

NA CAPTURA DO TEMPO ENTRE A ESCOLA E O CINEMA

CAPTURING THE TIME BETWEEN SCHOOL AND THE CINEMA

Tony Charles Labanca Correia¹
Simão Pedro Pinto Marinho²

RESUMO

O uso do cinema, como instrumento pedagógico em sala de aula, chegou, ao início do século XX, no trilho do imaginário que se tinha de modernidade, com discussões que polarizavam entre a reprodução do ideário de nação moderna e a reprodução de um país agrícola, sertanejo. O cinema era visto como o principal elemento inovador para a escola. Um cinema educativo voltado para a higienização, para a ciência e distante de qualquer ensejo que poderia desvirtuar o cidadão ordeiro, mediano, trabalhador. Este artigo tem como objetivo refletir e se posicionar sobre a gênese, o uso e os efeitos do cinema como um instrumento educativo no Brasil na primeira metade do século XX. Para isso, foi preciso uma revisão histórica de grande parte das pesquisas desenvolvidas sobre o tema, tal como recentes teses e livros que buscaram compreender a diversidade contextual que envolveu o uso desse cinema no Brasil. Como parte dos resultados, foi possível compreender que a sistematização do cinema como prática educativa mostrou-se pouco acurada em suas estratégias para o ensino.

Palavras-chave: Educação; Cinema; História; Brasil.

ABSTRACT

The use of cinema, as a pedagogical instrument in the classroom, arrived, at the beginning of the 20th century, along on the trail of the imaginary of modernity, with discussions that polarized between the reproduction of the ideas of a modern nation and the reproduction of an agricultural country. Cinema was seen as the main innovative element for the school. An educational cinema focused on hygiene, science and far from any opportunity that could distort the orderly, average, hard-working citizen. This article aims to reflect and take a position on the genesis, use and effects of cinema as an educational instrument in Brazil in the first half of the 20th century. To achieve this, a historical review of much of the research carried out on the topic was necessary, such as recent theses, articles and books that sought to understand the contextual diversity that involved the use of this cinema in Brazil. As part of the results, it was possible to understand that the systematization of cinema as an educational practice proved to be not very accurate in its teaching strategies.

Keywords: Education; Cinema; History; Brazil.

1.0 – Quando a imagem ganhou movimento

¹ Doutor em Educação. Belo Horizonte / Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais– egresso. tclabanca@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-4603>

² Doutor em Educação. Belo Horizonte / Brasil. Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. marinhos@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2382-4697>

Quando Bachelard (1986) cita Henri de Waroquier em uma de suas obras mais famosas, “*Léda et le cygne*”, o autor tenta explicar como um sonho pode mover-se à arte. Refere-se, nesse caso, ao artista como um ser atormentado não pela necessidade da matéria, do concreto da matéria, mas pela captura da substância, do instante, do movimento, da simbologia lírica do movimento. Para Bachelard (1986, p. 35), em Henri de Waroquier “essa lição de aprofundamento é tão direta, tão concreta, tão sincera, que um filósofo não pode resistir a tal ensinamento”, tal como não pode resistir à compreensão desse desejo e da necessidade da captura do sonho. Trata-se de tornar o sonho como catalisador do que a efemeridade temporal da realidade do homem tira dele e que este devolve àquele como forma indelével de arte, em um movimento cíclico.

Distante das teorias de Bachelard, mas citada aqui pela alegoria criada, figuras como as que emanam da obra de Waroquier propõem a compreensão do poder sugestivo do cinema em sua criação e ato. O seu surgimento causou grande impacto, suficiente para convencer seus primeiros espectadores de que a fotografia de um trem era de fato um trem, um trem em movimento. Esse impacto permitiu às vanguardas, em todo o mundo, aproveitá-lo, uma vez que traduzia a ilusão do movimento, como uma realidade ainda mais verossímil e menos metafórica que a fotografia de não movimento, afinal ver, mirar (do latim: mirante – mirable – maravilha), é condição inicial de quem participa do cinema.

Se, na captura do tempo, estão a mão e o olhar sedutor do diretor que fomenta suas vantagens fotográficas – o cinema está para além de uma grande reunião de fotografias em movimento –, na captura do acontecimento, em simulacro, está quem também se permite a maravilha que a expressão advinda da luz conduz. É bem certo que hoje esse poder de sugestão já não é tão inocente, uma vez que o espectador não mais é capaz de fazer a sua seleção e julgamento de forma mais sensível, dada a historicidade de sua criação; contudo, do outro lado, a produção cinematográfica ainda é, como sempre foi, um lugar de seres atormentados pelo encapsulamento do movimento.

Tudo passa pela crença que reside “na força desse dispositivo” que se “baseia na ideia de que o modo de produção e o modo de consumo dessas imagens se refletem necessariamente na forma como elas são apropriadas individualmente pelo espectador” (Azevedo, 2014, p. 23). Isso quer dizer que a sistematização desses agentes garante um poder de considerável influência, considerável sugestão, uma vez que “a ideia fundamental de um dispositivo que relaciona a imagem ao seu modo de produção e ao seu modo de consumo é, portanto, a ideia de que a técnica de produção das imagens repercute na apropriação dessas pelo espectador”

(Aumont, 1995, p. 181), fazendo, por meio dessa ação, a “mágica” acontecer.

Essa “mágica”, cinema, surgiu nos Estados Unidos e na Europa. A História, entretanto, aos irmãos Lumière³ atribuiu a autoria final do formato do aparelho de projeção que dividiu, em parte, a História do registro e das criações da humanidade. Isso aconteceu porque, diferentemente da máquina americana da empresa de Thomas Edison, o cinematógrafo de Lumière filmava, gravava, copiava e exibia por meio de um mesmo dispositivo (Paranaguá, 1985). A primeira projeção do físico Louis Lumière e do químico Auguste Lumière aconteceu em 28 de dezembro de 1895, no subsolo do Grand Café, na cidade de Paris.

Outros aparelhos surgiram antes e depois dessa data, como o mimioscópio, cinetógrafo, cronofotografoscópio, aerialgrafoscópio, shadografoscópio, bioscópio, vitascópio. O nome usado e atribuído aos irmãos franceses foi o cinematographo. O único que fora desenvolvido “conjugando os avanços na película sensível no aparelho de projeção desenvolvido por ópticos e mecânicos” (Moura, 1990, p. 21).

Uma das primeiras filmagens feitas pelos próprios criadores foi a saída dos operários da fábrica que criava os tais aparelhos cinematógrafos; dessas fábricas, ganharam o mundo. A praticidade e o tamanho do aparelho eram fatores que facilitaram sua distribuição.

Apesar da diferença entre as datas, em algumas pesquisas realizadas, há um consenso sobre o ano de 1894 como sendo o ano da chegada do cinema no Rio de Janeiro e em Buenos Aires. Paranaguá (1985), por exemplo, diz que a primeira exibição pública de cinema não ocorreu exatamente na França, e sim em Buenos Aires, porém com o aparelho de Edison.

A disputa entre o americano Edison e os irmãos franceses Lumière transferiu-se para o continente imediatamente: há notícias de que o Kinetoscópio foi exibido em Buenos Aires em 1894. No entanto, quem se impôs historicamente nessa concorrência foram Auguste e Louis Lumière (Paranaguá, 1985, p. 35).

Essa data, portanto, é anterior à exibição dos Lumière em Paris, trazendo à América Latina um pioneirismo no uso do aparelho como forma de entretenimento em relação à Europa.

Almeida (1931) afirma que o primeiro diretor de filmes educativos no mundo foi o americano Thomas Edison, que filmou várias de suas invenções de forma detalhada e instrutiva: entre elas, uma versão preliminar do cinematographo, a máquina de escrever, a lâmpada elétrica e até uma versão mais potente da máquina fotográfica.

Já como um tipo de arte, o cinema reconciliou-se com os desejos das massas modernas,

³ Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (Besançon, 19 de outubro de 1862 – Lyon, 10 de abril de 1954) e Louis Jean Lumière (Besançon, 5 de outubro de 1864 – Bandol, 6 de junho de 1948)

dada sua natureza de reprodução. Isso porque essa arte foi criada a partir de um conceito de acesso que as outras não têm. O cinema é não aurático (Benjamin, 1980). Uma arte não aurática é aquela que não é única: “Cinema e reprodutibilidade técnica são inseparáveis” (Santos, 2014, p. 90). Sempre endereçado às multidões, um filme passa a ser grandioso quando tem um número avassalador de espectadores. Quanto maior esse número, maior o panteão em que o filme é colocado. Isso pode explicar, por exemplo, o lugar em que a arte pictográfica se insere na modernidade. Ela não é condicionada a um lugar apenas, um museu ou uma sala de arte. Já as obras de arte plásticas, quando reproduzidas, ainda que idênticas, são consideradas fraudes. A paradoxal convergência entre essas duas artes, portanto, está exatamente na forma como uma e outra se relacionam com a recepção: unicidade *versus* reprodutibilidade.

Diferentemente da arte pictórica, o filme não permite a contemplação. Embora estanque em seu processo inicial, é posteriormente metamorfoseado em movimento. O cinema reside no efeito indissolúvel dessa transmutação (Deleuze, 2007). Sua repartição, quando não vista amiúde, quando não vista em movimento, reproduz a própria descontinuidade da vida moderna, como uma forma singular e expansiva do “discurso no qual os efeitos da modernidade foram refletidos, rejeitados ou negados, transmutados ou negociados” (Hansen, 2001, p. 502 *apud* Santos, 2014, p. 75). Essa descontinuidade é a marca do cinema, porém ela é criada de forma onírica ao propor uma continuidade descontínua: quando uma cena termina e outra começa em outro lugar, diferentemente da relação tempo-espaço daquilo que não é cinema.

Ainda que o cinema se responsabilize pela sua própria grandeza artística, há pensadores, como Adorno (1985), que, ao contrário de Benjamin (1980), viam-no como uma forma de captação de corpos com fins de contenção do desenvolvimento de uma consciência coletiva. Para Adorno, o caráter estético das “belas-artes” não estaria presente no cinema, pois não há produção estética a partir do momento que sua produção é voltada às massas e ao lucro. Uma vez que sua reprodutibilidade se torna parte de sua existência, então a obra deixa de ser única e passa a figurar em um registro de coletividade, perdendo a singularidade. O cinema precisa ser pasteurizado para que possa admitir um público mais amplo, tendo como fim o lucro. Adorno refere-se especificamente ao cinema fruto da indústria cultural. Por outro lado, em revisão posterior, o autor admite que “filmes de arte” não estão incluídos nessa teoria, tampouco filmes de cunho educativo.

A negligência de Adorno em relação aos movimentos cinematográficos alternativos, que tomavam parte no cenário europeu do início da década de 1940, é uma das principais problemáticas de suas visões sobre o tema. Claramente, as alegações do autor, que afirma que o cinema atuaria unicamente de forma a aprofundar as mazelas decorrentes do desenvolvimento da indústria cultural – reforçando o status quo,

regredindo as condições de recepção estética de seus públicos, diminuindo as possibilidades de emergência de uma razão crítica etc. (Santos, 2014, p. 96).

De forma eufêmica, em suas críticas, 20 anos mais tarde, Adorno (1985) só acha possível o cinema ser considerado arte em algumas expressões pontuais, como em filmes de Chaplin ou no Novo Cinema Alemão.

Diferentemente, Benjamin (1980) aproxima-se das incursões do cinema na escola, uma vez que, em teoria, um filme está para o sujeito como um doutrinador está para exigências da vida moderna. Segundo Azevedo (2014, p. 38):

O sistema formado pela câmera, imagem, montagem, projetor e sala escura constituiu o dispositivo cinematográfico, tanto quanto o quadro negro, o mobiliário o uniforme, as regras de comportamento, as leis educacionais, as diretrizes educativas oficiais e outros elementos, constituem o dispositivo escolar na modernidade. Esses aparelhos resultaram de certas técnicas comuns que repercutiram nas formas como espectadores e estudantes se apropriaram dos discursos por eles veiculados.

A analogia de Azevedo justifica-se quando se pensa o cinema em seu contexto de surgimento e o impacto que provoca na escola como um instrumento pedagógico. Isso requer entender como esse artefato estava amalgamado a um espírito de evolução humana, até então não experimentado.

O cinema não chegou à sociedade como uma novidade trivial. Ele foi parte de uma grande mudança de paradigma situacional e social a partir das transformações que estavam entre a arquitetura social das grandes cidades e a forma de pensar de seus habitantes, e isso se deu também no espaço da linguagem, no espaço da palavra. O outro só se torna o outro em um momento de instauração dialógica. Por esse motivo, Michel de Certeau (2012) trata a cidade como um lugar da enunciação. Caminhar pela cidade “está para o sistema urbano” como um tipo de linguagem, “como a enunciação está para a língua” (Certeau, 2012, p. 164). A cidade se tornou o lugar da escuta, lugar da alteridade, afinal o outro se constitui como outro pela palavra, e a palavra emana do encontro. Nesse sentido, o cinema se tornou cinema pela mesma palavra de que somos feitos, a palavra falta, ainda que em um tempo/movimento diferente.

É na falta que ele (o cinema/ser humano) se constitui, uma vez que busca pela completude do outro – por meio do dialogismo do/no outro nos reconhecemos vivos. É o outro que nos faz vivos, que nos faz existir, tal como é pela necessidade de dizer que se faz o cinema.

2.0 - O tempo cinema e o tempo escola

A modernização fez das cidades, no início do século passado, o lugar das novas etiquetas, pois considerar o outro e considerar a proximidade do outro relativizou a noção de intimidade e de acesso. O indivíduo passou do ser conhecido do meio rural das pequenas vilas, fazendas, e se tornou o anônimo das grandes cidades, o “ser ordinário” (Certeau, 2012, p. 165) das práticas culturais menos assujeitadas. Isso porque, na condição de “ser ordinário”, ele garimpa a sua própria cultura, como uma forma de “bricolagem” (Certeau, 2012, p. 166), e se transforma, a partir dessa cultura reprodutiva, em um tempo/movimento atopetado. A cidade passou a ser decisiva na construção de uma nova forma de ordenação social cujo elemento cultural se apresenta primeiro pela nova perspectiva de leitura da imagem, e por isso o cinema se tornou uma forma de “ligar-se à fome das massas por se fazerem visíveis socialmente. E vai se inscrever nesse movimento, dando imagem e voz à ‘identidade nacional’” (Martín-Barbero, 1997, p. 236).

O homem cinematográfico resolveu a suprema insanidade: encher o tempo, atopetar o tempo, abarrotar o tempo, paralisar o tempo para chegar antes dele. Todos os dias (dias em que ele não vê a beleza do sol ou do céu e a doçura das árvores porque não tem tempo), diariamente, nesse número de horas retalhadas em minutos e segundos que uma população de relógios marca, registra e desfia (Rio, 1909, p. 1).

Rio (1909) metaforizou bem as transformações que o século impunha ao indivíduo. Segundo o autor, é possível compreender a proximidade entre o tempo e as relações sociais, trazendo como signo o cinematographo, aparelho de captação e projeção de imagens em movimento. A analogia funciona a partir do olhar regulado pelo tempo que impinge velocidade a quadros estanques, criando, assim, a ilusão óptica: um movimento virtual, reproduzindo a rua, a sociedade, a nova sociedade das grandes capitais da América Latina do início do século passado; um movimento virtual que reproduz os passos, os encontros, o dia a dia de um novo modelo social que ultrapassou os limites do rural, do antigo, do passado, e volta, agora, seu olhar para um tempo de menos recolhimento e mais socialização. Volta seu olhar para uma sociedade menos acampada e curiosa pelo além-muros, grades e terreiros da casa-grande. Uma sociedade que se aproxima do seu imaginário de futuro ao se encontrar nas avenidas, nos teatros, nos bondes, nos cinemas das primeiras décadas do novo século. Uma rua marcada pela necessidade de novos aprendizados, novos gestos, novas pequenas etiquetas, além de uma “reconciliação” com o outro: imigrantes, negros recém-alforriados, madames de olho nas vitrines das boutiques, filhos de ruralistas, estudantes ruidosos recém-chegados da Europa e

também estudantes do próprio país, pequenos comerciantes, professores, políticos... A rua e a sua miscelânea de tipos matizada pela ergonomia de seus novos traçados, arquitetura de uma Belle Époque Tropical.

Como organizar essas novas reuniões sociais? Como educar para essas novas configurações? É nesse contexto e por essas questões que surge uma educação que não veio para cimentar o novo, mas que (re)nasceu “orgânica”, como “reforma”; uma educação que veio na esteira do que é novo, do que é moderno, do que é crescimento, do que é inovação. Sobre o corpo, como objeto orgânico,

[...] os dirigentes da cidade a ser reformada também pela via da educação de seu povo passaram a operar com a ideia da população como um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, necessariamente numerável. Corpo que, sendo conhecido, deveria ser objeto de ações variadas para que pudesse ser controlado, educado (Gondra, 2008, p. 11).

A escola mudou, mas não acompanhou totalmente essa transformação, apesar das ideias de seus dirigentes, como citado por Gondra (2008). Por mais que a Escola Nova tivesse, em suas teorias, a consideração do aluno como um ser individualizado, em suas práticas, ela ainda era um grande panóptico de submissão. A escola ainda permaneceu seguindo os mesmos rituais de uma missa. Se lá fora a cidade urge com seus novos desafios culturais, a escola ainda colocava o aluno em estado de automação, sem incentivar a dialogia necessária para os novos tempos. Apesar disso, a Escola Nova trouxe, para o espaço escolar, a biblioteca, o rádio, o museu e o cinema. Artefatos tratados como objetos educativos para o surgimento do homem ordinário.

Entre a figuração e o que ela não alcança, o homem ordinário surge como o emblema de uma sociedade que perdeu seus gestos e os procura na passagem dos fotogramas, no auto-movimento das imagens, transformando o cinema na esfera do ethos, a mais adequada ao homem. (Guimarães, 2005, p. 85).

O cinema, portanto, foi visto pelo prisma dessa sujeição imediata do ethos como se refere o autor. Da sua criação e de sua comercialização à educação, nas primeiras décadas do século XX, o cinema percorreu um curto caminho. Pós-criação, até ser usado como instrumento pedagógico⁴ em contextos nacionais no mundo inteiro, o cinema levou menos do que 15 anos. Na América Latina, o cinema educativo surgiu primeiro no Brasil e é na primeira metade do século passado que o cinema ganha uma discussão nacional a partir de sua produção para a

⁴ Em vários livros sobre o tema da década de 1930 citados nesta pesquisa, o termo usado era “objeto educativo”.

escola. Para a compreensão desse contexto, foi necessário, antes, fazer todo esse percurso histórico. O surgimento do cinema adveio e provocou novas formas de pensamento, uma vez que se tornou o catalisador das aprendizagens da ética social, por meio dos estilos dos artistas, da moda, da forma de falar, dos próprios dramas que os circunscreviam, em um exercício de formação cultural. A ideia desse percurso histórico é explicar que o cinema estava no bojo das transformações tecnológicas do início do século, mas, sobretudo, que sua chegada estava na esteira de um tipo de uma nova construção cultural que se formava.

2.1 - A experiência do cinema educativo no Brasil

Além do Brasil, a Argentina também foi pioneira no uso do cinema como instrumento educativo nas primeiras décadas do século passado⁵. A escolha, porém, pela compreensão de como se deu a chegada, o uso e os efeitos desse cinema educativo no Brasil deveu-se ao fato de esse início ter sido tomado como um grande afã para os problemas educacionais de uma época determinada, além de sua (re)significação como autoridade na formação ora de registro, ora de conhecimento, ora de propaganda. Data dessa época a criação de uma “identidade nacional”, por meio da formação de um discurso, caracterizado, no Brasil –, como aquele voltado para uma estética de crescimento, modernidade, união e apaziguamento entre classes sociais. Para o aprofundamento dessa compreensão, este estudo tomou como base revisões bibliográficas de livros específicos sobre cinema, sobre educação, sobre estudos culturais, e diversas teses sobre o tema desenvolvido no Brasil e na Argentina; trabalhos como os de Jacques Rancière, de Alain Bergala, de Jesús Martín-Barbero, de Rosália Duarte e de Rosana Catteli, Inês Dussel, Inês Teixeira, dentre outros. Além de todos esses contemporâneos, as potencialidades do cinema para a educação foram mote de periódicos, livros e artigos ao início do século XX que, até hoje, se destacam. Grande parte da documentação sobre cinema educativo no Brasil está no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDC) da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Muitos dos materiais brasileiros fazem parte do arquivo de Gustavo Capanema, todos referentes às primeiras décadas do século XX. Além desses, há inúmeros artigos e livros que discutem esse tema, dentre eles se destacam duas importantes publicações que datam dos anos 1930: “Cinema e Educação” (1930) dos autores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho e “Cinema Contra Cinema” (1931) de Joaquim Canuto Mendes de Almeida.

⁵ O México também teve um trabalho muito expressivo na produção de filmes educativos, entretanto o Brasil e a Argentina foram os pioneiros.

Os primeiros autores defendiam que, para o cinema ser educativo, havia três modalidades:

a) filme que concorre para melhorar o homem, dando-lhe emoções úteis à vida, de preferência para o grande público; b) filmes documentários, de viagens, atualidades etc.; c) filmes de ensino propriamente. (Serrano; Venâncio Filho, 1930, p. 27).

Os autores compreendiam que o cinema estava para o ensino como um instrumento potente para a educação dos jovens daquela época. O imaginário dessa potencialidade era como uma força “sobre o inconsciente”, capaz de mudar a forma do indivíduo de agir, por isso o cinema educativo deveria ser apenas e tão somente documental. Acreditava-se que todo o “progresso intelectual” alçado erigia-se de um devir trazido pela potência das imagens em movimento, pensadas e criadas aos olhos e aos ouvidos de forma sinestésica e, consequentemente, objetiva. Essa superestimação do cinema, como propulsor de uma nova forma de educação, partia da crença de que, ao terminar de assistir a um filme, na escola, imediatamente o aluno já sairia daquele ambiente completamente transformado, “dominado pela excitação de ânimo que as cenas lhe infundiram [...], pronto para seguir, pela imitação, a moralidade da fita” (Almeida, 1931, p. 21), ainda que se questione, hoje em dia, como filmes documentais podiam fazer isso.

Acreditava-se, no passado, que “o uso de imagens em movimento seria um avanço, pois ampliava a linguagem imagética estática, comumente utilizada na escola, presente nas pranchas com gravuras e nos livros didáticos” (Gualtieri, 2013, p. 12).

Filmes educativos produzidos para a escola, como “7 de setembro de 1936”, ou “O céu do Brasil na Capital da República”, ou ainda “Medida da massa – balanças”⁶, respondiam à expectativa educacional para aquela sociedade, porém ignoravam, no processo educacional, a construção do conhecimento em detrimento do acúmulo de informação. Se o modelo educacional estava em um “formato bancário”⁷ na relação ensino/aprendizagem, seria possível dizer que o cinema, imitando o modelo de aula que se fazia, poderia ser, então, um substituto do professor? Há vários registros de defensores do cinema educativo no Brasil que declinavam dessa ideia, acreditando que o filme educativo produzido era uma complementação da aula, e não um dispositivo que poderia substituir o professor, porém seu formato e seu poder de sugestão colocavam uma interrogação nessas afirmações.

⁶ Filmes arquivados e preservados pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo de 1936.

⁷ Termo utilizado aqui com a mesma definição trazida por Paulo Freire.

2.2 - Gêneses: educação e cinema

O cinema educativo foi usado como princípio ilustrativo das aulas por meio das imagens em movimento, sem uma orientação à criticidade necessária no ambiente formal da educação, o que, de certa forma, reduziu o seu uso e o colocou como uma ferramenta diferente (e pouco eficiente) na construção de conhecimentos. Apesar dos passos largos em relação à forma de se olhar a escola dados pelos escolanovistas, o cinema acampou de forma autoritária na sala de aula. Por que criar uma forma de explicar um conteúdo se ele pode ser perfeitamente visualizado na tela?

Inferese, pelo produto fílmico produzido, que os roteiros que precediam os filmes educativos não tinham uma proposta reflexiva; foram pensados e materializados de forma maçante, e suas potências, infelizmente, residiam muito mais na novidade tecnológica do que em uma estratégia educativa efetiva. A potência do cinema, como conceito, foi desvirtuada, uma vez que os filmes não ofereciam uma reflexão da realidade. Isso quer dizer que todo o projeto ordenador, organicista, enunciado nas justificativas para a criação e para o uso do cinema em sala de aula, vai exatamente ao encontro das temáticas trazidas por aquele cinema, mas não necessariamente ao encontro da ideia que se tem hoje de educação. “Podemos considerar o nosso cérebro como uma verdadeira máquina fotográfica [...] e assim compreende-se a razão porque os filmes cinematográficos são um poderoso, ou digamos, o melhor auxiliar de educação e ensino” (Graça, 1918, p. 87).

O cinema educativo não gerava, por si só, o conhecimento. Ele promovia apenas acúmulo de informação. Acreditar que o espectador/aluno, ao terminar de assistir ao filme *O preparo da Vacina contra a raiva*, de Humberto Mauro, do ano de 1936, seguiria a sua vida “pela imitação” da “moralidade” trazida, em fita, é ignorar que o conhecimento vai muito além da informação. Teóricos da Educação acreditavam que haveria um espelhamento do aluno para com a abordagem da temática trazida nos filmes: um espalhamento pela moralidade, o que não aconteceu.

O conceito de educação e o modo como o cinema dele se aproxima podem ser compreendidos considerando-se os registros de documentação e obras do início do século passado. A visão higienista, por exemplo, e o papel regulador da sociedade como parte desse conceito predominavam na educação. Para Almeida (1931), a educação deveria sujeitar-se apenas à adaptação do homem à sociedade. De acordo com o autor, a educação

[...] procura ordenar para o educando as imagens das coisas e dos fatos, consoante a

experiência da humanidade ou do grupo social e não do indivíduo; de maneira que todos os homens tenham, mais ou menos, o mesmo ângulo de apreciação do mundo [...] (Almeida, 1931, p. 101).

A ordenação fílmica espelhava-se na ordenação social. Toda a função da educação resumia-se na transmissão ordenada de informações com fins de adaptação do sujeito à sociedade, na ordenação desse sujeito como parte de uma engrenagem em relação à qual não há mudança, não há transição do papel social desempenhado, e sim uma aceitação, uma acomodação dentro da sistematicidade a que esse sujeito pertence, em uma perspectiva positivista notória. Novamente, segundo Almeida (1931), “[...] a perfeição será o grau ideal de desenvolvimento do homem que melhor satisfaça a sua necessidade dentro da sociedade e as exigências do meio ambiente. Será, em suma, a adaptação à vida social” (Almeida, 1931, p. 102). Essa era uma visão orgânica da sociedade, cuja educação poderia resolver, de forma legítima, seus problemas: a escola como uma transmissora de informações. Acreditava-se que o conhecimento partiria dessa inclinação à transmissão da cultura, e, nesse ponto, o cinema era visto como o principal elemento inovador para a escola.

Essa era a justificativa pela qual aqueles que produziam os filmes para a escola rechaçaram o filme mercantil, o “filme de rua”. Havia, nesse tipo de filme, uma forma de comunicação que não era aceita pelo filtro da moralidade, da cultura e do saber. Ficou claro, para educadores e autores da época, que o cinema a ser produzido para a escola deveria ser de “cunho científico”, trazendo em si uma virtuosidade intrínseca e necessária aos alunos. O cinema educativo, portanto, ancorou-se na comunicação documental e não na ficção, na dramaturgia. “Por isso, uma fita educativa é o resultado de um ato moral bom. Inversamente, mau e, portanto, imoral, é o cinema que perturba a educação” (Almeida, 1931, p. 103): um cinema mercantil – dramatizado, ficcional, comercial –, exibido longe da escola e que não passava pelo crivo daqueles que pensavam a educação. Para vários autores, os filmes dramatizados (ficcional) deveriam ser censurados e/ou só exibidos àqueles chamados de “técnicos”. Esses filmes causariam um grande estrago social, moral e até físico, quando exibidos aos alunos das escolas.

A vida que se opõe à escola é um atentado dos adultos contra a infância e a adolescência em formação. [...] É verdadeiramente lamentável o que se projeta nas telas cinematográficas. E, sem exceções heroicas, o que se leva à cena com mais sucesso é de tal ordem que as pessoas educadas têm medo do palco e dos atores (Azevedo Filho, 2001 *apud* Saliba, 2003, p. 55).

A aversão ao cinema mercantil era então marcada pelas inúmeras contraposições que

esse fazia ao modelo de educação idealizado pelos intelectuais da época.

Acredita-se que o cinema educativo tenha sido pensado para educar sem necessariamente precisar de um professor, dada a sua proximidade com o modelo de aula que se apresentava como paradigma no início do século passado. Os filmes produzidos para a sala de aula, em sua grande maioria, resumiam-se em informações e não traziam, em si, nenhum movimento e nenhum tempo decorrido que provocassem, por meio dos seus “harmônicos” (Deleuze, 2011), o pensamento a pensar; seus personagens, sua estrutura e seu texto não ofereciam espaço para o desenvolvimento da empatia, tampouco para a reflexão, considerando a forma estéril com que se apresentaram, principalmente em relação a suas temáticas.

Foi possível perceber o quanto o cinema poderia ter sido mais bem explorado na educação, mas seus agentes foram vítimas do próprio conservadorismo de suas ideias em uma determinada época. Esse conservadorismo não deu lugar à ficção do cinema de rua, deixando-a longe das prateleiras de opções, assim como todo o experimentalismo alemão, os expressionistas, o dadaísmo e mais todo um rol de vanguardas europeias ignoradas pela prática educativa. Na década de 1930, filmes como *39 Degraus* (1935), de Alfred Hitchcock; *A Idade do Ouro* (1930), de Luis Buñuel; *Luzes da Cidade* (1931) e *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin; *E O Vento Levou* (1939), de Victor Fleming; *Nasce Uma Estrela* (1937), de William A.; *No Tempo das Diligências* (1939), de John Ford; *O Corcunda de Notre Dame* (1939), de William Dieterle; *O Mágico de Oz* (1939), de Norman Taurog; e *Sonho de uma Noite de Verão* (1935), de Max Reinhardt, eram considerados inapropriados e desaconselháveis como instrumento pedagógico no Brasil. Produções ficcionais que traziam alguma inovação ou reconfiguração da linguagem cinematográfica, enunciando algum tipo diferente e vanguardista de modelo social, a partir de suas narrativas de mundo, eram adversas ao ordenamento advindo da carga ideológica que permeava a produção, a circulação e a chegada do cinema à sala de aula.

Com o argumento, portanto, de que a imagem do cinema só poderia tratar do concreto e não do abstrato, Canuto Mendes (1931), como grande parte dos educadores que foram seus contemporâneos, revelou uma nítida indiferença em relação às Ciências Humanas. Para o autor, a sociedade baseava-se na uniformidade, na organicidade e na crença de que a educação era um processo neutro, técnico, eficiente e voltado, primordialmente, para os conhecimentos práticos.

As Ciências Humanas, com sua intrínseca vocação relativista, “pareciam ser vistas como prejudiciais à tarefa de dar homogeneidade e uniformidade ao mundo social” (Saliba, 2003, p. 55), o que atesta, mais uma vez, a inexpressividade ou a falsa expressividade na forma como o professor era visto. Se o papel de mediador fosse dado ao professor, ofertar os conhecimentos

que poderiam alinhar aquilo que era enunciado pelos filmes seria a sua função, e não caberia, portanto, a exclusão dos filmes de ficção, por exemplo. Se o problema fosse a escolha ou a seleção de tais filmes, os órgãos institucionais criados especificamente para organizar o uso do cinema, os professores também poderiam ser responsáveis por selecionar os filmes educativos ficcionais.

3.0 - Considerações Finais

Em 1936, Walter Benjamin já considerava que o cinema era a forma mais moderna de “exercitar” a humanidade, a partir das “novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico”. Para o autor, o cinema só terá sentido se a tarefa histórica do homem daquela época fosse “fazer do gigantesco aparelho técnico [...] o objeto das inervações humanas” (Benjamin, 1987, p. 174). Essa, porém, não foi uma premissa dos apoiadores do cinema na escola, como aqui se atestou pelos teóricos e meios de comunicação do início do século XX. Todos buscavam um cinema que não cuidasse das questões humanas, das humanidades. Propunham e defendiam um cinema “estéril” e sem subjetividades.

Se, por um lado, o cinema tem esse poder sinestésico que leva o pensamento a pensar, por outro, segundo a Filosofia, o cinema flagra a nossa capacidade de não pensar. O pensamento não é algo natural do ser humano, dessa maneira o cinema apresenta a fragilidade do nosso pensamento sobre as coisas, “a nossa debilidade enquanto sujeitos pensantes”; o cinema é um acinte à razão humana, uma vez que conduz à seguinte desilusão: “nós pensamos que pensamos; somos cegos repetidores do já representado/pensado” (Freitas; Coutinho, 2013, p. 487).

Essa ideia também aparece em Adorno (2003) sobre a função do cinema, como mídia. Se o cinema faz pensar, por qual motivo a humanidade não aprende? Para o autor, é preciso uma sociedade cujo cinema nos pressione a pensar, ou que nos mostre radicalmente que nós não pensamos. A percepção e o pensamento das formas de dominação da vida vivida na atualidade só se darão por meio (ou através) de um cinema visionário e vidente, que resiste ao representado, ao dominante, ao estereótipo e ao clichê; por meio (ou através) de um cinema problematizador dos modos de viver contemporâneos, que nos permita cartografá-los (Freitas; Coutinho, 2013, p. 493).

Ainda que sejam a grande minoria, os filmes dramatizados podem preencher esse lugar e essa função, quando trazidos em discussão em sala de aula. Nesse ponto, e para esses filmes, a presença do professor é de inegável contribuição. Não fazia parte do ritual aula questionar, refletir, contrariar. Isso justifica o fato de os filmes dramáticos serem minorias, pois a repetição

social pela “moralidade” que podem enunciar só se torna efeito a partir de uma reflexão. Já as intencionalidades dos filmes documentais produzidos não foram projetadas para que seus efeitos decorram de uma discussão.

Para a ficção, o cinema cumpre o seu papel, ainda que em parte, de provocar o pensamento e de trazer pela construção de alter egos a possibilidade da construção da empatia e da reflexão. Enquanto, em Bergson (1990), o cinema não ensejava uma nova forma de filosofia que desse conta do “mundo moderno”, em Deleuze (2011), considerava o fato de que o cinema se realizava, enquanto metafísica; o que tornou urgente, em tese, a discussão sobre a ideia de que o cinema provoca o pensamento a pensar.

Sendo assim, é possível afirmar que o cinema, ainda que reconhecido como potencial agente transformador na educação, dado seu afã no momento de criação, talvez não tenha sido explorado em suas mais diversas possibilidades. Apesar de os educadores e políticos da época reafirmarem as intencionalidades de fazer o cinema como um objeto que podia transformar o homem, dando-lhe emoções que o fariam sair “renovado a cada sessão”, o filme proposto para a escola mostrou-se estéril e distante dos alunos.

Além disso, a maioria dos educadores não foi preparada para entender o seu papel diante daquela máquina. Ainda que vários encontros e congressos tenham sido realizados, ainda que livros didáticos tenham sido produzidos para o professor, todas as informações eram para o seu uso reprodutor e não necessariamente analítico. O cinema se tornou uma ideia genial, mas foi interpelado por um modelo educacional ainda atrasado em seu tempo, em uma versão de educação que apenas reproduzia a informação, inibindo ou coibindo a reflexão a partir do diálogo e da empatia que o cinema poderia oferecer.

O cinema estava, enquanto ideia e uso, para um povo porvir que não se realizou na primeira metade do século passado. O que permite fazer conjecturas a respeito do tipo de sociedade que seria comum neste século se há 100 anos, educadores, revistas, políticos como Jonatas Serrano, Rui Barbosa, Venerando da Graça, Joaquim Canuto Mendes de Almeida, Getúlio Vargas, Cinearte, Fernando de Azevedo, tivessem indicado à sala de aula, com a mesma veemência que fizeram com os filmes documentais, o trabalho de cineastas como Charles Chaplin, Orson Welles, Victor Fleming, William Dieterle, Roberto Rossellini, Michael Curtiz ou Vittorio De Sica.

Chega-se, com isso, à afirmação de que apenas os filmes ficcionais, em detrimento do documentário, promoviam reflexão. Os documentários tinham propósito de instruir (fazer parafuso... comemorações...), como o próprio modelo de escola tradicional que se estabelecia à época. O filme era, ao final, a representação do professor, o “novo” professor ou um “professor

colaborador” que trazia e depositava informações, porque não permitia o diálogo: era o filme “ensinante”. A forma clássica do filme “ensinante” não provocava reflexão. Ele foi produzido para informar, para dar existência, para alargar horizontes técnicos, ainda que no Brasil a qualidade técnica-pedagógica possa ser questionada.

A repetição pela moralidade era a intenção proposta para os filmes documentais, porém a filmografia não decorre, em efeito, de nenhum elemento psicossocial que atendesse às intencionalidades.

No Brasil, entre os filmes produzidos e disponíveis para análise, não há uma sequência didática, não se identifica qualquer proposição de uma linha pedagógica. Não há um direcionamento que encapsule os filmes em determinados grupos específicos de alunos. Todos seguem uma demanda que não é conhecida, tampouco articulada entre si. Se houve uma escrita procedimental a seguir, não há registros da sua existência. A única observação possível recai sobre a forma de se descrever os conteúdos pretendidos em relação ao tempo. Isso quer dizer que os filmes, ao longo dos anos, ganharam uma linguagem um pouco mais didática em relação aos seus primórdios, ainda que não houvesse uma uniformidade possível de ser lida. O conjunto dos filmes documentais analisados não evidencia nenhuma escolha pedagógica, ou seja, não há um índice que os agrupe, nem mesmo uma mesma linha procedimental que os iguale.

Foi possível compreender que o cinema educativo não chegou a ser usado com todo o critério necessário à sua autonomia. O que faltou foi uma pedagogia fílmica; faltou considerar o aluno espectador. Se países como a Argentina superaram obstáculos educacionais, graças a um histórico de ações pedagógicas que incluía a universalização do uso do cinema educativo, no Brasil tais intentos não foram suficientes para a resolução dos problemas em educação. No Brasil, houve um grande hiato desde as últimas produções de Humberto Mauro, até os dias de hoje com a lei do audiovisual para as escolas. Não houve sistematização do trabalho com o cinema nas escolas brasileiras, como idealizavam os gestores educacionais do início do século passado.

Os professores anunciados nos créditos de alguns dos filmes brasileiros preenchiam o lugar de fala da veracidade do que seria assistido, mas não há registros nem a comprovação visual de que tais roteiros passassem por um olhar roteirizado sobre a melhor forma de dizer, pedagogicamente, aquele conteúdo, com intencionalidades e metas de aprendizagem mais apuradas. Humberto Mauro e outros cineastas do INCE não tinham o olhar do pedagogo, e, com isso, a cinegrafia estudantil foi mal aproveitada.

No Brasil, a ineficiência do cinema educativo foi de encontro aos entusiastas, que o celebravam desde a sua criação, pois viam, nesse objeto, um potencial educativo e formativo.

Esse entusiasmo renasceu, hoje em dia, graças à promulgação da Lei nº 13.006 de 2014 e também com todas as habilidades relacionadas ao audiovisual trazidas pela Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Isso coloca a educação brasileira, especificamente, em um plano de organização necessária e urgenciada nas promessas de que bons tempos virão. Espera-se, com Leis como essa, que seja possível um movimento na compreensão de um cinema realmente educativo. Um cinema categorizado pela clivagem da emoção, da afetação, dos silêncios, do dizer e da memória, e não daquilo que é seco, estéril. Um cinema que, mediado pelo professor, pode, ainda, fazer o pensamento pensar.

Bibliografia

- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In: Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. L. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, J. C. M. de. **Cinema contra cinema**: Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.
- AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- AUMONT, J.; MARIE, M.. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas- SP: Papirus, 2003.
- AZEVEDO, A. L. de F. **Fora do quadro**: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil- 1910/1940 e 1990/2010). Tese de doutorado latino-americano em educação: políticas públicas e profissão docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- AZEVEDO, A. L. F.; TEIXEIRA, I. A. C. Enlaces entre educação e cinema na Argentina e Brasil (1990-2010). **Movimento-revista de educação**, Submissões, n. 2, 2015.
- AZEVEDO, A. N. de. A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. **Revista Rio de Janeiro**, n. 10, maio-ago., p. 39-79, 2003
- BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Os pensadores: textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica**. *In: Obras Escolhidas*. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink UFRJ, 2008.
- BERNADET, J. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BERNADET, J.. **Historiografia clássica do cinema brasileiro**; metodologia e pedagogia. São Paulo: Annablume, 1995.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**: Conflitos Multiculturais da Globalização. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1995.

CANCLINI, N. G. **Mapas Nocturnos**: Diálogos com la obra de Jesús Martín-Barbero. Bogotá. Siglo Del Hombre, 1998a.

CANCLINI, N. G.. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP. 1997

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRUDER, G. **La educación de la mirada**. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires, Editorial Stella - La Crujía, 2008.

DELEUZE, G. **Cinema I**: A imagem-movimento. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, G. **Cinema II**: A imagem-tempo. São Paulo, SP: Brasiliense, 2011.

GONDRA, J. G. (org.). **Pesquisa em História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 157-219.

GRAÇA, V. da. **Cinema escolar**. Fins: educar, instruir, recrear e proteger a criança. Rio de Janeiro. Iniciativa do inspetor escolar Venerando da Graça. Rio. 1916-1918.

GUALTIERI, R. C. E. Liberdade esclarecida: a formação de professores nos anos 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 198-214, set. 2013.

GUIMARÃES, C. **O retorno do homem ordinário ao cinema**. Contemporanea, Vol. 3, nº 2, p. 71 – 88, Julho/Dezembro 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. **Procesos de Comunicación y matrices de cultura**: itinerário para salir de la razon dualista. México.Ediciones G Gili, 1989.

PARANAGUÁ, P. A. **Le cinema em Amérique Latine**: le miroir éclaté. Paries: L'Harmattan, 2000.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIO, J. do. **Cinematographo** (crônicas cariocas). Porto: Chardon, 1909.

SALIBA, M. E. F. **Cinema contra cinema**: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

SALIBA, M. E. F.; PINTO, M. I. M. B. **Cinema contra cinema**: uma paixão de juventude de Canuto Mendes (1922-1931). 2001.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, C. de C. Um embate dialético: Benjamin, Adorno e o Cinema. **Revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 4, p. 89-100, 2014.

SERRANO, J. **A escola nova**. Rio de Janeiro: Schmidt. 1932.