como um veículo de aprendizagem ainda não foi reconhecido.

O cinema possibilita o conhecimento de outras realidades e de outros valores sociais. Dá condições para compararmos os problemas existentes no Terceiro Mundo com os problemas do mundo capitalista desenvolvido. A situação das mulheres, dos afrodescendentes, dos chamados pejorativamente de chicanos nos Estados Unidos, a situação dos homossexuais, dos ciganos, dos mendigos, enfim, das minorias também são contempladas em películas cinematográficas possibilitando a ampliação da visão de mundo do espectador⁴⁹. Penso que incontáveis filmes, nacionais e estrangeiros, dependendo do planejamento pedagógico, poderão ser usados como conteúdo nas aulas das diversas disciplinas curriculares. Apenas para exemplificar cito *O Nome da Rosa*⁵⁰ que trata da conjuntura medieval, ressaltando o papel da Igreja Católica e do domínio cultural exercido por ela; um outro filme muito interessante é *Tempos Modernos*⁵¹ que, de forma hilariante, faz uma crítica contundente às sociedades industriais com as suas tecnologias que alienam os trabalhadores; *O Gladiador*⁵² nos contempla com a questão do escravismo na Roma Antiga e a luta de um homem pela sua liberdade; ou, *Um Motivo para Viver*⁵³ que narra a trajetória de um prisioneiro que tenta reconstruir sua vida escrevendo suas reminiscências; e ainda, o belíssimo filme *O Destino de Uma Vida*⁵⁴ que conta a luta de uma mãe solteira, negra e usuária de drogas, por seu filho Isaías, adotado por uma assistente social, branca, de classe média e com um casamento estável. O cinema quando bem aproveitado traz inúmeros benefícios.

O filme é considerado como o meio mais eficiente de educação, ilustração, ensino e cultura em geral. Todos podemos aprender com ele. É comparável a uma universidade. Geografia, história, costumes e tradições dos povos, literatura, música, ciências e artes se incorporam ao nosso patrimônio cultural. (...). (PIROLI, 1965, p.13 - 14).

⁴⁹Exigência da Teoria pós-crítica do currículo que reconhece todos os grupos culturais como importantes para a formação da cultura de um povo.

⁵⁰File dirigido por Jean Jacques Arnaud, 1986, baseado no livro de Umberto Eco, *O Nome da Rosa*.

⁵¹ Filme de Charles Chaplin, 1936, considerado um clássico do cinema.

⁵² Filme dirigido por Ridley Scott, 2000, sucesso de bilheteria.

⁵³Filme de Mehdi Norowzian, 2002.

⁵⁴ Filme de Stephen Guttlenhaal, 1990.

Acima de tudo o cinema é objeto sociológico porque sua composição emerge das sociedades reais. Todavia, é bom lembrar, que, os filmes não são fidedignos às realidades que contemplam sendo necessário um bom trabalho, um planejamento meticuloso por parte dos professores. É oportuno colocar aqui que os professores entrevistados durante a minha pesquisa, em unanimidade, ressaltaram a importância do cinema para a educação, contudo advertindo para o fato de que o cinema é expressão do real e não reprodução do real. Senão vejamos, O professor “A”, na profissão há dezesseis anos, descobriu a importância do cinema quando estava na universidade (UECE) e o usa desde os primeiros anos como professor e afirma que “O cinema na minha opinião, procura representar a expressão do real, mas não podemos esquecer que assim como toda obra (escrita ou não escrita), ela representa a opinião, a ideologia e as concepções de quem a produziu.” Ou seja, além de emanar da sociedade o cinema é perpassado pelos valores e concepções dos seus realizadores. O professor acrescenta: “Eu uso o cinema como forma de despertar o espírito crítico e por ser também uma ótima ferramenta de fixação do conhecimento. O professor “B”, ensina há 14 anos, deparou-se com o uso do cinema na educação já como aluno do segundo grau (hoje ensino médio) e como aluno da universidade (UECE) “como método a ser aplicado”, ou seja, fazia parte do currículo e o utiliza desde o primeiro ano como professor de história. E continua: “Acredito nas múltiplas formas de aprender, alguns alunos são visuais e aprendem com mais facilidade assistindo a um filme ou parte dele”. Indiretamente o professor “B” se referiu ao currículo cultural que privilegia outras formas de aprender como o teatro, a literatura, a música, dentre outros. O professor “B” acrescenta: “Acredito que o filme é uma expressão do real, tudo ali envolve a visão de quem produz, o diretor, o autor da trama, os próprios artistas, o público que se quer envolver, enfim acredito que quase não se tiram as emoções na hora de uma construção cinematográfica”. Subjaz na fala do professor a questão da sensibilidade à qual nos reportamos no capítulo anterior, como também o conhecimento de que a elaboração de um filme não é resultado do trabalho de uma pessoa, mas é o culminar de um trabalho meticuloso de uma equipe em sintonia. Perpassa também na colocação do professor, o conceito de obra aberta, de Umberto Eco, quando ele fala das várias formas de ver uma película. Há oito anos no magistério, o professor “C”, licenciado em

história(UECE), descobriu o cinema para o ensino da história afirma: “Descobrir o cinema para a educação é apenas ter a sensibilidade de observar o “valor cultural” e a magia contagiante da arte”. O professor junta: “O cinema nos oferece a oportunidade de aproximar mais o nosso aluno dos conteúdos aplicados, pois durante a apresentação cinematográfica é possível que o professor tente sensibilizar o seu público para a introspecção do filme e leve-os a um aprendizado maior, pois a imagem fica gravada despertando uma fascinação maior pelo aprendizado.” Observe-se que o professor “C” destaca a instigação da sensibilidade como também coloca a importância da arte na escola e, indiretamente, faz alusão ao currículo cultural que destaca outros meios para o aprender. E acrescenta sobre o filme como expressão do real: “Esta resposta é intrigante pois depende muito do olhar do observador; se você não tem maturidade cultural você acaba se envolvendo a ponto de achar que aquele filme representa o real e passa a viver uma fantasia, porém se existe a maturidade cultural o observador vai filtrar aquilo que lhe convém, gerando uma nova criticidade”. O professor deixa transparecer a importância do olhar e aponta com sutileza a necessidade do aprender a ver filmes. É a competência para ver, de Bourdieu.

Como pudemos observar pelas colocações dos professores, já há algum tempo se trabalha na educação com os inúmeros recursos do cinema, inclusive, à partir da segunda metade dos anos oitenta, vários autores de livros didáticos de história sugerem o uso de filmes, listando-os de acordo com o conteúdo abordado. Myriam Becho Mota é um desses autores. Em seu livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio indica filmes e/ou documentários de acordo com os capítulos. Cada título é acompanhado de um resumo, diretor, elenco, nacionalidade e duração. A autora sugere um roteiro para análise de um filme; Flávio de Campos, em A Escrita da História, aponta o uso de filmes em cada unidade e nos Textos Complementares, no final do livro, no Manual do Professor, há textos muito interessantes sobre como tirar um bom proveito da utilização de filmes e de fotografias como documento histórico; Um outro autor que sugere o uso de filmes é Leonel Itaussu A. Mello. Em cada capítulo de seu livro, História Moderna e Contemporânea, estão listados vídeos, e além deles biografias e romances históricos. Ou seja, o uso das mídias está se tornando corriqueiro e

inegavelmente é um excelente material documental da história que não só desperta o interesse dos educandos, como favorece a criticidade.

É tanto que nas entrevistas com os professores de história dois deles consideram que a criticidade é uma das conseqüências do uso do filme. O professor “A” disse que “O cinema desperta a capacidade crítica do aluno”. O professor “C” afirmou: “O benefício maior é a criticidade. Amplia a dúvida e aumenta o interesse pela pesquisa criando novos laços com o conhecer como prazer, aprender para a vida, formando uma personalidade cultural expressiva”. Muito interessante a colocação do professor “C”. Ele destaca de forma subjacente a questão da união do ensino com a pesquisa, e no homem como sujeito da história (aprender para a vida), toca na ampliação dos conhecimentos (personalidade cultural expressiva). O professor “B” ao ser indagado sobre as benesses do cinema para o ensino de história respondeu que era “Mover o aluno no espaço tempo, levando-o ao local histórico”. Ou seja, facilita o entendimento desses conceitos históricos e como ilustração facilita a aprendizagem.

Penso que o uso de novas tecnologias na escola, com ênfase no cinema com seus incontáveis recursos, está em consonância com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que tange à formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

(...) O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.349/96: a) a educação deve cumprir um papel triplo: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (PCN, Ensino Médio, 1999, p.25, 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam claro acerca da continuidade da aprendizagem mesmo depois do término do Ensino Médio, para que o jovem ao longo da vida desenvolva competências que o apartem a conhecer o seu meio social, que se autosustente, que participe das decisões da sua comunidade e se reconheça como alguém que tem história e que faz história.

Concebo que o uso de filmes em sala de aula também é uma forma de preservação da memória necessária à formação de identidades. O patrimônio cultural de um povo é de vital importância para “a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, (...)”. (PCN, Ensino Médio, 1999, p.305, 306). Atualmente, me parece, as pessoas vivem num presente contínuo⁵⁵, sem memória, chegando mesmo a debochar do que é antigo. É interessante observar que quando se faz menção a determinado acontecimento ou modismos de tempos idos, os mais jovens proferem rapidamente (e desdenhosamente) o jargão já tão conhecido nosso e atribuído ao espírito de molecagem do cearense: “É o novo!” Dá para rir, todavia se refletirmos bem é uma expressão preconceituosa e excludente das coisas da memória. A adesão debochada dos jovens a esse jargão denota o pouco ou nenhum interesse pelas coisas do passado que são tão importantes quanto às coisas do presente. A cidadania cultural exige o direito à memória e preservá-la é uma forma de guardar nossa identidade e nossa história. Vejamos:

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (CHAUÍ, 1997, p.30)

A preservação do passado é garantia de legar para a posteridade todo um aprendizado acumulado, cuidadosamente guardado no baú da memória, e que temos a obrigação de cuidar, de zelar, e de propagar numa corrente sem fim.

4.3 Nem apocalípticos nem integrados. Críticos

O filósofo italiano Umberto Eco criou denominações opostas para os pessimistas (apocalípticos) e para os deslumbrados (integrados) em relação à mídia. Para Eco há aqueles que crêem ser a mídia a origem de inúmeros males. Para outros a mídia traz tudo de bom, é sinônimo de modernidade e se abre para democratizar o conhecimento.

⁵⁵De acordo com HOBBSBAWN (2000, p.13) “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do século XX.”

Apocalíptico ou integrado ninguém escapa da mídia. Até mesmo os seus mais ferrenhos críticos se servem dela para censurá-la. Umberto Eco assim se expressa:

(...) O universo das comunicações de massa é —reconheçamo-lo ou não — o nosso universo; e se quisermos falar de valores, das condições objetivas das comunicações, são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso, que, indignado com a natureza inumana desse universo da informação, transmite o seu protesto através dos canais de comunicação de massa, pelas colunas de um grande diário, ou nas páginas do volume em peaperback, impresso em linotipo e difundido nos quiosques das estações.(2004, p. 11)

Penso que tudo o que abala a elite ou a aproxima do povo é qualificado de nocivo. A elite quer manter exclusividade em tudo o que a diferencia do povo. Basta evocarmos as complicadas regras de etiqueta usadas pela nobreza durante o período do Antigo Regime. Não é sem motivo, portanto, que a mídia é considerada nociva e alienante. E fica por isso mesmo, ou seja, se critica ao invés de se tirar proveito dela. Fico pensando no que deve ter sido o impacto do uso do papel, da imprensa, do formato dos livros, e dos instrumentos náuticos para quem estava acomodado a uma situação sobre a qual tinha o domínio total. Imagino o alvoroço que foi a publicação semanal de folhetins, com histórias romanescas, nos jornais do século XIX, considerados subvertores da ordem, dos princípios morais e dos bons modos de moças e de rapazes, de acordo com os conservadores.

É certo que a mídia veicula todos os valores do sistema capitalista e não poderia ser diferente já que é fruto do próprio sistema. Então, se assim é, porque não preparar os nossos educandos para entendê-la, enfrentá-la com criticidade e tirar proveito dela? Por que não fazermos da mídia nossa aliada na complexa e exigente tarefa de educar? Então, não seria aconselhável, buscar condições para saber o que fazer com a mídia? Ainda mais que a elite em nome do capital (que é controlado por ela), manipula em seu favor os meios de comunicação de massa veiculando valores que tentam criar no espectador desejo de consumo, valorização do individualismo e falsa crença de igualdade social. Quando sabemos que não é bem assim. Não há democratização dos

bens culturais⁵⁶ e sim massificação dos bens culturais. Ou seja, à elite são dadas as obras de arte porque podem pagar por elas e têm formação cultural para apreciá-las e fruí-las. Ao povo são dadas as obras vulgarizadas e de baixo preço, causando a ilusão da democratização cultural. Não é rara a transformação de belíssimas obras de arte em artefatos para iludir os olhos e os ouvidos do povo dando-lhes a impressão de que tem acesso a obras de arte de grande valor cultural. É o caso de arranjos de música clássica por orquestras conhecidas que simplificam as esplendorosos e maravilhosos acordes de gênios da música universal, e o que é pior vestidos para vender inúmeras cópias e bens de consumo (sabonetes, xampus, perfumes, móveis, carros ...). Parece-me que essa atitude é também uma forma de humilhar o povo e de dizer, veladamente, que o povo não tem condições de entender, de apreciar, de fruir uma obra de arte. Ou seja, é uma forma de fazer com que o povo conheça o seu lugar. Ao aceitar isso, sem entender o recado da elite, o povo se marginaliza. E quando o povo é marginalizado, obviamente não existe democracia, mas apenas massificação porque:

A indústria cultural **vende** Cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. (CHAUÍ, op. cit., P.300)

Isto é, a única coisa nova na indústria cultural é o ritmo acelerado do que transmite e uma “maquiagem” para que se tenha a impressão de novidade. A essência continua a mesma. É bem interessante a colocação de Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural. É algo bem pessimista e que vale ressaltar:

(...) Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. (...) O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle. (...) (1985, p. 125)

Ou seja, o povo é passivo e aceita tudo proveniente da indústria cultural. É alienado no trabalho. É alienado na e pela indústria cultural. Hospeda o opressor dentro

⁵⁶ Democracia cultural significa direito de acesso e de fruição das obras culturais, direito a informação e à formação culturais, direito à produção cultural. (CHAUÍ, 1997, p.330)

de si, como dizia Paulo Freire. Não esqueçamos que Adorno e Horkheimer escreveram sobre a indústria cultural nos anos 30 quando os consumidores ainda não estavam familiarizados para lidar com a mídia porque era algo novo em suas vidas. A visão pessimista dos filósofos descrevia um espectador passivo, alienado, sem vontade própria, portanto manipulado. Impressiona a maneira como eles descrevem o espectador do cinema,

(...) que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. (...) A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. (...) o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. (...) (ibid, p. 125)

Chamo a atenção para o termo adestrar o que fica claro que para Adorno e Horkheimer o espectador não tinha nenhuma capacidade de entender o que lhe convinha ou não. O espectador não podia nada em face da indústria cultural que o adestrava feito animais irracionais. A indústria cultural era usuária do espectador e não o espectador dela. Acredito que hoje, uma parte considerável da indústria cultural é suficientemente competente para saber que a mídia não é só entretenimento, mas é também alienação para a preservação dos privilégios burgueses. Essa atitude crítica deveria se estender para toda sociedade através da escola que tornaria possível o poder de pressão dos espectadores em relação à indústria cultural. Ao deixar de ver e ouvir programas da indústria cultural, não recomendáveis porque deseducativos e sem qualidade, os espectadores com o seu repúdio, como que obrigariam a elevação e a qualificação do conteúdo veiculado por ela não esquecendo que há conteúdos educativos e de qualidade na indústria cultural.

Walter Benjamim não era tão pessimista em relação à reprodução dos bens culturais pela mídia. Por ter vivenciado dias tenebrosos do nazi-fascismo, que reproduzia seus valores em grandes espetáculos, ele cria que com o nascimento do socialismo a reprodutibilidade da arte estaria a serviço da democracia porque a Cultura seria acessível a todas as pessoas. Infelizmente o desejo de Benjamim não se concretizou, pois com o fim do nazi-fascismo os países capitalistas desenvolvidos e a União Soviética stalinista produziram a cultura de massa, ou não seria melhor dizer cultura para as massas?

Sobre o cinema o filósofo Walter Benjamim o pensava como a arte democrática do nosso tempo, porque poderia servir como meio de educação do povo, já que o permite não só a reprodutibilidade mas a própria linguagem do cinema com os seus incontáveis recursos. A esperança de que essa democratização se concretizasse estava no nascimento de uma realidade socialista que emanciparia homens e mulheres e permitiria que a Cultura se estendesse para toda a sociedade e acabasse de vez com a exclusividade de sua acessibilidade apenas à elite. Observe-se que Benjamim reconhecia as potencialidades do cinema para a educação das massas.

(...) Realizando o inventário da realidade mediante seus grandes planos, sublinhando os detalhes ocultos em acessórios familiares, explorando meios vulgares sob a genial direção da câmera, o cinema, se por um lado nos faz melhor perceber as necessidades que dominam nossa vida, conduz por outro a abrir um campo de ação imenso de que não suspeitávamos. Nossos cafés e as ruas de nossas grandes cidades, nossos escritórios e quartos mobiliados, nossas estações e fábricas pareciam aprisionar-nos sem esperança de libertação. Veio então o cinema e, pela dinamite de seus décimos de segundo, explodiu esse universo concentracionário; Assim, abandonados em meios aos estilhaços arremessados ao longe, agora empreendemos viagem de aventureiro. (...) (2000, p. 246)

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção e torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez.

Mas Walter Benjamim fez críticas ao cinema, originário da Europa Ocidental, no que tange à fabricação de estrelas do cinema, como em relação à ilusão que acarreta. Senão vejamos:

(...) À medida que restringe o papel da aura, o cinema constrói artificialmente, fora do estúdio, a "personalidade" do autor: o culto da "estrela", que favorece o capitalismo dos produtores cinematográficos, protege essa magia da personalidade, que há muito já está reduzida ao encanto podre de seu valor mercantil. (...) Na Europa Ocidental a exploração capitalista da indústria cinematográfica recusa satisfazer as pretensões do homem contemporâneo de ver sua imagem reproduzida. Nessas condições, os produtores de filme têm interesse em estimular a atenção das massas para representações ilusórias e espetáculos equívocos. (ibid, p. 239, 241)

Ou seja, a crítica é tecida contra a construção de uma personagem artificial cuja intenção é encantar a homens e a mulheres, direcionando-os para o consumo, o que fortalece o capitalismo. A crítica se estende ao cinema comercial da Europa Ocidental, que ilude e é espetáculo não tendo interesse, como acontecia na Rússia em mostrar pessoas reais em seu local de trabalho, ou seja, pessoas comuns representando o seu próprio papel.

Um outro estudioso da mídia foi o pensador canadense Marshall McLuhan (1911 – 1980) que desenvolveu o conceito “o meio é a mensagem”. Isto é, cada meio de comunicação tem uma maneira própria de transmitir o seu conteúdo, acarretando efeitos sociais diversos. Para completar sua análise McLuhan designa os meios de comunicação em “meios frios” e “meios quentes”. De acordo com McLuhan, “os meios quentes promovem uma baixa participação do espectador, enquanto os frios seriam de “alta” participação por parte da audiência”. (Citado por COELHO, 2003, p. 43). Ou seja, o “meio frio” é aquele cuja mensagem exige do indivíduo um certo esforço para ser entendido, portanto é um meio de baixa definição. Já o “meio quente” é aquele que transmite uma mensagem rica de informação perceptual, portanto é um meio de alta definição.

Valendo essa regra para todos os meios, uma conferência exigiria menos participação do que um seminário, assim como um livro exigiria menos participação do que um diálogo. De igual modo, a TV seria um meio de maior participação em comparação com o cinema, o mesmo acontecendo com o telefone em relação ao rádio. (COELHO, 2003, P. 43)

O cinema, quanto à imagem, para McLuhan, seria um “meio quente” e por isso não exigiria esforço do espectador porque forneceria uma considerável quantidade de dados. “No cinema, a imagem é clara, perfeita, nítida, feita a partir da projeção de superfícies chapadas...” (ibid, p. 42 - 43).

Acredito que é preciso um certo esforço para que uma mensagem seja compreendida pelos usuários da mídia. Seja ela qual for. No meu entendimento o usuário tem menos ou mais compreensão da mídia conforme o seu nível intelectual e educacional. Vejo que o usuário decodifica a mensagem servindo-se dos pressupostos que ele traz e que lhe foram possibilitados pela educação familiar (educação informal) e pela educação escolar (educação formal). Sendo assim, o usuário será ou não

manipulável pela mídia dependendo da sua recepção ser ingênua ou crítica, como já afirmamos, intrinsecamente atrelados à sua educação. Aliás, a educação é pressuposto não só para uma posição crítica sobre a mídia mas é essencial para a vida, porque dela vai depender a atuação das pessoas no meio em que vivem, permeado pelo capitalismo com seus poucos benefícios e com seus incontáveis malefícios. Penso, por exemplo, que o capitalismo desenvolve o individualismo, atomizando as pessoas, mas ao mesmo tempo transforma essa individualidade em padrão, ou seja, padroniza as pessoas que não se vêem como padronizadas. A educação tem aí um importante papel: o de despadronização das pessoas, tornando-as autênticas.

A mídia endereça uma torrente constante de informações, em qualquer lugar e a qualquer hora, de forma acintosa ou de forma sutil (que considero mais alienante porque velada).

Os espetáculos da mídia demonstram quem tem poder e quem não tem, quem pode exercer força e violência, e quem não. Dramatizam e legitimam o poder das forças vigentes e mostram aos não – poderosos que, se não se conformarem, estarão expostos ao risco de prisão ou morte. (...) (KELLNER, 2001, p. 10)

Tudo isso permeia a mídia, contudo, dizendo como Michel de Certeau, o homem ordinário, unido de aparatos oriundos da sua educação e da convivência com a mídia, encontra formas de resistência e se apropria à sua maneira de mensagens a ele endereçadas. As táticas de resistência são mais substanciais quando as pessoas são educadas para olhar criticamente e para tirar proveito do que a mídia traz de positivo.

Além disso, a própria mídia dá recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. Assim, a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade. (ibid, p. 12)

Portanto, nem apocalípticos, aqueles que temem ao extremo a mídia e que são pessimistas a ponto de perceberem nela somente alienação; nem integrados, aqueles que só vêem na mídia positividade e diversão, mas críticos, pessoas preparadas para vê-la como diversão e como meio de expressão, tanto garota propaganda do capitalismo, como também garota da resistência.

Inclusive nas entrevistas com os professores de história, perguntamos se eles consideravam, que por fazerem parte da indústria cultural o cinema esvazia a criticidade. O professor “A” respondeu que não e justificou “na realidade, o que acontece é que há pouco interesse da mídia em divulgar os filmes que contemplem conteúdo histórico e crítico”. Ou seja, ele deixa transparecer uma ambigüidade na sua resposta a mídia não tira a criticidade das pessoas mais não tem interesse em veicular filmes que levem a isso. Todavia ao lhe ser perguntado sobre os benefícios do uso do cinema na sala de aula (já aludido anteriormente) ele apontou que despertava a capacidade crítica do aluno. O professor “B” colocou que não e explicou “acredito que depende muito da visão que o cineasta tenta passar bem como da utilização que iremos fazer, pode-se utilizar qualquer filme e narrar à parte para os alunos a realidade e a omissão dos filmes”. O professor deixa transparecer a importância da escolha de um bom filme como o preparo do professor, com um bom planejamento, para o trabalho com o cinema em sala de aula. Na sua resposta, o professor “C” afirmou que não e acrescentou “depende muito do ângulo a ser visto. O cinema também é um veículo de comunicação como outro qualquer e é lógico que todas as informações devem ser filtradas ou deglutidas (verde – amarelismo) e depois se utiliza aquilo que é bom”. O professor quando tocou em verde – amarelismo se referiu à Semana de Arte Moderna de 1922, em que seus participantes se propunham a construir um novo conhecimento, calcado na cultura nacional, desvencilhando a arte brasileira da influência acadêmica de outros países. Ainda, segundo o professor “C”, enquanto a imprensa restringe o conhecimento porque só a utiliza os que dominam os códigos da leitura, o cinema o amplia porque a imagem se dá ao ver que é mais democrático e que poderá se transformar em competência para ver, na medida em que o indivíduo for adquirindo o desvelamento da linguagem icônica do cinema.

Concebo a mídia como algo muito complexo, porque a mídia é ambígua: ela está a serviço do poder, mas ela precisa de público e notadamente de público que consuma o que ela está encarregada de vender, ou seja, idéias e produtos. A mídia então tem que agradar a elite e ao povo. Ela pode transmitir valores que atrasem o projeto democrático, mas pode possibilitar o avanço da democracia ao promover o ataque contra o reacionarismo do preconceito de raça, sexo e classe, por exemplo. Dessa

forma, ao trazer nas suas mensagens essas duas facetas ela é potencialmente rica para a educação, não podendo ser desprezada e nem ignorada. Cabe a nós professores, e principalmente a nós professores de história, o papel da desconstrução do modo de ver a mídia dos nossos educandos, na maioria integrados, e sua transformação em espectadores críticos e multiplicadores da competência para ver.

CONCLUSÕES

Eis enfim o culminar da minha caminhada ao longo de um pouco mais de dois anos como aluna do Mestrado em Educação Brasileira da UFC. Confesso que não foi uma caminhada somente coroadada de estradas planas, vento suave batendo no rosto, sol ameno e cheiro de flores do campo ornando o caminho. Foi também uma caminhada em que atravessei veredas estreitas, solos pedregosos que me arranharam os pés, sol escaldante me ofuscando o olhar, suor copioso e quente escorrendo nas costas, desejo de chegar logo ao destino. Das alegrias e das tristezas tirei forças e motivação para tecer uma amálgama da minha experiência pessoal, das aulas, das infindas leituras, das pesquisas incontáveis, das entrevistas, dos filmes assistidos, das indagações ao orientador, e poder urdir obra tão modesta apenas uma minúscula contribuição ao vasto e complexo campo da educação.

Ao final de tão interessante percurso se faz necessário explicar as conclusões a que cheguei. O uso do cinema nas aulas de história como documento histórico e como recurso didático contribui para uma educação dialógica e horizontal na medida em que após a exibição das películas selecionadas se estabelece um diálogo e uma discussão rica por parte do professor e de seus alunos, não havendo um monopólio do saber por somente uma das partes – o professor. Observe-se o que nos diz Silva, “é através dessa intercomunicação que os homens se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico com um ato dialógico” (2006, p.59). Na educação problematizadora o educador e seus educandos concebem dialogicamente um conhecimento acerca do mundo, sobre o mundo. Essa dialogicidade permite que partindo de suas próprias experiências, todos envolvidos no processo do ato de conhecer busquem os “temas significativos” na exibição fílmica, que nortearão as discussões na sala de aula. Esta socialização do ato de aprender permite que se transfira para a vida social atitudes democráticas de compartilhar com a comunidade trocas de experiências e o respeito pelo outro. Saber ouvir, compartilhar, dizer a palavra, falar no momento oportuno, aguardar a sua vez, respeitar a opinião dos outros, aceitar, contestar, silenciar, são atitudes de pessoas acostumadas ao diálogo construtivo, aprendido num exercício

constante, num currículo dialógico, freireano, propício para a construção de uma realidade mais humana, mais esperançosa e promissora. A linguagem própria do cinema, os sons nele contidos, a emoção que emana do enredo tudo isso corrobora para a contestação, a discussão, o refugio, a aceitação, a crítica, a indignação, a hilaridade, ou até mesmo, a melancolia dos espectadores. O espaço da sala de aula se transforma numa “arena” do conhecimento, possibilitando o aprender a dizer a palavra, a vislumbrar o sonho, utopia agora, mas que se realizará, quem sabe, mais tarde. O professor não é o centro das atenções e do saber, mas o mais experiente, o mediador, um outro ator, ficando próximo aos seus alunos, aprendendo junto com eles, trocando experiências, vivenciando a emoção do inteirar-se do universo de saberes que cada pessoa possui.

O cinema é um excelente recurso para o trabalho do professor trazendo-lhe alguns benefícios. O mais importante é a criticidade não só da análise do filme, mas que se estende para a realidade do aluno e contribui para o desenvolvimento da competência para ver o que ajuda os jovens educandos a ver a mídia com outros olhos, desvelando suas armadilhas e as mensagens veladas que lhe são inerentes.

O despertar do interesse pela arte é algo de positivo que consegui verificar. As exposições de filmes na escola despertam o interesse de grande parte dos educandos em relação à arte, como também contribui para o aflorar da sensibilidade que faz a diferença numa sociedade capitalista em que a aparência das pessoas, o desejo de consumir e amealhar bens materiais são colocados como de vital necessidade para a aceitação das pessoas no meio de que fazem parte.

Verifiquei ainda que o cinema nas aulas de história desperta no educando a curiosidade e a motivação para a pesquisa com o intuito de alargar o conhecimento sobre o que foi visto. Lembrando que para a realização de filmes surge necessidade de uma pesquisa metódica e cuidadosa por parte da equipe cinematográfica.

Outra vantagem é poder mostrar ao educando como é feito o trabalho do historiador na construção dos fatos históricos. O educando entende que os fatos históricos não existem objetivamente, mas que são construídos pelo historiador. O educando entende também que o cinema não é a reprodução do real, mas é uma

representação do real. Isto é, o cineasta representa um determinado acontecimento derivado da sua concepção de valores, da sua cultura e da sua educação.

Em relação às desvantagens concluí que existem. O que considero normal, já que há oposição em tudo, e creio ser algo contornável. As desvantagens estão relacionadas principalmente com a formação individual de alguns educandos, ou seja, ao comportamento pouco recomendável de alguns, o que atrapalha no deslocamento da sala de aula para a sala de projeção. Observei que falta um pouco mais de apoio da escola nesse processo, porque sendo algo pouco usado não se tem na escola a cultura do ver filmes regularmente.

A escolha de filmes é feita pelo valor do filme em si mesmo, ou ainda de acordo com o roteiro programático. Sendo esta última a forma mais corriqueira da escolha de filmes. Na minha concepção e na minha experiência, o mais interessante é o uso de filmes que estão em cartaz, pois já a divulgação deles atiza no educando o desejo de vê-los. Recomenda-se, no entanto, antes de exhibir um filme na escola que o professor o veja antes, para planejar sua aula, pois não é recomendável improvisar. Exhibir um filme sem planejamento poderá comprometer o uso regular do cinema na escala.

É preciso deixar bem claro que a construção do conhecimento histórico ou de qualquer outra disciplina, não se efetiva apenas com a exibição de filmes. O professor precisa utilizar vários documentos, acompanhados de outras estratégias, música, teatro, literatura, ao longo do ano letivo. É imprescindível reforçar que o conhecimento, com a exibição de filmes ou com o uso de outros aparatos, é obra do professor e de seus alunos. É uma construção coletiva e significativa porque, plena dos saberes de cada um deles.

Quero deixar claro que não pretendi esgotar assunto tão pujante e tão interessante nesse trabalho. Espero que outros pesquisadores, amantes da educação e do cinema, ampliem esses conhecimentos pois há muito ainda o que ser dito: o modo de recepção dos filmes por parte dos educandos fica como sugestão.

Finalizando, gostaria de registrar que ousar na sala de aula é preciso. Ousar para sacudir os ânimos, as vontades, os interesses, as alegrias de educadores e educandos para o aprender em conjunto, mas que o aprender seja em benefício da comunidade em que estão inseridos. Não vejo sentido nenhum no conhecimento que

de nada contribui para a melhoria de vida de homens e de mulheres e de suas comunidades. É importante aprender para a formação do “ser mais”, para a superação da consciência ingênua que mergulha homens e mulheres numa realidade permeada por valores alienígenas que nada lhes acrescenta de positividade. Transformar a sala de aula num espaço incomensurável de debates, discussões e alegrias deve ser algo premente e necessário. Ensinar e aprender com amor, educar pela sensibilidade aproveitando a emoção da arte cinematográfica poderá ajudar a construir um currículo – do – comprometimento, no qual as minorias e os vencidos sejam contemplados para o início de uma utopia que se fará realidade pela atuação de sujeitos conscientes, ciosos de sua capacidade de mudança, unidos pela certeza de que saber é poder e de que a educação é passível de proporcionar esse poder.

ANEXO**Idade Antiga:**

Filme: Cleópatra

Diretor: Joseph L. Mankiewicz

Elenco: Elizabeth Taylor, Richard Burton, Pamela Brown, Rex Harrison

Nacionalidade: Estados Unidos (1963)

Duração: 243 minutos

Filme: Os Dez Mandamentos

Diretor: Cecil B. De Mille

Elenco: Yul Brynner, Charlton Heston, Edward G. Robinson, Anne Baxter

Nacionalidade: Estados Unidos (1956)

Duração: 220 minutos

Filme: Spartacus

Diretor: Stanley Kubrick

Elenco: Kirk Douglas, Tony Curtis, Laurence Olivier, Jean Simmons

Nacionalidade: Estados Unidos (1960)

Duração: 184 minutos

Filme: Asterix Entre os Bretões

Diretor: Pino van Lamsweerde

Elenco: Desenho Animado

Nacionalidade: França (1986)

Duração: 80 minutos

Idade Média:

Filme: Coração Valente

Diretor: Mel Gibson

Elenco: Mel Gibson, Catherine MacCormack, Patrick McGoohan, Sophie Marceau

Nacionalidade: Estados Unidos (1995)

Duração: 180 minutos

Filme: El Cid

Diretor: Anthony Mann

Elenco: Sophia Loren, Charlton Heston, Raf Vallone, Herbert Lom

Nacionalidade: Estados Unidos (1961)

Duração: 184 minutos

Filme: Robin Hood - O príncipe dos ladrões

Diretor: [Kevin Reynolds](#).

Elenco: [Kevin Costner](#), [Morgan Freeman](#), [Mary Elizabeth Mastrantonio](#), [Christian Slater](#)

Nacionalidade: Estados Unidos (1991)

Duração: 143 minutos

Filme: O Nome da Rosa

Diretor: [Jean-Jacques Annaud](#)

Elenco: [Sean Connery](#), [Christian Slater](#), Helmut Qualtinger, Elya Baskin

Nacionalidade: Alemanha (1986)

Duração: 130 minutos

Idade Moderna:

Filme: 1492 – A Conquista do Paraíso – Cristóvão Colombo

Diretor: Ridley Scott

Elenco: Gérard Depardieu, Sigourney Weaver, Armand Assante

Nacionalidade: Estados Unidos e França (1992)

Duração: 155 minutos

Filme: Aguirre, a Cólera dos Deuses

Diretor: Werner Herzog

Elenco: Klaus Kinski, Ruy Guerra, Helena Rojo, Cecília Rivera

Nacionalidade: Alemanha (1972)

Duração: 95 minutos

Filme: Ana dos Mil Dias

Diretor: Charles Jarrott

Elenco: [Richard Burton](#), [Irene Papas](#), [Geneviève Bujold](#), [Anthony Quayle](#)

Nacionalidade: Inglaterra (1969)

Duração: 120 minutos

Filme: Pocahontas

Diretor: Mike Gabriel, Eric Goldberg

Elenco: Desenho Animado

Nacionalidade: Estados Unidos (1995)

Duração: 100 minutos

Idade Contemporânea:

Filme: As Bruxas de Salem

Diretor: Nicholas Hytner

Elenco: Daniel Day – Lewis, Winona Ryder, Joan Allen

Nacionalidade: Estados Unidos (1996)

Duração: 123 minutos

Filme: Dança com Lobos

Diretor: Kevin Costner

Elenco: Kevin Costner, Graham Greene, Mary McDonell, Rodney Grant

Nacionalidade: Estados Unidos (1990)

Duração: 180 minutos

Filme: O Último Samurai

Diretor: [Edward Zwick](#)

Elenco: [Tom Cruise](#), [Ken Watanabe](#), Billy Connolly, Masato Harada

Nacionalidade: Estados Unidos (2003)

Duração: 144 minutos

Filme: Gandhi

Diretor: Richard Attenborough

Elenco: [Martin Sheen](#), [Ben Kingsley](#), [Richard Griffiths](#), [Candice Bergen](#)

Nacionalidade: Índia e Inglaterra (1982)

Duração: 188 minutos

Filmes Nacionais

Filme: Quilombo

Diretor: Cacá Diegues

Elenco: Antonio Pompeu, Zezé Mota, Daniel Filho, Grande Hotel

Ano da Produção: 1984

Duração: 119 minutos

Filme: Lamarca

Diretor: Sergio Resende

Elenco: Paulo Betti, Carla Camurati

Ano da Produção: 1994

Duração: 120 minutos

Filme: Xica da Silva

Diretor: Cacá Diegues

Elenco: Zezé Mota, Walmor Chagas, José Wilker

Ano da Produção: 1976

Duração: 117 minutos

Filme: O Quatrilho

Diretor: Lima Barreto

Elenco: Glória Pires, Patrícia Pillar

Ano da Produção: 1995

Duração: 112 minutos

Filme: Parahyba Mulher Macho

Diretor: Tisuka Yamasaki

Elenco: Walmor Chagas, José Dumont, Cláudio Marzo, Tânia Alves

Ano da Produção: 1983

Duração: 83 minutos

Filme: Gaijim – Os Caminhos da Liberdade

Diretor: Tisuka Yamasaki

Elenco: Kyoko Tsukamoto, Antônio Fagundes, Gianfrancesco Guarniere

Ano da Produção: 1980

Duração: 112 minutos

Filme: Lampião, o Rei do Cangaço

Diretor: Carlos Coimbra

Elenco: Leonardo Villar, Vanja Orico, Milton Ribeiro

Ano da Produção: 1963

Duração: 100 minutos

Filme: Deus e o Diabo na Terra do Sol

Diretor: Glauber Rocha

Elenco: Yoná Magalhães, Maurício do Valle, Othon Bastos, Geraldo Del Rey

Ano da Produção: 1964

Duração: 112 minutos

Filme: Pra Frente, Brasil

Diretor: Roberto Farias

Elenco: Reginaldo Farias, Natália do Valle, Cláudio Marzo

Ano da Produção: 1982

Duração: 105 minutos

Filme: Eles não Usam Black – Tie

Diretor: Leon Hirszman

Elenco: Gianfrancesco Guarniere, Bete Mendes, Lélia Abramo, Fernanda Montenegro, Carlos Alberto Riccelli

Ano da Produção: 1981

Duração: 127 minutos

Filme: Olga

Diretor: Jaime Monjardym

Elenco: [Camila Morgado](#), Fernanda Montenegro, Caco Ciocler, Osmar Prado

Ano da Produção: 2004

Duração: 141 minutos

Filme: Carlota Joaquina, Princesa do Brazil

Diretor: Carla Camurati

Elenco: Marieta Severo, Marco Nanini, Maria Fernanda, Antônio Abujanra

Ano da Produção: 1995

Duração: 100 minutos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERALDO, Mozart Soriano. **História Abreviada de Fortaleza e Crônicas sobre a Cidade Amada**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1974.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. **O Cinema como “agitador de almas”**. Argila uma Cena do Estado Novo. São Paulo: Anna Blume, 1999.

ALMEIDA, Fernando José de. **É Proibido Proibir. Sartre**. São Paulo: FTD, 1988.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral**. São Paulo: Cortez, 2004.

Anauê! Nº 6, janeiro de 1936.

Anauê! Nº 9, abril de 1936.

Anauê! Nº 12, setembro de 1936.

Anauê! Nº 19, setembro de 1937.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando. Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema o Mundo em Movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELLONI, Maria Luíza. **O Que é Mídia – Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica** in LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BERNARDET, Jean-Claude. **O Que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O Que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CÁCERES, Florival. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.
- CABRINI, Conceição. **O Ensino de História (Revisão Urgente)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, Flávio de. **A Escrita da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Teixeira. **O Que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- Comissão Pontifícia dos Meios de Comunicação Social. **Instrução Pastoral. Communio et Progressio Sobre os Meios de Comunicação Social**. São Paulo: Paulinas, 2000.
- Conselho Pontifício da Cultura. **Para Uma Pastoral da Cultura**. São Paulo, Paulinas: 1997.
- COSTA, Cristina. **Questões de Arte. A natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Moderna, 2002.
- DIDONET, Humberto. **Antologia Cinematográfica**. Porto Alegre: Paulinas, 1964.
- Documentos da CNBB. **Educação, Igreja e Sociedade**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- Documentos da CNBB. **Igreja e Comunicação Rumo ao Novo Milênio**. Conclusões e Compromissos. São Paulo: Paulinas: 1997.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FEIST, Hildegard. **Viagem pelo Mundo da Arte**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 1988.

FURHAMMAR, Leif e ISAKSSON, Folke. **Cinema e Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**. São Paulo: Papirus, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos. O Breve Século XX 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOLANDA, Firmino. **Benjamin Abrahão**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Que é Beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

KELLNER, Douglas. **Lendo Imagens Criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna** In SILVA, Thomas Tadeu (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITÃO, Juarez. **Ensino como quem reza. Vida e Tempo de Filgueiras Limas**. Fortaleza: Tecnograf, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora**. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade. Um Estudo Sobre Arte e Educação**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

LOPES, Marciano. **Royal Briar – A Fortaleza dos Anos 40**. Fortaleza: 1988.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LOURO, Guacira Lopes. **O cinema como Pedagogia in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCAS, Meize Regina de Lucena. **Imagens do Moderno. O Olhar de Jacques Tati**. São Paulo Annablume, 1998.

MELLO, Leonel Itaussu A. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Scipione, 1999.

MERTEN, Luiz Carlos. **Cinema Um Zapping de Lumière a Tarantino**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MICELI, Paulo. **Por Outras Histórias do Brasil** in PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAES, Vicente. **Anos Dourados em Otávio Bonfim**. Fortaleza: Iuris, 1998.

MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Berenice Abreu de Castro. **Do Mar ao Museu. A Saga da Jangada São Pedro**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2001.

NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Gledson Ribeiro de. **História e Cinema: Mercadoria Visual, Historiador-Consumidor e o Sujeito-Historiador** in VASCONCELOS, José Gerardo e JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães (org.). **Linguagens da História**. Fortaleza: Imprece, 2003, p.105.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PAULA, Ethel de. **Fortaleza viu o cinema**. O Povo, Fortaleza, 19 de setembro de 1997. Vida e Arte, p. 1B.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato Histórico**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIO XI. **Vigilante Cura** (29 de junho de 1936). Roma, 1936.

PIO XII. **Miranda Prorsus** (8 de setembro de 1957). Roma, 1957.

PIROLI, Samuel. **Noções de Cinema**. São Paulo: FTD, 1965.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, Alcides Freire. **Bertold Brecht e o Cinema Alemão dos Anos 1920**. julho/agosto/setembro de 2006. Vol.3, Ano III, Nº 3.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema Contra Cinema. O Cinema Educativo de Canuto Mendes (1922-1931)**. São Paulo: Anna Blume, 2003.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet Evolução Histórica e Atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação Em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SANTOS, José Luís dos. **O Que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SEFFNER, Fernando. **Teoria, Metodologia e Ensino de História** in GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org). **A Cultura da Mídia na Escola Ensaio Sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SILVA, Jane D. Semeão. **Comportamento Feminino em Fortaleza. Entre o Tradicional e o Moderno Durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945)**, in SOUZA, Simone. **Gênero**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (Org) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Synthese, Fortaleza – Ceará, N°2, Março de 1936.

STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar** in **Revista Brasileira de História**, v.18, nº 36, p.15-38, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel. **A Escola Vai Ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel. **A Mulher vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TERRA, Antônia. **História e Dialogismo** in BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. (Org) **Artesãos de Outro Ofício Múltiplos Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Anna Blume, 2000.