

# **Cultura popular e perspectivas pedagógicas no cinema educação**

## **Popular culture and pedagogical perspectives in cinema education**

**Raquel Pacheco**

UAL – Universidade Autónoma de Lisboa

### **Resumo**

A institucionalização da desvalorização e a desintegração da cultura popular alimentaram e contribuíram para a criação e supervalorização do conceito de cultura nacional. Esse fenômeno criou uma legitimação da superioridade da cultura da elite sobre a cultura popular. Neste artigo, observamos esse movimento através do cinema e trazemos dados sobre as oficinas de cinema e educação realizadas com crianças e jovens no Brasil. Analisamos o papel da cultura popular e os modelos pedagógicos utilizados pelos educadores nessas oficinas.

**Palavras-chave:** Cultura popular, Cinema e educação, Pedagogias, Crianças e jovens, Literacia fílmica, Pesquisa etnográfica

### **Abstract**

The institutionalization of the devaluation and disintegration of popular culture nurtured and helped to create and super appreciation of the concept of national culture. This phenomenon has created a legitimation of the elite culture of superiority over popular culture. In this article we see this movement through film and bring data from the cinema education workshops with children and youth in Brazil. We analyze the role of popular culture and the pedagogical models used by educators in this workshops.

**Keywords:** Popular culture; Cinema education; Pedagogies ; Children and youth; Film literacy ; Ethnographic research .

### **Cultura, educação e escola**

António Nóvoa (2005) destaca que na Era Moderna, período entre o século XVI e meados do século XVIII, na área da educação, em Portugal, os jesuítas e outras congregações docentes implementaram um modelo escolar no qual crianças e jovens iam para um espaço próprio para aprender. Nesse espaço, um local separado da família e do trabalho, eles eram ensinados por um ou vários mestres, que transmitiam conhecimentos sobre diferentes matérias previamente definidas, através de processos didáticos.

Segundo Jesús Martín-Barbero (2003), foi com a formação do Estado moderno (século XVI) até à sua consolidação definitiva no Estado-Nação (século XIX), que teve início e se apoiou a repressão das culturas populares na Europa moderna. Martín-Barbero (2003, p. 139) coloca em questão os interesses e justificativas envolvidos no processo que institucionaliza a desvalorização e desintegração do popular. Com base nessa questão e buscando perceber melhor a relação entre escola, cultura e educação, vamos desenvolver um pouco a temática durante esse período da história ocidental.

A maior parte dos investigadores considera que o Estado moderno nasceu na segunda metade do século XVI, a partir do desenvolvimento do capitalismo mercantil em países como a França, a Inglaterra, a Espanha e, mais tarde, a Itália. As obras de Jean Bodin (França), Thomas Hobbes (Inglaterra) e Maquiavel (Itália) são reconhecidas como as fundadoras do conceito de Estado moderno e do pensamento político moderno geral. Das ideias desses três pensadores, saíram as matrizes dos três grandes discursos políticos que dominaram todo o período da história moderna no ocidente. De acordo com a ideia de Villar (1981), o Estado moderno é

aquele no qual a economia deixa de ser **doméstica** e se converte em economia **política**, aquele que leva a cabo uma primeira unidade do mercado baseada na identificação dos interesses do Estado com o **interesse comum** e cujo índice simbólico será a unidade monetária. (apud. MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 139)

Entretanto, o que possibilitará a passagem da unidade de mercado à unidade política será a integração cultural, e, para superar muitos dos obstáculos dessa integração, há uma grande contribuição pela construção de uma **cultura nacional**. A multiplicidade cultural dos grupos e subgrupos, das culturas regionais e locais, passa a ser um dificultador a essa unidade nacional que sustenta o poder estatal. “Mas o sentimento de **in-cultura** se produz historicamente só quando a sociedade *aceita* o mito de uma cultura universal, que é por sua vez o pressuposto e a aposta hegemónica da burguesia” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 146).

A burguesia produz em seu imaginário o mito da cultura universal, pela qual concilia as classes dentro da cultura burguesa, excluindo qualquer outra matriz cultural. Desse modo, a burguesia realiza uma **aparente** fusão, na qual

sua cultura é a **cultura de e para todos**. Passa, então, a existir uma espécie de legitimação da superioridade da cultura da elite sobre a cultura popular<sup>1</sup>, do mundo culto sobre o inculto. A Igreja também tem o seu papel importante nesse processo de legitimação da cultura da elite, quando exige uma submissão total à hierarquia, baseando-se numa concepção que, por si só, detonava as solidariedades tradicionais em que se baseavam as diferentes culturas populares.

Sodré destaca que Nietzsche, ao se referir sobre como os homens se utilizam da cultura para fazer dela uma escrava, diz que

é em primeiro lugar, o **egoísmo dos negociantes** que tem necessidade do auxílio da cultura e por gratidão, em troca, também a auxiliam, desejando, bem-entendido, prescrever-lhe, fazendo de si o objetivo e a medida. Daí vem o princípio e o raciocínio em voga, de que quanto mais houver conhecimento e cultura, mais haverá necessitados, portanto, também mais produção, lucro e felicidade – eis aí a falaciosa fórmula. (*apud* SODRÉ, 2012, p. 32)

Nesse contexto, a perseguição às bruxas (também poderíamos escrever: a um certo perfil do gênero feminino), ao saber astrológico, medicinal e psicológico fica ligado ao conceito popular de cultura. Esse saber popular está conectado diretamente às mulheres: “mais de 70% dos acusados, torturados e justicados por bruxaria foram mulheres” (SODRÉ, 2003, p. 145). Como escreve Martín-Barbero (2003), esse é um mundo descentrado, horizontal e ambivalente, que não condiz com os interesses e a nova imagem do mundo que tem na razão vertical, uniforme e centralizada, sua base existencial. Simboliza para os clérigos e os juizes civis, para os homens ricos e os cultos, um exemplo do mundo que é necessário ser extinto.

É nesse momento que a escola se destaca como importante meio nesse processo. Ela é o principal mecanismo, aquele que vai introduzir as crianças nessa nova ordem social. Assim, “a escola funcionará sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes **vazios** e a moralização como

---

<sup>1</sup> Em um trabalho de explicitação e desenvolvimento da concepção gramsciana do popular, Cirese toma por essencial o conceber ‘a popularidade como um uso e não como uma origem, como um fato e não como uma essência, como posição relacional e não como substância’. Quer dizer que, frente a toda a tendência culturalista, o valor do popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 117).

extirpação dos **vícios**” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 145). Na divulgação dessa nova realidade, a escola vai desempenhar um papel preponderante, pois ela retira da criança os modos de persistência da consciência popular.

Na segunda metade do século XIX, a escola se torna o principal lugar da aculturação infantil nas sociedades industrializadas, como destaca Ponte (2012), em sua investigação sobre a *Emergência e afirmação do conceito moderno de infância*. Em quase toda a Europa industrializada, haverá um grande investimento por parte do setor público em edifícios, equipamentos, materiais, definições de currículos e formação de professores (PONTE, 2012).

Se, por um lado, a escola em nome da **normatização** foi responsável por enquadrar as crianças e suas famílias como sujeitos não mais participantes de sua cultura local, mas pertencentes a uma cultura universal, desprezando, perseguindo e marginalizando conhecimentos e culturas vindos de longos anos, pertencentes a essas populações; por outro lado, ela proporcionou a médicos, sociólogos, psicólogos, filantropos e reformadores o uso da sala de aula como laboratório para a observação dos alunos (PONTE, 2012).

A escola foi, então, identificada como a instituição encarregada do controle social. Nas novas sociedades que nasceram com a grande indústria, educar e instruir meninas e meninos era sinônimo de escola, que passa a ser o único lugar possível onde acontece o processo educacional de forma conveniente e convincente. A educação através da escola tem um objetivo político definido: produzir operários disciplinados e produtivos e que aceitavam a ordem burguesa como um dado natural. Ou seja, a escola se tornou um instrumento necessário para a manutenção da ordem pública e da reprodução do capital. O professor se juntava aos psicólogos e aos moralistas na função de domesticar as crianças oriundas do meio operário. É a autoridade moral incontestável impondo a cultura e os valores da classe dominante à **ignorância popular**.

Com o cinema não foi diferente, a tentativa de o transformar em uma arte de elite, ou de o massificar como entretenimento esteve constantemente presente desde alguns anos após seu surgimento. Esses movimentos sempre foram conduzidos pelas classes dominantes e prevaleceram ao longo da história do cinema. Com um olhar mais focado na nossa temática, convidamos

a observar como se deu no cinema esse processo de legitimação da cultura da elite e também os movimentos de resistência.

### **Uma breve história do cinema**

Para pensarmos em como utilizar o cinema de modo a educar crianças e jovens dentro e fora da escola, de uma forma não só técnica ou meramente tecnicista, iremos retomar um pouco da história do cinema. Assim conseguimos compreender como ele foi paulatinamente modificando suas formas de representação e suas formas de criação e construção da imagem.

Autores como Charles Musser (1990), Ismail Xavier (2005), Robert Stain (1981) e Arlindo Machado (1997) nos mostram que, por um lado, no cinema, existe uma conhecida e muito bem divulgada narrativa clássica, um modelo dominante, que é regido pelo mito da cultura universal, construído por grupos que possuem um poder legitimado sobre a sociedade. E por outro, existiu<sup>2</sup> e ainda existe, um movimento de desconstrução desse discurso clássico, um movimento de subversão, justamente para dar mais margem para a expressão e uma reflexão crítica em relação ao cinema. Sempre existiram, e continuam a existir, inúmeras tentativas de subversão desse modelo clássico, seja através dos Cinemas Novos: Neo-realismo Italiano, Nouvelle Vague Francesa, Cinema Novo Brasileiro, Novo Cinema Alemão; seja pelas vanguardas (anos 1920), Cinema Underground (anos 1960) etc. A história do cinema também é uma história de embates ideológicos, que esse modelo hegemônico tenta apagar.

Constatamos que os fenômenos que conceituamos como pré-narrativa clássica – narrativa clássica – movimento de desconstrução da narrativa clássica, não são lembrados e muito menos trabalhados na maior parte dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação costumam trabalhar baseados na narrativa tradicionalista e, ao mesmo tempo, acreditam que, mesmo assim, estão realizando algo revolucionário, por estarem trabalhando cinema e educação com crianças e jovens.

---

<sup>2</sup> Existiram e existem, ou nunca deixaram de existir, pessoas e grupos que acreditam, trabalham e divulgam outros modos de fazer cinema, fora e além da narrativa clássica, esse movimento é constantemente negado e ignorado pela grande mídia que faz questão de deixar de parte essa discussão.

Mostrar e discutir, com os mais jovens, que o cinema (assim como a mídia em geral) é constituído por um discurso produzido ideologicamente faz parte da dinâmica da literacia fílmica/cinematográfica, conceito que se enquadra dentro da perspectiva de mídia educação e busca um empoderamento, reflexão e consciência crítica em relação ao cinema. Acreditar que a narrativa clássica é a única forma de se fazer cinema é um pensamento que simboliza a reprodução de um modelo hegemônico. Esse tipo de crença colabora para um empobrecimento no processo de criatividade, reflexão, experimentação e conseqüentemente da valorização da cultura local e popular.

Qualquer pessoa utilizando um objeto para filmar consegue fazer um primeiro plano, mas de que adianta essa prática, se não vier acompanhada de um processo reflexivo, o trabalho de pensar, o que significa esse primeiro plano? Por que e para que esse primeiro plano existe? Entretanto, sabemos que ele foi desenvolvido lá atrás no tempo, durante a construção da linguagem do cinema. Mas será que essas questões são suscitadas e refletidas por aqueles que participam dos projetos de cinema e educação (educandos e educadores)?

Com o objetivo de desconstruir a ideia do senso comum de que o cinema que representa a narrativa clássica é o cinema “correto”, “de verdade” e “único”, e abrir espaço para uma maior reflexão sobre outras formas de implementar o cinema e educação, sugerimos a utilização das seguintes bibliografias:

- 1) *The emergence of cinema: the american screen to 1907* (1990), escrito pelo historiador estadunidense Charles Musser. Nesse livro, o autor defende a ideia de que não existe uma história do cinema que começa, por exemplo, em 1895. Musser nos fala sobre a existência de uma história das imagens em movimento projetadas na sala escura que, pelo menos no ocidente, aparece por volta do século XVII, com os espetáculos de lanterna mágica, e que o cinema, de acordo com o que conhecemos hoje, é apenas uma das etapas dessa longa história.

2) *Pré cinemas & pós cinemas* (1997), do semiólogo Arlindo Machado.

O autor nos propõe novas formas de ver o cinema através do paradigma que considera como uma máxima da humanidade: o ser humano sempre desejou contar histórias. Quanto mais longe vamos à procura do surgimento do cinema, mais nos impressionamos com a vontade ancestral do homem de expandir sua percepção utilizando imagens em movimento.

Regra geral, estamos habituados a ouvir que a apresentação pública do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, no dia 28 de dezembro de 1895, no salão do Grand Café em Paris, com a exibição do filme *L'arrivée d'un train à la ciotat*, marca oficialmente o início da história do cinema. No entanto, as histórias consideradas como oficiais, que nos passam a ideia e uma sensação de hegemonia, costumam deixar de lado fatores e olhares considerados “não oficiais”. Musser (1990) e Machado (1997) nos mostram que essas histórias do cinema se baseiam na sua positividade técnica, nas histórias das teorias científicas da percepção e dos aparelhos que trabalham em função da operacionalização da imagem e do movimento.

Machado (2005, p. 5) nos diz que “as histórias do cinema pecam porque são em geral escritas por grupos (ou por indivíduos sob sua influência) interessados em promover aspectos sociopolíticos particulares (uma certa concepção “industrial” de cinema que, todavia, só se impôs a partir da segunda década do século XX)”. E conclui que

A história técnica do cinema, ou seja, a história de sua produtividade industrial, pouco tem a oferecer a uma compreensão ampla do nascimento e do desenvolvimento do cinema. As pessoas que contribuíram de alguma forma para o sucesso disso, que acabou sendo batizado de cinematógrafo, eram em sua maioria curiosos, *bricoleurs*, ilusionistas profissionais e oportunistas em busca de um bom negócio. (MACHADO, 2005, p. 97)

O autor sublinha que qualquer marco cronológico que queiram eleger como inaugural para o surgimento do cinema será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a nossa civilização. Para ele, o mito da caverna, celebrizado por Platão, descreveu, pela primeira vez, o que seria a sala de cinema. Na alegoria do filósofo grego, a parede cumpre o

papel da tela, a labareda substitui o projetor, e as esculturas criadas por artesãos ilusionistas são o que é hoje a película (o suporte do filme).

Esse cinema é um cinema dos sentimentos e sentidos, em que não há propriamente a projeção no ecrã como conhecemos. O cinema dos nossos dias (MUSSER, 1990) está presente no mundo há muitos séculos, apesar de não ser chamado pelo nome de **cinema**, ou de ter técnica e essa linguagem como o conhecemos hoje.

### **Cinema: arte e entretenimento**

Para os gregos, a escultura era a obra de arte mais importante, pois ela visava à produção de valores eternos, a mais alta das artes era a menos perfectível, era aquela que era feita a partir de um único bloco e que, depois de realizada, não permitia que fosse mudada ou aprimorada. Na era da obra de arte montável, como é o caso do cinema, acontece o declínio quase inevitável da escultura que não desaparece, mas que se transforma: é o cinema que abre espaço para a obra de arte inacabada, que interage, que é construída e reconstruída. E nesse aspecto, será muito valorizada a experiência, no sentido de se experimentar, de experienciar e vivenciar (BENJAMIN, [1935/1936] 2011).

Ricciotto Canudo foi o primeiro teórico do filme, “por ter sabido definir, através da subjectividade, a arte da ‘objectiva’: no cinema a arte consiste em sugerir emoções, e não relatar factos” (MORIN, 1997, p. 25). Em 1911, Canudo faz uma palestra em Paris, que depois é publicada com o título: *Manifesto das sete artes*.

As reflexões sobre cinema sistematizadas no início do século XX – sobretudo as de Canudo – culminaram na criação das primeiras teorias cinematográficas e também na elevação do cinema à categoria de arte (...). Surgem então a partir daí a ideia de cinefilia e os primeiros cineclubes que deixaram registros. (CHAVES, 2010, p. 48)

Já na década de 1920, o cinema fazia parte do rol das artes, sendo considerado a sétima arte. A necessidade, por parte de alguns teóricos, de conferir ao cinema o título ou a dignidade de arte leva-os a introduzir na obra cinematográfica, muitas vezes, elementos vinculados ao culto, o que, para Benjamin, torna-se desnecessário, já que a vocação do cinema, em sua

opinião, está na sua característica de exprimir, por meios naturais e com uma incomparável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso, do sobrenatural e da experiência.

Para Benjamin, pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as audiências e a técnica. Não se pode entender o que se passa culturalmente com as audiências sem considerar a sua experiência. Pois, em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se acha na percepção e no uso. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 84)

Theodor Adorno e Max Horkheimer, em sua obra *Dialéctica do esclarecimento* (1944), utilizam e definem pela primeira vez a expressão **indústria cultural**. Estudando os *media* estadunidenses, Adorno defende a ideia de que há no lazer todo um maquinismo que denomina de indústria cultural. Segundo os autores, essa indústria tem como foco e objetivo obter um comportamento dócil e uma multidão domesticada, através da exploração sistemática dos bens culturais.

O cinema foi muito discutido por esses dois filósofos, que o viam como uma ferramenta dessa indústria cultural; defendiam a ideia de que o cinema era usado para uma espécie de manipulação do indivíduo, diminuindo, assim, o espaço para a imaginação espontânea e o pensamento. O cinema, segundo Adorno e Horkheimer, passou a ser produzido através da mesma lógica de mercado que a da indústria automobilística. Através de um sistema de raciocínio que difere bastante de todo o processo ideológico de Benjamin, Adorno afirma que

automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia. Por hora, a técnica da indústria cultural só chegou à standardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. Mas isso não deve ser atribuído a uma lei de desenvolvimento da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia contemporânea. (2004, p. 6)

Traçando um paralelo entre as concepções a respeito do conceito de obra de arte entre Adorno e Benjamin, constatamos que, para Adorno, o cinema era considerado o expoente máximo da degradação cultural, enquanto, para Benjamin, o cinema corresponde a modificações de longo alcance no aparelho perceptivo. Benjamin afirmava que Adorno não gostava do cinema,

que não entendia a sua importância e que não deveria ficar julgando as novas práticas e as novas experiências culturais a partir de uma hipótese da arte que o impedia de ver e de entender o enriquecimento perceptivo trazido pelo cinema. Enquanto Adorno via o cinema como um risco, um mecanismo de degradação social, Benjamin o via como uma oportunidade de vida, de arte, de mudança e experiência.

### **Perspectivas pedagógicas e cultura popular**

Até esta parte do texto, vimos como a cultura popular foi sufocada e negligenciada, para que houvesse o surgimento e fortalecimento de uma cultura universal. Observamos também como o cinema pode ser pensado de forma meramente técnica, a favor de uma narrativa clássica, que é construída principalmente por uma elite cultural e como ele chegou ao rol das artes e, ao mesmo tempo, de puro entretenimento. Para que possamos ilustrar de forma prática os assuntos abordados até aqui, analisaremos o papel da cultura popular e os modelos pedagógicos, através de duas pesquisas principais:

- 1) A tese de doutorado de Moira Toledo Cirello (2010), cujo título é *Educação Audiovisual Popular - EAP, um panorama brasileiro entre 1990 e 2009*. Neste estudo, a pesquisadora catalogou e analisou 113 entidades brasileiras que desenvolvem projetos nessa área.
- 2) A tese de doutorado de Raquel Pacheco (2016), *Cinema e educação*. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Neste estudo, a pesquisadora acompanha, através do trabalho de campo, oficinas de cinema e educação com crianças e jovens.

Atualmente, encontramos no Brasil diferentes experiências na área do cinema e educação, a maior parte sob a forma de oficinas, dentro ou fora da escola, que procuram fazer uma junção entre o cinema, o audiovisual e a educação. São iniciativas não só no âmbito do ensino formal, mas também do informal ou popular que, na maior parte das vezes, procuram criar suas metodologias próprias. É cada vez mais comum encontrarmos projetos sociais que contemplam a formação de crianças e jovens/adolescentes, moradores da periferia, na realização de produtos audiovisuais. Essas experiências vêm configurando um movimento que pode ser observado em muitas regiões do país

e que se apresenta de forma significativa em festivais e mostras dedicadas a esse tipo de produção<sup>3</sup>.

Com base na pesquisa de Cirello, pretendemos assinalar alguns traços das pedagogias, presentes nos projetos desenvolvidos no Brasil. Fizeram parte desse estudo entidades que promovem (ou promoveram) projetos de ensino audiovisual de acesso gratuito; possuem atuação comprovada na área de Educação Audiovisual Popular entre 1990 e 2009; e realizam atividades voltadas a jovens moradores de bairros urbanos considerados como bolsões de pobreza, ou grupos socialmente marginalizados.

Essa pesquisa mostrou que principalmente as capitais que detêm maior poder econômico e político possuem a maior quantidade de projetos sendo realizados nessa área. A autora destaca que o Brasil necessita de políticas públicas de incentivo que, aliadas às iniciativas do terceiro setor, possam fomentar projetos que deem conta dos eixos centrais da Educação Audiovisual Popular – EAP: 1) Gestão – compartilhada por professores e alunos; 2) Espaço – ambientes agradáveis que estimulem a convivência; 3) Adesão – alimentação durante o período do curso, auxílio transporte e bolsa de estudos; 4) Interação – liberdade de atuação e estímulo à experiência pedagógica e ao exercício da experimentação e exploração.

Em relação às pedagogias utilizadas nos projetos que participaram do seu estudo, a pesquisadora sublinha que 67,1% das iniciativas em EAP, que participaram dessa investigação, afirmam possuir uma proposta metodológica e pedagógica predefinida, enquanto os 32,9% restantes afirmam não possuir uma proposta metodológica definida. Dentro desse último grupo, algumas instituições assumiram que, por vezes, realizam seu trabalho de maneira “intuitiva”, que só é detectada “mais tarde”, a partir dos traços pedagógicos que apresentou.

Entretanto, a realidade dessas entidades e do trabalho realizado no terreno é muito mais complexa do que podemos supor. Através de um outro exercício do olhar, que a investigação científica qualitativa nos permite exercitar, o cotidiano dessas entidades não é nada fácil: são normalmente poucas pessoas trabalhando e muito trabalho a ser feito, os recursos econômicos são

---

<sup>3</sup> <<http://www.fepabrasil.org.br>>. Acesso em: 22 de maio de 2009

limitados e às vezes escassos e a gestão das atividades se acumula com as obrigações administrativas de gerir patrocinadores/financiadores/apoiadores, etc. Cirello defende que, diante dessa realidade, mediante tantas adversidades, torna-se complicado construir uma proposta pedagógica complexa.

Dagmar Garroux e Celso Antunes são respectivamente fundadora e educador da instituição/entidade Casa do Zezinho, uma das que participaram na investigação citada e que atende cerca de 1.200 crianças e jovens de baixa-renda. Juntos, Dagmar e Celso escreveram o livro *A pedagogia do cuidado* (2008). Na primeira parte do livro, os autores relacionam a proposta pedagógica de trabalho da entidade, com diferentes autores: Celestin Freinet, “pois as crianças são protagonistas do que fazem e aprendem”; John Dewey, “descobrimo-as na curiosidade, a cada momento excitada”; Paulo Freire, “que melhor que ninguém, entendeu o oprimido e, conhecendo seu horizonte verbal, descobriu caminhos de um ensino que ironizava convenções”; Maria Montessori, “que saiu da explanação para ensinar que tocar, lamber, cheirar e falar é coisa que na escola se aprende” (ANTUNES; GARROUX *apud* CIRELLO, 2010, p.104).

É a PedagoDia, feliz fusão da palavra pedagogia com os desafios do dia a dia. Estudamos Freinet e Piaget; discutimos Paulo Freire, Montessori, Vygotsky, Dewey e outros muitos, mas como atuamos cercados pelas necessidades de soluções prementes, não podemos nos sentir engessados por planejamentos rígidos, comandados por linhas procedimentais previsíveis. Quem fala de nosso próprio passo é o desafio de caminhar, a intriga do cotidiano. O melhor a fazer não é o que os rígidos programas prometem, os estáveis projetos estipulam, mas a resposta pronta ao problema de cada dia que em cada criança a toda hora se manifesta. Não é apenas a pedagogia; é muito mais que isso: trabalhamos a emergência, construímos com seriedade, moldamos pelo grito da hora, pela pedagoDIA. (ANTUNES & GARROUX *apud* CIRELLO, 2010, p.104)

A pesquisa mostra que, do mesmo modo que a *pedagoDia* de Garroux, as práticas de educação audiovisual dialogam com a pedagogia de maneira pouco regular, às vezes de maneira consciente e às vezes de maneira inconsciente. São educadores que intuem e aplicam suas práticas educacionais, ajustando-se aos desafios do cotidiano. Como já referimos acima, Paulo Freire é constantemente lembrado e relembado pelos educadores que trabalham com cinema e educação no Brasil. Freire, com sua teoria do diálogo, sua educação democrática, é um ponto de partida e de chegada para educadores e entidades

que trabalham com esse tipo de projetos. Na sua concepção, o educador deve trabalhar junto com o educando, sendo um colaborador para a realização das atividades propostas através do diálogo problematizante. Educador e educando devem chegar juntos a reflexões e aprendizagens que visem a uma libertação, enquanto oprimidos e oprimidos, para ambos.

Nesse caso, o cinema é muito mais do que o meio, é a linguagem que possibilita que educador e educando desenvolvam o exercício dessa pedagogia libertadora, que possibilita que os indivíduos participem, aprendam a pensar, a analisar criticamente, não apenas o cinema, mas a vida, a política, o cotidiano, a si próprios e a sociedade como um todo. Freire nos mostra a possibilidade de desenvolvermos uma pedagogia participativa, democrática, intuitiva e ativa/viva, pois possibilita uma liberdade de criação durante o processo de aprendizagem para todos os sujeitos que participam dessa ação.

Ao recordarmos a pedagogia de Freinet, por exemplo, que foi o primeiro educador a trabalhar com o cinema dentro da escola, observamos que ele tem

uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a cooperação, que Rousseau defendeu e que ele amplia, atribuindo grande importância a uma prática escolar que parte da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos. (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 158)

Sua grande diferença foi visualizar um processo de ensino-aprendizagem que considere os envolvidos como verdadeiros cidadãos que analisam a realidade e interferem nela.

De um modo geral, o cinema e educação tem sido promovido por diferentes agentes e de forma dispersa, mas a escola continua, nacional e internacionalmente, a ser investida como o lugar privilegiado para conduzir tal processo. Entretanto, a instituição escolar mostra uma resistência à cultura popular e às culturas midiáticas, o que inclui o cinema. A escola continua a ter dificuldade em lidar com as culturas audiovisuais, utilizando esses meios como meros recursos técnicos, por exemplo. Além disso, essa temática é, cada vez mais, solicitada para a educação em áreas diversas, ao mesmo tempo que as constantes reformas curriculares não preservam um lugar estável para esses meios.

Através do trabalho de campo que desenvolvemos ao longo da nossa pesquisa, foi possível identificar que parte das oficinas de cinema e educação privilegiam à iniciação à linguagem cinematográfica. Se, por um lado, esse tipo de iniciativa possibilita que crianças e adolescentes conheçam “de perto” essa linguagem, por outro, não favorece o debate sobre importantes questões atuais presentes na cultura infanto-juvenil. As oficinas e projetos que privilegiam esse tipo de enquadramento, muitas vezes, não disponibilizam espaço para questões como: o papel do cinema (como arte, entretenimento, indústria e resistência), dos meios audiovisuais, do consumo, da participação, expressão e das culturas de crianças e jovens, por exemplo (PACHECO, 2016).

Diante da demanda dos meios digitais, das estratégias das indústrias e da larga utilização dos meios audiovisuais por e para crianças e jovens, torna-se fundamental pensar a relação entre a arte e o espectador de forma política, seja porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para se transformar em prática social (RANCIÈRE, 2012).

Observamos, por exemplo, o projeto JACC colocar também por extenso] realizado em oito escolas públicas brasileiras. A metodologia presente em suas oficinas é, principalmente, a do ensino à iniciação à linguagem do cinema, da realização e análise fílmica. A prática da cooperação e interação entre os participantes também são características marcantes dessas oficinas. Por outro lado, não há um interesse em valorizar a identidade e a cultura das crianças e jovens participantes, ou de se fazer uma análise crítica da realidade na qual eles estão inseridos.

As principais características ideológicas que fazem parte das pedagogias participativas que apareceram na pesquisa de Cirello estão ausentes das oficinas do JACC. Não faz parte da matriz ideológica do projeto ser gerido por esse tipo de pedagogia considerada mais horizontal. O modo como as crianças e adolescentes participam é controlado pelo educador e professor de cinema. Esses buscam conduzir as aulas de forma metódica, direcionando a turma para os objetivos e metas a cumprir em cada encontro, tendo como principal tarefa a realização do filme final (ou filmes).

O filme final costuma ser o grande protagonista desses projetos de cinema e educação, em que, na maioria das vezes, as aulas são pensadas de modo a fornecer mecanismos e conhecimentos para que os educandos possam, no final da oficina (seja ela longa ou bem curta), realizar um ou mais filmes. Esse filme é a cereja no topo do bolo. O filme final, que é realizado pelos alunos, é, com frequência, confundido com o processo da oficina de cinema. Para alguns, esse filme atesta a eficiência, qualidade e competência dos educadores, educandos, da metodologia aplicada e do projeto como um todo.

Se o filme final tiver um resultado mais próximo da narrativa clássica, daquilo que estamos acostumados a assistir através do cinema clássico ou dos filmes com sucesso de bilheteria, isso significa que o projeto tem mais chances de ser patrocinado/financiado novamente. Se na escola clássica temos a prova final, nos projetos de cinema e educação, quase sempre, essa prova é o filme realizado no fim do projeto. Se o filme não corresponder às expectativas mínimas de produção, isso pode demonstrar que o projeto não tem qualidade e que muito provavelmente não transmitiu a linguagem do cinema corretamente para seus alunos.

Ao ouvirmos a opinião dos adolescentes sobre a oficina de cinema que estavam participando no projeto JACC, pudemos concluir que eles estão contentes por fazerem parte dessa oficina. As opiniões a seguir são dos próprios educandos, em relação à oficina:

Acho importante os alunos participarem neste tipo de projetos. Gosto muito de gravar e gosto menos de analisar filmes. Estou gostando muito desta experiência, mas acho que poderíamos ter saído mais ao longo do ano. (Renata, 14 anos)

Adoro o projeto! Já que temos tantas aulas, ele é uma forma de aliviar os nossos pensamentos e outra oportunidade para aprender. As aulas de cinema melhoram cada pedaço da nossa vida, conhecemos pessoas novas e aprendemos também. Gosto de fazer filmes, mas não gosto muito de fazer anotações. Sinto-me bem, sinto que, finalmente, tenho algo que posso fazer e de que me posso sentir orgulhosa. (Elizabete, 13 anos)

Acho que participar neste projeto é fantástico pois aprendemos numa escola mais para além da escola e sobre algo que não é tão comum. Sinto-me uma *expert* no cinema, sinto-me uma privilegiada. Acho que tudo é interessante. (Ana Luisa, 14 anos)

Acho muito interessante, pois não estamos sempre com a mesma rotina de aulas. Gosto de tudo, só não gosto muito é de ter aulas e depois vir, venho um pouco cansado. (João, 15 anos)

A grande maioria dos adolescentes diz que gosta muito de participar da oficina, que é muito interessante e o que mais gostam é de fazer filmes. Por outro lado, dizem sentir a necessidade de participarem de forma mais livre e criativa e de falarem sobre temas importantes para a vida deles. A mídia é um assunto recorrente quando buscamos saber sobre o tema que gostariam de abordar durante a oficina de cinema e educação. Apesar das necessidades diagnosticadas, não encontramos nos questionários respondidos pelos adolescentes nenhum que dissesse não ter gostado de participar no projeto JACC.

Os dados apresentados nos levam a questionar se existe uma pedagogia melhor que outra, ou se poderíamos conjugar os diferentes tipos de pedagogias e práticas pedagógicas. E se uníssemos o ensino da iniciação à linguagem do cinema à pedagogoDia, à participação mais plena, de forma a valorizar a cultura de crianças e jovens, dentro da cultura já estabelecida do cinema, por exemplo. Essas duas formas de atuação podem ou não se complementarem, ou devem continuar separadas? Essa é uma questão atual que faz parte do dia a dia das oficinas de cinema e educação, assim como da prática de muitos coordenadores, educadores, professores de cinema, pesquisadores e pessoas que pensam esse campo.

### **Referências bibliográficas**

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialéctica do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, [1933] 2011. P. 114-120

BERGALA, A. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CHAVES, G. M. *Para além do cinema: o cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964)*. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

- CIRELLO, M. T. D. G. *Educação Audiovisual Popular no Brasil – panorama, 1990-2009*. Tese (Doutorado em Comunicações e Artes) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010.
- ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia (s) da infância*. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 73-86?
- GOMES, M. de O.; PASCHOIM, A. S. Dialogando com o passado, construindo o futuro. *Revista Paidéia* [online], vol.17, n.37, p. 273-276, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em:13/02/2013
- MACHADO, A. *Pré cinemas & pós cinemas*. Campinas: Papirus, 2005.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- MUSSER, C. *The emergency of cinema: the American screen to 1907*. Berkeley: University of California Press, 1990.
- NÓVOA, A. *Evidentemente*. Histórias da educação. Porto: ASA Editores, 2005.
- PACHECO, R. *Jovens, media e estereótipos: diário de campo numa escola dita problemática*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PACHECO, R. *Cinema e educação*. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa em cotutela com a Universidade Federal Fluminense. Lisboa, Niterói, 2016.
- PONTE, C. *Crianças e media*. pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade. Lisboa: ICS, 2012.
- RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação*. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.
- STAM, R. *O espetáculo interrompido*. Literatura e cinema de desmistificação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.