

ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E CINEMA: ALGUMAS REFLEXÕES

Adriana Maria Grande¹
Leonice Mourad²

RESUMO: O presente trabalho tem como tema de investigação o ensino de ciências sociais, tomando como referência a o suporte fílmico. O objetivo geral de nossa pesquisa é pensar alternativas possíveis para a articulação entre ensino de ciências sociais e cinema. Para dar conta de nossos propósitos realizamos uma pesquisa bibliográfica para discutir a importância dos suportes fílmicos para o ensino. Os resultados alcançados nessa sistematização evidenciam as análises disponibilizadas por estudiosos da área, acerca da reduzida e/ou inadequada utilização do cinema no ensino, além de demonstrar o interesse tanto de docentes como de discentes pela temática, o que evidencia que o cinema pode ser um importante aliado no ensino de ciências sociais.

PALAVRAS CHAVE: Ensino; Ciências Sociais; Cinema

INTRODUÇÃO

Em meio às várias possibilidades de abordar a relação entre cinema e ensino de ciências sociais faz-se necessário ressaltar que o interesse deste trabalho recai sobre questões bastante específicas desse debate: o filme como forma de narrativa social capaz de contribuir para na aprendizagem de conteúdos históricos.

¹ Acadêmica da especialização em ensino de sociologia da UFSM.

² Professora Adjunta da UFSM, orientadora.

Relacionar cinema e ensino de maneira ampla não é novidade e, portanto, não se fará necessário defender ou justificar a importância de estudar as imagens em movimento, posto já ser considerado um campo consistente.

Ademais, muitos trabalhos sobre o assunto defendem a necessidade de se estudar os filmes e a televisão sob o ponto de vista sociológico. Portanto, aqui, retomemos essa idéia referida tantas vezes, porém, ainda não tão bem incorporada pelos docentes. Como bem assevera Capelato:

Desde o seu nascimento, no final do século XIX, o cinema produziu incontestáveis filmes [...]. Depois de mais de cem anos de história do cinema não há, praticamente, época, civilização, tema histórico, herói antigo ou modelo que não tenha sido encenado nas telas (2007, p, 9).

No mesmo sentido cabe referir Luiz Oricchio:

O cinema se ocupou da reconstituição histórica desde os seus primórdios. Basta pensar que algumas obras-primas do passado, como Encouraçado Potemkin, Outubro e Alexandre Nevski (para ficar apenas com Eisenstein) tratam de fatos e personagens reais. No Brasil essa tradição foi seguida, mesmo admitindo que o apreço pelo passado não seja a maior das características nacionais. Em todo caso, filmes “históricos” fazem parte da nossa tradição cinematográfica, como são os casos de O Descobrimento do Brasil, de Humberto Mauro, ou o exótico História do Brasil de Glauber Rocha (ORICCHIO, 2003. p. 35).

Já a coletânea de Soares traz uma série de artigos sobre filmes do ponto de vista social:

Parte representativa neste campo Cinema e História, no qual lembranças pessoais, memórias de grupos e mesmo pesquisas historiográficas mais sistemáticas têm levado à elaboração de filmes que constituem, hoje, quase um gênero narrativo com características próprias (SOARES, 2010, p. 11).

Considerando que o campo de estudo de cinema e sociologia é bastante amplo, analisar o filme como uma forma de interpretação da realidade social é uma das maneiras possíveis.

1 Algumas reflexões sobre o cinema

O primeiro trabalho que relatou o valor do cinema como materializando uma dada realidade social, data de 1898 e foi escrito pelo câmara polonês Boleslas Matuszewski.

Ainda no tempo do cinema mudo, porém, décadas mais tarde, um debate entre os cineastas russos Dziga Vertov e Serguei Eisenstein proporcionou importantes contribuições em relação a natureza da imagem cinematográfica, idealizando-a de maneira oposta ao princípio de autenticidade de Matuszewski. Isso porque tanto Vertov como Eisenstein compreendiam o filme com uma construção (SILVA, 1984).

Eisenstein defendia a idéia de que o filme seria criado a partir de uma montagem e, portanto, não poderia ser visto como uma reprodução fiel da realidade. Assim, para o cineasta, é a linguagem criada pela montagem que permitiria, ao telespectador, a compreensão do funcionamento da sociedade.

Embora Vertov também defendesse que o filme não é a cópia fiel da realidade e sim uma construção feita por seu realizador, ele apenas admitia no cinema documentado a capacidade de expressar a realidade a partir da montagem e, portanto, se utilizava das imagens captadas pela câmera sobre uma dada realidade.

Porém, foi o historiador Marc Ferro que nos anos 70 iria referir-se a essa polêmica para reforçar sua argumentação de que tanto o cinema documentário como o de ficção devem ser objeto de uma análise cultural e social, refutando a idéia de que o primeiro gênero seria mais objetivo e retrataria fielmente a realidade (FERRO, 1977).

Para auxiliar na compreensão da distinção entre os dois gêneros de cinematografia vale referir a reflexão de Carvalhal:

Quando se anuncia um filme documentário, acredita-se que será projetada a vida como ela é. A divisão entre filmes de ficção e documentário acabou por fomentar a idéia de que o primeiro conta uma história e o segundo, a realidade. No entanto, não há unanimidade no entendimento de que o filme documentário expresse a realidade, uma vez que a partir do momento em que o diretor escolhe a posição da câmera de onde filmar, como filmar e faz a montagem do filme, já está gerando modificações (2009, p. 21).

Nos anos 60, quando Marc Ferro iniciou seu documentário sobre Primeira Guerra Mundial e mais tarde, quando fazia suas pesquisas sobre a Revolução Russa, tomou contato com filmes do mesmo período e percebeu

que o que via, além de refletir momento de sua produção, era muitas vezes capaz, em suas ficções, de veicular informações inéditas sobre aquela sociedade e, sobretudo, informações de outra natureza que não aquelas a que tinha acesso na documentação escrita.

Nesse sentido reiterando Carvalhal é possível afirmar que:

A fronteira entre documentário e ficção é cada vez menos clara, uma vez que os realizadores ousam experimentar procedimentos ficcionais nos documentários e elementos autênticos nos filmes ficcionais. Na verdade, não significa que não existam elementos que possam ser definidos como gênero documentário ou documental. A diferença encontra-se no discurso narrativo, já que o documentário tenta “convencer” o espectador de alguma tese (2009, p. 22).

Ao estudar uma sociedade em que o controle exercido pelo Estado sobre documentos, arquivos e publicações era ostensivo, o cientista social passa a cogitar a necessidade de buscar, em outro tipo de material, as informações que lhe são songadas pelas fontes convencionais e a refletir sobre este controle.

Pelo exposto, o filme possibilita que sejam realçadas informações inéditas, cujo interesse está aquém de abordar questões de conhecimentos disponíveis, já que se pode assim alcançar ‘zonas que outros documentos não tocam’ (FERRO, 1977). Outrossim, até à revelia daqueles que o fazem, o filme pode ainda apresentar informações que abertamente seriam omitidas.

Portanto, Marc Ferro pôs em evidência, com grande clareza, de que forma o cinema pode ser visto como *fonte*, ou seja, como fator de documentação sociológica (e isso pode valer tanto para os filmes documentários quanto para os de ficção) e como *agente* da história, ou seja, como elemento que entra de modo ativo em processos históricos (FERRO, 1977).

Com isso, inicia-se a idéia de “leitura sociológica do filme”, quando as possibilidades abertas pelo filme servirão de vias para que o cientista social possa lançar mão cruzando com outros recursos que também auxiliam o processo de ensino e aprendizagem.

Saindo agora das interpretações de Ferro, partir-se-á ao trabalho de Pierre Sorlin que embora utilize alguns pressupostos de Ferro, caminha numa outra direção, negando exaustivamente que a postura do cientista social possa se confundir com a de um mero espectador diante de uma tela de cinema ou de televisão. Portanto, Sorlin, procura definir certos parâmetros para a análise fílmica.

Para ele é através da indagação de como indivíduos e grupos compreendem o seu tempo que se torna possível definir o estudo do cinema como um documento de realidade social. Nesse sentido ele critica, de forma bastante contundente, o empiricismo das análises que supõem o filme como reflexo de uma realidade social, recusando-se a estabelecer assim uma 'homologia entre o filme-instrumento de expressão ideológica - e uma formação social' (SORLIN apud KORNIS 1992, p. 242). Nesse caso, sua crítica volta-se mais diretamente para dois tipos de abordagem: a da história do cinema e a da sociologia histórica.

Em relação ao primeiro caso, Kornis observa que um arrolamento das escolas, gêneros, temas, autores, obras-primas, biografias, técnicas etc. não seria de grande utilidade para os cientistas sociais preocupados em desvendar a relação do filme com a sociedade. No segundo caso, seriam insuficientes os elementos com que a sociologia do cinema lida, como dados econômicos, influência da conjuntura política e o público.

Vanoye e Goliot-Lété, abordaram a questão, como segue:

A hipótese diretriz de uma interpretação sócio-histórica é de que um filme sempre "fala" do presente (ou sempre "diz" algo do presente, do aqui e do agora de seu contexto de produção). O fato de ser um filme histórico ou de ficção científica nada muda no caso. Pode-se observar, por exemplo, que *As Ligações Perigosas* de Laclós foram objeto de uma adaptação francesa em 1960 (Roger Vailland/ Vadim), início da "liberação sexual", e de duas adaptações no final dos anos 80 (Stephen Frears, 1988; Milos Forman, 1989), época do questionamento da liberação sexual. Quanto aos extraterrestres, são na maioria das vezes portadores dos temores e das esperanças da sociedade que os imagina: perigosos invasores no tempo da guerra fria (*A Invasão dos Profanadores de Sepultura*, 1956), mensageiros simpáticos que alertam os humanos contra seus excessos atuais em Spielberg ou Cameron (*Encontros Imediatos do Terceiro Grau*, 1977; *Abismo*, 1989). Com o recuo

dos anos, as reconstituições históricas conhecidas como as mais exatas, as projeções futuristas mais ousadas carregam a marca evidente de seu contexto de produção, fenômeno tanto mais forte no cinema quanto este é tributário de uma tecnologia pesada e complexa: aparelhos de gravação (câmeras, tomada de som); películas, técnicas de montagem, de mixagem, de projeção; iluminações, trabalho em estúdio ou em externas, maquiagem; desempenho dos atores etc. O que se vê, hoje, em *Laranja Mecânica* é de fato uma representação da Inglaterra do futuro pela Inglaterra de 1971, em *Valmont*, uma representação do século XVIII pelos Estados Unidos de 1989 (modos de falar, de se maquilar, de se movimentar, de entrar em contato; relações sociais, marginalidade e integração social entre outras coisas) (2002, p. 55).

O pesquisador François Garçon (1992) que é autor e realizador de filmes sobre história assim como Marc Ferro, defende que a limitação da leitura interna da obra “em nome de uma perfeição metodológica inacessível” empobreceria e mesmo invalidaria uma análise fílmica dentro da área de cinema e história. Ele critica os pesquisadores que não ousam estabelecer correlações a partir do que o filme mostra: “o pesquisador apenas sobrevoa o filme, sem jamais abordá-lo realmente” (GARÇON, 1992, p. 16).

O pesquisador citado defende a idéia de que a análise deve ser um meio para compreender a obra em toda sua amplitude. O cinema, por ser uma arte, detém certa autonomia, mas, por ser também uma indústria, não pode ser isolado do contexto político, social e econômico da sociedade que o produz.

Para Garçon (1992) uma leitura estritamente interna da obra, que reduz o filme a um texto, passa à margem do dispositivo ideológico do filme que, afinal, sempre carrega as marcas do momento sócio-histórico em que foi produzido. Não se deve, porém, cometer exageros a partir da constatação da importância de relacionar filme e história.

(...) quantas análises de *O Gabinete Do Doutor Caligari*, ou de *M, o Vampiro de Düsseldorf* dão a entender que seus autores haviam predito Hitler e o nazismo... Interpretação retroativa que convém temperar e atribuir bem mais à intenção do analista do que à da obra ou do autor. A não ser que nos deixemos conduzir pelos supostos poderes mágicos da sétima arte: nesse caso, o analista corre muito o risco de não passar de um cinéfilo... (VANOYE E GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 59)

Neste sentido, o pesquisador Michel Marie (1992), mesmo também defendendo que a *análise interna* do documento não deve provocar a cegueira sobre o contexto, questiona até que ponto o conhecimento do período histórico pode realmente ser esclarecedor na análise dos filmes.

A instituição cinematográfica parece prestar-se de modo ideal a estudos deste tipo porque, enquanto indústria permite se basear em processos de produção precisos e em formas definidas de organização do trabalho, as investigações sobre o 'equipamento mental' no qual se fundamenta o funcionamento do dispositivo cinematográfico. Se, para épocas passadas tal equipamento se reduzia a inventários relativos ao 'vocabulário, sintaxe, lugares-comuns, concepções do espaço e do tempo, estruturas lógicas', para o cinema tais inventários dizem respeito a estruturas da comunicação audiovisual, da narrativa fílmica, às tipologias cinematográficas, às grandes configurações do imaginário.

Estes aspectos, que não são ignorados pelas várias disciplinas interessadas no cinema (semiótica, sociologia, crítica, etc.), hoje estão entrando de modo mais efetivo na temática da pesquisa cinematográfica. Por outro lado, como observa Evelyne Patlagean, a história contemporânea do imaginário coletivo não pode limitar-se ao estudo das sobrevivências de formas tradicionais de imaginário em áreas rurais, mas deve mover-se também em direção 'às novas sociedades surgidas da urbanização industrial e do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa' (apud FERRO, 1977).

Assim, fora possível verificar pelo até aqui exposto, a importância dos filmes, documentários ou não, para a análise da sociedade. Assim, pode-se afirmar que o filme é testemunho da sociedade que o produziu. Isto porque nenhuma produção cinematográfica, embora retrate a particularidade da vida, os sentimentos e comportamentos dos sujeitos, a sua interioridade subjetiva, não deixa de expressar sociedade de uma época.

1.2 Cinema e Educação

A preocupação com o cinema e sua utilização na educação não é algo novo, 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 possíveis.

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

Chamou-nos atenção a preocupação papal com o uso do cinema, diante do que transcrevemos um trecho do referido documento:

O cinema precisa colocar-se a serviço do aperfeiçoamento do homem. Já na encíclica "Divini illius magistri", lamentamos "que tais poderosos meios de divulgação, que podem ser, quando inspirados por princípios sãos, de grande utilidade para a instrução e educação, são muitas vezes desgraçadamente subordinados ao fomento dos instintos maus, à avidez do lucro". (A. A. S., 1930, p. 82). Em agosto de 1934, dirigindo-Nos, numa audiência, a uma deputação da Federação Internacional do Trabalho da Imprensa Cinematográfica, depois de ter mostrado a grande importância que esta espécie de espetáculo tomou em nossos dias, e sua influência tão intensa, quer para promover o bem, quer para insinuar o mal, lembrávamos que a todo custo se devia aplicar ao cinema, para que ele não injuriasse e desacreditasse a moral cristã, ou simplesmente a moral humana e natural, a regra suprema que deve reger e regulamentar o grande dom da arte. Toda a arte nobre tem como fim e como razão-de-ser, tornar-se para o homem um meio de se aperfeiçoar pela probidade e virtude; e por isso mesmo deve ater-se aos princípios e preceitos da moral. E concluíamos, com a aprovação manifesta daquelas pessoas de elite - ainda Nos é consolador relembrar - ser necessário tornar o cinema conforme às normas retas, de modo que possa levar os espectadores à inteireza da vida e uma verdadeira educação (www.vatican.va).

Em 2003 a Igreja Católica, em documento da 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.

Considerando que o analfabetismo ainda é um fator preponderante em nosso país, o uso do cinema, para a CNBB, seria uma forma eficiente de

aprendizagem porque a imagem desperta curiosidade, gera interesse e facilita o aprender, já que guardamos melhor aquilo que vemos.

Celestin Freinet (1896-1966) um dos educadores mais conhecidos e respeitados do mundo trabalhou com o cinema quando lecionava em escolas primárias no interior da França no início do século XX. É, pois, 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.

Na Alemanha nazista de Adolf Hitler (1939–1945) o cinema ganhou destaque com meio de educação para o povo, como meio cultural e, principalmente, como meio de propaganda, já que documentários foram produzidos com o intuito de mostrar toda a pompa do regime nazista para convencer e recrutar os mais jovens.

Stalin e Lenin também foram adeptos do cinema, utilizando-se igualmente de documentários para fazer a propaganda do regime.

No Brasil o presidente Getulio Vargas, vitorioso da Revolução de 1930, era um entusiasta do cinema. Durante o Governo Provisório (1930-1934) o então presidente encarregou Francisco Campos de chefiar uma comissão que se encarregasse de estudar o problema do cinema na educação (ALMEIDA, 1999).

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 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 organizada pelos produtores nacionais a I Convenção Nacional do Cinema, onde membros se comprometiam a produzir filmes educativos.

Faz-se necessário verificar que para um país de dimensões continentais como é o Brasil, que contava nos anos 30 com um enorme contingente de

analfabetos e com considerável quantidade de pessoas com baixa escolaridade, o cinema seria talvez um dos poucos meios capazes de disseminar informação, lazer e educação. Ademais, não se pode esquecer 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 ações 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 nº. 21.240/32 dispunha a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais de curta metragem que seriam exibidos nas sessões de cinema, o que ficou conhecido como Cota de Tela. Apesar dessa resolução, os curtas metragens não foram bem aceitos pelo público porque não eram de boa qualidade. Os produtores nacionais defendiam afirmando que não havia verbas e incentivos suficientes para aprimorá-los.

Assim, sofrendo fortes pressões dos produtores nacionais, o governo criou em 1936 o INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo -, tendo como mentor e primeiro diretor Edgard Roquette Pinto, sendo o projeto organizado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde. Sobre a edição de filmes educativos, o INCE dispôs:

(...) 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, bitola 16mm que seriam distribuídos aos institutos de ensino público e particular de todo o país (INCE, 1936)

Quando da criação do INCE o cenário social e político brasileiro era marcado por significativas tensões e articulações políticas, educacionais, religiosas e culturais que marcaram as décadas de 1920 e 1930. O órgão estava subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Gustavo Capanema (CARVALHAL, 2009). Segundo os intelectuais brasileiros, o governo era o único capaz de propor o cinema educativo, visto que poderia impor leis que obrigassem a produção e assistência de filmes desse gênero. Outro momento importante relacionado a criação do INCE foi a

Exposição Preparatória do Cinema Educativo no Instituto Pedagógico, por iniciativa da Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, na administração de Lourenço Filho, exposição essa que disponibiliza diretivas para o Cinema Educativo.

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.

O cinema era utilizado para difundir um novo Brasil estando estreitamente ligado com os propósitos da Escola Nova, corrente educacional que defendia a modernização da sociedade através dos pressupostos da cientificidade, atribuindo escola um papel decisivo nesse processo. O cinema poderia levar a difundir uma visão positiva do Brasil, “[...]moldar as mentes por meio das imagens, e, ao mesmo tempo, amenizar questões críticas como o analfabetismo. Com o cinema educativo, seria possível valorizar a natureza e a cultura brasileira e levar informação pelo país afora à massa dos incultos e iletrados.”(SCHVARZMAN, apud CARVALHAL, 2009),

Mesmo após o fim do Estado Novo as idéias implantadas pelo INCE ainda estavam em pauta. Porém, com a diferença de que os curtas realizados por produtores brasileiros sofreram concorrência do Cinejornal Brasileiro, produzido pelo Departamento Nacional de Propaganda. Assim, ao produzir sua própria propaganda, o governo brasileiro gera uma enorme insatisfação naqueles que, outrora, ocuparam-se dessa área, recebendo subsídios públicos para empreendimentos particulares.

Todavia, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos produtores e cineastas brasileiros, foram produzidos filmes educativos para fazer frente às tão banalizadas chanchadas carnavalescas. Dentre os filmes educativos produzidos destacaram-se O Descobrimento do Brasil, os Bandeirantes e Inconfidência Mineira, todos de Humberto Mauro.

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 consequências da Conferência foi a redação, pelos liberais, do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cuja intenção era influenciar o

governo em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados. (GHIRALDELLI, 1990).

Assim, 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. Deste modo, 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.

O INCE funcionou por trinta anos (1937-1967) tendo produzidos documentários científicos, preventivo-sanitários, de educação física, históricos, de geografia, artes aplicadas, extensão rural, atividades econômicas, astronomia, agricultura, aviação, botânica, infantis, animação, dança, música folclórica, riquezas naturais, etnografia, indústria, medicina, saúde pública, zoologia, nutrição, entre outros, o que demonstra a importância dessa metodologia no período referido.

Carvalho (2009) analisando o acervo do INCE informa que esse órgão produziu mais de 400 documentários de curtas e médias metragens, além de adquirir filmes que pudessem ser utilizados pedagogicamente. A filmoteca do órgão chegou a ter cerca de 1000 títulos sobre os mais diversos assuntos.

2 Cinema e Ensino de Ciências Sociais

A relação do cinema com o ensino de temáticas referentes às ciências humanas e sociais, há algumas décadas ocorre tanto em atividades individuais e particulares, quanto em medidas institucionais e estatais. A partir da tecnologia do monitor de TV, do videocassete, da fita VHS e do DVD, os filmes no âmbito educacional há muito tempo vêm transformando a sala de aula e a sala de casa em “sala de cinema”. Essa transformação, por sua vez, é decorrente de uma prática pedagógica cada vez mais comum e constante nas instituições de ensino.

Implementados, de um modo geral, por instituições privadas e públicas, esses filmes são trabalhados pelos professores em seus espaços educativos

para apresentarem, debaterem e/ou avaliarem assuntos relativos ao conteúdo de suas disciplinas. A principal consequência dessa implementação, no campo espacial, dá-se na própria configuração física da escola, com a criação de um novo espaço escolar a *Videoteca* – local de educação através de produtos audiovisuais - que, no fim da década de 80, invadiu as escolas brasileiras a partir de projetos e programas governamentais. Entretanto, a maior contribuição do uso de filmes na educação está no fato dos educadores introduzirem outras possibilidades de ensino-aprendizagem, mostrando novas formas de educar, ampliando o conceito de educação e propiciando novos comportamentos em relação à produção do conhecimento.

No entanto, para que os professores utilizem o cinema de forma não-instrumental, enriquecendo a relação do cinema com o ensino de ciências sociais, é necessário, como colocou Paiva (2000), que:

As imagens [audiovisuais] deixem o lugar de meras ilustrações para se tornarem chaves de memória através das quais professores e alunos poderão mergulhar no passado e na História. Elas poderão revalorizar aquilo que a maioria dos alunos viu e nunca valorizou, ou cresceu chamando de velharia. (PAIVA, 2000, p.19).

O cinema se torna fundamental como ferramenta a ser utilizada pelo professor em sala de aula. Porém, cabe ao professor a orientação de como o seu aluno deve assistir a um filme, ou obra de cunho cinematográfico, elevando o aluno da condição antes exclusiva de receptor para uma dimensão que lhe proporcione uma visão diferenciada, um olhar mais consciente, crítico e até auto-crítico.

Desse modo, os filmes passam da condição de meras ilustrações do livro didático para um importante complemento da prática pedagógica. Assim, devem ser valorizadas enquanto meios e fins na produção do conhecimento – conforme analisamos no tópico sobre cinema e conhecimento. Portanto, atribuir ao cinema um trato mais sistematizado no processo educativo, tornou-se uma prerrogativa para professores que queiram se desvincular das antigas práticas pedagógicas, já esgotadas pelo tempo e pela prática educacional contemporânea.

No Brasil, o professor de História Jonathas Serrano se tornou um dos pioneiros na utilização de filmes na sala de aula. Ensinando no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ainda em 1912, já incentivava seus colegas a recorrerem ao cinema de ficção e documentário para facilitar o ensino e a aprendizagem. Só assim, segundo o professor pioneiro, o ensino de História teria condições de abandonar seu tradicional método de memorização pelo qual os alunos limitavam-se a decorar páginas carregadas de uma seqüência infundável de fatos e de personagens históricos. Portanto, apenas dezessete anos após o cinema surgir na Europa e no mundo, um brasileiro já propunha sua inserção nas escolas como tecnologia educacional, prioritariamente no ensino de história (FELIPE, 2013, p.31).

Não é apenas no âmbito escolar, mais precisamente na sala de aula (ou na videoteca), que os filmes se transformam em agentes educacionais. Além da escola, existem outros espaços onde “involuntariamente” filmes (e audiovisuais, em geral) são veiculados com fins pedagógicos, a saber, a sala de casa e a própria sala de cinema. Steinberg (*apud* LOURO, 2000), ao cunhar o termo Pedagogia Cultural, quando considerou outros espaços educativos, corrobora com nossa aceção ao colocar que o termo acima mencionado:

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, TVs, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes e cinemas. (STEINBERG *apud* LOURO, 2000, p. 421).

Desse modo, Steinberg (*apud* LOURO, 2000) amplia o conceito não de espaço educativo ou tecnologia educacional, mas de espaços e tecnologias substitutos ou complementares da escola na sua função ideológica. Assim, aprofunda a relação do cinema com o ensino de ciências sociais, ao afirmar que, ao lado de jornais e anúncios publicitários, os filmes podem ser utilizados no âmbito educacional. Tanto na sala de casa, quanto na sala de cinema, os filmes “educam” platéias, forjando comportamentos às realidades locais e difundindo idéias políticas.

Portanto, a sala de cinema e a sala de casa constituem-se em ambientes relevantes para a educação, precisando, no entanto, serem

analisados e utilizados criticamente. Nesses espaços educacionais, os filmes, apresentados ao mundo pelos Irmãos Lumière, em 1895, forjaram a mentalidade de indivíduos diante da realidade histórica. Por isso, tornaram-se alvo de uma infinidade de abordagens e análises. Mas foi como atividade cultural de lazer, em um espaço relativo de tempo, que o cinema se transformou em modalidade de formação extremamente poderosa. Nela, representações de gênero, étnicas e de classe, exaltadas e marginalizadas conforme a necessidade política do momento, passaram a ser apreendidas em forma de espetáculo por um público boquiaberto na sala escura e na tela imensa.

Para Andrade (2006), ao se referir ao comportamento das classes dominantes, ao elegerem outros espaços sociais para a educação, essa opção ocorre porque:

Se a escola pública não atende a grande parte da população escolar do país, se os atendidos pela escola pública passam, ali, apenas três horas por dia, se os professores, grande parte sem formação, não têm condições de criar um consenso em torno das idéias dominantes da sociedade, torna-se necessária a utilização de certas instituições capazes de substituir a escola nesse papel homogeneizador (ANDRADE, 2006).

Difundindo e legitimando o modo americano de se viver e, conseqüentemente, implantando um império cultural, político e econômico, os estúdios hollywoodianos pretenderam-se universais. Assim, expandiram suas fronteiras para além da América e fizeram com que, atualmente, seus produtos ocupem 80% do mercado cinematográfico mundial. A necessidade dessa universalização do cinema americano, que, conseqüentemente, universaliza a cultura e a economia dos EUA, revela-se nos nomes dos estúdios (Universal, Paramount, por exemplo). E, em igual medida, na criação dos personagens e nas histórias narradas que se apresentam como se fossem comuns para todas as culturas e povos.

Ao ser inseridos hegemonicamente nos diversos países, o cinema americano implementa novos valores e, conseqüentemente, estrangeiriza as culturas locais. Faz com que essas culturas se tornem alheias às suas próprias

produções artísticas, aos seus valores secularmente construídos e ao seu passado.

A partir da conferência do produtor Darryl Zanuck, proferida na Universidade da Califórnia, em 1943, podemos apreender a função do cinema na sociedade:

Nós [os estúdios] podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o *Know-how*, e os recursos. Nós temos um meio incomparável para educação e para o esclarecimento – o maior que o mundo conheceu até hoje. (STEINBERG apud LOURO, 2000, p. 425).

Que tipo de educação e esclarecimento está falando Darryl Zanuck? Da mesma educação que, no Brasil da década de 30, influenciado por Roquette-Pinto, Getúlio Vargas regulamentou com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Esse Instituto objetivava gerenciar e controlar a produção cinematográfica do território nacional. Aos poucos, a política do cinema educativo foi se expandindo e ganhando espaço, a ponto do educador Fernando de Azevedo, ainda naquela época, ter introduzido projetores cinematográficos em todas as escolas primárias do Rio de Janeiro. (PROFOMM NETTO, 2001).

No Decreto nº 2940/35, que regulamentou o INCE, encontramos a seguinte referência:

- as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projecção fixa e animada para fins meramente educativos.
- o cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a acção sem substituí-lo.
- o cinema será utilizado, sobretudo, para o ensino científico, geographico, historico e artistico.

- a projecção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares nocturnos e nos cursos de conferencias. (apud FELIPE, 2013).

Desse modo, ficou instituído apoio amplo aos produtores nacionais que, em contrapartida, deveriam produzir filmes capazes de contribuir para a educação e “aprimoramento” racial do povo brasileiro. O filme “O Despertar da Redentora” (1942, HUMBERTO MAURO), por exemplo, passa a imagem de que o fim da escravidão no país foi tão somente fruto do ato solene da Princesa Isabel e não das mudanças estruturais capitalistas e das rebeliões provocadas pelos escravos, que minaram o modo de produção escravocrata.

Outro ponto a ser considerado foi destacado pelo professor José Manoel Moran, especialista do Ministério da Educação e Cultura em projetos inovadores na educação presencial e a distância, aponta que ao pesquisar e identificar junto aos professores o uso do filme em sala de aula, o mesmo percebeu a fragilidade do uso do suporte o que o levou a elaborar uma metodologia que aplicamos em nossas atividades de campo.

Sobre essa metodologia, Moran ao referir-se acerca da utilização do filme aponta alguns usos identificados como indevidos, destacando-se: a) vídeo-tapa buraco, quando da ausência de algum docente; b) vídeo-enrolação quando da exibição um vídeo sem relação clara com os conteúdos que estão sendo trabalhados; c) vídeo-deslumbramento: o uso repetitivo do suporte; d) vídeo-perfeição: alguns docentes questionam todos os vídeos seja por falha de informação ou questões estéticas; e) só vídeo: utilização do suporte sem discussão integração com conteúdos, sem pausas e contextualização.

Quando da referência do bom uso do suporte fílmico, o autor afirma que o mesmo pode ser tratado de inúmeras formas merecendo destaque: a) Vídeio como sensibilização para introduzir uma temática; b) vídeio como ilustração quando o mesmo é utilizado para compor cenários; c) vídeio como simulação muito utilizado na área das exatas e naturais; d) vídeio como conteúdo de ensino utilizado principalmente no ensino a distância; e) vídeio como produção quando tem destaque as questões técnicas da

produção/modificação de material audiovisual, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse encontro inevitável entre cinema e educação vem ocorrendo com mais afinco no mundo atual. E, com mais tenacidade, se concretizará enquanto união complementar de um processo audiovisual de significação ideológica e de utilização social de seus produtos midiáticos. Inserindo-se, desse modo, nos dois movimentos distintos que estão ocorrendo na atualidade: um excessivo investimento na produção e ampliação dos meios de comunicação e uma total concentração de propriedade dos seus produtos audiovisuais, sonoros e informáticos. (COELHO, 2002).

Quando da referência do bom uso do suporte fílmico, Moran afirma que o mesmo pode ser tratado de inúmeras formas merecendo destaque: a) Vídeio como sensibilização para introduzir uma temática; b) vídeio como ilustração quando o mesmo é utilizado para compor cenários; c) vídeio como simulação muito utilizado na área das exatas e naturais; d) vídeio como conteúdo de ensino utilizado principalmente no ensino a distância; e) vídeio como produção quando tem destaque as questões técnicas da produção/modificação de material audiovisual, entre outras.

O autor destaca ainda que é necessário que o docente antes da exibição Informe os aspectos gerais do filme sem interpretá-lo nem pré julgar a obra. Durante a exibição o mesmo deverá parar a exibição e destacar elementos que tenham relações com os temas constantes na obra, o que implica na assistência prévia e rigorosa do filme pelo docente. Depois da exibição deverá voltar àquelas seqüências que merecem destaque e contextualizá-las com os discentes.

A análise da obra poderá ser feita coletivamente disponibilizando aos alunos aspectos gerais e específicos da mesma, merecendo destaque a análise da linguagem presente na obra cinematográfica. O autor faz ainda algumas sugestões interessantes para trabalhar com suporte fílmico propondo que os docentes possam exibir parte de um filme e solicitar aos alunos que atribuam um desfecho ao mesmo, além de enfatizar a importância

dos discentes conhecerem elementos básicos da produção cinematográfica.

Assim, com produtos culturais diferentes do livro didático e com espaços diversos não, necessariamente, originários apenas do âmbito escolar, a educação também acontece. Nesse contexto, o cinema participa do jogo das correlações de forças da sociedade, sendo utilizado como instrumento de propaganda na difusão e implantação de valores.

No entanto, esses filmes podem e devem ser usados como tecnologias produtoras de modificações sociais e estabilizadoras, fortalecendo identidades locais e introduzindo reações as tentativas de padronizações culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ANDRADE, Arnon A. M. de. **Televisão: aparelho nos vários sentidos**, 2006. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/mistifica.htm> Acesso em: 06 jul 2010.

CAPELATO, Maria Helena. **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. **Luz, Câmera, Educação!** O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: UNESA, 2008.

COELHO, Maria das Graças Pinto. **A escola plugada: novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem**. Natal/RN, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COSTA, Antonio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e educação: interfaces, conceitos e práticas docentes**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: . Acesso em 12 de ago. 2013

FERRO, Marc. **Filme e história**. Barcelona: Ariel, 1977.

GARÇON, François. Em CinémAction n^o 65. Paris, Corlet - Telarama. Julho - Setembro de 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 2. n. 6, p. 429-431, 1944.

KORNS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira e outros (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

MACEDO, Felipe. **O Movimento Cineclubista Brasileiro**. Ed. Cineclubes Fatec, São Paulo: 1982

MARTIN, MARCEL. **A Linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003

MARTINEZ, A. **Democracia Audiovisual**. São Paulo: Escrituras, 2005.

MIRANDA, Luiz Felipe e RAMOS, Fernão. **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. Ed. SENAC, São Paulo: 1997

MOTA, Nívia Maria Corrêa. **Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) 1936 a 1947: a ideologia da identidade nacional**. Dissertação (Mestrado). Goiás: UFG, 2002

MORAN, José Manoel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. O vídeo na sala de aula. Artigo publicado na **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

_____. **Novas metodologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

PRETO, Francisco de Moura. **O filme de ficção como recurso pedagógico no ensino da história: montagem, endereçamento e estratégias de utilização**. Dissertação (Mestrado), UNESA, Rio de Janeiro, 2007.

RENÓ, Denis Porto. **Características comunicacionais do documentarismo na internet: estudo de caso site porta curtas**. Dissertação de mestrado em Comunicação Social da UMESP, São Bernardo do Campo/SP: 2006

SILVA Anita. **Estado e Cinema no Brasil**. São Paulo: Annablume, 1984.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema** – Papyrus Editora – Campinas, 2003.

TOZZI, Devanil e outros. **Caderno de Cinema do Professor**. FDE. São Paulo: 2008

VANOYE, Francis e GOLIOT-LETÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2ª edição. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

WEBGRAFIA

www.vatican.va. acesso em 27 de novembro de 2015.