

CINEMA E EDUCAÇÃO
ESTUDOS DE CASO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Raquel Pacheco Mello Cunha

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Agosto, 2015

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, 14 de agosto de 2015

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada (o) pelo júri a designar.

A Orientadora,

Lisboa, 14 de agosto de 2015

A Coorientadora,

Lisboa, 14 de agosto de 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Ponte em regime de cotutela com a Universidade Federal Fluminense, Brasil, sob a responsabilidade da Professora Doutora Índia Mara Martins.

Apoio financeiro da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia
SFRH/BD/81345/2011

A todos que acreditam, investem, facilitam, defendem e, principalmente, praticam uma educação horizontal entre educadores e educandos, entre elite e povo.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” Paulo Freire



AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas envolvidas neste processo, tanta generosidade, confiança, cooperação, troca, partilha, amizades, tantos sentimentos e movimentos que seria injusto se, por acaso, e isso com certeza acontecerá, eu esquecer de agradecer alguém ou alguéns.

Deste modo quero deixar aqui meu sentimento de gratidão por ter conseguido realizar e, principalmente, terminar esta tese.

À Professora Cristina Ponte, orientadora de todas as horas, agradeço pela generosidade, confiança, partilha, por apoiar e cooperar para a existência desta dissertação, sendo uma verdadeira mestra, no grau máximo que define esta palavra.

À Professora Rosália Duarte e à Professora Índia Mara Martins por terem sido minhas co-orientadoras no Brasil.

À Universidade Nova de Lisboa – FCSH, à PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Programa de Pós Graduação em Educação), à Universidade Federal Fluminense – IACS (Curso de Cinema e Vídeo), ao CIMJ e CICS.NOVA, GRUPEM e Observatório Jovem.

À FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A todos os professores, colegas e funcionários destas instituições, muito obrigada.

A todos aqueles (meus pares) que trabalham com Cinema e Educação em Portugal, no Brasil e no mundo, somos todos uma grande rede.

À todas as crianças e jovens que fizeram parte deste trabalho.

Ao José Pacheco, Teresa Garcia, Pierre Marie, Ana Eliseu, Inês (e toda a equipe de Os Filhos de Lumière), Pedro Félix, Ana Jorge, Lídia Marôpo, Maria José Brites,
VIII

Daniel Meirinho, Daniel Cardoso, Conceição Costa, Sónia Lamy, José Ribeiro, Carlos Viana (e a Associação AoNorte), Ricardo Campos, Vitor Reia-Baptista, Ana Catarina Pereira, Ilana Eleá, Marcia Silva (e todos que participaram dos Encontros de Mídia e Educação de UEPG), Eliany Salvatierra Machado, Alexandra Bujokas Siqueira, Ana Dillon, Fernanda Miranda, toda a equipe do Imagens em Movimento, Adriana, Alessandra de Pinho, Maria Mazzillo, Bete Bullara, Claudia Mogadouro, João Leocádio, Paulo Carrano, Coletivo Mate com Angu, Tadeu Lima, Luana Pinheiro, toda a equipe da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, Casarão dos Prazeres Santa Teresa (e toda a equipe), Maria Inês Delorme, Marcos Tavares, Beatriz Porto, Regina de Assis, Adriana Fresquet, Adriana Hoffman, Milene Gusmão, Raquel Costa (e toda a equipe do Janela Indiscreta), Andréa Mota (e toda a equipe do CineCabeça), Marlom Meirelles, Juliana Doretto, Vander Casaqui, Moira Toledo, Auira Ariak, Flavia Candido, Alice Gouveia, Marcia Correa e Castro e Inês Teixeira.

Lucia Boaventura, Constança Urbano de Sousa, Claudia de Castro, Carlota Flieg e Ana Gariso vocês foram fundamentais.

À Angela Pacheco, que desde muito cedo me ensinou a olhar uma flor, observar um bichinho e ouvir música clássica. Ao meu pai que me possibilitou o gosto pela aventura. À bisá Elza, Rafael e Gabriel, Adelina e Zafer, Cristina Travassos, Claudia Pacheco (uma inspiração), Daniele Sally e Gustavo, Gilvane Bispo, Mônica, Rafaela, Dina, Sónia, Claudine, Cibele, Alexandre e Beatris Brandão, Eduardo e Mônica Martins, Patricia Oliveira, Nancy, Paula Costa e família.

Sem o afeto diário, a força, a partilha, o ombro, a compreensão, a verdade e a cumplicidade de Marcelo, Ana Clara e Arthur, não existiria esta tese.

Agradeço a Deus, por todo este amor, força e saúde e por esta conquista que é pessoal e coletiva, mas principalmente pela chegada do pequeno/grande Matheus.

RESUMO

CINEMA E EDUCAÇÃO. ESTUDOS DE CASO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Raquel Pacheco Mello Cunha

PALAVRAS-CHAVE: cinema e educação, educação para os media/mídia educação, literacia mediática, jovens, pedagogias.

O interesse político da UE pela literacia cinematográfica, a nova Lei do Cinema e Audiovisual e a criação do Plano Nacional de Cinema (PNC) em Portugal, a nova Lei Cristovam Buarque de Cinema no Brasil juntamente com nossa experiência no campo, contribuíram para identificarmos a necessidade de que fosse desenvolvida uma investigação mais profunda na área da literacia mediática, com o foco voltado para o campo do cinema e educação.

Ao longo deste trabalho pesquisamos o campo do cinema e educação, levando em consideração as realidades de Brasil e Portugal, num esforço de sistematização, clarificação, identificação e compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Para isso, desenvolvemos um trabalho etnográfico no campo que teve a duração de 11 meses, cinco em Portugal e seis no Brasil. Este trabalho possibilitou conhecer diferentes projetos de cinema e educação, suas metodologias, pedagogias, com que frequência eles são implementados. Analisar o papel das políticas públicas existentes na área e compreender o que adultos (normalmente no papel de coordenadores e educadores), e jovens (normalmente no papel de educandos) pensam sobre os projetos em que participam, o que é desenvolvido e o que resulta da sua implementação.

É possível identificar que a maior parte dos projetos de cinema e educação não permitem que os jovens se expressem livremente, e que os mantêm presos à repetição da narrativa clássica, através de mecanismos já conhecidos e utilizados pela pedagogia tradicional. Estes projetos também não estimulam uma participação plena dos jovens e há uma ausência de reflexão e diálogo com os jovens sobre o cinema enquanto uma arte imbuída de pensamentos e questões ideológicas (feita por pessoas e/ou grupos), ou sobre os dispositivos ideologicamente construídos ao longo dos anos.

Reconhecemos que os projetos de cinema e educação exibem e trabalham tecnicamente filmes que os educandos não teriam oportunidade de assistir em outra ocasião. Por sua vez, os jovens educandos declararam gostar das aulas de cinema, e que se sentem contentes por estarem a participar destes projetos. De um modo geral, dizem que depois que começaram a participar das oficinas de cinema vêem o cinema com mais atenção e com outros olhos.

ABSTRACT

CINEMA AND EDUCATION. CASE STUDIES IN BRAZIL AND PORTUGAL

Raquel Pacheco Mello Cunha

KEY WORDS: cinema and education, media education, media literacy youth, pedagogy.

EU's political concern on media literacy, the new Law of Cinema and Audiovisual and the creation of the National Cinema Plan (PNC) in Portugal, the new Cristovam Buarque Cinema Law in Brazil, together with our experience in this field, all contributed for us to identify the need to develop a deeper research in this media literacy field, focusing particularly on the cinema and education field.

Throughout this work we researched the field of cinema and education, taking into account the realities of Brazil and Portugal, in an effort to systematize, clarify, identify and understand their core elements and the relations between them. For that purpose, we developed an ethnographic field work that lasted 11 months, five of which in Portugal and six in Brazil. This work allowed us to know different projects on cinema and education, their methods, pedagogies, how often they are implemented. Also to analyze the role of existing public policies in this area and understand what adults (usually in the role of coordinators and educators), and young people (usually in the role of students) think about the projects in which they participate, what's developed and what are the results from their implementation.

It is possible to identify that most projects on cinema and education don't allow young people to express themselves freely, keeping them stuck on the repetition of the classic narrative, through mechanisms already well known and used by traditional pedagogy. These projects also do not encourage full participation of young people and there is an absence of reflection and dialogue with young people about cinema as an art filled with thoughts and ideological issues (made by individuals and/or groups), or about the ideological devices built over the years.

We acknowledge that cinema and education projects exhibit and work technically with films that the students would not have the opportunity to watch any other time or place. On their turn, young students stated having enjoyed cinema classes and that they feel happy for taking part on these projects. In general, they say that after they began participating in the cinema workshops they watch films more attentively and with different eyes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A PEDAGOGIA. PERSPECTIVAS E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	13
A pedagogia criada pela filosofia	15
Escolástica: a ideia da transmissão do conhecimento	18
Escola, cultura e educação no Estado Moderno	24
A emergência de uma nova concepção de infância	29
Outras metodologias educativas	33
A educação republicana de Durkheim e a educação moral de Dewey	38
Paulo Freire e a pedagogia da libertação do indivíduo	42
Reflexões finais	50
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: PROMOVER A CONSCIÊNCIA SOBRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO OU TRANSMITIR CONHECIMENTO TÉCNICO	55
O poder dos media	56
O percurso histórico da <i>Media Education</i>	65
Uso dos media: apelo consumista e construção da identidade	72
Os media no contexto escolar	78
Pela ótica da produção, participação e da autoria de crianças e jovens	82
Reflexões finais	86
CAPÍTULO III – CINEMA COMO BASE DA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL	89
Breve história do cinema antes do cinema	90
Relações do cinema com a arte e o entretenimento	96
O cinema como instrumento político e ideológico	100
O projeto <i>Cinema: Cem Anos de Juventude</i>	117

Reflexões finais	122
CAPÍTULO IV – CINEMA E EDUCAÇÃO: O DESENHO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA SOBRE DOIS CAMPOS	125
Pesquisas qualitativas com crianças e jovens.....	126
Abordagens metodológicas da pesquisa etnográfica	129
Análise do material recolhido a luz da revisão de literatura	134
O processo de investigação	139
O trabalho de campo antes do campo	143
Reflexões finais	149
CAPÍTULO V – CONTEXTUALIZANDO INICIATIVAS DE CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL	153
Cinema e educação em Portugal	154
Cenário atual dos projetos de cinema e educação em Portugal	174
A busca por legitimar o campo do cinema e educação no Brasil	176
Experiências e projetos de cinema e educação no Brasil.....	183
Lei Cristovam Buarque de Cinema	192
O trabalho de prospecção no Brasil e em Portugal	193
CAPÍTULO VI – DESCODIFICANDO OS DADOS RECOLHIDOS	203
Apresentando os projetos e oficinas pesquisados	204
Que jovens e que lugar ocupam nos projetos?	219
Modelos pedagógicos utilizados nos projetos de cinema e educação	234
Um exemplo de pedagogia da participação	250
A produção de filmes e sua importância	256
Desafios da pesquisa	263
SÍNTESE DESTE PERCURSO DE TESE	271

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 281

INTRODUÇÃO

Tenho a lembrança do tempo do colégio quando os professores diziam que iríamos assistir a um filme, era como se o nosso mundo dentro da escola finalmente fosse se abrir e o dia enfadonho de aulas se transformasse num dia especial. “Vamos todos para o auditório que hoje assistiremos a um filme” – disse, certa vez, a professora de educação moral e cívica. Nesta altura, com mais ou menos 12 anos de idade, fomos todos para o auditório que na nossa fantasia já havia se transformado em sala de cinema. Abre-se então a caixa de madeira, onde ficava guardada a televisão, e coloca-se uma fita cassete (VHS) no aparelho de videocassete, nada é dito, a professora não diz sobre o que fala o filme, só diz que temos que ter atenção ao que vamos assistir e que temos que fazer silêncio.

O filme inicia e o que aparece no ecrã da TV é algo muito distante da nossa realidade, é sombrio, triste e degradante. Uma bela jovem alemã, um pouco mais velha que o grupo, com 13 anos, viciada em heroína e que se prostitui. Estávamos a assistir o filme *Eu, Christiane F., drogada e prostituída*¹. O filme nos causou uma sensação muito ruim, onde toda a magia daquele momento se transformava em uma sensação de repulsa e ao mesmo tempo de identificação. Os sofrimentos daquela adolescente, que ainda tinha as feições de uma menina, todo aquele abandono e suas vivências no submundo de Berlim, não nos fizeram ter uma boa experiência com aquela atividade proposta pela professora.

Assistimos ao filme até tocar o sinal para nos avisar de que era hora de irmos para casa, não foi possível terminar de assisti-lo, e nunca mais voltei a fazê-lo. Saí daquela sala questionando os motivos que teriam levado a professora a nos colocar para assistir aquele filme. Mas o que hoje, após tantos anos, concluo é que houve uma ausência de informação, debate, diálogo e comunicação entre a professora e os alunos, houve uma relação de educação “bancária”, mesmo sendo o cinema o recurso didático escolhido para aquela aula. Com uma postura de

¹ Em Portugal *Christiane F., Os Filhos da Droga*

quem olha de cima para baixo, a professora exibiu um filme (polémico) para uma turma inteira sem comentar sobre o que se tratava, sem prepará-la para aquilo que iria assistir e sem uma conversa/debate/diálogo no final.

A questão que talvez seja a mais séria de todas: Será que aqueles alunos estavam preparados para assistir aquele filme? Será que eu estava preparada para assistir ao filme? Não foi o meu caso. Mas este foi um dos poucos filmes de ficção (este era baseado na realidade e no livro homónimo, escrito pela própria Christiane F.) que assistimos neste colégio católico; de resto eram muitos documentários sobre a vida e obra de Dom Bosco, além de alguns documentários para ilustrar as aulas de História e Geografia.

Muitos anos depois, saí da Universidade Federal Fluminense, no Brasil, levando em baixo do braço o diploma de licenciatura em Cinema e Vídeo e experiências em cinema, televisão, vídeo e publicidade, realizadas dentro e fora do contexto universitário. Particpei de muitas atividades na área do cinema, muitos trabalhos realizados no Brasil, mas de todos os trabalhos realizados, o que mais me encantou foi a utilização do cinema no contexto da educação. Não no contexto académico da universidade, nem tão pouco nos cursos para adultos, mas a utilização do cinema na educação de crianças e jovens, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

No ano de 2004, iniciei o mestrado na Universidade Nova de Lisboa, e foi nesta altura que tive a oportunidade de desenvolver meu primeiro trabalho de investigação no contexto do cinema e educação com jovens. A ideia inicial foi dar um sentido afirmativo e transformador aos fenómenos ligados à violência, à pobreza e à miséria, utilizando a metodologia da pesquisa participativa no contexto da educação para os media com a finalidade de trabalhar essas questões.

Para entender o olhar dos jovens, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica, durante 6 meses, e utilizamos como “campo” uma escola secundária situada dentro da zona urbana de Lisboa. O objetivo desta investigação foi

perceber como os jovens se viam e pensavam ser vistos pela sociedade (o que inclui o cinema, os media, etc.) da qual faziam parte. Foi utilizado como principal ferramenta de registo de pesquisa o Diário de Campo, retratando o dia-a-dia na escola.

A filosofia deste trabalho de campo baseou-se na pedagogia dialética de Paulo Freire. Foi através do diálogo problematizante desenvolvido, principalmente após a exibição de filmes, nas aulas e nos encontros, de uma maneira geral, que estimulamos o questionamento e a problematização; foi a partir de questões, opiniões e ideias, que os alunos realizaram um vídeo.

Deste trabalho surgiu o livro *Jovens, Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola dita Problemática* (2009), o projeto e o blogue *Media e Literacia*, desenvolvido no contexto português, como atividade extracurricular para jovens e cursos de formação de professores. Este projeto teve como filosofia principal a formação de jovens educandos e educadores, no contexto da educação para os media, utilizando o cinema e educação.

Desde a realização desta investigação temos questionado e trabalhado sobre o campo da educação para os media em Portugal e no Brasil. A partir desta experiência identificamos a necessidade de que fosse desenvolvida uma investigação mais profunda na área da literacia mediática, com o foco voltado para a área do cinema e educação.

Deste modo, realizamos esta pesquisa de doutoramento, que teve como objetivo conhecer de maneira mais aprofundada este campo e que inclui: caracterizar como diferentes projetos de cinema e educação funcionam no seu dia-a-dia; identificar que tipo de pedagogias e metodologias são utilizados; saber o que estes projetos significam e de que forma contribuem para e com os jovens que deles participam e para sua educação enquanto sujeitos de direito; e, por fim, perceber o papel das políticas públicas nesta área. Para isso realizamos um trabalho de campo no Brasil e em Portugal onde desenvolvemos um processo

metodológico que inclui a pesquisa etnográfica através da observação participante e outros métodos relacionados a pesquisa qualitativa.

Ao longo deste trabalho procuramos pesquisar e construir uma teoria no campo do cinema e educação num esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não é nada fácil investigar, classificar, analisar e descrever a história, dinâmica e *modi operandi* de um mesmo campo, em dois países tão distintos, e que na verdade nem se veem como campo.

Esta tese foi organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo - *Uma discussão epistemológica sobre a pedagogia (perspetivas e pressupostos pedagógicos)* - compreendemos a importância dos diferentes modelos pedagógicos e o modo pelo qual a pedagogia pode e deve ser recriada ao longo do tempo, de acordo com a realidade, cultura, política, contextos, modos de vida e organizações sociais. Esta revisão de literatura contribui para uma maior compreensão da pedagogia dos meios e dos projetos de cinema e educação.

O capítulo segue o caminho de uma revisão historiográfica, mas sem a pretensão de dar conta de toda a história da pedagogia, onde nossa pergunta principal se cruza com aquela que ousaríamos dizer ser a mais importante pergunta pedagógica: *Como é que se ensina?* Neste momento, no qual a revisão bibliográfica é a nossa proposta metodológica principal, optamos por autores e pensadores que mais influenciaram a pedagogia atual.

Desenvolvemos uma discussão sobre diferentes perspetivas do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de perceber como estes modelos pedagógicos poderão orientar o campo e os projetos de cinema e educação. Destacamos que o ato pedagógico pode ser visto como sujeito de poder, tanto para manipular como para libertar. Algumas pedagogias indicam como o sujeito deve olhar e pensar, outras se colocam na posição daquele que ajuda a pensar e outras ainda se propõem a ensinar a pensar.

Entretanto, quando pensamos na educação tradicional (educação bancária) torna-se fácil compreender como nos contentamos com as

representações do mundo (normalmente) propostas pelos media. Este tipo de educação habitua crianças e jovens (e em breve adultos), a aceitarem o que já está formatado, como um dado certo e inquestionável, além de não estimular no sujeito um sentimento individual de responsabilidade e reflexão.

No segundo capítulo - *Educação para os media: promovendo a consciência sobre a liberdade de expressão e/ou transmitindo o conhecimento técnico* – fazemos um trabalho de reflexão sobre os media, assim como um trabalho de definições teóricas sobre seus conceitos e fundamentos. Há uma reflexão sobre a questão que dá título a este capítulo, que é considerada central para este campo e que suscita muitas discussões e pesquisas: será que a educação para os media dá conta de promover o direito à liberdade de expressão e o uso consciente dos media? Ou será que fica apenas na experiência de ensinar a utilizar a técnica das novas tecnologias para promover uma “inclusão digital” apenas tecnológica?

As formas como frequentemente os media retratam a infância e a juventude fazem com que Feilitzen e Carlsson (2002) nos chamem a atenção para dois modos diretos de influência e afirmação de estereótipos que podem ser reforçados pelos media: as representações simbólicas e distorcidas de crianças e jovens nos media, que são chamadas pelas investigadoras de *opressão cultural infantil*; e a violência presente de forma quase que impercetível quando os media mostram muitas outras construções distorcidas de gênero, classe, raça etc., que são referentes aos interesses dos próprios media e de certos grupos.

O ambiente mediático do qual crianças e jovens fazem parte estão com suas fronteiras cada vez mais difusas. Entretanto os media contemporâneos se dirigem a crianças e jovens como se estes fossem consumidores altamente *letrados mediaticamente*. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e os media fica em torno da preocupação de defendê-los dos media, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes (Buckingham, 2007). Entretanto, pela lógica capitalista, “caracterizada pela velocidade com que os novos media são desenvolvidos, os jovens encontram-se particularmente expostos, *alvejados* constantemente pelos media, que apenas os vêem como consumidores” (Gonnet, 2007:14).

Em contrapartida, Orozco Gomez (2005) sublinha que uma forma importante que distingue as sociedades atuais das anteriores é precisamente sua dependência mediática múltipla: cognitiva, emocional e prática. Temos então um dilema, provocado por esta ascensão mediática, que é feita em condições assimétricas de poder: enquanto os media estão em uma situação crescente de *poder*, vemos uma situação crescente de ausência de poder das suas audiências.

Falar apenas de *uma* educação para os media é uma ilusão: estudos nos mostram que existem muitas e diferentes maneiras de se educar para os media; cada contexto, cada grupo, cada escola e cada realidade pode construir sua própria maneira de criar e desenvolver literacia mediática. Mas existem metodologias mais eficazes que outras? A resposta a esta pergunta pode ser: depende do que esperamos e do que entendemos por educação para os media.

O cinema e sua pedagogia são os temas que constituem o terceiro capítulo – *Cinema como base da educação audiovisual*. Neste capítulo buscamos perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. Para isso, o capítulo foi dividido em duas partes. A primeira discute o cinema como ambiente e as suas relações com a arte, o entretenimento e a política. Na segunda parte estudamos a pedagogia do cinema.

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. E por outro, existiram e ainda existem movimentos de desconstrução deste discurso clássico, movimentos de subversão, 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.

Analisamos o papel discursivo do cinema e concluímos que durante sua existência ele foi utilizado como um instrumento político e ideológico. Ao se produzir um filme, seja ele longo ou curto, de ficção, ou para documentar ou retratar alguém, objeto ou situação, por mais simples ou complexo que seja, o

“documento audiovisual” produzido, foi realizado com um fim, um intuito humano através de um discurso e uma linguagem.

Neste capítulo nos damos conta do papel importantíssimo e pioneiro que o BFI - British Film Institute teve nesta área, nomeadamente aquilo a que podemos chamar, segundo Vitor Reia-Baptista (2011:771-772), de pedagogia fílmica. E que o cinema é fonte de conhecimento e de auto conhecimento e este processo se dá porque o cinema se exprime através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos.

Refletimos também sobre a expressão *cinéfilia* que é “o amor pelo cinema”. Será que um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece o percurso entre educador e educando dentro deste processo? Estas questões podem ser consideradas o “calcanhar de Aquiles” de quase todos os projetos de cinema e educação, pois representam o abismo que existe neste campo entre a teoria e a prática (realidade). Nos questionamos também sobre como é possível desenvolver um amor pelo cinema, e qual é então o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor.

Em França, Alain Bergala criou o programa *Cinema: Cent Ans de Jeunesse* (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos 6 anos) ao último (jovens com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil.

Com uma grande bagagem prática e teórica sobre cinema e educação, Bergala (2008) afirma que existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, e que deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida, como é o caso do bom filme. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante.

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazer. A maior parte dos media, enquanto disseminadores e mantenedores deste sistema, cria e reforça a todo momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efêmera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008:32).

Cinema e educação: o desenho metodológico de uma pesquisa sobre dois campos – é o quarto capítulo, onde abordamos as metodologias que foram utilizadas nesta tese. Consideramos os principais objetivos da pesquisa, identificamos os diferentes projetos de cinema e educação e abordamos alguns aspectos importantes da pesquisa etnográfica realizada durante o trabalho de campo no Brasil e em Portugal.

Neste capítulo levantamos a questão de que, apesar do indicativo de um aumento nas pesquisas qualitativas envolvendo crianças e jovens, de modo geral este número ainda é baixo e na maior parte das vezes estas pesquisas continuam a não considerar como uma prioridade ouvi-los ou dar-lhes voz. Embora não seja nossa intenção discutir sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança (que já existe há 25 anos), consideramos importante sublinhar e identificar dois direitos que aparecem na Convenção e que devem estar presentes quando investigamos projetos que envolvem crianças e jovens: o direito à expressão e o direito à participação.

Durante o trabalho etnográfico que desenvolvemos, o Diário de Campo foi o método que nos permitiu registrar o dia-a-dia dos projetos, o papel dos educadores, suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelos jovens educandos dentro desta dinâmica educacional.

Na busca por encontrar e escolher as perguntas, os objetos e os campos mais apropriados para desenvolvermos um estudo etnográfico na área do cinema e educação, sentimos a necessidade de conhecer as atividades que estavam a ser desenvolvidas no nosso campo de interesse. Concomitantemente ao trabalho de

leitura e de pesquisa realizado no “gabinete”, fomos conhecer diferentes projetos realizados, participar em congressos, seminários, palestras, festivais de cinema, mostras, grupos de pesquisa e reuniões sobre nossa temática e assuntos a ela relacionados, tanto no Brasil como em Portugal. Foi através deste trabalho *no campo* antes do trabalho *de campo*, que começamos a pensar as melhores metodologias para o trabalho empírico etc.

Esta é uma das etapas que faz parte das metodologias compreensivas (Guerra, 2012). Estas metodologias são consideradas como um processo que vai desde a busca pelo objeto até à análise de conteúdo, rompendo com as muito utilizadas metodologias hipotético-dedutivas. Esta mudança de paradigma tem consequências importantes em todo o processo de pesquisa. Ela representa a substituição do raciocínio hipotético-dedutivo, também conhecido como “cartesiano”, para o raciocínio indutivo.

Baseados nesta metodologia compreensiva indutiva, dividimos e sintetizamos o trabalho empírico em duas etapas complementares, que aconteceram de forma semelhante tanto no Brasil como em Portugal: a primeira foi a prospeção do que era o campo, um reconhecimento *in loco* daquilo que queríamos investigar; e a segunda foi o trabalho de campo através da pesquisa etnográfica.

Realizamos um trabalho de campo que teve a duração total de 11 meses, sendo cinco em Portugal e seis no Brasil. Se durante o nosso trabalho de mestrado, a intenção foi dar voz aos jovens, nesta investigação de doutoramento a intenção foi conhecer diferentes projetos de cinema e educação, suas metodologias, pedagogias, com que frequência eles são implementados, as políticas públicas existentes na área e tentar perceber o que adultos – normalmente no papel de coordenadores e educadores - e jovens – normalmente no papel de educandos – pensam sobre os projetos em que participam, o que é desenvolvido e o que de facto resulta da sua implementação.

O trabalho que chamamos “o campo antes do campo”, que é uma contextualização do campo do cinema e educação no Brasil e em Portugal faz

parte do quinto capítulo - *Contextualizando iniciativas de cinema e educação no Brasil e em Portugal*. Neste capítulo abordamos o surgimento e desenvolvimento do campo do cinema e educação no Brasil e em Portugal até aos dias de hoje. No intuito de sistematizar as informações e dados encontrados durante a nossa pesquisa teórica e no campo, optamos por dividir este capítulo em três partes: a primeira aborda esta temática em Portugal; a segunda aborda a temática no Brasil; e, na terceira parte descrevemos o nosso trabalho de prospeção no campo.

Sistematizamos os contextos históricos, dando um maior destaque às políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos até os dias de hoje. Refletimos e analisamos acerca dos motivos e movimentos que impulsionaram e que continuam a impulsionar estes campos, assim como aquilo que os retrai e que limita seu crescimento ao longo dos anos. Por fim, damos destaque a alguns projetos de cinema e educação e à nossa experiência no campo do cinema e educação, durante o tempo que desenvolvemos esta investigação (sendo que esta parte do capítulo tem uma abordagem de caráter mais etnográfico).

É durante o sexto e último capítulo, intitulado *Descodificando os dados recolhidos*, que iremos articular o material recolhido no campo através do Diário de Campo de Portugal (DCP), Diário de Campo do Brasil (DCB), das entrevistas, das conversas e questionários, com os capítulos anteriores. Faremos aqui uma leitura analítica destes dados e para isso buscamos ferramentas através de ideias, discursos, conceitos e experiências no material até então escrito.

Nosso objetivo é dialogar com estes dados, expondo aquilo que experienciamos e as diferentes vozes que fizeram parte deste percurso e destes campos. Através deste trabalho analítico pretendemos dar resposta às problematizações que levantamos ao longo desta tese. Vamos conhecer e analisar os projetos acompanhados através de uma análise sobre as experiências vivenciadas na prática, no dia-a-dia; perceber seus dramas e suas conquistas, suas dificuldades e pontos positivos, apresentando vozes e discursos por vezes antagónicos.

O trabalho de pesquisa e análise qualitativa exigem do investigador um grande envolvimento a nível intelectual, emocional e psicológico. Quando nos propomos a investigar sobre um tema através da pesquisa qualitativa, onde a etnografia é a ferramenta principal, é preciso fazer um exercício de vivenciar aquilo que estamos a pesquisar e de nos doarmos (de corpo e alma) para este trabalho. Passamos a nos envolver de forma horizontal e bastante próxima com as realidades e situações que buscamos desvendar, conhecer e estudar. São momentos de alegrias, conquistas, vitórias, descobertas, trocas, envolvimento, mas também de frustrações, de fracassos, de incertezas, neste vai e vem da vida ininterrupta.

Na última parte: *Conclusões, Reflexões e Recomendações*, desenvolvemos as ideias finais desta tese. Dos questionários respondidos pelos jovens para esta investigação, ficamos a saber que mais de 90% dos jovens de Portugal que já haviam ido ao cinema afirmaram que na primeira vez, na vida, que foram ao cinema, assistiram um filme realizado nos EUA. E no Brasil, 80% dos jovens que já haviam ido ao cinema o primeiro filme que assistiram também foi realizado nos EUA. São dados como estes que impulsionaram e continuam a impulsionar as políticas públicas no campo do cinema e educação em Portugal e no Brasil. Por isso os projetos de cinema e educação devem questionar-se se são capazes de capacitar crianças e jovens com habilidades sociais e competências culturais necessárias para que sejam cidadãos participantes nos ambientes mediáticos contemporâneos. Para que eles sejam “letrados/alfabetizados” num mundo global interconectado e multicultural.

CAPITULO I

UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A PEDAGOGIA PERSPETIVAS E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Se você não voltar a ser como uma criança não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. Para isso, nenhuma técnica conseguirá prepará-la melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. O jornal escolar contribuirá para a harmonização do meio, que permanece um fator decisivo da educação. O trabalho desejado, a que nos entregamos totalmente e que proporciona as alegrias mais exaltantes, fará o resto. E o sol brilhará... (Freinet, [1949] 2004:24-25)

Nos questionamos sobre a escolha de iniciarmos esta tese com um capítulo sobre pedagogia, pois afinal esta é uma dissertação sobre cinema e educação. Mas acreditamos que este capítulo poderá ser muito caro para compreendermos a importância dos diferentes modelos pedagógicos e o modo pelo qual a pedagogia pode e deve ser recriada ao longo do tempo, de acordo com a realidade, cultura, política, contextos, modos de vida e organizações sociais.

O pedagogo Miguel Arroyo ajuda-nos a justificar esta nossa escolha quando diz que as relações entre as ciências da humanidade e a pedagogia são “aproximações que revelam dificuldades e logros nessa empreitada comum do conhecimento e do trato da infância. As ciências interrogam a pedagogia sobre suas verdades e esta não deixa de trazer interrogações para as verdades das

ciências” (2008:120). Por acreditarmos na importância desse diálogo, consideramos que seja interessante verificar alguns pontos de aproximação e de distanciamento nessa relação. Este exercício poderá contribuir para compreendermos, mais à frente, a pedagogia dos meios e dos projetos de cinema e educação propriamente ditos. Se observarmos com atenção, perceberemos que essas teorias se completam, complementam, se recriam e reescrevem, nesse movimento de ir e vir pedagógico.

Este capítulo segue o caminho de uma revisão historiográfica, mas sem a pretensão de dar conta de toda a história da pedagogia. Aqui, nossa pergunta principal se cruza com aquela que ousaríamos dizer ser a mais importante pergunta pedagógica: *Como é que se ensina?* Vamos circulando por apenas alguns momentos dessa historiografia, nos permitindo fazer escolhas baseadas em pressupostos. Neste momento, no qual a revisão bibliográfica é a nossa proposta metodológica principal, optamos por autores e pensadores que mais influenciaram a pedagogia atual, cientes de que haverá buracos e brechas temporais que simplesmente serão ignoradas e até negligenciadas.

Assim, colocamo-nos nesta tarefa – talvez não muito fácil para os comunicadores – de mergulhar nesse universo da pedagogia, que nos permite, como bem articulado na epígrafe por Freinet, voltar a ser criança e tentar entrar nesse mundo às vezes *não tão encantado*.

Encontramos em Gomes e Paschorim, dois modos principais de pedagogia:

- a *Pedagogia da Participação* que é valorizada pelo facto de estar fundamentada nessa práxis e em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, com as crianças, jovens e suas famílias;
- e a *Pedagogia da Transmissão* baseada no modo tradicional de fazer pedagogia, centrada no conhecimento que se deseja transmitir, ignorando os contextos e os sujeitos envolvidos no processo de veiculação de saberes (2007: 274).

A *Pedagogia da Transmissão*, denominada por Paulo Freire (1968) como *Concepção Bancária da Educação*, “fundamenta-se no caráter legal das normas e regulamentos oficiais que serviram e servem para despersonalizar as atividades dos professores e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar” (Gomes e Paschorim, 2007:276). Esta pedagogia baseada numa via de mão única, que é a transmissão, também pode ser chamada de *escolástica*, e assim não será possível identificar um autor específico. Para Gomes e Paschorim (2007), o ‘autor anónimo’ está presente nos níveis centrais de administração da educação e nas diferentes formas de controlo do trabalho pedagógico.

Como veremos ao longo deste capítulo, a epistemologia da pedagogia circula por estes dois modelos principais, e o modelo pedagógico preponderante em cada época dependerá de diversos fatores, como já mencionamos, entre eles as especificidades nacionais, pelo que incluímos nesta viagem aspetos dos contextos históricos dos processos pedagógicos em Portugal e no Brasil.

A pedagogia criada pela filosofia

Os gregos antigos, aqueles que inventaram a filosofia do modo como a pensamos e praticamos até hoje, foram os mesmos que inventaram (entre muitas outras palavras) a *paideia*, que significa *cultura e educação*. A palavra *país* está ligada à raiz temática indo-europeia que tem a ver com alimentação e deu origem a palavras latinas como *pater* (= pai, aquele ou “quem alimenta”) e *paidagogos* (= pedagogo, “quem conduz a criança”) (Kohan, 2008). Pedagogo (*paidagogos*), diz Sodré (2012), era o escravo que conduzia a criança e a levava até o local de instrução, intelectual ou física (neste caso, a escola de ginástica).

A *paideia* surge como modelo de uma educação consciente do espírito, como um mergulho na cultura político-educacional. “Uma imersão racionalmente orientada pelos sofistas, os primeiros *profissionais* do ensino, tradicionalmente considerados os inventores da didáctica, essa *techné* de doutrinação que

conjugava teoria e arte da educação” (Sodré, 2012:110). Para Muniz Sodré (2012), pode-se interpretar a *paideia* como uma forma da síntese social grega, na qual já existe uma divisão como efeito da separação social do trabalho entre cidadãos e servos, entre o trabalho intelectual e manual.

Sócrates (470-399 a.C.), filósofo ateniense considerado o mestre de todos, impulsionado por uma forte motivação ético-antropológica, se consagra ao trabalho de libertar as consciências através do seu diálogo que ensina a pensar através do estímulo à reflexão. À metodologia utilizada por Sócrates para que seus interlocutores chegassem a esse estágio de liberdade de consciência chama-se *maiêutica*. Nesta época, em que trabalha para o despertar interior e a liberação – mental e intelectual – do indivíduo, Sócrates entra em conflito com o poder político e religioso da *polis*, sendo condenado à morte por corromper as consciências e os jovens (Cambi, 1999).

A chamada *pedagogia da consciência individual* (Cambi, 1999), orientada pela filosofia de Sócrates, qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica. Por muitos séculos, essas características tornaram tal modelo paradigmático e capaz de influenciar profundamente a tradição pedagógica ocidental. A *maiêutica* socrática ocupa ainda hoje um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre métodos de ensino, uma vez que responde, de uma perspectiva platônica, ao paradoxo do conhecimento colocado pelos sofistas: como é possível conhecermos algo do qual não sabemos nada? (Gottschalk, 2007).

Entre os filósofos gregos, Platão 427-347 a.C., discípulo e herdeiro de Sócrates, era um crítico da educação dominante de seu tempo, da educação milenar baseada nos poemas de Homero e Hesíodo, com os quais eram educados *todos* os gregos. Segundo a perspectiva platônica, esses poemas ofereciam modelos (moralmente) impróprios às crianças, como deuses que mentem e brigam, que são ciumentos, que cometem crimes contra seus genitores, e como destaca Omar Koham (2008), esta é uma ética muito distante da que Platão deseja para sua *polis*. Platão acredita que “é necessário afirmar uma [sic] outra

educação para a infância” (Koham, 2008:44), e acaba se ocupando ele mesmo desta tarefa.

Pela perspectiva platônica, a educação tem o fundamento político de determinar o caráter justo ou injusto de uma *polis*, de acordo com o tipo de educação que é implementada. “De maneira tal, que Platão, fortemente crítico da ordem política de seu tempo, propõe um programa educacional concentrado numa elite dos melhores, os *aristói*, para levar a justiça a *polis*” (Kohan, 2008:44). Por esta ótica de Platão, podemos concluir que, para ocorrer uma mudança política profunda, será necessária uma mudança educacional profunda, e o filósofo investe na educação da elite para que ela possa modificar todo o resto.

Por sua obra, Platão fala-nos sobre a crença de Sócrates na imortalidade da alma, e que esta teria contemplado todas as verdades em outras vidas. Para ter acesso aos conhecimentos verdadeiros, esquecidos pelos homens, seria importante um trabalho por meio de perguntas e respostas, submetidas às leis da dialética, pois, assim, o discípulo poderia ser conduzido a uma realidade objetiva e absoluta. Segundo este modelo pedagógico, ignorar é ter esquecido e aprender é recordar, por meio de questões formuladas pelo filósofo. Da reformulação das respostas dadas por seus discípulos e acrescentando novos dados a novas questões, Sócrates – e/ou Platão – vai conduzindo-os, por este método, a rememorar os saberes já contemplados por suas almas.

Para Marshall McLuhan (1964), foi no tempo de Platão que a palavra escrita criou um novo ambiente que começa a *destribalizar* o homem. Platão, como afirma Macluhan,

delineou esse programa para os alfabetizados, um programa baseado nas ideias. Com o alfabeto fonético, o conhecimento classificado tomou o lugar do conhecimento operacional de Homero e Hesíodo e da enciclopédia tribal. Desde então, a educação por dados classificados tem sido a linha programática no Ocidente ([1964] 2007:11).

Escolástica: a ideia da transmissão do conhecimento

No período entre a morte de Cristo e a época constantiniana, a Igreja organizara suas próprias práticas educativas e sua própria teorização pedagógica, sob a influência, sobretudo, de uma leitura cristã – sob os dogmas católicos –, da cultura helenística, à luz da evolução das comunidades cristãs. A Igreja desenvolvera uma ação educativa sobre toda a comunidade, substituindo cada vez mais o poder civil, primeiro ligando-se a ele, depois tomando o seu lugar e fazendo o papel de reguladora formativa e administrativa (Cambi, 1999). É esse aspeto que leva a Igreja de Roma a delinear sua própria supremacia sobre as demais religiões.

Na idade média (476-1492), – que tem como início simbólico o fim do Império Romano do Ocidente e seu término no ano da descoberta da América – encontramos como linha de força educacional uma exaustiva restituição teológica do saber a Deus. “Desenvolver a luz divina que anima o espírito humano é tarefa de um empenho educacional que, em sua plenitude racional, torna-se primordialmente um processo discursivo” (Sodré, 2012:111). Este é o discurso da educação medieval que junta os saberes das coisas divinas aos das coisas humanas, concebendo o conhecimento como um “espelho do universo” (Sodré, 2012).

Esta é uma época na qual predomina o *monopólio eclesiástico da educação* e da difusão de um modelo *pseudocristão*, como ideal e como uma rede de instituições educativas.

No centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substituiu gradativamente o Estado neste papel. E o substituiu utilizando um novo modelo de escola, ligado à vida monástica, que organiza ensinamentos de alcance sobretudo religioso, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados, dando vida a um tipo de saber bem diferente do antigo, feito de comentários e de interpretações, ligado a textos canônicos, que não *descobre* a verdade, mas *mostra*: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar. (Cambi, 1999:158).

Encontramos, nesse período, uma clara distinção de modelos e processos de formação entre as classes consideradas inferiores e a nobreza. A educação do povo era realizada basicamente pelo trabalho, fenómeno que já ocorria no mundo antigo. Era o aprendizado, na oficina ou nos campos, que desde a idade infantil, dava formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo. Nas oficinas, por exemplo, aprendiam-se técnicas em níveis mais ou menos altos, segundo um item articulado e escondido no tempo, sob a direção do mestre e reproduzindo seu saber técnico, aceitando sua autoridade, recopiando seu estilo relativo às relações sociais (com os aprendizes, com os fornecedores, com os clientes) (Cambi, 1999). Este modelo se dava para qualquer tipo de oficina, das de arte mecânica até à de pintor.

A escolástica, do latim *scholasticus*, e este por sua vez do grego *σχολαστικός*, que pertence à escola, foi o método de pensamento dominante no ensino das universidades medievais europeias entre os anos de 1100 a 1500 (e prosseguiu até às sociedades modernas como veremos mais à frente). Considerado um método de aprendizagem, a escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Na escolástica, a memória, por exemplo, é muito mais exercitada do que o pensamento reflexivo, por exercícios que propiciam a simples memorização passiva de textos, ou seja, não acontecem reflexões e críticas sobre esses exercícios, o que não permite o desenvolvimento da inteligência. Além disso, o currículo escolástico valoriza muito mais o estudo das línguas clássicas (grego e latim) ao invés de valorizar as línguas vernáculas ou as línguas vivas estrangeiras.

As principais características da escolástica que suscitam críticas, principalmente por parte dos humanistas são: 1) sendo memorista, não prioriza o exercício da razão; 2) sendo emuladora, faz com que não haja uma busca conjunta da verdade, mas sim uma ferrenha defesa ou refutação de algum ponto de vista; 3) sendo classista, não valoriza o ensino e a aprendizagem das línguas vernáculas; 4) sendo livresca, não procura buscar conhecimento na realidade do mundo; 5) sendo punitiva, não procura corrigir os possíveis equívocos do indivíduo pela

demonstração racional de seus enganos, mas sim por humilhações corporais e morais, com o uso de chibatas e de palmatórias, por exemplo; 6) sendo intelectualista, o vigor físico, tão importante para se ter também boa saúde mental, é praticamente esquecido (Alessio, 2002).

Após séculos de implementação na Europa, com 70 sedes universitárias ao fim do século XIV, a Escolástica e a Universidade, como afirma Alessio (2002), se confundem também em seu declínio comum, abrindo espaço para o humanismo que se mostra mais vigoroso a partir do século XV e será constituído como uma cultura livre e radicalmente antiescolástica.

Considerado como o filósofo da educação brasileira, Anísio Teixeira (1959), afirma que o facto de a cultura europeia não ser uma cultura nativa, mas uma cultura em sua maior parte herdada das civilizações antigas, colaborou para que a educação, “sob o pretexto do humanismo, se fizesse sobretudo por meio das letras gregas e latinas, incluindo-se entre elas, quando muito, a matemática e a filosofia natural” (2006:43). Entretanto, será impossível, segundo Anísio Teixeira (1959), quantificar o vigor da resistência das influências e tradições escolásticas da Idade Média, presentes no sistema escolar da época moderna e mesmo contemporânea, principalmente no ensino dito médio e superior. Na segunda metade do século XIX, a cultura chamada de *académica* (de letras) continua a dominar as universidades inglesas. Nesta época, somente na Alemanha e na França, começa certa influência do ensino de ciências e da tecnologia científica.

Comenius (Comênio): o pai da didática

Como já falamos, a Europa viveu durante cinco séculos sob o domínio da Escolástica, e podemos considerar que Jan Amós Comenius (1592-1670) fez uma importante contribuição e exerceu influência nos processos de formação, educação e pesquisa no período em que a sociedade ocidental passou do feudalismo para o modo de produção capitalista. Comenius nasceu na Morávia (Europa Central) e foi educado em um núcleo familiar protestante, de influência luterana, com raízes na seita fundada por Juan Hus.

O novo processo comercial e industrial emergente fez surgir nas cidades um novo tipo de população conhecida como o *pobre urbano*, pessoas que se tornam dependentes da benevolência dos novos-ricos. Novas exigências religiosas colocavam em risco o sistema ascético medieval. A crise do antigo regime forçava e encorajava o surgimento de movimentos de contestação ao Império Eclesiástico centrado em Roma. Essas situações de conflito lançam as bases do movimento da Reforma, que surge com o intuito de conscientizar o povo sobre as inverdades propagadas pela Igreja que propunha a salvação mediante dinheiro e conquistas próprias, o que conflituava com a doutrina da graça de um Deus misericordioso das Sagradas Escrituras.

Comenius iniciou seus estudos em Teologia em Herborn, em 1611, e a partir de então entrou em contacto com as principais figuras do luteranismo do século XVI: Juan Fisher, Juan Henrique Alsted e Juan Valentin Andrea, e também com o pensamento do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), que foi uma das suas principais influências. Bacon e Ratke elaboraram novos métodos de ensino com fundamentos mais racionais e naturais, que valorizavam a experiência do aprendiz e não apenas os estudos meramente linguísticos greco-romanos do Renascimento (Marques, 2000).

Após sua saída da universidade, Comenius assumiu o magistério e iniciou uma grande reforma educacional. Durante o período da Guerra dos Trinta Anos, Comenius percorre a Europa Central e do Norte. Foi neste exílio em Haia que escreveu sua tese do saber universal, a *Didáctica Magna*, publicada pela primeira vez em 1657, que, nas palavras do investigador português Joaquim Ferreira Gomes (s.d.: 32-33), é “o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar”.

Ao elaborar *Didáctica Magna*, Comenius confere à educação o *status* de disciplina autónoma em relação à filosofia e à teologia, concebendo que, para a educação desenvolver toda a sua tarefa emancipatória, era necessário “dar à pedagogia uma feição de ciência, de pensamento rigoroso e exaustivo, elaborado

sobre critérios e princípios gnosiológicos e epistemologicamente fundados” (Cambi, 1999:284).

A *Didáctica Magna* propõe uma reforma da escola na busca por um ensino, uma aprendizagem e um método que preparem o indivíduo para a cidadania, partindo da vida religiosa-comunitária e fundamentando-se nas leis e estruturas da natureza, a *Pampaedea*, que expõe sua reforma educacional, e a Deliberação universal, na qual ele traça seus propósitos de reformar a sociedade em consonância com as reformas educacionais (Comenius, [1657] 2002).

A proposta educacional de Comenius representa uma transição didático-pedagógica no processo de ensinar e aprender entre os períodos da Idade Média e o início da Modernidade. Para Comenius, a educação era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais necessárias que o momento turbulento e conflituoso exigia. A educação era, assim, o caminho para se chegar à libertação e à salvação de todos. Seu pensamento concebe o ser humano como criatura de Deus, feito à sua imagem e semelhança, e, ao mesmo tempo, como um ser capaz de construir a si próprio pelo trabalho.

Os estudiosos de suas obras conferem-lhe a qualidade de inovador e visionário de problemas e soluções inerentes à Modernidade. A profunda ligação entre os problemas gerais do homem e a importância da educação no cenário do desenvolvimento social é a base para propor um método de ensino universal que tivesse a natureza como eixo norteador e a compreensão da educação para toda a vida, para todos, uma educação para a conciliação entre os povos (Cambi, 1999). O investigador italiano Franco Cambi (1999) considera que Comenius foi um espírito luminoso numa época trágica.

No século XVII, o pensador inglês John Locke (1632-1704) desenvolve em sua obra *Alguns Pensamentos sobre a Educação* uma nova proposta educacional e pedagógica. Apesar de sua formação escolar ser basicamente fundada no currículo escolástico, Locke, a partir de suas reflexões pessoais, propõe outro tipo de currículo pautado principalmente pelo critério da utilidade, pela inserção de

disciplinas que incentivem tanto o cultivo da mente quanto o cultivo do corpo (Locke [1692], 1998).

Para que a educação possa estimular o cultivo do corpo pelo vigor físico, Locke propõe uma série de disciplinas curriculares como a natação, a esgrima e a equitação. Além disso, defende hábitos no que diz respeito à alimentação, ao vestuário, ao descanso e ao lazer, apresentando também a importância de se aprender algum ofício manual, como, por exemplo, a pintura, o trabalho com latão e ferro, a arte de fazer perfumes, etc.

Locke referia-se à mente e não mais ao espírito/alma, mudando a terminologia que estava no centro do debate, até o momento, sobre o conhecimento humano, centralizando como questão fundamental a pergunta: *como podemos adquirir conhecimento?* (Costa, 2011). O conhecimento para Locke era consequência da natureza das experiências adquiridas pela mente a partir do mundo material em que as ideias simples iam se transformando em complexas por meio das associações, ao longo da existência.

Para estimular a mente, Locke propunha disciplinas como a Aritmética, a Geografia, a Cronologia, a História e a Geometria. É importante observarmos que esta pedagogia é pensada para ser desenvolvida de maneira individual, uma vez que Locke repudiava a educação coletiva de sua época, que ainda era, predominantemente, a educação escolástica.

Outra peculiaridade sobre as ideias de Locke é que estas foram direcionadas para as crianças da burguesia e da nobreza, o que torna mais viável a educação individual preconizada pelo pensador. Trata-se, portanto, de uma educação que visa atender principalmente aos interesses aristocráticos, procurando fazer com que a nobreza receba uma educação que se adapte ao novo mundo burguês, em pleno desenvolvimento da Inglaterra do século XVII.

Fazendo certo desvio de percurso do nosso olhar historiográfico no qual a pedagogia é o eixo articulador, no item que se segue iremos realizar uma pequena abordagem sociológica, antropológica e política sobre a escola e a cultura,

englobando o Estado moderno e o Estado-Nação, que vai do século XVI ao século XIX.

Escola, cultura e educação no Estado Moderno

Em Portugal, António Nóvoa (2005), chama o período entre o século XVI e meados do século XVIII, de Era Moderna, e sublinha que, durante esta época, na área da educação, os jesuítas e outras congregações docentes implementaram um modelo escolar onde crianças e jovens iam para um espaço próprio para aprender. Neste 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. Citamos novamente Martín-Barbero (2003:139), quando o autor questiona sobre 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 este 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 destes 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 (*in* Martín-Barbero, 2003:139).

Nessa altura, o Estado afirma sua unidade paradoxalmente no momento histórico em que emergem as lutas de classes (Martín-Barbero, 2003). Entretanto, o que possibilitará a passagem da unidade de mercado à unidade política será a integração cultural, e para superar muitos dos obstáculos desta 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 esta 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, 2003:146). A burguesia produz em seu imaginário o mito da cultura universal pela qual concilia as classes dentro da sua cultura, excluindo qualquer outra matriz cultural que não faça parte da sua própria, realizando assim uma *aparente* fusão, na qual a cultura da burguesia é a *cultura de e para todos* (Martín-Barbero, 2003). Passa então a existir uma espécie de legitimação da superioridade da cultura da elite sobre a cultura popular², do mundo culto sobre o inculto. A Igreja também tem o seu papel, pois se por um lado declara ser a favor do livre arbítrio, por outro exige uma submissão total à hierarquia, baseando-se numa conceção que por si só detonava as solidariedades tradicionais em que se baseavam as diferentes culturas populares.

² Em um trabalho de explicitação e desenvolvimento da conceção 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 hegemónica e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica (Martín-Barbero, 2003, p. 117).

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, 2012:32*).

Neste contexto, a perseguição às bruxas (também poderíamos escrever: a um certo perfil do género feminino), o saber astrológico, medicinal e psicológico fica ligado ao conceito popular do mundo. Este saber popular está conectado diretamente às mulheres: “mais de 70% dos acusados, torturados e justicados por bruxaria foram mulheres” (Sodré, 2003:145). Como escreve Martín-Barbero (2003), este 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 neste momento que aparece a escola como um importante meio dentro de todo este processo. Ela é o principal mecanismo, aquele que vai introduzir as crianças nesta nova ordem social. Assim “a escola funcionará sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes *vazios* e a moralização como extirpação dos *vícios*” (Martín-Barbero, 2003:145). Na divulgação desta nova realidade a escola vai desempenhar um papel preponderante, pois ela retira da criança os modos de persistência da consciência popular.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, tanto em Portugal como na Europa católica, inicia-se um “processo histórico de expansão de uma sociedade de *base escolar*” (Nóvoa, 2005:23). Em Portugal, o Marquês de Pombal inicia as reformas pombalinas, que substituem a tutela religiosa pela do Estado e onde o sistema de

ensino se divide em três níveis: o primário, o secundário e o superior. Um corpo de profissionais (docentes) é organizado e dependerá diretamente do Estado.

O Estado passa a centralizar e a inverter o processo de aprendizagem escolar através de uma lógica de racionalização pensada por mecanismos estatais próprios. Nesta nova geografia do desenvolvimento, o Estado favorece os centros urbanos e o litoral do país.

Na segunda metade do século XVIII consolida-se uma determinada forma de intervenção do Estado na educação, quadro que para Nóvoa (2005), não mudará até os dias de hoje. No final desse século, o modo de ensino *individual* é substituído pelo ensino *simultâneo*, o que significa ensinar muitas pessoas ao mesmo tempo como se fosse uma só. No princípio do século XIX é instituído o modo de ensino *mútuo*, “que permite multiplicar a ação do mestre, com aulas em que são instruídos centenas de alunos. Os decretos de 1835 e de 1836 estipulam que o método adotado para o ensino primário é o método do ensino mútuo” (Nóvoa, 2005:27).

O *modo*³ de ensino mútuo promete uma expansão da instrução pública, ensinando um grande número de alunos em um tempo muito mais reduzido. Partilhamos da opinião de Nóvoa (2005) quando diz que encontra implícito neste método, um processo de racionalização que impõe uma *pedagogia geométrica* através da organização do espaço, da forma como os alunos estão organizados em sala de aula, da graduação dos estudos e das modalidades de transmissão dos conteúdos.

Juntamente com a implementação do modo de ensino mútuo e uma forte influência da Revolução Francesa, surge em Portugal o ensino gratuito, laico e obrigatório. A partir de 1835, os pais passam a ter a obrigatoriedade de enviarem seus filhos, a partir dos 7 anos de idade, às escolas públicas. Portugal foi um dos primeiros países da Europa onde a legislação obrigava as crianças e jovens a

³ “Os teóricos da pedagogia escrevem inúmeros tratados explicando a diferença entre *método* (maneira de dirigir e guiar o processo ensino-aprendizagem) e *modo* (maneira de organizar o ensino numa escola). Mas em linguagem corrente, os termos confundem-se” (Nóvoa, 2005:27).

frequentarem a escola, mas foi um dos últimos países a cumprir – na prática – esta lei. Nóvoa (2005) sublinha que as leis sobre educação e ensino, no país, nunca traduziram a realidade e nem uma possível realidade. A escolaridade obrigatória marca um ciclo histórico que tem o Estado-Nação e o movimento industrial como os principais elementos do progresso da sociedade – e Portugal divergia em ambos os pontos desse panorama.

Em Portugal, os movimentos democráticos da Escola Moderna foram sempre minoritários e associados a projetos pedagógicos de escolas privadas. Mas depois de 1974 (e sobretudo depois da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986) o discurso pedagógico dominante, das ciências da educação, tornou-se menos escolástico, passando a se basear numa educação um pouco mais aberta e com ideias mais abrangentes do ponto de vista pedagógico.

Embora a consulta pública sobre a reforma educativa tenha ocorrido em 1980 e a aprovação da lei de bases da educação em 1986, os anos entre a Revolução de 1974 e 1980 foram anos de profundas mudanças ao nível da educação, sobretudo a primária. Cardoso (2004) ressalta que à escola foi atribuído um papel de elemento fundamental para a formação dos cidadãos da nova sociedade que se desejava democrática e as preocupações dos responsáveis políticos para a área da educação foram desde logo sistematizadas, como é visível no programa do I Governo Provisório: "democratizar a escola, mas de modo que funcione com eficiência, garantindo a qualidade da educação, ensino, pesquisa científica e criação cultural".

Pela primeira vez desde a 1ª República, foram elaborados novos programas para o ensino primário. A própria escola muda na sua conceção base, transformando as suas lógicas pedagógicas, combinando a função principal de transmissão de saberes organizados com a tentativa de implementar uma pedagogia que possa ajudar o aluno a tornar-se crítico, desenvolver a criatividade e trabalhar em grupo (Cardoso, 2004).

Na segunda metade do século XIX, a escola torna-se 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 estas 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 os meninos era sinónimo 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 tornou-se um instrumento necessário para a manutenção da ordem pública e da reprodução do capital. O professor juntava-se 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*.

A emergência de uma nova concepção de infância

Até o século XVIII, podemos dizer que a criança era tratada como adulto, nomeadamente por ingressar cedo no universo social das pessoas mais velhas através do aprendizado de um ofício, em geral numa outra família, sob a tutela de um mestre. Com a mudança das funções educativas para a escola e para a própria

família da criança, a infância começa e ser vista como um mundo diferente do mundo dos adultos e torna-se objeto de sentimentos de afeto por parte dos adultos.

Nessa nova concepção educacional, Rousseau (1712-1778) tem uma singular importância, “nesse século marcado pelo desenvolvimento mais célere do capitalismo, da democracia, a modernidade epistemológica da educação” (Sodré, 2012:117). É este filósofo que introduz a educação liberal, destacando-a do campo filosófico, constituindo-a como objeto específico do conhecimento e caracterizando a infância como uma singularidade no estado de natureza, separada da condição adulta, como podemos observar na sua obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762.

A valorização pedagógica da infância é “tão axial para a modernidade que, a partir daí, nenhum pedagogo ou qualquer pensador educacional deixará de colocar a condição infantil no centro de suas formulações, embora em certos casos a categoria «jovem» (que privilegia a adolescência) fosse mais relevante do que «infância»”(Sodré, 2012:117).

Apesar de ter a origem do seu pensamento claramente influenciada pelas ideias de Locke, principalmente acerca da importância da natureza para a educação do homem, Rousseau se distancia (e muito) deste. Enquanto Locke estava preocupado com a educação de uma elite burguesa, Rousseau dava um enorme salto moral em busca de compreender a criança pobre, aquela que brincava na rua e que fazia parte da classe trabalhadora.

Rousseau observou que estas crianças que habitavam os bairros pobres de Paris tinham mais vida e eram mais felizes que as crianças que frequentavam as rodas burguesas, fez desta observação uma investigação mais aprofundada e chegou à conclusão de que a criança deveria ter uma total liberdade física, para poder descobrir sua liberdade interior.

Com o interesse de explicar a desigualdade social e as mazelas vividas pelos homens de sua época, acreditava que o homem havia se descaracterizado da sua personalidade simples e se corrompido no contacto com a civilização.

Considerava a sociedade e sua história como fonte de todas as desigualdades, e que a bondade é o sentimento original do homem.

Esta abstração existente na rutura entre o humano e o natural, muito fortemente presente nas ideias de Rousseau, é o que Morin acredita ser o valor que o filósofo dá à natureza, ou seja, “uma importância quase matricial, maternal. (...) Assim, concebe o mito do homem natural que pressupõe não a existência de uma espécie de Jardim do Éden, mas potencialidades humanas inibidas pelas civilizações, reprimidas por nossas sociedades” (2005:2).

Analisando o projeto educacional de Rousseau em *Emílio* ([1762] 1999), observamos que este propõe uma educação dividida em quatro períodos principais: a) o primeiro período vai de 0 aos 5 anos, correspondendo a uma vida puramente física, apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; b) o segundo período vai dos 5 aos 12 anos e é aquele no qual a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contacto com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor; c) o preceptor intervém mais diretamente no terceiro período, que vai dos 12 aos 15 anos, período no qual o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, à geografia, história e à física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício; d) dos 15 aos 20 anos compreende-se o quarto período, em que o homem floresce para a vida moral, religiosa e social.

Até os 12 anos de idade a educação sentimental deve ser considerada mais importante do que a educação intelectual, pois para Rousseau será mais importante a prática dos bons atos do que a aquisição de grandes conhecimentos. No seu artigo “Para Além do Iluminismo”, Edgar Morin destaca que, com Rousseau, o tema da “afetividade (da sensibilidade) passa a opor-se ao da razão e indica que sozinha a razão tem um caráter abstrato e quase inumano” (2005:2).

Para Rousseau, é no terceiro período que se inicia uma etapa de maior socialização, quando o jovem deve ser estimulado a amar a todos os homens, mesmo aqueles que o menosprezam e que se deve estimular a bondade no coração dos jovens. Todas as formas de rivalidade, glória e de sentimentos de

comparação devem ser rechaçadas da educação do jovem para não levá-lo ao sentimento de ódio.

Rousseau destaca também a importância de se privilegiar a formação do educando a partir da observação da experiência dos homens em suas interações ao longo dos tempos. Com o estudo da história, acredita que o homem aprenderá a ler o coração do próprio homem. Rousseau diz que “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los, pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos” ([1762] 1999:328). A intenção do pensador é que os homens tenham uma convivência benéfica e pacífica que possibilite relações de cooperação social.

O pensamento de Rousseau e sua importância política e educacional foram complementados pelas experiências pedagógicas de seu discípulo J. H. Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi, assim como o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), viveram e produziram seus pensamentos pedagógicos numa época caracterizada como a *Era das Revoluções*⁴, que “foi marcada pela Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as guerras napoleônicas, mas principalmente marcou o triunfo da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal” (Arce, 2002:22).

Embora Pestalozzi seja considerado seguidor de Rousseau, existe uma diferença fundamental entre suas propostas de ensino: “Rousseau valorizou os interesses imediatos do aluno em relação ao mundo que o cerca. Para ele o verdadeiro ensino deveria proceder diretamente da vida, da experiência, do sentimento. Já Pestalozzi atribuiu importância ao ensino como condição para a ativação das capacidades humanas” (Zanatta, 2005:174).

Levando em consideração a ideia de Rousseau sobre as cidades serem abismos da espécie humana, Pestalozzi prioriza o campo para experimentar pedagogicamente a natureza. Sodré acredita que Pestalozzi pode ser considerado

⁴ Termo de autoria de Hobsbawn (1996) e utilizado por Arce, no seu livro *A Pedagogia na “Era das Revoluções”* (2002).

uma espécie de Paulo Freire do século XVIII, principalmente “quando se leva em conta seu projeto de encetar uma «pedagogia do oprimido» junto ao campesinato europeu” (Sodré, 2012: 120). Preocupado com a educação dos órfãos e camponeses, criou os primeiros internatos modelares da modernidade e vivenciou uma vida no campo, a fim de desenvolver uma escola popular onde trabalhos manuais coexistiam com os trabalhos intelectuais.

Neste contexto, a ideia de Pestalozzi era a de que o conhecimento fosse desenvolvido por meio de atividades comuns da vida, e que a criança aprendesse a fazer e a conhecer, fazendo; para isso o autor valorizava a utilização de objetos da natureza e da ciência. Pestalozzi acreditava que do mesmo modo que a atividade intelectual necessitava de exercício especial da mente, era indispensável para o desenvolvimento de habilidades exteriores exercitar os sentidos e os membros.

O fundamental para Pestalozzi não era ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos, que chamou de método intuitivo. Esse princípio não era novo, mas o maior mérito atribuído ao autor deve-se ao método prático que empregou, colocando essa ideia sob um novo prisma. Pestalozzi chamava a atenção para a importância das figuras paternas no desenvolvimento da criança, assim também como caracterizou o educador como um segundo pai. Com esta formulação Pestalozzi abre os caminhos teóricos para a psicologia dentro do processo educacional, assim como se iniciam tentativas de se construir a pedagogia como um discurso teórico autónomo (Sodré, 2012).

Outras metodologias educativas

A pedagogia entra numa fase de maior autonomia, o que possibilita o surgimento de novos conceitos pedagógicos onde a criança passa a ser o centro do processo. “Pode haver um deslocamento do que foi chamado de «centros»

pedagógicos, segundo a variedade das situações nacionais, assim como das concepções inovadoras em métodos e técnicas, embora não raro se possa vislumbrar uma linha de continuidade metodológica em torno dos esforços crescentes de proteção da infância ou de melhoria do bem-estar da criança” (Sodré, 2012:134).

No mesmo contexto do desenvolvimento das ações educativas centradas na criança, encontramos a pedagogia da infância de Friedrich Froebel, que pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: “a lei das conexões internas⁵”. O filósofo e educador alemão foi o fundador do primeiro jardim-de-infância e também o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica como instrumentos essenciais no desenvolvimento da criança pequena e da linguagem.

Ao considerar o conhecimento como processo de conexão que engloba sentimentos, percepção e pensamento, Froebel concebe a criança como dotada de auto-atividade, o que quer dizer que expressa intenções em contacto com o mundo exterior, de acordo com sua lei interna. Nesta perspectiva da pedagogia froebeliana, a espontaneidade é o elemento principal no processo educativo. Embora este conceito tenha sido anunciado por Pestalozzi, Froebel o ampliou, colocando-o como eixo central de sua pedagogia (Kishimoto e Pinazza, 2007). Uma outra característica importante deste pedagogo é sua crença de que o homem tem uma força natural que o impulsiona para o desenvolvimento, o que levou Froebel a defender a educação com base na liberdade e no respeito a capacidade de cada indivíduo.

Pode-se dizer que a italiana Maria Montessori (1870-1952) dá continuidade ao trabalho de Froebel, em especial com crianças deficientes ou

⁵ Para Froebel, pensar é fazer conexões internas (unidade entre Deus, Homem e natureza). W. Harris exemplifica este conceito: “Deve haver uma conexão interna entre a mente do aluno e os objetos que estuda, e isso determina o que estudar. (...) Finalmente, há conexões internas dentro da alma que unificam as faculdades de sentimento, percepção, fantasia, pensamento e vontade, e determina a lei de tais desdobramentos” (Harris *apud* Kishimoto e Pinazza., 2007:44).

excepcionais. Desenvolvendo grande parte do seu trabalho durante o período do fascismo, é importante lembrar que o programa escolar educativo deste sistema ditatorial era bastante conservador. Fixava-se em um sistema escolar rígido e internamente diferenciado, que separava as escolas secundárias humanistas (para as *classes dirigentes*) das técnicas (para as *classes subalternas*), indicava como cultura formativa só a literário-histórico-filosófica, permitia acesso à universidade só pelos liceus e introduzia o ensino religioso na escola elementar.

Montessori foi a primeira mulher do seu país a licenciar-se em Medicina, no ano de 1896, e trabalhou como médica assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. Foi nesta altura que teve contacto com crianças com deficiências mentais e percebeu a necessidade de uma integração social para elas. A partir de então, começou a defender os direitos destas crianças a uma educação digna e de qualidade.

Tornou-se diretora da primeira escola ortofrénica, ramo da medicina que se ocupa de doenças mentais, onde recebeu crianças de diversas escolas da cidade que as consideravam não educáveis devido a suas deficiências mentais. Desenvolveu, juntamente com outros professores, um método para a educação deste tipo de crianças, e concluiu que esse método poderia ser utilizado com qualquer criança, independentemente da sua condição física e mental.

Em um bairro operário de Roma, Maria Montessori criou a *Casa dei Bambini*, onde desenvolveu um trabalho com crianças oriundas de diferentes contextos. Araújo e Araújo (2007) destacam que, em 1912, Montessori reagrupa as observações coletadas através do seu trabalho, formando sua pedagogia científica e dando corpo ao *Método Montessori*.

“O êxito dessa *Casa dei Bambini* leva à abertura de uma segunda em outro bairro operário, atraindo as visitas não apenas de educadores, mas também de reis e embaixadores e inspira a primeira escola montessoriana em Londres” (Araújo e Araújo, 2007:116). Maria Montessori ganhou fama internacional e seu método foi adotado nas escolas primárias da Itália. Depressa surgiram por toda a Europa e também no continente americano as fundações e sociedades montessorianas.

A pedagogia de Montessori consiste em fazer uma “experimentação pedagógica com um material de ensino e esperar a reação espontânea da criança”. Neste processo de experimentação e espera reside também a formação do próprio educador. Montessori acredita que o educador “aprenderá (...) da própria criança, como e em que sentido deverá fazer a sua própria educação, isto é, aprenderá da criança a aperfeiçoar-se como educador” (Montessori, 1932, *apud* Araújo e Araújo, 2007:117). Através da observação, o educador deve possibilitar a descoberta da criança para que esta realize sua libertação pessoal enquanto criança.

Para Montessori “a criança é um observador que registra ativamente as imagens, por intermédio dos sentidos, o que é diferente de recebê-las como se fosse um espelho” (Montessori, 1936, *apud* Araújo e Araújo, 2007:120). Não considera como educação aquilo que o professor dá; ao contrário, considera que o professor deva ser um mestre humilde e deixar a criança livre para ela se auto educar através da liberdade.

Dando continuidade ao modelo pedagógico que insere a criança no centro de suas metodologias educacionais, podemos considerar o pedagogo Célestin Freinet (1896-1966) como um grande exemplo. Freinet dedicou grande parte da sua vida ao ensino de crianças dos meios populares, lutando em favor de uma escola do povo, voltada para a transformação social. Crítico do capitalismo, por acreditar que este existia para beneficiar principalmente a alta burguesia, Freinet desaprovava o uso da técnica pela técnica, sem um projeto que trouxesse benefícios para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

A pedagogia de Freinet “é uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a cooperação, que Rousseau defendeu e que ele amplia, atribuindo grande importância a uma prática escolar que parta da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos” (Elias e Sanches, 2007:158). Sua grande diferença foi visualizar um processo de ensino-aprendizagem que considere os envolvidos como verdadeiros cidadãos que analisam a realidade e interferem nela.

Elias e Sanches (2007) sublinham que para Freinet não existe pedagogia sem experimentação e pesquisa e que não há uma educação ideal: o que existe é uma educação ao serviço da burguesia, que vê a criança de maneira abstrata e apresenta conteúdos estanques e fragmentados. Pelo contrário, a escola, segundo Freinet, é o lugar onde a criança deve aprender os factos importantes para a vida em sociedade, os elementos primordiais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, não só estudando-os, mas praticando-os. E o docente deve ser um mediador, aquele que conhece, respeita e orienta o processo educativo. “À escola cabe levar o educando ao reencontro do homem com sua condição espiritual, em harmonia com a mãe natureza, facilitando suas tendências e encorajando-o a querer ultrapassar sempre os próprios limites” (Elias e Sanches, 2007:157).

Freinet aderiu ao *Grupo Francês de Educação Nova (GFEN)*, de tendência progressista, e com outros professores buscou desenvolver uma prática renovada para acompanhar as mudanças sociais e científicas da época. Frequentando congressos, Freinet começou a divulgar sua pedagogia que utilizava estratégias pouco comuns para a época, como por exemplo, o cinema na escola. Ele propunha que o professor utilizasse o conteúdo que o interessava a partir do conhecimento da criança; esse pensamento fez Freinet estar à frente, por exemplo, em relação às ideias de Dewey, que não partia do conhecimento da criança para desenvolver suas atividades. Em relação às ideias de Froebel, Freinet acreditava que o que é natural para a criança não é o jogo, mas sim o trabalho, e baseia muito do seu processo educativo apostando no desenvolvimento de trabalhos com as crianças.

Através da sua intuição e da observação dos interesses de seus alunos, Freinet elaborou técnicas pedagógicas que contribuíssem para a transformação do processo educativo, superando a visão de que o conhecimento estaria apenas nos manuais escolares. Entre estas técnicas podemos citar: a) o texto impresso, que consegue mudar o ambiente dentro da sala de aula, operando uma inversão decisiva de toda prática escolar; b) a correspondência escolar, que alarga o universo infantil, motiva as atividades humanas, etc.; c) o texto livre, que dá asas

ao pensamento da criança, facilita a expressão; d) a livre expressão, que facilita a criatividade da criança e estimula os comportamentos efetivos, intelectuais e culturais; e) a aula passeio, que levou Freinet a descobrir que um dos meios mais poderosos de aprendizagem é o envolvimento afetivo que liga os conteúdos aos interesses concretos dos alunos; f) o livro vida, onde ficam registados os momentos mais significativos da vida da classe (Elias e Sanches, 2007).

Estas técnicas ou meios propostos por Freinet transgridem tudo que está relacionado com a pedagogia tradicional até então, são instrumentos de comunicação que colaboram no desenvolvimento do processo de aprendizagem do sujeito aluno.

A educação republicana de Durkheim e a educação moral de Dewey

Podemos caracterizar a metodologia utilizada pela escola republicana nos seus primórdios como uma educação dita *escolar*. Os fundadores da escola republicana não se preocupavam com a economia ou a formação profissional, os sindicatos operários ou o patronato, não era de interesse deles interferirem nesse sentido (Dubet, 2003). “A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas” (Dubet, 2003:32). Sua função era instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, de patriotismo, e uma laicidade dentro da instituição escolar. Essa escola, na verdade, estava mais interessada em ensinar as belezas da ciência do que a própria ciência em si.

O sociólogo francês François Dubet, em seu artigo sobre “A Escola e a Exclusão”, sublinha que existia uma relação muito particular da escola e da sociedade, estabelecida pela escola republicana do final do século XIX: “relação caracterizada, de um lado, por uma grande distância entre a escola e a produção, de outro, por uma forte adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais” (2003:31).

A escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes, por desigualdades bem marcadas. Havia também camadas operárias e camponesas extremamente pobres e frágeis, categorias que designaríamos hoje como excluídas. Diante deste panorama, o plano educativo da escola republicana era a regeneração da Pátria, fazer da utopia uma realidade, alcançar a cidadania plena. Para alguns pedagogos, a escola republicana era um templo cívico, autorregulado, onde os cidadãos eram orientados na construção do seu próprio futuro, contribuindo para a formação de um *homem novo*.

O tipo de domínio da escola sobre a sociedade visava mais à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência ao serviço da economia (Dubet, 2003). A educação republicana primava por uma educação cívica, cujo principal objetivo era a legitimação social da República e para tal intento lançava mão de diversos símbolos tais como bandeiras, hinos, etc. Outra característica deste tipo de educação foram os manuais de ensino. Utilizado como principal recurso didático, o manual guiava os programas construindo uma memória institucional.

Apesar de, de uma maneira geral, a educação republicana não ter atingido seus ambiciosos objetivos, por outro lado ela implementou muitas mudanças na educação de modo geral: no ensino primário criou jardins-escolas para meninos e meninas; aprimorou os liceus, onde passou-se a ter uma dinâmica mais ativa e controlada de tempo e espaço; investiu em laboratórios, para um maior desenvolvimento e estímulo da laicidade e da racionalidade; estimulou e investiu no ensino técnico e profissional; criou universidades e deu um maior destaque ao papel da mulher na educação enquanto aluna e educadora.

O centro da educação moral, como nos fala Muniz Sodré (2012:121), ganha relevância no século XX, podendo-se tomar como referências a pedagogia do francês Emile Durkheim (1858-1917) e o pragmatismo filosófico do estadunidense John Dewey (1859-1955). Marcantes são as diferenças entre estes dois teóricos e rico é o exercício de ver como suas teorias se relacionam e o lugar que cabe às experiências para estes dois pensadores. Enquanto Dewey privilegia

uma *filosofia da educação*, Durkheim, marcado pelo positivismo de Auguste Comte, advoga a favor das *ciências da educação*.

De acordo com o pensamento de Durkheim, para que “haja educação, é necessário termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma ação exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, [1922⁶] 2007:49), mas o autor questiona-se sobre qual seria a natureza desta ação. Durante toda a história da humanidade, defende Durkheim ([1922] 2007), constituiu-se um conjunto de ideias acerca da natureza humana, do direito e do dever, da sociedade, da ciência, da arte, etc. Segundo o sociólogo, este conjunto de ideias encontra-se na base do nosso espírito nacional. Assim, para ele, toda a educação, tanto a do rico como a do pobre, a que conduz às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo *fixá-las* nas consciências. Uma vez que acredita que nem todos os homens foram feitos para refletir, é necessário, segundo Durkheim ([1922] 2007:44), que existam homens de sensibilidade e homens de ação.

Por sua vez, Dewey acredita no poder libertador da educação e considera que um sistema público de ensino de qualidade é um poderoso instrumento de combate às desigualdades sociais. De acordo com a perspectiva de Dewey, a escola deve ser uma pequena organização democrática, que professores e alunos se responsabilizam por auto gerir e auto governar. A questão principal na educação, segundo este filósofo da pedagogia, deve ser a criança, é nela que devemos focar nossas atenções, deixando a natureza da criança atingir seu próprio destino.

Os métodos de ensinar e aprender devem criar condições que estimulem, promovam e ponham à prova o pensamento reflexivo. O pensamento reflexivo é um importante conceito na pedagogia de Dewey, o ato de pensar reflexivamente envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Este conceito supõe a previsão e o planejamento da ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, no curso da atividade reflexiva

⁶ Obra publicada após sua morte.

torna-se obrigatoriamente necessário o envolvimento de interesses e esforços pessoais (Pinazza, 2007).

O encontro com o pensamento pragmático, empírico e pluralista que sustenta a psicologia experimental de William James foi decisivo para que Dewey se pusesse a caminho de uma nova forma de filosofar. James ([1907] 1974) explicita que pragmatismo vem da palavra grega *prágma* (que significa ação), da qual são derivados os termos prático e prática. Pinazza descreve que o pragmatismo “define o valor prático da verdade e afirma que as ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar, o que não é possível com as ideias falsas” (Pinazza, 2007:68).

Dewey firmou e ampliou a visão do pragmatismo de James, a que chamou de *instrumentalismo*. Como diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação, entre 1894 e 1904, criou uma escola-laboratório, que ficou popularmente conhecida como *Dewey School*. Esse foi um momento de intensas teorizações sobre educação e questões pedagógicas, ao mesmo tempo que desenvolvia um projeto prático, onde pode explicitar seu modelo de educação progressiva e de escola nova.

A mesma ideia de educação moral que se apresenta em Dewey aparece em Durkheim, embora o sociólogo sublinhe a importância da disciplina como essencial para um “disciplinamento de condutas”. De acordo com Durkheim, a disciplina é principalmente uma forma de poder e a educação é um processo social destinado a sociabilizar os indivíduos, especialmente a criança, que deve ser forçada a pertencer à sociedade adulta. Ou seja, deve-se retirar o indivíduo da esfera *natural* do egoísmo e habituá-la à disciplina sociabilizante. “Mais precisamente, a ênfase durkheimiana na disciplina apoia-se na concepção kantiana de educação, que se pode resumir conceitualmente como a combinação de cuidados, disciplina coercitiva e instrução ao lado da formação. Para Kant, a disciplina é o instrumento apto a resgatar o homem de sua natural animalidade, preservando-o para o seu destino, que é a humanidade conquistada pela educação” (Sodré, 2012:140).

Dewey, por sua vez, defende que a escola deve ser um autêntico centro de vida comunitária ativa, e não um lugar isolado onde se aprendem as lições. Para ele, nenhuma forma de exercício dos órgãos sensoriais desenvolvida na escola pode competir com a riqueza “que advém da intimidade e interesse diário nas ocupações familiares” ([1900/1902] 2002:21), por isso utiliza simples tarefas consideradas domésticas, como exercícios e dinâmicas dentro do ambiente escolar. Pinazza sublinha que a escola na concepção de Dewey tem uma tarefa “política na formação dos indivíduos, pois pode representar um espaço de discussão das dificuldades sociais” (Pinazza, 2007:82) e favorecer o desenvolvimento da capacidade de visualização das questões da vida real.

Para Durkheim, o homem que não vive em sociedade pode ser considerado um bruto. Na transformação desse ser associal em ser social há que se reconhecer que a educação exige paciência do aluno e do professor. No processo de internalização da disciplina, da autoridade, das normas, dos valores da sociedade pede-se à criança sacrifícios e privações. O significado de *sociedade* para Durkheim é como uma entidade moral que exige formação física, moral e intelectual do indivíduo.

Apesar dos ideais de uma educação renovada preconizados por Dewey, as teses filosóficas e pedagógicas da educação progressiva e do pragmatismo receberam duras críticas em terreno estadunidense. Algumas de suas ideias não foram percebidas ou foram falseadas, pois no interior do movimento ativista prevaleceram interpretações de tipo individualista, libertário e anti-intelectualista.

Paulo Freire e a pedagogia da libertação do indivíduo

Da idade clássica até os dias atuais, percebemos que muito pouco foi feito na área da educação com o pensamento sinceramente voltado para todos, ao serviço da humanidade, para o bem geral, visando uma autonomia e uma

libertação popular – a não ser nas leis, tratados, acordos etc., que acabam ficando limitados ao papel. Em sociedades profundamente divididas e injustas, como por exemplo a brasileira, a educação, enquanto prática sociopolítica, é pensada por camada e classe. Historicamente, os setores dirigentes impõem práticas educativas visando conservar e reproduzir seus interesses e modelos, como se fossem interesses de toda a sociedade. Voluntariamente, ou não, grande parte dos trabalhadores da educação colabora neste sentido, para a reprodução desta parte do *status quo* vigente (Bourdieu e Passeron, 1975).

As esferas das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade individual, de mentalidades, de um povo ou de uma nação, constituem marcas constantes e profundas do discurso político – pedagógico do pensador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Freire parte do pressuposto que para libertar um país, antes de tudo, é necessário libertar a consciência do povo, que vem sendo escravizada por ideias e valores antipopulares, introjetados por seus colonizadores.

Entretanto, antes de mais nada, devemos destacar que essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do discurso freireano. O conceito de *conscientização*, por exemplo, inicialmente pensado como psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da consciência de classe – com a incorporação de preceitos de análise marxistas (Scocuglia, 1999).

A vida e o pensamento de Freire podem ser divididos em três grandes períodos principais, caracterizados por desiguais referências de espaço e tempo. As etapas em que se divide sua biografia⁷ são:

a) *O tempo de Recife*: onde nasceu, iniciou seu trabalho como educador, se licenciou em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, iniciou a construção do seu pensamento, aprofundou a discussão dos fundamentos filosóficos de suas propostas pedagógicas;

⁷ Informações obtidas através do Centro Paulo Freire de Estudo e Pesquisa, www.paulofreire.org.br.

b) *O tempo de exílio*: com o golpe militar em 1964, Freire foi preso, acusado de atividades subversivas e foi obrigado a deixar o Brasil. Se exilou primeiro na Bolívia, depois no Chile, Estados Unidos e em Genebra. Foi fora do Brasil que começou a publicar a maior parte dos seus livros, sempre trabalhando como educador e pensador da educação, mas foi a partir de Genebra que Freire se projetou na história da Educação do século XX. No exterior, seu livro *Pedagogia do Oprimido* é publicado em diversas línguas, inclusive em hebraico. Em 1969, foi convidado para ser professor visitante na Universidade de Harvard;

c) *O tempo de São Paulo*: em 1980 a situação política no Brasil já se encontrava mais calma, a Lei da Amnistia permitia que o exilado solicitasse ao Governo brasileiro um estudo do seu caso, para saber se podia ou não retornar ao país. Freire volta, mas para morar em São Paulo, onde continuou sendo professor universitário e filósofo da educação e onde criou o Instituto Paulo Freire, até falecer em 1997.

Podemos afirmar que a pedagogia freireana se encontra centrada em princípios que possibilitam o rompimento com a educação vertical, que é a educação onde o educador/professor se encontra no topo e os educandos/alunos se encontram num nível abaixo, e o saber dos dominantes se impõe sobre os dominados. Opondo-se ao autoritarismo deste tipo de saber, a proposta de Freire leva em conta as diferentes dimensões do saber popular e o entende como possibilidade de transformação.

Mas o que diferencia Freire de outros pensadores que defendem o liberalismo é que este destoa do liberalismo puro e simples e valoriza a tomada de consciência das condições sociais onde se realiza o processo educacional. Muniz Sodré destaca que a ênfase de Freire não é na autonomia da escola pública, por exemplo, mas na autonomia da consciência do educando “e sobre práticas escolares afinadas com a compreensão dos conteúdos do saber” (Sodré, 2012:129).

Uma preocupação significativa de Paulo Freire, que perpassa todos os seus escritos, é o engajamento em prol da justiça, através do resgate da identidade

popular. “No plano da realização, há que se fomentar novos espaços comunicacionais para acolher novos sujeitos em fase de agregação. Nesse âmbito, um novo modelo de democracia participativa pode ser gerado, tornando a produção do conhecimento e a sua disseminação em molas propulsoras de sociedades livres” (Nascimento, 2007:5).

Outra questão fundamental para Paulo Freire é a relação entre a teoria e a prática, pois para o pedagogo o trabalho teórico desenvolvido à margem de uma atividade prática tenderia a transformar-se em mero jogo. “Nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: é um ballet de conceitos” (Freire e Shor, 1987:131).

Freire adverte que esta redução da atividade intelectual a um jogo acaba por desvalorizá-la, inibindo a sua força transformadora: “quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam de conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como esta diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade” (Freire e Shor, 1987:165).

Em seu artigo onde articula as ideias do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin (1921) e do pedagogo Paulo Freire, Robéria Nascimento (2007) destaca que o princípio de auto-formação dos sujeitos, de que nos fala Morin,

é semelhante à auto-reflexão histórica de que nos fala Freire. A educação como prática da liberdade defendida pelo educador brasileiro coloca o diálogo como categoria essencial para a emancipação da sociedade. A complexidade, princípio paradigmático discutido por Morin, apoia-se na necessidade de um pensamento multidimensional, dialético e dialógico, sem conceitos fechados, para articular saberes que se encontram divididos, compartimentados em limites que não mais se sustentam (Nascimento, 2007:3).

O que estes dois pensadores têm em comum de mais forte é que ambos lutam por uma transformação cultural do sujeito visando uma transformação da consciência humana e, conseqüentemente, uma transformação social.

Em seu livro *Os sete saberes para a educação do futuro* (2002), Edgar Morin coloca a educação num âmbito planetário, mostrando a necessidade do ser humano em se colocar, ou ser colocado, através da educação, dentro deste contexto universal, de ser educado como um ser que faz parte de um todo maior, do cosmo. O sociólogo sugere que neste novo século deve-se educar para os problemas globais, através de um ponto de partida macro da realidade e da verdade humana.

Morin afirma que “o problema dos humanos é aproveitar as técnicas, mas não subordinar a elas” (2002:48). Apesar dos enormes progressos tecnológicos e do quadro das especializações disciplinares do século XX, estes progressos, segundo o autor, encontram-se descontextualizados, devido à disjunção entre as humanidades e as ciências, impedindo assim o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio dos nossos sistemas de ensino.

Na educação deste século, sublinha Morin, precisamos ter mais estrutura para acolher o novo, “ e uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o fato novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” (2002:35). E complementa sua ideia com a

esperança de que “se pudesse existir um progresso de base no século XXI, seria que homens e mulheres não devem mais ser brinquedos inconscientes não só das suas ideias mas das suas próprias mentiras” (2002:38).

Para o século que vivemos é imprescindível que o ser humano seja visto e tratado como um todo, um ser que vive conflitos entre a impulsividade, o coração e a razão. O desenvolvimento verdadeiramente humano envolve o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. E a educação do futuro deverá zelar para que todos estes conceitos e ideais permaneçam vivos e que a unidade e a diversidade humana não destruam nem se apaguem uma à outra (Morin, 2002).

Mas será que, com esta afirmação, Morin poderia estar a sugerir uma ideia parecida com a do conceito de “teia de oportunidades” criado por Ivan Illich? Com este conceito, Illich propunha a criação de uma espécie de teia onde todos pudessem transformar cada momento de sua vida em um instante de aprendizado, de participação e de cuidado, as pessoas aprenderiam permanentemente nos seus quotidianos, nos seus trabalhos, com seus amigos, com suas relações e em todas as instâncias da vida social.

Ivan Illich, em seu livro *Sociedade sem Escolas* (1971), defende que a educação não deve começar com a pergunta: “O que deve alguém aprender?”, mas com a pergunta: “Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?”. Segundo suas ideias, o direito de aprender é interrompido pela obrigatoriedade de se frequentar a escola, pois toda a burocracia escolar e o prolongamento artificial da vida na escola é um dos elementos mais destrutivos e que atrapalham o aprendizado. Para o pensador austríaco, o grande e maior equívoco é quando confundimos educação com escola e vice-versa, pois defende que o processo educativo acontece independente da estrutura escolar. Segundo Illich,

um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a

encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação. Os aprendizes não deveriam ser forçados a um currículo obrigatório ou à discriminação baseada em terem um diploma ou certificado. Nem deveria o povo ser forçado a manter, através de tributação regressiva, um imenso aparato profissional de educadores e edifícios que, de fato, restringe as chances de aprendizagem do povo aos serviços que aquela profissão deseja colocar no mercado. É preciso usar a tecnologia moderna para tornar a liberdade de expressão, de reunião e imprensa verdadeiramente universal e, portanto, plenamente educativa (Illich, 1977).

O pedagogo português José Pacheco não partilha da mesma ideia de Ivan Illich, em se abolir a escola, apesar de a respeitar. Pacheco acredita na escola, mas com a filosofia de uma Educação Integral do Ser, através de uma Pedagogia do Amor (Eurípedes Barsanulfo, 1946). A educação integral do ser baseia-se no conceito de transdisciplinaridade, onde o ser humano e todos os processos e saberes que o envolvem são vistos como um todo.

Pacheco, que fundou a mundialmente reverenciada e prestigiada Escola da Ponte, em Portugal, trabalha através do modelo de educação por projetos, onde não há divisão por disciplinas, mas uma transdisciplinaridade, uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Originalmente criado por Piaget, o termo transdisciplinaridade, hoje tem o Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (CIRET). Este conceito busca uma interação máxima entre as disciplinas, respeitando porém suas individualidades, onde cada uma colabora para um saber comum, o mais completo possível, sem transformá-las em uma única disciplina.

Pedagogia dos meios: a *práxis*⁸ e a desconstrução do espaço escolar

A partir dos anos 1980 o cenário da comunicação social começa a ter como protagonista as novas tecnologias. Pelo olhar daqueles que produzem estas novas tecnologias, elas representam o surgimento de uma nova etapa de um processo *contínuo* de aceleração da modernidade, que neste momento estaria dando um salto qualitativo, desde a *Revolução Industrial* até à *Revolução Eletrónica*, e do qual nenhum país poderia estar ausente, sob pena de morte económica e cultural. “Informatização ou morte! – é o lema de um capital em crise, precisando com urgência vital expandir o consumo de informática” (Martín-Barbero, 2003:265).

Mas quais são as implicações destas novas tecnologias em relação à educação, à escola e à cultura? Como se estruturam a pedagogia e o ambiente escolar diante desta nova ordem social? Do mesmo modo que Martín-Barbero (2003) afirma que as investigações sobre as novas tecnologias de comunicação têm um capítulo central no estudo de seus efeitos sobre a cultura, consideramos que a educação para os media estuda este fenómeno no que abrange a educação.

Se, por um lado, podemos afirmar que a educação para os media é um campo de conhecimento científico, reconhecido a nível mundial por outro, a pedagogia dos meios refere-se à *práxis* da educação para os media, ou seja, à intervenção no espaço escolar (Orofino, 2005) e/ou ambiente educacional. O que queremos dizer é que a pedagogia dos meios conecta ação e reflexão no contexto educacional, a partir da realidade de cada grupo envolvido neste processo. Estas novas tecnologias, que aqui chamamos de meios, sozinhas não são capazes de transformar os processos de ensino e aprendizagem, seu uso dissociado ou fragmentado do contexto é apenas instrumental. Estas podem transformar as “relações educativas enquanto atividade coadjuvante em um projeto político-pedagógico dialógico, problematizador aberto para novos modos de

⁸ A *práxis* é um conceito da filosofia de Marx. Buscamos em Leandro Konder uma passagem que resume este conceito: “*práxis* é a atividade por meio da qual a teoria se integra à prática, «mordendo-a», e a prática «educa» e «reeduca» a teoria” (2003:1). Para maior aprofundamento ler o artigo “Benjamin e o Marxismo”, Konder (2003).

representação – que são de fato a linguagem contemporânea dominante para a infância e juventude” (Orofino, 2005:118).

Entretanto, o relacionamento da tecnologia eletrônica com o processo educacional corre o risco, acredita Sodré, de repetir a pedagogia tradicional: “(apenas modernizando-a tecnicamente) se não puser em primeiro plano o pretexto histórico oferecido pela tecnologia para a reinvenção das formas pedagógicas” (2012:203). Seguindo o raciocínio de Sodré, citamos algumas diretrizes apresentadas por Orofino (2005:117) sob a perspectiva da formação de educadores dentro da pedagogia dos meios:

1. A educação escolar precisa de uma perspectiva crítica para o uso dos media que vá além da proposta de leitura crítica dos meios e que proponha a produção criativa dentro do próprio ambiente educacional como construção de respostas sociais aos meios de comunicação de massa e que propicie a visibilidade das culturas locais;
2. A fundamentação deve partir de uma teoria dos usos sociais das tecnologias e da teoria dos media e mediações escolares;
3. A pedagogia dos meios deve estar em sintonia com o projeto político-pedagógico que se fundamenta em uma perspectiva de gestão democrática e da construção da cidadania.

Reflexões finais

Observamos que, de modo sintético, a pedagogia pode ser dividida em dois eixos principais: o da transmissão, denominada por Paulo Freire como educação bancária; e o da participação, onde a participação do aluno é vista como atitude fundamental na dinâmica educacional. A pedagogia baseada na via de mão única, que é a da transmissão do saber, também pode ser chamada de escolástica.

Sócrates, o grande e sábio educador grego, baseou todo seu processo educativo, através de perguntas e respostas, às leis da dialética, assim, o discípulo/aluno poderia ser conduzido a uma realidade objetiva e absoluta. Já para aqueles que seguem a escolástica, a memória deve ser muito mais exercitada do que o pensamento reflexivo, estes, trabalham com exercícios que propiciam a simples memorização passiva de textos, não acompanhada de reflexões e de críticas sobre os mesmos, o que já é sabido e que este método não permite o desenvolvimento da inteligência.

John Locke, apesar de ser educado numa época onde a escolástica era o tipo de pedagogia dominante, desenvolveu uma pedagogia mais participativa baseada nas experiências adquiridas pela mente a partir do mundo material em que as ideias simples iriam transformando-se em complexas através das associações, ao longo da existência do aprendiz. Mas é Rousseau que introduz uma educação mais liberal, destacando-a do campo filosófico, constituindo-a como objeto do conhecimento. O filósofo caracteriza a infância como uma singularidade no estado da natureza e a separa da condição adulta.

Na segunda metade do século XIX, a escola será o principal mecanismo, para introduzir as crianças na nova ordem social. A escola funcionará sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios. Na divulgação desta consciência, a escola vai desempenhar um papel preponderante, pois ela retira da criança os modos de persistência da consciência, da cultura e da educação popular e consagra-se como a instituição que representa a educação, passando a ser confundida com a própria educação e a única forma de se educar.

A escola é, então, identificada como **a instituição encarregada do controle social**. Nas novas sociedades que nasceram com a grande indústria, educar e instruir os meninos tinha um objetivo político definido: produzir operários disciplinados e produtivos e que aceitavam a ordem burguesa como um dado natural.

Pestalozzi nos traz a ideia de que o conhecimento deve ser desenvolvido por meio de atividades comuns da vida, e que a criança deve aprender a fazer e a conhecer, fazendo. O fundamental para Pestalozzi não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos, que chamou de método intuitivo.

É importante ressaltar a importância de Freinet, principalmente no que tange o que veio a ser chamado de pedagogia dos meios. Foi Freinet o primeiro pedagogo a utilizar os meios de comunicação em sala de aula como técnica e estratégia pedagógica. Para o pedagogo, não existe pedagogia sem experimentação e pesquisa, e também não há uma educação ideal: o que existe é uma educação ao serviço da burguesia, que vê a criança de maneira abstrata e apresenta conteúdos estanques e fragmentados. Pelo contrário, a escola, segundo Freinet, é o lugar onde a criança deve aprender os factos importantes para a vida em sociedade, os elementos primordiais da verdade, da justiça, da personalidade livre.

Observamos ainda que, apesar da educação republicana não ter atingido seus ambiciosos objetivos, ela implementou muitas mudanças na educação de modo geral: no ensino primário criou jardins-escolas para meninos e meninas; aprimorou os liceus, onde passou-se a ter uma dinâmica mais ativa e controlada de tempo e espaço; investiu em laboratórios, para um maior desenvolvimento e estímulo da laicidade e da racionalidade; estimulou e investiu no ensino técnico e profissional.

Enquanto, Dewey acredita no poder libertador da educação e considera que um sistema público de ensino de qualidade é um poderoso instrumento de combate às desigualdades sociais, Durkheim investe na disciplina como a principal forma de poder, e considera a educação como um processo social destinado a sociabilizar os indivíduos, especialmente a criança, que deve ser forçada a pertencer à sociedade adulta. Ou seja, deve-se retirar o indivíduo da esfera natural do egoísmo e habituá-lo à disciplina sociabilizante. No processo de internalização da disciplina, da autoridade, das normas, dos valores da sociedade,

pede-se à criança sacrifícios e privações. O significado de sociedade para Durkheim é como uma entidade moral que exige formação física, moral e intelectual do indivíduo.

Ao longo deste capítulo observamos a pedagogia se firmando enquanto ciência e campo do conhecimento, ao mesmo tempo percebemos como a educação e, mais tarde, a escola foram utilizadas como mecanismos para a dominação e imposição da cultura das classes economicamente mais poderosas. Uma preocupação significativa de Paulo Freire, que perpassa todos os seus escritos, é o engajamento que a educação necessita ter em prol da justiça, através do resgate da identidade popular.

Mais à frente vimos surgir o que Martín-Barbero chama de Revolução Eletrónica. Entretanto, o relacionamento da tecnologia eletrónica com o processo educacional corre o risco de repetir a pedagogia tradicional, apenas se modernizando tecnicamente. Mas será que a pedagogia escolar tende a ser unidimensional e, a dos meios, participativa? Muitos modelos veem os media apenas como transmissores, mas a pedagogia dos meios pode e deve ser trabalhada na escola além deste ponto de vista limitador.

Neste momento não iremos abordar estas questões e conceitos de forma exaustiva. A pedagogia dos meios faz parte do campo da educação para os media e é o tema do capítulo que se segue, onde iremos trabalhar estes conceitos de forma mais aprofundada.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: PROMOVER A CONSCIÊNCIA SOBRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO OU TRANSMITIR CONHECIMENTO TÉCNICO

Sabemos que estamos sendo arrastados para um *novo paradigma do saber* (Gonnet, 2007), onde os media tomam o lugar dos manuais escolares, até então considerados socialmente como símbolos da transmissão do conhecimento. “Hoje, são os media que concretizam e moldam em grande medida a nossa percepção do mundo” (Gonnet, 2007:6). Todas estas mudanças das quais estamos falando têm consequências.

No capítulo anterior falamos sobre pedagogias, e a pedagogia dos meios (de comunicação) na escola e na educação de crianças e jovens. Tentando lidar com este *novo paradigma do saber* de que nos fala Gonnet (entre outros investigadores e pensadores), nos questionamos se a pedagogia dos meios poderia restabelecer a conexão entre a escola e os alunos e a escola e este *mundo novo*. Nos questionamos também, enquanto educadores, sobre qual o lugar e o papel que os media ocupam hoje na educação e no dia-a-dia de crianças e jovens e qual o papel que os media desempenham nos diferentes contextos socioculturais.

Quando estudamos os media, partimos para um processo de desfamiliarização (Silverstone, 2005), pois passamos a questionar dados que, até então, muitas vezes acreditávamos inquestionáveis. São estes dados que a educação para os media pode e deve descortinar *por trás do véu de Ísis*. Neste capítulo, além de analisarmos o que é a educação para os media e outros conceitos deste campo do saber, iremos abordar parte de seu percurso histórico. Pretendemos refletir ainda sobre a questão que dá título a este capítulo e é considerada central para este campo, e que suscita muitas discussões e pesquisas: será que a educação para os media dá conta de promover o direito à liberdade de

expressão e ao uso consciente dos media, ou será que fica apenas na experiência de ensinar a utilizar a técnica das novas tecnologias, para promover uma “inclusão digital” apenas tecnológica?

O poder dos media

Trata-se tão-somente de poder, é claro. No fim. O poder que a mídia tem de estabelecer uma agenda. O poder que ela tem de destruir alguém. O poder que tem de influenciar e mudar o processo político. O poder de capacitar, animar. O poder de enganar. O poder de mudar o equilíbrio de forças: entre Estado e cidadão; entre país e país; entre produtor e consumidor. E o poder que lhe é negado: pelo Estado, pelo mercado e pela audiência, cidadão, consumidor opositores ou resistentes. (...) Trata-se do poder da mídia de criar e sustentar significados; de persuadir, endossar, reforçar. O poder de minar e reassegurar. Trata-se de alcance. E de representação: a habilidade de apresentar, revelar, explicar; assim como a habilidade de conceder acesso e participação. (Silverstone, 2005:263)

Partilhamos da opinião de Silverstone quando este afirma que nos motivamos a estudar os media por nos preocuparmos com o seu enorme poder, ao mesmo tempo que o tememos, o execramos e o adoramos. Estudamos os media pela necessidade de compreender quão poderosos eles são em nossa vida cotidiana, na estruturação da experiência, tanto sobre a superfície como nas profundezas. E queremos utilizar este poder para o bem e não para o mal (Silverstone, 2005:264).

Os antigos media estão concentrados nas mãos de poucos grupos, o que permite que esses atores tenham mais poder para fortalecer seus valores e pontos de vista. O surgimento e a emergência de novos media, de certa forma, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências (Siqueira, 2014). O protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anônimos podem se tornar produtores de conteúdos mediáticos. Mas é preciso que os cidadãos sejam

educados para aprender a exercer este poder. Neste cenário, a escola tem um papel importante e a área que chamamos de educação para os media pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através dos media.

Além de reconhecermos o enorme poder dos media, também podemos dizer que estes organizam, ou nos ajudam a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a *agenda*, a hierarquização das informações, selecionadas pelos media que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas pelos media. Politicamente, os media podem ser *trabalhados* em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.). Estas representações do mundo, nos levam a uma relação, até ao momento desconhecida, que se mistura com a relação que mantemos diariamente com o outro (Gonnet, 2007).

Consideramos importante estar a afirmar que os media não refletem a realidade, eles codificam-na. As mensagens mediáticas não são neutras: além de nos informarem sobre o mundo, os media apresentam modos de o perceber e compreender. Este papel dos media força-nos a rever a opinião corrente que defende que a única função dos media é a de informar e divertir (Gonnet, 2007:15).

Mas afinal, o que é educação para os media?

A reunião de especialistas da UNESCO durante a Cimeira Mundial sobre Sociedade de Informação⁹, que aconteceu na sede da UNESCO em Paris no dia 25 de fevereiro de 2013, considera que a Educação para os Media (EpM) e a Literacia dos Media (LM) constituem o núcleo central das competências necessárias para se enfrentar o século XXI. Os especialistas destacam o papel essencial que estas desempenham para a educação, para a aprendizagem ao longo da vida, para a democracia e para os direitos humanos. Também presente nesta reunião o

⁹ Disponível em: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/noticias/expertos-de-la-unesco>

investigador espanhol Pérez Tornero defendeu a existência de muitas EpM possíveis, dependendo dos contextos e das culturas onde estarão inseridas. Mas afinal, você pode estar a se perguntar, o que é Educação para os Media?

O termo *media* inclui todo o leque dos modernos meios de comunicação: televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, jornais e revistas, música “gravada”, jogos de computador e internet. Muitos destes meios são considerados *mass media*, o que significa que possuem uma grande audiência. Já o termo *educação para os media* vem do inglês *media education*, conceito um tanto enigmático para aqueles que não estão familiarizados com seu significado, pois ele por si só pouco nos diz.

As competências desenvolvidas pela Educação para os Media são frequentemente descritas como uma forma de literacia (*literacy; alfabetização; letramento*). No mundo moderno, a literacia dos media ou *media literacy* ou *alfabetização mediática* (o primeiro, é a tradução para o português de Portugal; o segundo, é a tradução para a língua inglesa; e o terceiro, é a tradução para o português do Brasil) é tão importante para os mais jovens como a mais tradicional *literacia impressa (literacy of print)* (Buckingham, 2003).

Não podemos falar em Educação para os Media sem falarmos sobre o papel da UNESCO, que desde 1970 desenvolve um grande trabalho para promovê-la. Ela foi a instituição responsável por tornar oficial e por divulgar o termo *Media Education*. No documento “Educação para os Media”, de 1984, a UNESCO define EpM como

Todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação dos media enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso aos media.

Aprender a ler e escrever através dos livros e dos manuais escolares é muito mais do que saber identificá-los ou escrever e ler as letras, é saber

reconhecer a nossa cultura, nossos contextos, histórias e muito mais. O mesmo se dá com o saber ler e escrever através dos media, vai muito além de reconhecê-los e/ou utilizá-los, é necessário saber seus contextos, suas culturas, linguagens e muito mais.

A Educação para os Media nasceu junto com os media, no início através dos jornais que eram trabalhados com os alunos na escola, depois foi se desenvolvendo à medida que foram aparecendo os outros tipos de media. Jacques Gonnet (2007) afirma que, querer educar para os media, é acima de tudo um ato de militância, é o desejo de partilhar com o outro uma certa visão de mundo.

Gonnet (2007) sublinha que existem dois temas que são essenciais na educação para os media: 1) as *linguagens*, onde os métodos consistem, na maioria das vezes, na desconstrução e construção de mensagens. 2) as *tecnologias*, onde a ideia principal consiste em aprender a utilizar as tecnologias de uso corrente na vida quotidiana e, por outro lado, em compreender o funcionamento das grandes tecnologias mediáticas e desmistificar os instrumentos. Tanto as linguagens como as tecnologias são a base de todo e qualquer processo que envolva a educação para os media.

Afirmamos então que a Educação para os Media é o processo de ensino e aprendizagem sobre os media; literacia mediática é o resultado – o conhecimento e as habilidades adquiridas. Literacia mediática envolve necessariamente saber ler e escrever sobre, com e para os media, enquanto Educação para os Media envolve conhecimento crítico e participação ativa. Resumidamente a EpM desenvolve habilidades críticas e criativas.

Podemos dizer que a literacia dos media se refere a um conjunto de habilidades específicas que envolvem questões de natureza técnica e informacional, e que são socialmente constituídas. Este termo vem sendo utilizado para se referir à ação pedagógica necessária para promover tais habilidades. Nesse sentido, algumas vezes, toma o lugar do termo educação para os media.

Longe de entrarem em disputa, esses dois termos tendem a se agregar, para constituir um campo interdisciplinar e expandido do conhecimento, que reúne contribuições de diversas ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a linguística e a semiótica. Tradicionalmente, os campos da comunicação e da educação têm se empenhado em investigar problemas relativos ao uso dos media em contextos educativos (Siqueira, 2008:48).

Deste modo, é frequente surgirem como equivalentes ao conceito de *educação para os media* outros como *literacia mediática* (ou *literacia dos media*), *educação para a comunicação* ou *literacia digital*. Em alguns países como o Brasil, por exemplo, o conceito de literacia é pouco utilizado, e, o que, aparece mais frequentemente, como referimos acima, são os termos *alfabetização para a mídia* (ou *alfabetização mediática*), *educomunicação*, *mídia-educação*, *educação e comunicação* ou ainda *letramento* (neste caso mais utilizado no campo da Educação).

Mídia-educação é a tradução no Brasil do termo educação para os media utilizado em Portugal¹⁰. No Brasil, surge em 1990 o termo educomunicação¹¹ que segundo Soares é

um conjunto de ações inerentes ao planeamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem através do diálogo franco e aberto (2002:24).

Machado (2009) sublinha que através da educomunicação novas subjetividades são desenvolvidas, tais como: a) a ampliação do coeficiente comunicativo dos sujeitos, b) o fortalecimento da noção de cidadania como meta

¹⁰ Ver Belloni, 2001; Fantin, 2006.

¹¹ Acredita-se que o jornalista argentino Mário Kaplún foi o primeiro a utilizar o termo *educomunicador*, referindo-se ao voluntário ou profissional capaz de mediar processos de jornalismo alternativo e projetos de rádio comunitária. O nome inspirou o conceito *Educomunicação*, utilizado por Jesus Martin Barbero e pela ONU, entretanto o conceito tem sido ampliado, atualizado e reformulado, com grande contribuição do NCE: Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

a ser alcançada, c) a abertura para a convivência em cenários de complexidade social, e d) a motivação para o exercício do protagonismo¹².

Em 2011 a UNESCO propõe um conceito mais atual para o termo *Media Education* que passa a ser *Media and Information Literacy* (Literacia dos Media e da Informação).

O novo termo não é apenas retórico – um pacote para ser facilmente promovido e partilhado, mas uma consequência da necessidade de atualizar abordagens pedagógicas. Mídia e Informação são indissociáveis objetos de estudo, plataformas para análise do mundo, esferas de participação, letramento e cidadania (Eleá, 2014:11).

Hobbs e Jensen (2009) sublinham que, no início do século XX, pensadores como Lev Vygotsky e Paulo Freire¹³ desenvolveram o atual conceito de literacia como uma prática sociocultural que incorpora, reflete e retrata o poder entre as relações humanas (Hobbs e Jensen, 2009). Conceptualmente, na relação literacia e media podemos sublinhar a publicação organizada pelas investigadoras Kirsten Drotner, da Dinamarca, e Sonia Livingstone, do Reino Unido, *The International Handbook of Children, Media and Culture* de 2008, como uma referência nos estudos envolvendo crianças, media e cultura. Renee Hobbs, que assina aí o capítulo intitulado “Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century”, descreve quatro diferentes perspectivas para a literacia mediática:

a) *Literacia da Informação ou das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*: é centrada na posição da tecnologia como uma componente chave para a aquisição de habilidades neste tipo de literacia. Estas habilidades estão a emergir dentro de uma economia mundial baseada cada vez mais no uso eficaz da informação e da comunicação.

¹² No Brasil existe uma grande discussão entre académicos e profissionais da área sobre as diferenças entre mídia-educação e educomunicação e a legitimidade de cada uma destas áreas e/ou campos, entretanto não entraremos neste tipo de discussão. Para saber mais, ver Machado, 2009.

¹³ Diante da complexidade gerada pelas novas formas de interação social, o significado da palavra literacia se aproxima do conceito de *leitura de mundo* cunhado por Paulo Freire (Sylva, 2013).

b) *Literacia dos Media (Media Literacy) ou Educação para os Media*: Enfatiza uma compreensão dos *mass media* e da cultura popular, particularmente das notícias, publicidade, entretenimento e da cultura popular. Educação para os media é definida como a habilidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens de diferentes maneiras.

c) *Literacia Crítica*: envolve analisar a cultura dos media como produtos produzidos socialmente e a ensinar os alunos a serem críticos em relação à representação dos media, mas também realça a importância da aprendizagem do uso dos media como modo de auto expressão e ativismo social.

d) *Gestão dos Media (Media Management)*: formadores de opinião e investigadores com interesses na juventude, nos media e na saúde pública às vezes resistem à conceitualização de educação para os media como um novo tipo de literacia ou uma aproximação particular à pedagogia, preferindo conceituar a educação para os media como um tratamento ou uma intervenção para neutralizar os efeitos negativos dos media. Tal trabalho pode promover o pensamento crítico sobre o domínio do consumo dos media como um estilo de vida e o papel das mensagens dos media em glamorizar comportamentos desviantes, incluindo a violência, o abuso de substâncias químicas, a sexualidade adolescente ou o consumo de alimentos pouco saudáveis.

Por um lado, as diferentes abordagens conceitualizam literacia como a habilidade para utilizar efetivamente as ferramentas digitais e aplicar o pensamento de maneira crítica em relação aos media e aos textos relativos à cultura popular. Por outro, estas mesmas abordagens divergem em seus focos e em suas perspectivas, algumas enfatizando a tecnologia digital e as habilidades de trabalho, géneros dos *mass media* e da cultura popular, outras identificando-se com contextos sociopolíticos e apresentando resistências para o injusto jogo de poder entre as diferentes relações sociais, e outras ainda visando as questões relacionadas ao consumo e ao consumismo.

Como já dissemos, existe um variado número de termos utilizados para denominar o processo envolvendo a análise crítica e a criação criativa de

mensagens, utilizando os media e as tecnologias. O termo *critical viewing skills* tem sido utilizado como sinónimo deste processo até metade da década de 1980. Atualmente, além dos termos que já citamos, existem também outros termos em uso como: *media education/educação para os media/mídia educação; visual literacy /literacia visual; technology literacy/literacia tecnológica; critical literacy/literacia critica; critical media literacy;, youth media; media competence; cyberliteracy; media managemen; multimodal literacy; etc.* (Hobbs, 2008).

Hobbs (idem) sublinha que existem importantes diferenças entre estas conceitualizações de literacia e suas relativas ênfases nos autores, leitores ou textos, ênfases nos contextos socio-históricos e políticos, nos tipos de produções e receções que ganham espaço, em seus usos pedagógicos focados nas relações de poder e autoridade entre alunos e professores, e nas posições específicas relativas às particularidades sociais e políticas. Algumas abordagens reforçam práticas e valores institucionais já existentes, e outras têm o objetivo de desafiá-las e transformá-las.

No seu artigo para o *Journal of Media Literacy Education*, Hobbs e Jensen (2009), concluem que é necessário que os educadores de literacia dos media conheçam e entendam melhor o passado deste campo para conseguirem compreender onde nos encontramos agora e para onde estamos indo.

As autoras afirmam que se deve continuar auxiliando os jovens para que se tornem autores das mensagens mediáticas, através da utilização de todo o potencial das novas tecnologias digitais e suas ferramentas, a fim de se expressarem, para terem um olhar mais crítico e se educarem. É muito importante que se continue fornecendo ferramentas a estes jovens que estão crescendo no mundo dos *mass media*, da cultura popular e dos media digitais. Ensinando-os a analisarem as notícias e publicidades, examinando as funções sociais da música, distinguindo entre propaganda, opinião e informação, examinando as representações de género, classe e raça nos media de entretenimento e de informação, entendendo a economia dos media e

explorando os significados dos caminhos dos conteúdos de violência e sexo que são apresentados nas mensagens mediáticas.

Existe um enorme leque de novas habilidades na literacia mediática onde devemos considerar questões como o que é identidade pessoal e social, a complexa relação entre o público e o privado e o que é legal e o que é ético. A relação entre audiência e autor, mensagem e significado, representação e realidade também podem depender da reflexividade de cada jovem, do seu pensamento crítico e de suas habilidades de comunicação. Este campo ainda é novo e temos muitas questões e muito para aprender. Se pudermos partilhar nossos conhecimentos, desafios e questões isso significa que este campo continuará a crescer (Hobbs e Jense, 2009).

Mario Kaplún (2002), na edição cubana do seu livro *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*, afirma que, quando fazemos comunicação e educação, estamos sempre buscando, de uma maneira ou de outra, um resultado formativo. Dizemos que produzimos nossas mensagens para que os destinatários tomem consciência de suas realidades, ou para suscitar uma reflexão, ou para gerar uma discussão. Concebemos, pois, os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para uma educação popular, como alimentadores de um processo educativo transformador.

Assim, partimos do princípio que comunicação e educação é um processo que utiliza os meios de comunicação para um resultado formativo. Cada tipo de educação tem como correspondente uma determinada concepção e prática de comunicação. Mas o que é comunicação na concepção de Kaplún?

Kaplún tem como base da sua prática e teoria a pedagogia dialógica de Paulo Freire e acredita que a informação é um momento fundamental no ato do conhecimento. A informação para Freire se dá principalmente através do diálogo e vem precedida de uma certa problematização. Freire (2005) define o diálogo como uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Quando os dois polos do diálogo se ligam com amor, esperança e fé, um com o

outro, se tornam críticos na busca comum de algo. Somente assim existe comunicação. Só o diálogo comunica.

Tanto para Freire (2005) como para Kaplún (2002) a verdadeira comunicação não deve ser realizada por um emissor que fala e um recetor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos, ainda que seja à distância, através de meios artificiais. Através deste processo de intercâmbio, os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da existência individual isolada à existência social comunitária.

A comunicação e a educação, sublinha Kaplún, devem estar ao serviço de um processo educativo transformador, no qual os sujeitos destinatários compreendam criticamente sua realidade e adquiram instrumentos para transformá-la. Para se ter uma autêntica comunicação não se começa falando, mas sim escutando, pois a principal condição do bom comunicador é saber escutar e tendo como metas o diálogo e a participação (Kaplún, 2002).

O percurso histórico da *Media Education*

Os investigadores britânicos Briggs e Burke (2006) afirmam que houve mais mudanças que continuidade na educação e no entretenimento durante os séculos XIX e XX. A maior parte delas é explicável em termos económicos e sociais, “desde que se incorpore na análise a tecnologia, tratada como uma atividade social, envolvendo pessoas, produtos e patentes. A tecnologia requer e produz mudanças sociais e organizacionais. Muitas vezes é mais difícil de se atingir a mudança institucional” (Briggs e Burke, 2006:189).

No princípio do século XX, a educação para os media surge com uma abordagem *vacinatória*, porque nesta altura os media eram vistos com uma enorme desconfiança. Apesar do jornal britânico *The Times* ter sido declarado durante as décadas de 1830, 1840 e 1850, um *quarto poder*, foi a televisão (a

partir de 1950) o media que mais polémica causou. Em 1950, aparece no jornal *Daily Mirror* o seguinte comentário: “Se você deixar um aparelho de televisão entrar por sua porta, a vida jamais será a mesma” (apud Briggs e Burke, 2006: 243).

Tendo surgido como sensibilidade educativa no confronto com as mensagens dos media (mas não ainda como movimento consciente), a educação para os media, ou *media education*, nasce por volta de 1920. Na segunda metade do século XX, novas visões sobre literacia dos media estavam emergindo como o campo da Comunicação que começou a desenvolver-se nas universidades dos Estados Unidos e pelo mundo. Muitos investigadores e educadores foram influenciados por este trabalho transdisciplinar das Ciências Humanas. Pensadores como Walter Ong, Louis Mumford, Jacques Ellul, Roland Barthes, Harold Innis e Marshall McLuhan (Hobbs e Jensen, 2009) foram importantes nomes no desenvolvimento destas novas ideias.

O debate sobre a influência da televisão em relação às crianças foi aberto por Hilde Himmelweit em *Television and the Child*, publicado com o apoio da Fundação Nuffield em 1958, que levava em consideração a influência da televisão sobre o adolescente e o comportamento político e social do adulto, o que incluía protestos violentos (Briggs e Burke, 2006). Os Estados Unidos contribuíram bastante para estes debates, em geral dando mais atenção à proteção da criança do que à sua educação – denominada como abordagem *vacinatória*. Através destes primeiros debates sobre a influência da televisão foram propostos sistemas de classificação e avaliação, com horários impróprios para determinados tipos de programas e faixas etárias.

Cristina Ponte (2012) publicou um trabalho de pesquisa e sistematização pioneiro em Portugal: *Crianças e Media - Pesquisa internacional e contexto português, do século XIX à actualidade*. Nesta pesquisa, a investigadora faz uma contextualização histórica entre as crianças e os media. Ao falar sobre o *media panics*, Ponte afirma que “a primeira vaga de preocupação com os efeitos dos

media sobre as crianças e jovens veio do cinema e será das mais bem documentadas” (2012:58).

O resultado desta primeira vaga de medo sobre um meio de comunicação de massas é a autorregulação da indústria do cinema, fixado no *Código Hays*, que vai gerir os conteúdos dos filmes americanos dos finais dos anos 1920 até os anos 1960, quando é introduzida a classificação por idades (Ponte, 2012:59).

William Harrison Hays (1879-1954) foi quem formulou o código ideológico para a produção da indústria cinematográfica estadunidense, que levou seu nome. Hays foi diácono presbiteriano, presidente do partido republicano, dirigiu a campanha presidencial de Warren G. Harding e, no ano de 1922, ocupou o cargo de presidente da Associação dos Produtores e Distribuidores de Cinema dos Estados Unidos (MPPDA, que depois se tornou MPPA, Associação de Cinema dos Estados Unidos). Esta associação foi então criada com o objetivo de renovar a imagem de Hollywood depois do caso de violação e morte de uma jovem, onde o ator Roscoe *Fatty* Arbuckle foi o maior suspeito, chegando a ser condenado e depois absolvido. Apesar de ter sido escrito antes de 1929, foi em 1934 que o código foi implementado com rigor, cujo conteúdo baseia-se nas seguintes normas (Balász, [1931] 2008):

- Representar (no ecrã) a vida das camadas sociais superiores;
- As leis naturais e as que são criadas pelos homens não devem nunca ser consideradas ridículas;
- Não se deve ter nenhum tipo de simpatia por aqueles que violam as leis;
- Os métodos dos crimes nunca devem ser mostrados com detalhes precisos;
- Deve-se exaltar a santidade do matrimónio e da família;
- O adultério deve ser excluído, ou pelo menos não deve consumir-se;
- As cenas de paixão devem limitar-se ao estritamente necessário;
- Não se deve ridicularizar nenhum tipo de fé religiosa;

– A história, as tendências, as personalidades históricas e as populações dos países estrangeiros devem ser mostradas de forma cortês;

– As execuções, os interrogatórios policiais, as brutalidades, devem ser tratados respeitando rigorosamente o bom gosto.

“Estas são as regras pelas quais se censuram as películas estadunidenses, antes que elas sejam feitas. Antes de escrever uma linha, o roteirista deve pensar na censura” (Balász, [1931] 2008:17).

Depois da existência do Código, os filmes foram realizados de acordo com esta ideologia, que Béla Balász ([1931] 2008) chama de pequeno burguesa, onde tudo é muito parecido e só há mudança de acordo com as perspectivas de mundo dos pequenos burgueses. “A tendência é sempre a mesma: a santa paz doméstica” (Balász, [1931] 2008:17).

A partir da década de 1960, nasce uma segunda abordagem sobre a educação para os media, ela deixa de ser basicamente *vacinatória* e passa a fase da *análise crítica* (Gonnet, 2007; Masterman, 1980). Esta nova etapa se dá principalmente por conta do cinema e suas reflexões. Durante os anos 1970, *media literacy education* começou a ser reconhecida como uma prática crítica de cidadania, parte do exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades civis.

O Brasil, por exemplo, é um país que tem um longo histórico de atuação e pesquisa na área da educação para os media. No final dos anos 60, durante o regime militar, a União Cristã Brasileira de Comunicação Social – UCBC, desenvolvia projetos de leitura crítica dos media (Siqueira, 2007). Nos anos 80, o título do encontro anual da Intercom (Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação) foi “Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados”. Atualmente, empresas da área de *hardware*, *software* e telecomunicações, apoiam financeiramente experiências inovadoras que levem os media para a escola.

A primeira definição oficial do conceito de *media education* foi apresentada na França pelo CICT – Conselho Internacional de Cinema e Televisão,

órgão ligado à UNESCO, em Junho de 1973, e referia-se ao estudo e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autónoma no âmbito da teoria e prática pedagógicas, e reconhecia a escola como um lugar específico da educação para os media (Gonnet, 2007).

Em 1979, esse mesmo conselho amplia o campo de intervenção dos media como processos culturais e sociais, e conseqüentemente seu conceito, permitindo pensar na especificidade da educação para os media como prática social e cultural, para além de uma disciplina curricular. A partir dos anos 1980, começa-se a dar uma abordagem abrangente em relação à educação para os media. Os educadores alargam seus domínios, que incluem a semiótica, as diversas teorias ideológicas e os contextos sociais da produção e do consumo.

Como já referimos anteriormente, a instituição que mais contribuiu (e contribui) para o despertar deste campo é a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, “que tem como objetivos estratégicos promover a educação como direito fundamental, melhorar a sua qualidade, promover a experimentação, a inovação, a difusão e utilização partilhada da informação e melhores práticas, assim como o diálogo sobre políticas em matéria de educação” (Pinto, Pereira *et al.*, 2011:37). Desde as primeiras definições do campo da EpM, em reuniões organizadas pela UNESCO com diversos especialistas, “está presente a ideia essencial de que a educação para os media é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais (Belloni, 1991 e 1995 apud Belloni, 2001:12)

A constatação de que, em certos países, o tempo passado pelas crianças à frente do televisor era igual ou, em certos casos, superior ao tempo passado na escola, fez com que a UNESCO tivesse uma maior atenção relativa a esta situação. Assim, no dia 22 de janeiro de 1981, um grupo de especialistas reunidos na cidade alemã de Grunwald, publicou a *Declaração Sobre a Educação para os Media*. Um alerta crítico acerca do fenómeno da comunicação na altura, baseado no

reconhecimento, por um lado, do poder dos media e, por outro, na necessidade de uma vigilância mais apertada dos seus efeitos, em especial sobre crianças e jovens.

Em 1982, a *Declaração de Grunwald*¹⁴ (como ficou mundialmente conhecida) foi aprovada unanimemente pelos representantes de dezanove nações durante o *Simpósio Internacional sobre Educação para os Media* organizado pela UNESCO. Nos baseamos nos conceitos e nas afirmações contidas nesta Declaração, como um importante marco para a Educação para os Media. Embora seja um documento que exista há mais de trinta anos, suas ideias são muito atuais, além de ter sido o precursor de muitos outros documentos e políticas públicas sobre educação para os media.

A Declaração recomenda que os programas de educação para os media devam ser implementados do pré-escolar ao nível universitário, e na educação de adultos, para assim desenvolver o conhecimento, capacidades e atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e uma maior competência entre os utilizadores dos media. Fala sobre a importância de tais programas incluírem a análise de produtos mediáticos, o uso dos media como meio de expressão criativa, e o uso e a participação eficazes nos canais de mediáticos.

O documento sugere ainda que sejam desenvolvidos cursos de formação de professores e outros agentes educativos, tanto para aumentar os seus conhecimentos e a compreensão dos media, como para os preparar nos métodos de ensino apropriados, com a finalidade de trabalhar com alunos que muitas vezes possuem mais familiaridade com os media do que os próprios professores.

Nas últimas décadas, sublinha Buckingham (2009:17), tem ocorrido “um significativo reacender do interesse nos direitos das crianças, que se tem refletido em debates académicos e filosóficos, em campanhas públicas e nova legislação”. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, talvez seja o aspeto mais visível deste fenómeno, e tem

¹⁴ Disponível em (inglês): http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, e em (português): http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.

tido reflexos em diferentes legislações de muitos países. “O discurso contemporâneo sobre os direitos das crianças faz uma distinção importante entre diversos tipos de direitos: (...) os direitos à *provisão* e *proteção* por um lado (os ditos direitos passivos) e o direito à *participação* por outro (os direitos ativos)” (Buckingham, 2009:17).

Na década de 1990, deu-se início a uma grande reestruturação de mercados em todo o mundo. Vivenciamos desregulamentações, privatizações, concentração de propriedade, e também avanços tecnológicos. Diante de todo este processo que podemos chamar de globalização, mercados nacionais tornaram-se mais e mais integrados em uma única estrutura de poder global e as fronteiras nacionais perderam seus significados em muitos aspetos.

Politicamente, houve um encolhimento do que é considerado público e um alargamento do privado, colocando a questão da cidadania, enquanto participação social, política e cultural, numa posição pouco privilegiada para não dizer negligenciada (Chauí, 2012). A discussão de temas de interesse e caráter público vem sendo substituída por temas de ordem da vida privada, expondo e vendendo imagens tanto de pessoas comuns como das consideradas celebridades.

Este processo é principalmente visto no que diz respeito aos media, espaço onde alguns tipos de informações fluem de forma cada vez mais livre. A *nova estrutura* possibilitou que pessoas do mundo todo tivessem acesso às mesmas produções de sons, imagens, materiais etc. Enquanto isso, produtos da cultura de massa produzidos por relativamente poucas corporações dos media, sediadas basicamente nos EUA, Europa e Japão, alcançam um número e uma faixa cada vez maior de consumidores em todo o mundo, um fenómeno nunca visto antes. Neste sentido, não é exagero dizer que os indivíduos mais vulneráveis neste mundo dos media globalizados são as crianças e os mais jovens, todas estas mudanças às quais nos referimos influenciam diretamente suas vidas (Feilitzem e Carlsson, 2002).

Em contrapartida a este movimento que podemos chamar de movimento do mercado capitalista, há a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia¹⁵; no campo da investigação, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (na Suécia), o Grupo Comunicar (na Espanha), o CREMIT (na Itália), o CLEMI (na França), o Media Animation (na Bélgica), a Ontario Association for Media Literacy (no Canadá), o Center for Media Literacy (nos USA), a Ofcom – Office of Communications (no Reino Unido), etc., são algumas das instituições e organizações que trabalham intensamente para mostrar a importância e a urgência de se promover e desenvolver um trabalho, continuado e definitivo no campo da educação para os media e da literacia dos media, que passaram a ser tão necessárias como a alfabetização linguística/impressa.

É importante ressaltar que países como a Inglaterra, Canadá e Estados Unidos participaram e desenvolveram de forma ativa as discussões sobre a educação para os media desde os 1960 e 1970, enquanto neste período tanto o Brasil como Portugal viviam regimes ditatoriais, o que não possibilitou que participassem deste contexto. Somente depois do restabelecimento da democracia – a partir de 1974 em Portugal e 1985 no Brasil – foi através dos movimentos sociais pela democratização dos media que tais discussões ganharam força e começaram a fazer parte da agenda.

Uso dos media: apelo consumista e construção da identidade

Se, por um lado existe a ideia de que a infância, como nós a conhecemos, está morrendo ou desaparecendo e os media são considerados os culpados por isso, por outro lado existe a ideia de que os media são a força para a *libertação* de crianças e jovens, que eles estão criando uma nova *geração eletrónica*, mais aberta, mais democrática e mais consciente que a dos seus pais (Buckingham, 2003).

¹⁵ Para mais informações sobre o papel da União Europeia e legislação voltada para a educação para os media (não só na EU mas em outros países do mundo) buscar em Gonnet, Jacques (2007); Lopes, Paula (2011); e Pinto e Pereira et al. (2011).

Orozco Gomez (2005), um dos teóricos mais frequentemente tomados como referência no campo da EpM, afirma que a televisão não educa mas que as crianças aprendem com ela. Os meios de comunicação não possuem legitimidade para educar, mas pesquisas realizadas nos mostram que parte daquilo que crianças, jovens e adultos sabem, reconhecem e internalizam é apreendido através dos meios de comunicação. Crianças e jovens, por exemplo, fazem parte do grupo de utilizadores destes meios quase que todos os dias do ano.

Belloni (2009) por sua vez nos fala sobre o estágio atual das tecnologias de informação e comunicação, onde crianças e jovens podem permanecer conectados por horas sem fim, expostos a todo tipo de publicidade, convites, consumos e as vezes perigos como pedofilia, violência (de variados tipos), sexo etc., sem que adultos ou responsáveis se deem conta daquilo que estão fazendo, afinal estas crianças e jovens estão sentados comportadamente diante de um media, mas será que estão *inter-agindo* com eles? E se a resposta for sim, de que modo ocorre esta interação?

Mas por outro lado, pesquisas nos mostram que crianças e jovens desenvolvem modos criativos e autónomos de lidar e interagir com os media, mas eles também podem desenvolver comportamentos sociais e de distanciamento, não dos media, mas da realidade, principalmente quando esta realidade não é das mais agradáveis. O uso intenso dos media expõe crianças, jovens e também adultos aos apelos cada vez mais eficazes dos diversos tipos de publicidade. Belloni (2009) considera que tais comportamentos podem vir a desenvolver indivíduos mais *alienados*, distanciados da realidade, da família, dos amigos e da comunidade de modo geral.

No âmbito do consumo, percebemos que os programas de televisão, por exemplo, não são apenas programas de TV, são também filmes, discos, bandas desenhadas (história em quadrinhos), desenhos animados, jogos de computador, brinquedos, roupas etc. Sabemos que esse fenómeno, que Buckingham (2007) chama de integração horizontal, não é recente mas que assumiu atualmente enormes proporções. Hoje em dia encontramos personagens de programas ou

filmes infantis como brinquedos que acompanham comidas em restaurantes *fast food*. O ambiente mediático do qual crianças e jovens fazem parte estão com suas fronteiras cada vez mais difusas, entretanto os media contemporâneos se dirigem às crianças e aos jovens como se estes fossem consumidores altamente *letrados mediaticamente* (Buckingham, 2007).

Por sua vez, a sociedade civil parece refém de si própria: por um lado reclama frequentemente da influência *antieducativa* das novelas ou do *empobrecimento* do nível da programação na TV; e por outro não investe para que crianças e jovens aprendam a lidar com estes tipos de situações. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e os media fica em torno da preocupação de defendê-los dos media, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes (Buckingham, 2007).

Sobre o discurso frequente a respeito da necessidade de se proteger os mais jovens dos efeitos nocivos dos media, David Buckingham é categórico:

O que precisamos discutir não é tanto se deveríamos proteger as crianças dos males que as mídias poderão infligir a elas, mas, ao contrário, como as mídias poderão preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta – ou mesmo habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam sua vida de criança (2007:245).

As formas como frequentemente os media retratam a infância e a juventude fazem com que Feilitzen e Carlsson (2002) nos chamem a atenção para dois modos diretos de influência e afirmação de estereótipos que podem ser reforçados pelos media: as representações simbólicas e distorcidas de crianças e jovens nos media – estas representações são chamadas pelas investigadoras de *opressão cultural infantil*; e também para a violência presente de forma quase que impercetível quando estes mostram muitas outras construções distorcidas de género, classe, raça etc., que são referentes aos interesses dos próprios media e de certos grupos.

Na investigação *Jovens, Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola Dita Problemática* (Pacheco, 2009), concluímos que os jovens são representados nos media, na maior parte das vezes, de duas maneiras diferentes:

1) Negativa: quando assumem uma postura ameaçadora, cometem algum tipo de crime ou delinquência. Assuntos que alimentam o mito ou estereótipo da juventude ameaçadora. Este grupo tende a ser composto por jovens pobres, na maioria das vezes não são brancos e são do sexo masculino.

2) Positiva: quando os media querem *vender* ou passar a imagem da juventude como estilo de vida, relacionando-a ao belo, à *eterna juventude*, ao prazer e ao hedonismo. Este grupo tende a ser composto por jovens brancos, de ambos os sexos (na maioria das vezes são do sexo feminino), com conotações de jovens saudáveis, de classe média ou ricos.

A pressão exercida pela imagem que corresponde à ideia positiva de jovem rico, esperto e feliz, que é reforçada pelos media, faz parte da sociedade de consumo que vivemos e cria necessidades de posse de objetos, de *status* e de uma aparência que normalmente não corresponde à realidade. As diferenças existentes nas formas de adquirir esses bens de consumos e essa estética juvenil acentuam a desigualdade e demandam uma recusa da subordinação da *ordem social*, gerando algumas vezes graves problemas sociais, principalmente os que envolvem drogas e violência (Pacheco, 2009). Pela lógica capitalista, “caracterizado pela velocidade com que os novos media são desenvolvidos, os jovens encontram-se particularmente expostos, *alvejados* constantemente pelos media, que apenas os veem como consumidores” (Gonnet, 2007:14).

Apesar de muitas opiniões e profissionais considerarem os media perigosos e danosos para crianças e jovens, cada vez mais estes são adorados e utilizados por crianças, jovens e adultos. Orozco Gomez (2005) sublinha que uma forma importante que distingue as sociedades atuais das anteriores é precisamente sua dependência mediática múltipla: cognitiva, emocional e prática. Temos então um dilema, provocado por esta ascensão mediática, que é feita em condições assimétricas de poder, enquanto os media estão em uma situação

crescente de *poder*, vemos uma situação crescente de *despoder* das suas audiências (Orozco Gomez, 2005).

Se levarmos em consideração o significado da palavra *audiência*, saberemos que é definida como: receber e emitir informações. Boa parte dos pressupostos que subsidiam os trabalhos de EpM associam o termo audiência a uma postura passiva, onde apenas se recebe informações. A audiência vem sendo idealizada como um grupo de espectadores, pessoas passivas, estáticas, que aguardam e recebem o que está sendo dito e mostrado. Tem sido dada uma grande ênfase à audiência recetiva e muito pouca ênfase à audiência ativa e interativa, que se expressa.

O nível de educação, a maturidade emocional, o desenvolvimento cognitivo específico, a inserção laboral profissional ou sua deserção, as vivências particulares acumuladas, suas vulnerabilidades, concupiscência, sensibilidades, caprichos, estados emocionais e tendências as cumplicidades dotam de especificidades cada indivíduo membro da audiência e exercem mediações variáveis (Orozco Gomez, 2005:40).

As audiências não são passivas e recetivas, existe um processo cognitivo-afetivo-significante (Orozco Gomez, 2005), que interage com o processo mediático. Cada criança e jovem terá sua própria forma de interpretar e utilizar as mensagens mediáticas e este processo envolve uma série de características, habilidades e vivências específicas, que se desenvolvem no sujeito de maneira individual e intransponível.

Voltamos à citação de Buckingham do início deste tópico, onde o investigador coloca a seguinte questão: “como as mídias poderão preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta – ou mesmo habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam sua vida de criança?” (2007:245). Nossa intenção é inserir esta questão dentro da perspectiva dos media prepararem as crianças para as responsabilidades da cidadania no contexto de *massificação* em que já estamos habituados a viver e que faz parte das nossas dinâmicas diárias de vida.

Podendo a maior parte dos media ser considerados meios de comunicação de massa, observamos que pensar os media fora da cultura das massas já não é possível. Martín-Barbero (2007) acredita que a própria massificação, estrutural em nossa sociedade, impossibilita que as massas efetivem seu direito ao trabalho, à saúde, à educação e à diversão sem massificar tudo, tornando o massivo um mecanismo de sociabilidade. Além dos media, são de massa o sistema educativo, as formas de representação e participação política, a organização das práticas religiosas, os modelos de consumo e os de uso dos espaços. “Assim, pensar o popular a partir do massivo não significa, ao menos não automaticamente, alienação e manipulação, e sim novas condições de existência e luta, um novo modo de funcionamento da hegemonia” (Martín-Barbero, 2003:322). Talvez a partir desta massificação possam e estejam a surgir novas formas de relações sociais e, conseqüentemente, de cidadania.

No século XVIII, Rousseau via a cidadania como um direito coletivo que favorece o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a ação política e sua socialização. Levando em conta uma legislação que tenha como base os princípios de igualdade e liberdade, não apenas no âmbito dos direitos dos indivíduos, mas também reconhecendo seus direitos e deveres na sociedade.

Na sociedade moderna, os cidadãos são membros de uma sociedade política baseada no sufrágio universal e na qual todos são iguais perante a lei (...). Não obstante, o *status* de cidadão é uma construção social que vem se modificando ao longo da história, numa extensão que varia de país para país (Peruzzo, 1998:286).

A cidadania é constituída por três tipos de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Em relação aos primeiros direitos, o cidadão deve ter direito de morar numa casa digna, de comer bem, de estudar e trabalhar. Levando em consideração os direitos políticos ser cidadão é ter direito de ser protegido legalmente, de locomover-se, interferir na dinâmica política, de votar e ser votado, de expressar-se, etc. E por fim, em relação aos direitos sociais, deve ter direito de participar, com igualdade, na produção, na gestão e na fruição dos bens económicos e culturais (Peruzzo, 1998).

Segundo Fantin, a EpM “é uma condição de educação para a cidadania instrumental e de pertencimento, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção do saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (2011:28). Fantin baseia-se no conceito de cidadania proposto por Rivoltella (2006) (que se assemelha muito à conceitualização de Peruzzo, citada acima), quando este classifica cidadania e ser cidadão como: o direito civil, a cidadania política, a cidadania social e cultural. A partir daí o autor chega aos dois conceitos citados acima por Fantin: cidadania instrumental e de pertencimento. Rivoltella (2006) acredita que educar para a cidadania no contexto escolar envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global.

Apesar de na nossa sociedade o conceito de cidadania parecer um tanto desgastado, devemos levar em consideração que cidadania é mais que um conceito, podemos pensar cidadania como um processo e menos como um produto acabado, ela se renova diariamente e portanto, se fortalece (Santos, 2007:95). E é essa perspectiva da construção da cidadania no cotidiano que pretendemos utilizar como referência ao longo desta tese.

Os media no contexto escolar

A escola é um local de encontro entre diferentes culturas e realidades, seja aquela da bagagem pessoal e de identidades dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou, ainda, a cultura popular regional do local onde a escola está situada (Orofino, 2005). A complexidade desta situação fica mais clara no momento em que acrescentamos a todo este emaranhado cultural, a cultura mediática que temos hoje. Não existe escola, nos dias de hoje, que não conviva com a influência da cultura dos media.

O que vemos atualmente nas escolas é a presença constante dos media, seja de maneira direta ou indireta. Quando falamos sobre a presença direta dos media no contexto escolar, estamos nos referindo as escolas que utilizam as TIC de algum modo no trabalho com seus alunos, seja adotando iniciativas críticas e criativas, ou apenas utilizando as tecnologias de maneira mecanicista, autómata e instrumental. Quando nos referimos à presença indireta dos media na escola, estamos dizendo que os media, mesmo sem a intencionalidade, chegam e entram na escola, seja através de alunos, professores e funcionários ou por sua presença aparentemente invisível e quase impercetível, de um modo ou de outro os media estão lá, ocupando um papel.

Quando um aluno chega na escola e comenta com um colega em sala de aula sobre o que viu no dia anterior na televisão, a reação imediata dos professores tradicionais é a de calá-lo, chamar sua atenção em frente a toda a classe, perdendo assim a oportunidade de intervir e reorientar sua percepção secundária que aí está ganhando lugar (Orozco Gomez, 2005). Neste contexto, Belloni (2009) sublinha que a escola precisa passar a ver seus alunos como sujeitos. Para a investigadora, negar a existência dos media é negar sua existência como instituição educativa. A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, como sublinha Belloni (2009), “e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder” (2009:VIII). Neste contexto, a escola tende a perder importância como instituição de formação das novas gerações, “principalmente por dificuldades de comunicação com crianças e jovens que chegam a ela carregados dessas culturas mediáticas que ela insiste em ignorar” (Belloni, 2009:VIII).

Grandes são os impactos e os desafios que este novo contexto coloca para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento (Belloni, 2001). Integrar as novas tecnologias ao cotidiano da escola, de modo criativo, crítico, reflexivo, exige investimentos e transformações estruturais como formação de professores, investigações voltadas para o desenvolvimento de metodologias de ensino, etc.

A situação pedagógica reflete a sociedade quando vemos que a prática habitual da maior parte das escolas “é a de induzir nos jovens as respostas dadas por outros a questões fornecidas por outros. É verdade que é também a situação média de comunicação social que funciona pelo método *questão-resposta*” (Jacques, 2000 apud Gonnet, 2007:70). Este sistema produz uma situação precária e impede uma compreensão mais rica no âmbito da reflexão sobre as linguagens, conteúdos, meios e interesses económicos vigentes. Enquanto que as mediações pedagógicas visam capacitar crianças, jovens e professores para uma receção ativa e uma produção responsável que possa auxiliar para a construção de uma atitude mais crítica em relação aos que estes assistem, acedem, interagem, produzem e compartilham (Fantin, 2011).

Segundo Rivoltella (2001) um dos principais problemas da educação para os media no contexto escolar é o currículo. A educação para os media precisa ocupar um posto estável dentro do sistema de educação escolar, para poder assegurar seu papel diante deste currículo, para assim poder se desenvolver. Confrontando a realidade internacional, Rivoltella indica a presença de pelo menos três soluções para este problema: a hipótese disciplinar, a educação para os media tornar-se uma disciplina; a transversalidade com outras disciplinas; e a que concilia a disciplina com a transversalidade.

Orozco Gomez (2005) acredita que as instituições educativas e culturais deveriam fazer um trabalho de desconstrução dos media, dando ferramentas a seus alunos para que se transformem em sujeitos-audiência. Esta atividade, desenvolvida criteriosamente, serviria não para desligar ou desconectar estas instituições dos media, mas para tornarem-se mais seletivas e para explorá-los e explorar-se através deles.

Deveriam proporcionar uma alfabetização sobre a linguagem da imagem, que os permita ver suas manipulações e estereótipos, escutar seus silêncios, perceber suas exclusões, e em última instância, olhar com distância a programação. Deveria educar sua percepção sobre as formas e os formatos (Orozco Gómez, 2005:103)¹⁶.

¹⁶ Grifo nosso.

Na defesa de que a EpM deva ser uma prática educacional mais democratizadora, Belloni (2001) afirma que ensinar EpM depende da integração entre as tecnologias e os processos educacionais, que resume deste modo: ir além das práticas meramente instrumentais e tecnicistas; ir além da visão apocalíptica, que recusa toda tecnologia em nome do humanismo; dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional.

Todo este processo de *empoderamento* em relação aos media contribuirá para a tomada de atenção para as representações criadas pelos media. Sendo as mensagens emitidas pelos media uma construção, levando em consideração que estas mensagens não são a realidade mas um olhar específico sobre um pequeno pedaço da realidade, uma reflexão sobre as representações dos media pode nos levar a pensar sobre as ideias preconcebidas quando estivermos em contacto com eles. Gonnert (2007) divide estas representações por tipologias, públicos e produtores.

A) As *tipologias*: a tomada de consciência sobre os géneros, as funções, as ambiguidades, os processos narrativos usados são outros tantos elementos necessários para nos fazer perceber aquilo que nos é proposto pelos media.

B) Os *públicos*: como e porque é que alguém se dirige a mim e me fala? A partir do momento que sou um “público-alvo”, tenho, sem dúvida, interesse em comparar, em confrontar o meu ponto de vista com os dos outros receptores.

C) Os *produtores*: todo o documento que chega até mim é o resultado de uma fabricação. Quem produz? Como funciona o mundo da produção mediática? Em que contextos económico, jurídico, ideológico evoluem os fabricantes e os difusores? De onde vem o dinheiro? (Gonnert, 2007:18).

Para Orofino (2005), a escola precisa dar o passo para se abrir para esta nova aventura estética e política que é a Educação para os Media. Isto significa também, explica a autora, estar aberta às linguagens que já ocupam grande parte da vida de alunos e alunas; em outras palavras é falar a língua destes jovens.

Implica estar aberta para vivenciar um contexto em comum, adultos e jovens, trocando experiências e saberes horizontalmente, longe da antiga postura, opressor e oprimido, detentor do saber e ignorante.

Na verdade, não existe um modelo padrão de ensino, ou pelo menos não deveria existir, é o que nos fala José Pacheco (2012). Para o pedagogo português nada acontece de diferente quando a teoria antecede a prática. É preciso uma rutura com os modelos convencionais, em busca de uma nova escola, que se organize em torno dos valores que unem as pessoas atendidas. A escola não é um edifício, mas um espaço social, e como tal deve utilizar qualquer tipo de teoria em benefício da sua coletividade e não é a coletividade que deve se adequar à teoria. O mesmo se dá com a educação para os media, é a EpM que deve se enquadrar a realidade de cada escola, de cada grupo, sempre visando um processo e um objetivo criativo, crítico, democrático e libertador, tanto para professores como para funcionários e alunos.

As tecnologias sozinhas não são capazes de transformar os processos de ensino e aprendizagem. Para que ocorra uma transformação no processo educativo, nas relações educativas, é preciso um projeto político, pedagógico, dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação (Orofino, 2005). O trabalho de educação para os media significa utilizar os media como linguagem, “como uma forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a «escrever» com as linguagens das mídias” (Fantin, 2005:86).

Pela ótica da produção, participação e da autoria de crianças e jovens

Desde 1920, uma pequena corrente de pedagogos e médicos dão destaque a importância para a criança em produzir jornais. Mais tarde Ovide Decroly, Célestin Freinet e Janus Korczak darão também importância a tal tarefa.

É necessário – recomenda Korczak – que exista uma imprensa para as crianças, mas uma imprensa cujos colaboradores sejam os próprios jovens, uma imprensa que se constitua como mensageira dos problemas que lhes pareçam importantes e que lhes interesse verdadeiramente (Gonnet, 2007:73).

Nos fins da década de 70 e início da de 80 o influente livro de Len Masterman, *Teaching about Television*, levantava a bandeira que condenava a produção prática na área de educação para os media como politicamente suspeita e educacionalmente sem valor. O capítulo sobre produção é o menor de todos e boa parte dele fala desta prática de maneira negativa. Masterman questiona sobre o que acontece quando damos uma câmara de vídeo na mão dos alunos e seu argumento é:

Na minha experiência, uma quantidade sem fim de imitações enfadonhas e de terceira categoria de shows de música pop, dramas embaraçosos e documentários secundários condenando corajosamente a guerra ou a pobreza, sendo que muitos destes trabalhos eram tolerados por professores para quem a técnica é tudo e o meio, a única mensagem (Masterman, 1980:140).

Masterman acredita que o senso de inferioridade dos estudantes é reforçado quando realizam suas produções e as comparam com as dos media comerciais (Hobbs e Jensen, 2009). Seu receio é de que a prática reduza a literacia mediática em apenas *ensinar a operar a técnica*.

Por outro lado a importância da participação das crianças e jovens é um tema presente e atual no debate académico. Buckingham (2002) e muitos outros investigadores e profissionais da área contradizem esta afirmação de Masterman através de diferentes tipos e perspectivas de trabalhos práticos desenvolvidos com os jovens.

Como a pesquisa de sala de aula demonstrou, a produção de mídia tem sua própria dinâmica, que envolve um equilíbrio complexo de interesses sociais, subjetivos e académicos: é um espaço social no qual os alunos têm permissão para explorar suas próprias identidades e investimentos emocionais na mídia, de uma forma muito mais subjectiva e divertida do que no caso da análise crítica. Inevitavelmente, este é um processo que

gera considerável ansiedade nos professores e não constitui surpresa o fato de eles em regra responderem tentando reafirmar seu controle ideológico (Buckingham, 2002:257).

Bergala (2008) afirma que os filmes feitos na instituição escolar parecem ser muitas vezes *artificiais*, por serem filmes que raramente desfrutam de uma liberdade real – sem a qual não existe verdadeiro ato criativo – porque nem os professores nem os alunos podem se dar tal liberdade (Bergala, 2008). O autor questiona:

Como transmitir, na pedagogia, que o importante é que um plano tenha vida, e que a vida não se deixa capturar tão facilmente quanto o sentido? Que não basta filmar para que exista algo realmente inscrito na tela? (Bergala, 2008:186).

Apesar de considerar fundamental a passagem da teoria, do assistir e analisar filmes, ao ato de fazê-los, de produzir, Bergala (2008) reconhece as inúmeras dificuldades que existem nesta dinâmica e o quanto isso pode comprometer a qualidade do material produzido.

Com a colaboração do companheirismo de um educador, a criança e o jovem, sublinha Gonnet (2007), poderão construir seu próprio caminho para a construção do seu saber através de uma atitude ativa e do espírito crítico que é suscitado quando o sujeito sai da posição de espectador e consumidor e parte para uma postura mais ativa que é permitida quando os instrumentos são colocados em suas mãos para que realize esta construção.

De acordo com Gonnet, desde logo, percebe-se o que tal postura implica: ao produzirem um jornal escolar, ao participarem ativamente num programa de rádio ou de vídeo, os jovens interrogam o presente. Partindo da atualidade, da sua atualidade, tentam estruturá-la, hierarquizá-la, atribuir-lhe um sentido. Partem das suas motivações para irem ao encontro de um diálogo indispensável com os adultos (2007: 74).

Os estudos sobre educação para os media, segundo Buckingham (*apud* Pacheco, 2009), mostram que a percepção de uma audiência *real* pode colaborar

substancialmente para que os jovens consigam conceptualizar o seu produto terminado e avaliar o seu próprio trabalho, apesar de indicar também que não é fácil adquirir esta perceção.

Se por um lado é necessário ser crítico e perceber a mensagem e a linguagem, Aguaded Gómez (2008) sublinha que é necessário também compreender a tecnologia: não é possível compreender a mensagem sem saber como funciona a sua tecnologia, manipulando-a, dominando-a nos seus níveis mais elementares. Por isso, operar o meio é um passo básico para a desmistificação. A possibilidade de participação pode dar novos rumos a velhos assuntos.

Em seu artigo intitulado “Crianças fazendo mídia na escola” (2014), Gilka Girardello discute sobre os desafios da autoria e da participação das crianças nos projetos que envolvem os media e a tecnologia no contexto escolar. A autora desenvolve seu texto tendo como base as três questões que se seguem:

- 1) Como garantir a autoria das crianças e ao mesmo tempo qualificar o projeto técnica, e esteticamente?
- 2) Como escolher e explorar os temas, equilibrando os interesses das crianças com as demandas curriculares?
- 3) Como integrar a participação infantil na mídia-educação escolar com a valorização das culturas populares?

Neste momento não iremos aprofundar sobre estas questões propostas e discutidas pela autora, deixaremos o tema em aberto para que possamos discutirlo nos capítulos cinco e seis, onde iremos nos aprofundar sobre a dinâmica dos diferentes projetos de cinema e educação que pudemos acompanhar, observar e conhecer durante o nosso trabalho no campo.

Reflexões finais

A maior parte dos investigadores estudam os media por seu enorme poder, e a existência deste poder é quase do senso comum, mas o que colocamos em questão não é o poder visível que os media possuem, mas o poder que nós não vemos, o poder invisível que derruba barreiras, chefes de estado e culturas; que constrói e destrói gostos, saberes, gerações, etc. É este poder que de facto nos assusta, preocupa e que muitas vezes nos leva à pesquisa sobre os media.

Outra questão interessante que foi colocada é a tendência que o mercado mediático tem, por um lado, em transformar seu produto em algo cada vez mais similar com aquilo que chamamos de realidade, e, por outro, de construir também uma *pseudo* realidade, uma realidade própria, ou sua própria visão da realidade e tomá-la como se fosse a realidade em si (de um país, de um contexto, de um grupo). Este movimento traz a ideia e constrói uma fantasia de que os media são a própria realidade, que aquilo que produzem corresponde à cópia fiel do que conhecemos como real.

Enquanto o mercado lida com os espetadores (crianças, jovens e adultos) como se todos fossem cada vez mais letrados mediaticamente, pesquisas nos mostram que estes mesmos espetadores possuem muito pouca ou nenhuma literacia mediática. Este é um paradoxo que precisamos ter em atenção, pois pessoas com pouca ou nenhuma literacia mediática, provavelmente, terão dificuldades maiores que outras, com mais literacia nesta área, para perceber o que é real ou não nos media.

A ideia principal da Educação para os Media é educar crianças e jovens de modo que eles percebam os mecanismos mediáticos e suas formas de manipulação. Deste modo poderão utilizar os meios e as novas tecnologias, de preferência de modo criativo e ativo, a favor de si próprios, das comunidades onde vivem e da construção de suas próprias formas de cidadania.

Apesar de na nossa sociedade o conceito de cidadania parecer um tanto desgastado, devemos levar em consideração que cidadania é mais que um conceito, podemos pensar cidadania como um processo, e, menos como um produto acabado, como algo que se deve renovar diariamente. E é essa perspectiva da construção da cidadania no quotidiano que pretendemos utilizar como referência ao longo deste estudo.

A palavra que pode vir a sintetizar tudo que dissemos até agora é: educação. Através de uma educação para os media e da construção de uma literacia dos media acredita-se que poderá haver um trabalho de desmistificação em relação a todo este conglomerado mediático que chega à vida de milhões de pessoas, sem a maior parte delas ter a mínima ideia de como, porque ou para que estão ali (ou ainda os reduzem a puro entretenimento).

Nos questionamos se a pedagogia dos meios poderia restabelecer a conexão entre a escola e os alunos e a escola e este mundo novo. Nos questionamos também, enquanto educadores, sobre qual o lugar e o papel que os media ocupam hoje na educação e no dia-a-dia de crianças e jovens e qual o papel que os media desempenham nos diferentes contextos socioculturais.

Mas de tudo aquilo que falamos ao longo deste capítulo, é importante sublinhar, que acreditamos que as audiências não são apenas passivas e recetivas, existe um processo cognitivo-afetivo-significante, como disse Orozco Gomez, que interage com o processo mediático. Cada criança e jovem irá ter sua própria forma de interpretar e utilizar as mensagens mediáticas e este processo envolve uma série de características, habilidades e vivências específicas, que se desenvolvem no sujeito de maneira individual e intransponível.

CAPÍTULO III

CINEMA COMO BASE DA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Considerando que o cinema e educação está inserido dentro da educação para os media (Feilitzem e Carlsson, 2002; Fantin, 2005; Pinto et al., 2011; Eleá, 2014) como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa, nos propomos então a estudar a pedagogia do cinema, que chamamos de cinema e educação. É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência.

A partir desta premissa, dividimos este capítulo em duas partes. A primeira discute o cinema como ambiente e as suas relações com a arte, o entretenimento e a política. Para iniciarmos uma discussão do cinema como ambiente apresentamos uma breve retrospectiva sobre a história tecnológica e não tecnológica do cinema, a que Charles Musser (1990) chama de pré-cinema, ou o cinema antes do cinema. Em seguida abordamos a perspectiva do cinema como obra de arte (Benjamin, [1935/1936] 2011) e indústria cultural (Adorno, [1944] 2004), e, por fim, discutimos o cinema como um instrumento político e ideológico.

Na segunda parte estudamos a pedagogia do cinema. Discutimos o sintagma cinema e audiovisual; depois abordamos o surgimento desta pedagogia, que foi sistematizada pela primeira vez nas ilhas britânicas. Este capítulo se propõe a compreender e refletir sobre a pedagogia do cinema nos dias de hoje e as diferentes concepções e percepções sobre o cinema e educação. E por fim é destacado o papel do projeto francês Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ) (este projeto foi escolhido, por estar muito presente e atuante na área de cinema e educação em diferentes países do Ocidente, marcando uma posição de destaque no campo).

Antes de entrarmos na temática abordada por este capítulo queremos ressaltar a escassez de bibliografias que façam uma abordagem e reflexão sobre este campo, esta realidade, de certa forma, limita e empobrece o debate em questão.

Breve história do cinema antes 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, temos que retomar um pouco da história do cinema para compreendermos como este foi paulatinamente modificando suas formas de representação e suas formas de criação e construção da imagem.

Os projetos de cinema e educação permitem que os jovens se expressem livremente? Ensinam-nos a se expressarem? Permitem que seja possível a expressão, ou os mantêm presos à repetição da narrativa clássica, através de mecanismos já conhecidos e utilizados pela pedagogia tradicional? Estas questões, que, de certa forma, motivam e direcionam este capítulo, buscarão algumas respostas teóricas através da reflexão sobre o cinema que nos propomos a fazer. Entretanto, só teremos uma discussão realmente aprofundada sobre este assunto mais à frente no quinto e sexto (principalmente) capítulos.

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. E por outro, existiu¹⁷ e ainda existe, um movimento de desconstrução deste discurso clássico, um movimento de subversão, justamente para dar mais margem para a expressão e uma reflexão crítica em relação ao cinema, aos media (aqui falamos dos media que tiveram sua origem no cinema), à vida e à realidade de um modo geral.

¹⁷ 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, este movimento é constantemente negado e ignorado pela grande mídia que faz questão de deixar de parte esta discussão.

Sempre existiram, e continuam a existir, inúmeras tentativas de subversão deste modelo clássico, seja através dos Cinemas Novos: Neorealismo 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 este modelo hegemónico, como veremos, tenta apagar.

Constatamos que os fenómenos 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 (esta é uma discussão que irá ser abordada no sexto capítulo). Estes projetos tornam-se reducionistas ao trabalharem apenas baseados neste tipo de narrativa tradicionalista, e ao mesmo tempo acreditam que, mesmo assim, estão a realizar algo revolucionário por estarem a trabalhar cinema e educação com crianças e jovens.

Mostrar e discutir, com os mais jovens, que o cinema (assim como os media e a vida) é constituído por um discurso produzido ideologicamente, faz parte da dinâmica da educação para os media, de empoderamento, reflexão e consciência crítica. Acreditar que a narrativa clássica é a única forma de se fazer cinema, é um pensamento reducionista que simboliza a reprodução de um modelo hegemónico. Este tipo de crença colabora para um empobrecimento no processo de criatividade, reflexão e experimentação.

Qualquer pessoa utilizando um objeto para filmar consegue fazer um primeiro plano, mas de que adianta esta prática se não vier acompanhada de um processo reflexivo, o trabalho de pensar o que significa este primeiro plano? Porque e para que este primeiro plano existe? Entretanto, sabemos que ele foi desenvolvido lá atrás no tempo, durante a construção da linguagem do cinema. Mas será que estas 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, utilizamos as seguintes bibliografias:

- 1) *The emergence of cinema: the american screen to 1907* (1990), escrito pelo historiador estadunidense Charles Musser. Neste 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 desta 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. Mas 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 estas histórias do cinema baseiam-se 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 (2005:5), 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, 2005:97)

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).

Este cinema é um cinema dos sentimentos e sentidos, onde 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 esta linguagem como o conhecemos hoje.

As origens da projeção no ecrã – de forma diferente que as imagens projetadas nos dias de hoje ou a introdução posterior da câmara – podem ser encontradas no passado, até meados do século XVII. Houve uma desmistificação dessas artes consideradas mágicas, nas quais se observa a existência de uma confusão entre a imagem/projeção da vida com a vida em si. A invenção muito mais tardia da imagem em movimento foi apenas uma das várias grandes inovações tecnológicas que transformaram a prática da projeção no ecrã em sua própria história: o desenvolvimento da lanterna mágica, durante a década de 1650, a adaptação da fotografia para projeção, em torno de 1850, e com a

sincronização do filme com o som gravado atingiu sua posição comercial permanente no final dos anos 1920 (Musser, 1990).

Até ao início do século XIX, era estranho se ouvir música sem ver a representação do corpo ou aparelho musical que a reproduzia, pois nesta altura a música não brotava de uma máquina. Na realidade, o cinema nunca foi mudo, o som só não era gravado de forma que ele pudesse ser reproduzido, ele era produzido *ao vivo e in loco* por pianistas, organistas, cantores e orquestras.

Num percurso oposto ao dos irmãos Lumière, Thomas Edison criou o fonógrafo e, percebendo que faltava uma imagem para complementar o som que saía daquela invenção, chegou ao cinematógrafo. O que consideramos interessante na história de Edison é que ele chega ao cinematógrafo através da busca de um instrumento capaz de fazer para o olho o que o fonógrafo fazia para os ouvidos, pensando então que o som e a imagem poderiam ser reproduzidos simultaneamente. Para ele e para a época era estranho ter um som sem algo visível que o acompanhasse.

“Infelizmente, nos primeiros 30 anos de história do cinematógrafo, não havia recursos de amplificação suficientes para preencher de som uma sala pública de espetáculos, nem alto-falantes capazes de suportar tal amplificação sem distorções exageradas” (Machado, 2005:156). Apenas no final dos anos 1920 o cinema passou a ter som e imagem em simultâneo.

No início do século XX, as salas que projetavam filmes eram chamadas de *nickelodeons*¹⁸ onde a venda de bebidas alcoólicas era prática comum; estes ambientes eram mal vistos e aos poucos foram sendo fechados. O que era ali assistido eram imagens que normalmente tinham a intenção de reproduzir cenas da vida real.

A influência do cinema em relação às crianças também era uma preocupação que permeava os primórdios do cinema. Ponte (2012) destaca que o

¹⁸ Nos seus primeiros anos os *nickelodeons* não passavam de armazéns adaptados, sujos e desconfortáveis, onde o preço do ingresso cobrado para se assistir uma película era muito baixo.

cinema também sofreu uma pressão para que houvesse uma regulação que protegesse as crianças

teve efeitos nas políticas nacionais, impondo um consenso transnacional sobre sua existência: já em 1914 a maioria dos países com salas de cinema tinha introduzido alguma forma de censura; por volta dos anos 1930, todos os países anglófonos, europeus e asiáticos tinham já regulado o acesso das crianças, recorrendo aos mesmos argumentos. Um dos mais fortes era a consideração de que nenhum meio de comunicação social anterior apresentara tantas implicações e tantas dificuldades em ser gerido (Ponte, 2012:60).

Drotner (1999, *apud* Ponte, 2012:60) identifica cinco características específicas do cinema que terão contribuído para esta vaga de preocupação transnacional: 1) os filmes tinham uma linguagem completamente diferente das utilizadas até o momento; 2) acreditava-se que o modo de participação do espectador não poderia ser ensinado e nem intermediado; 3) crianças e jovens poderiam identificar-se com os filmes e tornar-se transgressivos; 4) os filmes, por proporem representar a realidade, poderiam fazer com que crianças e jovens confundissem a fantasia com a realidade; 5) as salas de cinema não eram espaços regulados.

Quando falamos sobre a história do cinema, não se pode deixar de mencionar aquele que é considerado o criador da linguagem cinematográfica, o estadunidense David W. Griffith (1875-1948):

Griffith, todavia, não saiu do nada. Na verdade, ele coroa, sistematiza e extrai toda a produtividade de uma série de experiências que foram conduzidas por outros e muito antes dele. Retornemos novamente aos primórdios do cinematógrafo e refaçamos o percurso que vai do filme emblemático, burlesco, descontínuo e fundado no quadro primitivo até o filme linearizado e dramatizado segundo o modelo de Griffith (Machado, 2005:114).

Esta criação da linguagem cinematográfica, a que constantemente o nome de Griffith está associado, pode ser considerada menos uma descoberta ou uma construção de uma linguagem própria para o cinema e mais um esforço no sentido de codificar o cinema e conduzi-lo para as estruturas narrativas clássicas

do teatro e do romance do século XIX. O que não podemos deixar de levar em consideração é que as conquistas de Griffith e dos seus contemporâneos foram muito eficazes para o crescimento da indústria cinematográfica, que solidificou de uma tal maneira no meio da cinematografia, que hoje a consideramos como o modo “natural” do cinema. Entretanto, a partir dos anos de 1950 o modelo de Griffith começa a ser questionado e negado por várias correntes renovadoras como a *nouvelle vague* francesa, o cinema *underground* dos Estados Unidos e de outras partes do mundo.

Quando o vídeo aparece em meados de 1960, a linguagem “natural” do cinema já se encontra em decadência, por isso ele surge como um meio de expressão acompanhado de um sentido de intervenção artística que se alinha à linguagem do cinema, tornando-se uma mesma entidade. O vídeo, que é um sistema que podemos considerar híbrido, “opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar ideias e sensações que lhe são exclusivos” (Machado, 2005:190).

Relações do cinema com a arte e o entretenimento

Para os gregos, a escultura era a obra de arte mais importante, pois ela visava a 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 que 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 neste aspeto 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, 1997:25). 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 registos” (Chaves, 2010:48).

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 se torna 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, 2003:84).

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, esta 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 desta indústria cultural; defendiam a ideia de que o cinema estava a ser 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 estandardização 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” (2004:6).

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.

Na percepção de Adorno, o cinema trabalha para ter o controlo total da realidade criada pelas imagens e ao mesmo tempo faz com que esses mesmos mecanismos de produção se tornem cada vez mais invisíveis. O importante para o cinema é que tudo pareça o mais real possível, tornando invisível todo trabalho realizado para que haja a representação do real de forma natural. A ideia principal é que esta naturalidade faça com que o espectador se sinta em contacto direto com aquilo que está representado na tela, sem mediações.

Edgar Morin ([1956] 1997) nos fala desse mesmo processo, suscitado e excitado pelo cinema, que chama de fenómeno de projeção-identificação, onde o espectador tende a incorporar nele próprio as personagens do ecrã em função de semelhanças físicas e morais que nelas encontre. Considera que o cinema é como o sonho e o imaginário que pode despertar e revelar vergonhosas e secretas identidades. “A força da participação do cinema pode levar a uma identificação com os desconhecidos, os ignorados, os desprezados ou mesmo os odiados da via quotidiana: prostitutas, negros para os brancos, brancos para os negros, etc.” (Morin, 1997:127).

Este fenómeno é o que propicia também o movimento de fixação da tendência da época e que continua até os dias de hoje a que chamamos de criação de *stars*, ou seja, o *star-system*, atores que chegam ao estrelato através deste processo de projeção-identificação por parte dos públicos. Deste modo, o filme pode excitar uma identificação, tanto com o semelhante, como com o estranho.

Para Morin (1997), todos estes fenómenos que constroem a magia do cinema integram e reabsorvem a noção mais vasta da participação afetiva e é isto que determina a evolução da sétima arte. Considera esta participação afetiva como um estágio genético e como fundamento estrutural do cinema. Já para Benjamin ([1935/1936] 2011), a obra de arte surge no cinema através da montagem, na qual cada fragmento é a reprodução de um acontecimento, que só na montagem se tornará uma obra completa.

Sergei Eisenstein, considerado por críticos, intelectuais e estudiosos do tema como o génio da montagem cinematográfica, definiu o cinema como a única arte concreta e dinâmica que permite desencadear as operações do pensamento, a única capaz de restituir à inteligência as suas origens vitais concretas e emocionais: ele demonstra experimentalmente que o sentimento não é uma fantasia irracional, mas um momento do conhecimento (Morin, 1997:211).

A arte cinematográfica, na conceção de Eisenstein, é constituída por um cinema que pensa por imagens ao invés de narrar por imagens. Seu cinema-

discurso combate a noção de que há um olhar depositado no objeto e uma consciência por trás da câmara. O discurso do cinema de Eisenstein “é elaborado de modo que haja uma inversão: não se trata de fornecer ao espectador a melhor coleção de pontos de vista para observar um fato que parece se produzir independentemente do ato de filmar; trata-se de compor visualmente quadros, privilegiando as configurações plásticas capazes de fornecer a relação mais apropriada entre os elementos ao nível da significação desejada” (Xavier, 2005:132).

Eisenstein foi um pensador da arte e do cinema e para ele a arte deve nos afastar da lógica para que possamos reexperimentar nosso modo primário de compreensão, pois na sua concepção o que é primário e natural irá por si só ligar-se à verdade (Andrew, 2002:70).

O cinema como instrumento político e ideológico

O cinema, assim como outras formas de arte, é um instrumento político e ideológico que pode ser usado para diferentes fins. Ao se produzir um filme, seja ele longo ou curto, de ficção ou para documentar ou retratar alguma pessoa, objeto ou situação, por mais simples ou complexo que seja o “documento audiovisual” produzido, ele é realizado com um fim, um intuito humano através de um discurso e uma linguagem.

Cada pessoa ou grupo o utiliza de acordo com suas convicções, ideais e ideologias. Se esta ideia pode parecer muito clara para alguns, para outros, e afirmamos com convicção, para uma enorme maioria, este dado é totalmente desconhecido. O cinema como instrumento político e ideológico é um tema que deveria ser abordado e discutido com crianças e jovens (e adultos também) no primeiro dia de aula de um projeto de cinema e educação. É uma discussão que deve estar presente o tempo todo, principalmente para se discutir a própria prática e produções realizadas pelos próprios educandos. Refletir sobre alguns

momentos históricos onde esta prática está inserida é um exercício de grande valor. Vamos observar, a seguir, alguns exemplos que, por diferentes motivos, consideramos importante destacar.

Ismail Xavier (2005) afirma que a produção industrial do cinema como sistema, assim como outros aparatos discursivos como a propaganda, a crítica e a literatura, estão aptos a veicular os princípios e valores que estão materializados nestas produções. Considera que o cinema está envolvido por um poderoso aparato discursivo e que é necessário ter em atenção que desde o período da Primeira Guerra inúmeros livros foram escritos nos Estados Unidos, dedicados a expor com clareza as boas regras para a confecção de um roteiro.

Estes verdadeiros manuais da boa continuidade, da história adequada, da boa interpretação ou da boa construção dramática, podem não ter sido escritos por figuras de porte intelectual e presença cultural dos seus contemporâneos europeus; mas constituem uma compilação significativa que documenta muito bem o quanto toda a ideologia do espetáculo e da fábrica de sonhos não ficou apenas em estado prático nos filmes (Xavier, 2005:45).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos entram numa fase de extraordinária prosperidade económica, onde a combinação de “progresso tecnológico com abundância de créditos possibilitou a produção massiva de uma boa quantidade de utensílios, barateando seu custo e abrindo ao público as comportas do consumo, inaugurando o *consumo de audiência*” (Martín-Barbero, 2003:205).

Era preciso educar os públicos, até então habituadas a poupar, para o consumo. É nesta altura que a publicidade passou a invadir tudo, transformando a comunicação em persuasão. “Para a cultura de audiência a publicidade não será somente a fonte mais vasta de seu financiamento; é a força que produz seu encantamento” (Martín-Barbero, 2003:205).

Martín-Barbero destaca que é no cinema que encontramos “a ostensiva *universalidade* da gramática de produção de cultura massiva elaborada pelos norte-americanos. Justamente no cinema, arte nômade e plebeia, cujo local de

nascimento é a barraca de feira” (2003:208). Com a Primeira Guerra Mundial inicia-se a decadência do cinema europeu e o estabelecimento da supremacia estadunidense. Os filmes europeus são eliminados da programação das salas de projeção nos Estados Unidos e filmes estadunidenses ocupam a maior parte das salas do resto do mundo.

O investimento no cinema dá enormes lucros para os Estados Unidos, transformando-o numa indústria tão rentável quanto a automobilística, a de cigarros ou petróleo. Forma-se em torno do cinema estadunidense todo um aparato de divulgação através da publicidade e da distribuição, além da criação do *star system* e a criação de géneros, tudo para agradar a um público que provinha principalmente das classes mais populares, que eram formadas em sua maior parte por imigrantes.

Foi a cumplicidade secreta entre o cinema e seu público – toda a adesão que o cinema suscitava nas classes populares era motivo de desprezo e rechaço por parte das elites – que o *star system* passou a estimular e explorar. A indistinção entre ator e personagem produzia um novo tipo de mediação entre espectador e o mito (Martín-Barbero, 2003:211).

A partir dos anos 1960 a cultura popular urbana é tomada pela indústria cultural, transpondo modelos em larga escala através do mercado transnacional. A proposta cultural passa a ser a sedução tecnológica e a incitação ao consumo, homogeneização dos estilos de vida desejáveis, há o banimento do nacionalismo para o limbo anterior ao desenvolvimento tecnológico e incorporação dos antigos conteúdos sociais, culturais e religiosos à cultura do espetáculo (Martín-Barbero, 2003).

Neste aspeto, a publicidade passa a ser primordial quando transforma os produtos comerciais em “instituições domésticas” e a “mitifica” o progresso tecnológico. Todo este movimento irá traduzir-se em desvalorização e alienação das práticas e saberes das classes populares. Não só o cinema, mas principalmente a televisão e a rádio irão contribuir para este fenómeno de alastramento de uma cultura do consumo, disseminando o materialismo dentro

dos próprios Estados Unidos e expandindo para o mundo o paradigma: *American way of life*.

Uma instituição que percebeu, muito cedo, a força do cinema como mecanismo de resistência, mobilização social e veículo para transmissão de valores, culturas e crenças conduzindo a hegemonia, ou seja a dominação ideológica, foi a Igreja Católica.

No ano de 1928 é fundada, na Holanda, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC). Em Roma, em 1936, é lida publicamente pelo Papa Pio XI a Carta Encíclica¹⁹ *Vigilanti Cura*, endereçada “aos veneráveis irmãos arcebispos, bispos e demais ordinários dos Estados Unidos da América, em nome da paz e comunhão com a Sé Apostólica”, fazendo recomendações sobre o cinema e reconhecendo sua capacidade de influenciar e exercer ações educativas sobre as multidões (Gusmão, 2011).

A carta diz que “angustiados, registávamos que a arte e indústria do cinema chegara, por assim dizer, em grandes passos fora do caminho, ao ponto de mostrar a todos, em imagens luminosas, os vícios, crimes e delitos”. É interessante percebermos que na carta está escrito *arte e indústria do cinema* e diz ainda que o cinema precisa colocar-se ao serviço do aperfeiçoamento do homem.

Este mesmo documento convoca a todos os católicos para que vigiem através da estruturação de juntas nacionais, as salas de cinema, tudo sob a vigilância dos bispos. Note-se que a Igreja sempre viu e esteve atenta para o enorme potencial dos meios de comunicação. Registos históricos assinalam que, em 1928, além da OCIC foram criadas mais duas organizações, respetivamente a UNDA – União de Radiodifusão Católica, na Alemanha, e a UCIP – União Católica Internacional de Imprensa, na Bélgica. Em 2001, a OCIC e a UNDA fundem-se, sendo criada a SIGNIS – Associação Católica Mundial de Comunicações.

¹⁹ Encíclica é uma palavra que tem sua origem no grego e significa circular – em ciclos – Cartas Encíclicas, são cartas solenes sobre importantes assuntos relacionados a Igreja.

Atualmente, a SIGNIS inclui rádio, televisão, cinema, vídeo, educação para os media, internet e novas tecnologias e está presente em 130 países.

A SIGNIS também está presente em mais de 40 festivais de cinema em todo o mundo, e promove obras cinematográficas “com valores humanos” de interesse da Igreja. Em 2012, membros da SIGNIS fizeram parte do júri no Festival de Cinema de Tróia/Portugal, o Festróia. A Igreja, com esta participação, afirma que pretende ajudar as pessoas a escolherem melhor os filmes e a identificar os valores que os guiam na vida, mesmo que as pessoas não sejam necessariamente católicas.

Os regimes totalitários que vigoraram na Europa até à Segunda Guerra Mundial também recorreram ao cinema como um modo de convencer, defender e reforçar seus ideais. Adolf Hitler encomendou várias obras, como *O Triunfo da Vontade*, de Leni Riefenstahl, que retrata o 4º Congresso do Partido Nacional Socialista Alemão (NSDAP) ocorrido entre 4 e 10 de setembro de 1934, em Nuremberg, Alemanha. O Congresso foi planeado para ser o maior e o mais sumptuoso do país, devendo demonstrar o poder e a união do Partido sob a liderança de Adolf Hitler. Neste filme, Hitler é tratado como ator principal, um magnânimo líder, e é exibida toda uma série de cenas que exaltam e mitificam sua imagem e poder. *Olympia* (1938), também de autoria de Riefenstahl, mostra os jogos olímpicos realizados em Berlim, em 1936, filme também encomendado por Hitler, que exalta e reforça a supremacia da identidade ariana e a filosofia de seu governo.

Na União Soviética, o cinema também foi utilizado como mecanismo de manipulação por Estaline, que considerava que apenas os filmes simples e realistas podiam servir de entretenimento ao público. Nesta fase proliferou o documentário, que fazia a cobertura das ações militares do campo de batalha.

Em 1941, Estaline encomendou a Eisenstein o filme *Ivan, o Terrível* que foi realizado em duas partes. Neste filme Estaline pediu que Eisenstein fizesse uma homenagem ao próprio Estaline, contando a história de Ivan, o primeiro soberano russo a ostentar o título de czar (séc. XVI).

Na Grã-Bretanha, durante a Segunda Guerra Mundial, a luta para preservar a liberdade nacional está refletida nos filmes. Devido aos ataques aéreos inimigos, são encerrados temporariamente os cinemas, reabrindo posteriormente com “filmes documentários, cujo enredo prestasse tributo e ajudasse a propagar o orgulho e a capacidade de resistência nacional, estratégia para que os ingleses não desfalessem com o esforço da guerra” (Oliveira, 2011:5).

Robert Stam, em seu livro *O Espetáculo Interrompido* (1981), ajuda-nos a pensar, de que modo o cinema pode ser utilizado para disseminar ou contradizer os mais diferentes discursos, sejam eles ideológicos ou políticos. Stam apresenta reflexões gerais sobre a noção de anti-ilusionismo na literatura e no cinema através de análises detalhadas de alguns textos, e conclui que a opção de se utilizar ou não uma estrutura dialética em um filme é o que pode fazer toda a diferença. Para o autor, o método dialético, que apresenta diversas modalidades do discurso cinematográfico, faz-nos conscientes do facto de que filme é discurso, que não é nem natural e nem real.

Cinema e audiovisual: uma discussão improfícua?

Crises de linguagem denunciam, sempre, crises de pensamento. Se vocês, académicos, pessoas sérias, inteligentes, movidas pelas melhores intenções, excluem o que chamam de cinema daquilo que chamam de audiovisual, universo ao qual o cinema inequivocamente pertence, é porque a ideia de cinema está em crise. E é claro que está. (Furtado, 2009)

O cinema pode ser considerado a arte que já nasceu em crise e ao longo da sua história passou por diversos tipos de crises. Atualmente, o vasto leque de novas tecnologias audiovisuais – baseadas nos princípios do cinema – que surgem através da indústria, alimenta esta crise que não é apenas de linguagem, como sugere o realizador de cinema Jorge Furtado.

Normalmente, quando se fala em cinema, imaginamos uma sala escura e um filme em película sendo projetado num grande ecrã. O crítico e pensador de cinema André Bazin (1992) afirma que o cinema é uma linguagem, é um

fenómeno idealista e a ideia que o homem faz dele já existia completamente estruturada no seu cérebro.

O mito diretor da invenção do cinema é pois a inteira realização daquele que domina confusamente todas as técnicas da reprodução mecânica da realidade que aparecem no século XIX, desde a fotografia ao fonógrafo. É o do realismo integral, a recriação do mundo à sua imagem, uma imagem na qual não era ponderada a hipótese da liberdade de interpretação do artista nem a irreversibilidade do tempo (Bazin, 1992:27).

Jean-Claude Bernardet (1991) complementa a afirmação de Bazin dizendo que o cinema é uma arte que se apoia na máquina, uma das musas da burguesia, onde se juntavam a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade.

Impulsionado pelo cinema, após sua consolidação como arte, houve um grande desdobramento de tudo que se relacionava com o som e a imagem e que conhecemos hoje. A multiplicação dos meios pelos quais se veiculam sons e imagens, como DVD, TV aberta, por satélite, cabo, vídeo, internet, celular, tornam a presença destes cada vez maior e mais importante na vida das pessoas. São estes meios, juntamente com o cinema, que chamamos de audiovisual ou meios audiovisuais.

Audiovisual é, portanto, um termo genérico que pode se referir a formas de comunicação que combinam som e imagem, bem como cada produto gerado por estas formas de comunicação, ou à tecnologia empregada para o registo, tratamento e exibição de som e imagem sincronizados, ou ainda à linguagem utilizada para gerar significados, combinando imagens e sons. O cinema é o primeiro medium, ou melhor, é a base de todo conceito de audiovisual²⁰.

O conceito de audiovisual simboliza um conjunto de tecnologias, formas de comunicação e produtos constituídos de sons e imagens com impressão de

²⁰Fontes: <http://dicionariocriativo.com.br/audiovisuais>
<http://www.radiotube.org.br/texto-1607gKFWfN4rN>

movimento. Podemos utilizar este conceito quando nos referimos ao cinema (qualquer formato ou género de filme), ao vídeo analógico ou digital, de alta ou baixa definição, o vídeo arte e o cinema experimental, a animação tradicional ou computadorizada e também formatos mais ou menos autónomos como o comercial de publicidade, o videoclipe, os programas de propaganda política, o videogame, o *making of*, as transmissões ao vivo em circuito fechado, os vídeos feitos para exibição na internet ou em telefones móveis, etc.²¹

Com esta ampliação do conceito de audiovisual muitos dos cursos de formação em cinema transformaram-se, nos últimos anos, em cursos de audiovisual ou de cinema e audiovisual. Em Portugal, por exemplo, o órgão governamental que financia, implementa políticas públicas e responde por todas as questões em relação ao cinema e ao audiovisual é o ICA – Instituto do Cinema e do Audiovisual.

Os projetos que se intitulam como sendo de educação audiovisual, na maioria das vezes, consideram o cinema apenas como uma parte de um todo, e normalmente têm ambições e metodologias bastante diferentes dos projetos que se intitulam como sendo de cinema e educação. Cádiz (2008) fala-nos sobre uma forma de educação audiovisual que resulta da utilização dos diferentes tipos de recursos audiovisuais, sem que para isso se abandone o trabalho direto com a imagem em movimento, neste caso o cinema e a televisão. Para o investigador, o trabalho com a imagem em movimento é o eixo central para o desenvolvimento da educação audiovisual e sua abordagem é imprescindível, apesar de não serem os únicos meios para poder se trabalhar a educação audiovisual.

Considerando todos os recursos audiovisuais, sublinha Cádiz (2008), um programa de educação audiovisual deveria conter três etapas fundamentais:

²¹Fonte:<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/mercado-de-trabalho/especiais/Por-tras-das-cameras-2000042536483-1400002100391>

1. A distinção entre a realidade e a ficção, entendida como a representação em forma de imagem de uma realidade compreendida de um ponto de vista particular e subjetivo;
2. Compreensão da mensagem transmitida através da imagem (leitura das imagens);
3. Análise da imagem de um ponto de vista crítico e reflexivo.

E suas bases didáticas estão definidas, entre outras atividades, como: análises comentadas dos filmes (durante ou depois da projeção); discussões dirigidas como num cineclube clássico; atividades escritas individuais sobre diferentes aspectos da projeção; manipulação criativa do produto como a mudança dos diálogos, diferentes finais, etc.

Alain Bergala (2008) refere que, quando se tornou responsável pelo cinema dentro do Plano de Arte na Escola, na França estava em vigor, tanto no ministério, como no campo pedagógico, o sintagma *cinema e audiovisual*. Esta relação de dependência ou interdependência entre o cinema e o audiovisual estabelece um elo de subordinação entre ambos. Poderíamos então dizer que o cinema faz parte do audiovisual e o audiovisual não existe sem o cinema.

Entretanto, a posição de Bergala foi que renunciassessem à palavra audiovisual, segundo ele demasiado imprecisa, por não se saber se remete a uma montagem de slides sonorizados, à televisão pública, ou a qualquer outra técnica que envolva imagem e som. Para sua felicidade, nos conta Bergala (2008), uma conselheira audiovisual encarregou-se de tudo que não era o cinema e principalmente da televisão.

Ao longo deste trabalho de pesquisa iremos considerar a premissa de que o cinema faz parte e é a base daquilo que chamamos audiovisual. O cinema e os projetos que utilizam o cinema como linguagem para a construção de um processo educativo dos jovens são o foco da nossa investigação.

A pedagogia do cinema

Podemos considerar o cineclubismo como o primeiro movimento de cinema e educação. Clarembeaux (2010) sublinha que o cineclube e/ou clube de cinema foi a primeira via de educação cinematográfica, aquela que conduziu muitas pessoas a uma programação específica e a debates informais referentes aos filmes assistidos, no intuito de os compreender em seus contextos sociopolíticos e artísticos.

Ricciotto Canudo²², intelectual italiano residente em Paris, é considerado o precursor da atividade cineclubista em França. No ano de 1920, Canudo funda o Club d'Amis Du Septime Art – CASA, apontado pelos próprios franceses como iniciador deste tipo de associação e criador do termo que designa o cinema como a *sétima arte* (Xavier, 1978).

Os primeiros cineclubes foram formados por pessoas que sentiam a necessidade de teorizar e analisar o cinema, sendo difundido por diferentes partes do mundo.

O cineclube veiculava a ideia de cinema como arte, com sua especificidade estética, independente de seu valor comercial e este projeto não permitiu, no início, a comunicação do movimento com as camadas populares da sociedade. Ele estava ligado intimamente a uma crítica cinematográfica preocupada em consolidar as bases da teoria e da estética da sétima arte (Chaves, 2010:52).

Em 1954, afirma Chaves (2010), foram relançadas na França as bases para a criação de uma Federação Internacional de Cineclubes, o que influenciou toda a geração da *Nouvelle Vague*, movimento composto por jovens críticos formados principalmente através dos cineclubes e que culminaria na criação da emblemática revista *Cahiers Du Cinema*.

²² Ricciotto Canudo escreveu os seguintes manifestos: “Trionfo del Cinematografo” publicado no *Nuovo Giornale*, Florença, em 25/11/1908; “Manifeste de L'art Cérébriste”, publicado no *Figaro* em 1914; O “Manifesto das Sete Artes”, publicado em 1923 no número 2 da revista *Gazette des Sept Arts*, criada pelo próprio Canudo. Após sua morte, em Novembro de 1923, as edições *Séguier* (Paris) publicaram outra vez seu texto “Manifesto” (Chaves, 2010).

Também na década de 1920, nas ilhas britânicas, surgiu o interesse pelo uso do cinema no contexto educativo o que resultou na criação da Commission of Educational and Cultural Films, durante uma conferência organizada pelo British Institute for Adult Education, em 1929 (Neves, 2011). Foi fundado então o British Film Institute (BFI), em 1933, após um relatório elaborado pela Comissão Britânica de Filmes Educativos e Culturais, em 1932. Este relatório foi baseado num trabalho realizado pela Comissão, no ano anterior, sobre educação para adultos e que investigou o uso instrumental dos filmes no âmbito educativo e no desenvolvimento da apreciação e do gosto crítico dos espetadores.

Durante a Segunda Guerra Mundial, alguns professores começaram a trabalhar na intenção de promover “o uso do cinema para fins educativos e outras finalidades” (Bolas *apud* Bazalgette, 2010:16). O objetivo do BFI era trabalhar com a educação informal de adultos e a pedagogia formal nas escolas, “respondendo as vezes a objectivos e aspirações potencialmente contraditórios” (Bazalgette, 2010:16).

Cary Bazalgette, responsável durante muitos anos pelo departamento de Film Education do British Film Institute, sublinha que o trabalho realizado em conjunto entre o BFI e a Sociedade de Professores de Cinema em numerosas atividades e publicações, ainda que destinado a um público reduzido, significou um marco que permitiu a existência e o desenvolvimento de uma educação para o cinema na Inglaterra. Essa educação possibilitou trabalhar a aquisição de análise crítica, o estudo geral da história do cinema e, em alguns casos, fazer cinema.

Vitor Reia-Baptista destaca que

Bazalgette (2010) dá-nos conta do papel importantíssimo e pioneiro que o BFI teve nesta matéria, fazendo uma apresentação das principais abordagens pedagógicas em torno das linguagens fílmicas, nomeadamente aquilo a que podemos chamar de «pedagogia fílmica», as quais se foram desenvolvendo no âmbito das actividades mais alargadas do *BFI*, mas sendo pioneiras no lançamento de uma perspectiva educacional para os media enquanto processo conducente, por sua vez, a um estado geral mais aprofundado de literacia dos media, designadamente fílmica (2011:771-772).

O Departamento de Educação do BFI consistia em apoiar e divulgar a educação para o cinema com base na teoria académica, o acesso às películas e as oportunidades de localizar outras pessoas com os mesmos interesses. O grande interesse do departamento era estabelecer o cinema como uma área legítima de estudos, buscando assim um reconhecimento da mesma junto aos centros educativos.

Nos anos 1970, apesar dos problemas financeiros e dificuldades internas, o BFI criou o *“O” Level*, que é um curso experimental destinado a “alunos do ensino secundário, em duas escolas de Londres, ao mesmo tempo que um outro professor que estava a leccionar em Londres, David Lusted, coordenou um grupo que planificou um exame escrito, sem componente prática, em Estudos Fílmicos” (Neves, 2011:33).

A iniciativa de Lusted referente ao *“O” Level in Film Study*, atendia aos enfoques críticos tradicionais em relação à capacidade dos candidatos para responder e analisar filmes através de questões fornecidas e respondidas em um portefólio, que eram depois corrigidas por um professor, de acordo com critérios preestabelecidos. Bazalgette (2010) realça a importância desta iniciativa pois, deste modo, estabelecia o cinema como uma legítima área de estudo, o que fez com que o cinema finalmente tivesse seu reconhecimento nos centros educativos.

Até à década de 1980, quando houve a consolidação do vídeo e a normatização do formato VHS, que facilitou o uso do audiovisual em ambiente educativo e doméstico, o ensino do audiovisual nas escolas estava sujeito ao trabalho com película. As aulas precisavam de um ambiente escuro para a visualização adequada do filme, as latas com as películas chegavam às escolas via correio e muitas vezes sem condições adequadas de visualização. Era necessário um grande aparato para a exibição dos filmes o que incluía projetor, lentes, etc. Todo este panorama fazia com que poucas pessoas se aventurassem a dar aulas de educação audiovisual naquela época.

Diante das dificuldades de se exibir um filme em película, o BFI introduziu o uso de fotogramas em forma de diapositivos em seus cursos. Estes deviam ser

introduzidos em um projetor giratório o que facilitava a visualização em sala de aula. O BFI vendia os diapositivos por correio para os professores, acompanhados de anotações gerais, guias e propostas pedagógicas de trabalho. Neste tipo de pedagogia audiovisual, aspectos importantes deixam de ser contemplados, tais como os movimentos de câmara, elementos-chaves que fazem parte do processo de edição, o som, etc. Este tipo de trabalho limitava-se à análise da *semiologia da imagem*, o que na altura fazia parte dos trabalhos desenvolvidos pelo BFI no campo da semiótica.

Com o surgimento do VHS, este tipo de material é substituído, possibilitando que os docentes tenham um acesso mais fácil aos filmes e aos documentos audiovisuais, o que permite uma nova forma de pedagogia e uma maior interação com os conteúdos televisivos, com a gravação de programas de televisão e sua exibição em sala de aula.

Nos princípios dos anos 1980, o governo britânico experimenta uma certa ansiedade em relação à influência dos media sobre os mais jovens. É solicitado então que a Majesty's Inspectorate of Schools (HMI) elabore um documento sobre a relação e o predomínio do uso da televisão por crianças e jovens no Reino Unido. Este documento conclui que os cursos específicos sobre os meios de comunicação não são suficientes: "os educadores deviam realizar análises e debates sobre os programas de televisão com os jovens" (Bazalgette, 2010:19). Estas conclusões presumem que a educação para os media deve ser algo muito mais ambicioso, algo a que todos tenham acesso.

Em 1986, foi formado um grupo de trabalho, o Primary Working Group, constituído por vinte educadores e académicos, encarregados em definir e descrever a educação para os media entre os mais jovens, atendendo aos conceitos-chaves que identificaram como mais eficazes. Este grupo identificou seis áreas-chaves do conhecimento: organismos e instituições, categorias, tecnologias, línguas, público e representações. Baseados em um domínio teórico, deveriam gerar e impulsionar uma investigação sobre o texto mediático (Bazalgette, 2010). De 2001 a 2007, o BFI publicou sete coleções

cinematográficas, acompanhadas de material de apoio para professores e destinadas a alunos dos 3 aos 14 anos. A partir da terceira edição o material de apoio já podia ser acessado *online*.

A pedagogia do cinema nos dias de hoje

Atualmente, em relação ao campo do cinema e educação, o Departamento de Educação do BFI segue as diretrizes do Conselho Britânico de Cinema (UK Film Council) e faz parte de um seleto grupo de agências que participam do Film: 21st Century Literacy²³, um projeto do governo britânico. A principal filosofia deste projeto é: cultivar a ideia de que, do mesmo modo que a sociedade tem a responsabilidade de ajudar a criança a ler e escrever, deve também ajudar a criança e o jovem a usar, apreciar e compreender as imagens em movimento, não para serem apenas tecnicamente capazes, mas para serem culturalmente letrados/alfabetizados.

A realidade do cinema e educação no Reino Unido é baseada num trabalho que vem sendo desenvolvido com o apoio governamental a nível das instituições, há quase um século. Outras e diferentes formas de cinema e educação estão a ser desenvolvidas pelo mundo. No Brasil,

as iniciativas individuais de professores, associadas a instituições governamentais e não-governamentais que promovem atividades de exibição e discussão de filmes para alunos e professores da rede de ensino fundamental e médio vêm ajudando a construir uma cultura de valorização do cinema em instituições de ensino (Duarte, 2002:70).

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (*com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte*)²⁴, pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado com as artes consideradas mais nobres (Duarte, 2002:71).

²³ Disponível em: <http://www.21stcenturyliteracy.org.uk>.

²⁴ Grifo nosso.

Fantin (2005) reforça este discurso quando sublinha que a relação entre cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema apenas como mero recurso audiovisual. Aprender através do cinema muitas vezes pode ser algo meramente instrumental como utilizar filmes como complemento dos conteúdos programáticos (Pereira, 2011).

Pelo potencial formativo que o cinema possui é inevitável seu uso como este tipo de recurso, “pois faz parte da natureza de sua inserção na escola” (Fantin, 2006:114). É nesse limiar, entre o uso “escolarizado” que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de “experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas”, sublinha Fantin (2006:114), que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho dentro do cinema e educação.

O cinema é fonte de conhecimento e de autoconhecimento e este processo se dá porque o cinema se exprime através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos. O cinema lida com o que é humano e é extremamente complicado pensar em compartimentá-lo em disciplinas, pois ele aborda a concepção do humano em suas diferentes dimensões. Um filme engloba línguas, ciências, matemática, história, geografia, física, química, psicologia, engenharia, ecologia etc., ou seja, ele é transdisciplinar, está acima de qualquer disciplina. Como reduzir o cinema a um instrumento, uma ferramenta ou uma disciplina, sendo ele indisciplinado por natureza?

O cinema é muito mais que isso, o cinema é um projeto, que engloba diferentes e infinitos projetos. Através da visualização de um filme pelos educandos, o educador pode estimular muitas práticas, reflexões e trabalhar sentimentos. O educador que tem o interesse de trabalhar a pedagogia do ser integral tem no cinema um grande aliado, já que este possui uma linguagem que comporta conteúdos abrangentes e é extremamente rica. Didatizar ou “escolarizar” o cinema é compartimentar o *incompartimentável*.

Nos estudos realizados por Duarte (2012) sobre a relação de crianças e jovens com o cinema, foi observado que estes possuem interesse em ver filmes e os veem em grande quantidade, na televisão, no computador e em DVD, mas raramente vão às salas de projeção. De modo geral, eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contacto com o que foge ao padrão estabelecido.

Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. (...) O amor pelo cinema, no sentido de uma filia²⁵ que leva não apenas a ver, mas também a conhecer e apreciar não se desenvolve sozinho, ao contrário, é construído quase sempre pela mediação de adultos que reconhecem o valor dessa arte e, por isso, entendem que ela precisa fazer parte da vida cultural das novas gerações (Duarte, 2012:3).

Esta última afirmação de Duarte é na prática um paradigma, um objetivo teórico, da maior parte dos educadores que estão no campo do cinema e educação. Eles acreditam que apresentar os clássicos do cinema para crianças e jovens, mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes foram feitos e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, fará com que eles amem o cinema.

Mas o que se quer dizer com “o amor pelo cinema”? Um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo?

Estas questões podem ser consideradas o “calcanhar de Aquiles” dentro de quase todos os projetos de cinema e educação de que temos conhecimento. Elas podem ser consideradas representantes do abismo que existe neste campo entre a teoria e a prática (realidade).

²⁵ Palavra de origem grega ([φιλία](#)) que significa amor, o amor que admira.

Se olharmos com mais atenção para a afirmação sobre a necessidade de um educador fazer uma mediação que seja capaz de desenvolver uma filia em um educando, imediatamente nos questionamos sobre qual seria o processo metodológico a seguir para conseguirmos atingir tal objetivo.

Entretanto, na prática, como veremos no capítulo seis, não é isso que acontece. Estes projetos, que em suas raízes teóricas possuem grandes e interessantes objetivos, na prática, na maioria das vezes, o máximo que conseguem atingir é permitir aos educandos saberem que existe esta forma de arte, ou de se fazer cinema, que é bastante diferente da que eles estão habituados a assistir, seja na televisão, através do DVD, nos *sites* da internet ou no próprio cinema.

Analisando os processos e conceitos de que falamos até o momento, achamos coerente colocarmos algumas hipóteses a fim de tentarmos responder à questão: como é possível desenvolver um amor pelo cinema?

As hipóteses que se seguem irão nortear nossas análises e serão discutidas nos capítulos mais adiante:

– Seria assumindo que o cinema é uma arte, que na sua essência é a mais poderosa das artes quando falamos em sentimentos, por conter em si inúmeros sentimentos que são abordados e trabalhados através do filme e que nos levam a vários processos de reflexão, questionamento, identificação etc.?

– Será nos deixando levar por estes sentimentos e emoções que o filme nos faz sentir e através deste processo de encontro, de prazer, de conhecimento, de pensamento, de se sentir um ser integral/inteiro diante daquela arte que nos compreende e ao mesmo tempo nos faz refletir, questionar, pensar, amar e odiar (e às vezes tudo isso ao mesmo tempo)?

– Então ao descobrirmos essa relação dialógica com o cinema que nos permite ser humanos de forma integral, todo este contexto possibilitaria a construção de uma relação que pode vir a ser uma relação de amor? De paixão? De filia?

Qual é então o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor?

Como se guia estes educandos para o amor ao cinema, sem ter a pretensão de que este caminho é o que vai levar o educando ao amor, já que cada educando é um ser único e integral, e assim sendo cada um poderá descobrir, ou não, seu amor pelo cinema?

Então seria este o papel do educador?

Compreender este papel quase mágico que o cinema tem de mexer, lidar e suscitar sentimentos, às vezes os mais escondidos, e, trazê-los à tona, colaborando para que os educandos também possam ter sua própria relação pessoal com o cinema (se esta for a sua vontade), seus sentimentos (medos, angústias, dúvidas, questões, reflexões, pensamentos) e percebendo no cinema um aliado metodológico e pedagógico para os trabalhar enquanto seres integrais e humanos? Deste modo, seria possível que crianças e jovens amassem o cinema?

Ou, pelo contrário, como amar algo que não nos permite ser nós próprios? Como alguém pode realizar um processo de transmissão do amor? Ou seria possível colaborar no processo de autoconhecimento que o cinema pode suscitar, e assim permitir que os educandos encontrem “no” e “através do” cinema uma relação de prazer, alegria, compreensão e magia que faça surgir dentro deles este amor?

O projeto ‘Cinema: Cem Anos de Juventude’

No ano 2000, o cineasta, crítico e professor de cinema, Alain Bergala foi convidado pelo então Ministro da Educação da França, Jack Lang, para desenvolver um plano de políticas públicas cujo objetivo era introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas do país. Este era um plano ambicioso, chamado Le Plan de Cinq Ans, que unia os ministérios da Educação e da Cultura em prol deste mesmo objetivo.

Sentindo a necessidade de sistematizar seus mais de vinte anos de experiências com o cinema e sua pedagogia, Bergala publicou *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*²⁶ (2002), um livro reflexivo que traz propostas concretas para uma iniciação ao cinema. Sua hipótese-cinema de modo bem resumido refere-se a jamais esquecer que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura – “cada vez mais ameaçada pela amnésia” (Bergala:2002) – , e uma linguagem que, por assim ser, necessita de uma aprendizagem.

Em seu livro, Bergala dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em serem o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação? Estas são questões levantadas por Bergala e que frequentemente costumam nortear o pensamento daqueles que pretendem trabalhar no campo do cinema e educação e é sobre este tipo de questões que Bergala procura trabalhar na sua *hipótese cinema*.

O autor acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar onde este contacto irá acontecer? Entretanto, afirma que o cinema deve estar na escola, não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais.

Cabe à pedagogia do espectador ir além da *leitura* dos filmes, passar à criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do *poder fazer*

²⁶ Publicado em língua portuguesa, no Rio de Janeiro, com o título *Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), este dado consta na bibliografia.
118

também. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um *empoderamento* por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte.

No campo da prática, Bergala criou o programa Cinema: Cent Ans de Jeunesse (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos 6 anos) ao último (jovens com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil.

Todos estes diferentes grupos trabalham um mesmo tema relacionado ao cinema: ponto de vista; espaço real/espaço filmado; *mise en scène*, etc. Para desenvolver o tema escolhido para o ano de trabalho com os alunos, os professores e os profissionais de cinema que acompanham os alunos neste projeto dispõem de um DVD contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos de filmes de diferentes géneros de todo o mundo. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra” (Bergala, 2008:82). Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Num primeiro momento, o grupo de alunos, professor e cineasta conversa sobre os diferentes aspetos do cinema, visualiza filmes e trechos relacionados com o tema a ser desenvolvido. Depois, os alunos são encorajados a partirem para o ato, ou seja, a filmagem em si. Eles dividem-se em grupos: aqueles que irão operar a câmara, a claquete, dirigir, atuar, etc. Escrevem um guião e fazem exercícios de filmagem, sempre acompanhados do professor e de pelo menos um cineasta ou profissional do cinema. Depois os exercícios são visionados e analisados por todo o grupo, onde são escolhidos alguns que são montados (pelos alunos junto com um cineasta) e apresentados em um grande encontro em Paris.

Neste encontro se reúnem algumas pessoas que representam os grupos das mais diferentes escolas e países.

Os exercícios editados são apresentados e depois discutidos, assim como o processo de cada projeto. Depois deste grande encontro marca-se o encontro final, que normalmente acontece em junho, onde esses grupos se voltam a reunir e desta vez é exibido o filme final realizado por cada turma (de todos os projetos). A este encontro final vão alguns alunos, professores, cineastas, é analisado todo o ano de trabalho realizado e são definidas, por todos, as diretrizes pedagógicas do ano seguinte.

O autor afirma que a pedagogia inventa procedimentos que permitem *ganhar tempo*, no desenrolar *natural* das aprendizagens. Toda pedagogia é evidentemente uma simulação. Mas esta simulação deve respeitar seu objeto – o filme – sem reduzi-lo demais a um esqueleto, respeitando ao mesmo tempo como este pode penetrar na consciência de alguém (Bergala, 2008:43).

Na pedagogia, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceite. Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis.

O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), nem do talento necessário a um bom professor. Entretanto,

quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar passador, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O eu que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação (Bergala, 2008:64).

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contacto com o artista, o profissional de cinema, que é entendido

como um *estranho*, o *outro* dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente *perturbador*. O autor acredita que, para que o jovem tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita, tem “uma ideia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons” (Bergala, 2008:39).

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano (Ascenso, 2012). Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo que não causa danos, caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respetiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano” (Bergala, 2008:69).

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante (Bergala, 2008). A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, jovens e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado (Ascenso, 2012).

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A maior parte dos media, enquanto disseminadores e mantenedores deste sistema, criam e reforçam a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma

felicidade hedonista, efémera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008:32).

O prazer e a felicidade de que nos falam Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que torna-se o meio (e o fim) para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem mudanças.

Reflexões finais

Entendemos que o cinema é um discurso imbuído de pensamentos e questões ideológicas, ou seja, representa os interesses de pessoas e/ou grupos que o produzem. Torna-se importante para que possamos discutir de modo mais aprofundado o cinema e a educação, falarmos sobre esta questão dos dispositivos construídos ideologicamente. Para isso, desconstruímos a ideia de que a história do cinema tem como marco o aparecimento da história apenas técnica do cinema. Defendemos assim que o cinema foi construindo uma *linguagem*, paulatinamente, e os momentos de rutura que ocorreram devem ser tratados através do cinema e educação.

É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. Conhecer a linguagem do cinema e participar dos projetos de cinema e educação permite que os jovens tenham uma outra visão do mundo? Como os jovens percebem, pensam e veem estes projetos de cinema e educação? Que tipo de sentimentos, questões e respostas, participar deste tipo de iniciativa suscita no jovem? Que importância tem para um jovem e que tipo de influência causa, participar em um projeto destes?

O que observamos é a existência de uma visão funcionalista e utilitária do cinema. A proposta educacional ligada ao cinema e a educação, normalmente, tem o seu discurso pautado em toda uma proposta super avançada de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir, mas na prática o que se vê são projetos que seguem um modelo ultrapassado e muito pouco eficaz de pedagogia e educação, há uma repetição da metodologia bancária (Freire, 1983) de ensino e aprendizagem.

Pela natureza da inserção do cinema na escola através do potencial formativo que ele possui é quase inevitável seu uso como um recurso. É nesse limiar, entre o uso “escolarizado” que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho dentro do cinema e educação.

CAPÍTULO IV

CINEMA E EDUCAÇÃO: O DESENHO METODOLÓGICO

DE UMA PESQUISA SOBRE DOIS CAMPOS

Durante o mestrado em Ciências da Comunicação – Estudo dos Media e do Jornalismo, na Universidade Nova de Lisboa – realizamos uma pesquisa-ação onde utilizamos a educação para os media como metodologia para, entre outras coisas, desenvolver um projeto de cinema e educação, que pudesse ouvir e dar voz aos jovens, principalmente aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Esta investigação foi realizada numa escola secundária de Lisboa e teve como sujeitos da pesquisa um grupo de jovens considerados – pela própria escola – como problemáticos.

Os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa-ação (Barbier, 1985) foram: o processo do vídeo participativo (Robertson & Shaw, 1997); a pedagogia da participação (Gomes e Paschorim, 2007); o trabalho através de projeto (Freinet, 1974; J. Pacheco, 2008); a educação integral do ser (J. Pacheco, 2008); e a pedagogia do diálogo e do amor (Freire, 2005). Todo este trabalho foi desenvolvido em parceria com os jovens educandos e o dia-a-dia do processo de realização deste trabalho está relatado no livro *Jovens, Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola dita Problemática*, editado pela Livros Horizonte (2009).

Desde a realização desta investigação temos trabalhado e questionado sobre o campo da educação para os media em Portugal e no Brasil. Desenvolvemos, assim, esta pesquisa, que tem como objetivo caracterizar como diferentes projetos de cinema e educação funcionam no seu dia-a-dia; identificar que tipo de pedagogias e metodologias são utilizados; saber o que estes projetos significam e de que forma contribuem para e com os jovens que deles participam e para sua educação enquanto sujeitos de direitos; e, por fim, perceber o papel das políticas públicas nesta área. Com o intuito de conseguirmos respostas para

estas demandas, realizamos um trabalho de campo no Brasil e em Portugal, onde desenvolvemos um processo metodológico que inclui a pesquisa etnográfica através da observação participante e outros métodos relacionados à pesquisa qualitativa.

E é sobre este processo metodológico que iremos falar neste capítulo.

Pesquisas qualitativas com crianças e jovens

Até final dos anos 1980, a visão das crianças e jovens não era praticamente refletida nas pesquisas onde eram o objeto de investigação. Nos anos seguintes, os pesquisadores começaram a utilizar crianças e jovens para falarem nas pesquisas sobre suas experiências de vida. Pode-se dizer que, com a Convenção dos Direitos das Crianças, o quadro sobre a participação das crianças nas investigações começou a mudar (Kirby *apud* Pacheco, 2009).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças – da qual o Brasil e Portugal são signatários e que (JÁ) possui 25 anos de existência – as crianças e jovens são sujeitos de direitos. Embora não seja nossa intenção discutir a Convenção, consideramos importante sublinhar e identificar dois direitos que aparecem na Convenção e que devem estar presentes quando investigamos projetos que envolvem crianças e jovens: o direito à expressão e o direito à participação. Ambos fazem parte do leque de categorias que utilizamos para analisar os dados recolhidos no trabalho de campo desta investigação.

Mais recentemente as pesquisas tendo crianças e jovens como foco vêm enfatizando as suas competências para que estes estejam envolvidos no processo de investigação, um reconhecimento de que eles têm diferentes competências e interesses em relação aos adultos. Para isso, os investigadores procuram usar os métodos mais adequados de acordo com a idade das crianças e jovens envolvidos nos projetos (Kirby *apud* Pacheco, 2009).

Considerados pela investigadora Teresa Harguette (1995) como métodos ou técnicas não estruturados, os métodos qualitativos como a observação participante, a pesquisa participante, a entrevista, a história de vida e a história oral podem conseguir certos tipos de informação que são muito difíceis de obter através dos métodos quantitativos.

O “trabalho de campo”, “pesquisa de campo”, “estudo de campo” surgiram principalmente:

- Do interesse de antropólogos e sociólogos em contrapor os trabalhos que utilizavam o método comparativo dos ditos “antropólogos de gabinete” (Harguette, 1995:66);
- Como técnica para abordar o real, principalmente reconhecendo o valor que agrega a investigação, a participação do investigador no local pesquisado;
- Com a necessidade de “ver o mundo através dos olhos dos pesquisados” (Harguette, 1995:67).

Para definir a observação participante, Harguette confronta as definições clássicas dos seguintes autores: Eduard C. Lindeman, Florence Kluckhohn, Morris S. Schwartz & Charlotte Green Schwartz, e Severyn T. Bruyn:

Os dois primeiros exibem a convicção de que a observação participante se resume a uma importante técnica de coleta de dados, empreendida em situações especiais e cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais de coleta de dados, tais como o questionário e a entrevista. Schwartz e Schwartz concebem a observação participante não só como instrumento de captação de dados mas, também, como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, mudança social. Finalmente, Bruyn diverge dos seus antecessores por entender que a observação participante representa um processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento não só da “perspectiva humana” como da própria sociedade. (Harguette, 1995:69)

Tanto em Portugal como no restante da Europa, a diversidade dos problemas sociais e a certeza de que se assiste uma mudança rápida cujos

contornos são de difícil identificação, fizeram com que cientistas sociais começassem a intervir de maneira mais efetiva no campo. “Estes, por sua vez, reivindicam o reconhecimento de uma atividade profissional científica e voltam-se para a academia em busca de apoio, procurando enquadramentos conceituais e metodologias mais ajustadas aos novos campos profissionais” (Guerra, 2002:51). Isabel Guerra (2012) sublinha que a relação entre teoria e empiria é indispensável, uma vez que a teoria não está contida nos dados recolhidos, e estes não falam por si só. Neste caso, o trabalho científico encontra-se presente quando o investigador cria um relacionamento entre o empírico e a teoria, realizando um diálogo entre ambas as partes.

Esta investigadora chama a atenção para o facto de que, independentemente dos esforços de todos, parece evidente que os enquadramentos teóricos – sobre a exclusão e a marginalidade social, as alterações dos tipos e funções das famílias, a juventude e suas expectativas etc., evoluem mais rapidamente do que os métodos de análise e de intervenção, que têm estabilizado em torno das metodologias tradicionais, fundamentalmente análise documental, observação, questionário e entrevistas. Guerra realça que faltam métodos de suporte à investigação e à intervenção nos novos campos profissionais.

Apesar do indicativo de um aumento nas pesquisas qualitativas envolvendo crianças e jovens, de modo geral, este número ainda é baixo e na maior parte das vezes estas pesquisas continuam a não considerar como uma prioridade ouvi-los ou dar-lhes voz. No campo do cinema e educação, os projetos desenvolvidos para este tipo de público também seguem esta mesma linha de atuação, já que não costumam ouvi-los e/ou deixá-los falar, como veremos no sexto capítulo.

Por outro lado, em relação à investigação em educação para os media, os pesquisadores ingleses David Buckingham e Sonia Livingstone são uma referência. Suas investigações são amplamente divulgadas através de suas intensas produções académicas, onde costumam desenvolver pesquisas que têm como

prioridade ouvir e dar voz a crianças e jovens. Por sua vez, a organização sueca Nordicom produz anualmente uma gama de material (livros, newsletters, etc.), onde mostram pesquisas qualitativas com crianças e jovens, realizadas por estudiosos de todo o mundo. As pesquisas que dão voz aos mais novos são prioridade dentro da organização que procura divulgar e dar espaço a estas experiências.

Abordagens metodológicas da pesquisa etnográfica

Durante o ano de 2013 e uma parte de 2014, desenvolvemos, no âmbito desta investigação, um trabalho de co-tutela entre a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Federal Fluminense. Foi durante este percurso que conhecemos o Laboratório de Etnografia e Estudos em Comunicação, Cultura e Cognição – LEECCC, dessa Universidade brasileira. Este Laboratório desenvolve um trabalho de pesquisa na interface e encontro das questões comunicativas com as de natureza cultural e cognitiva, utilizando a pesquisa etnográfica como metodologia de investigação.

A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Assim, ao se avaliar programas e projetos, visando a recomendação de soluções para os problemas e impasses identificados, deve-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica. E, se é a partir dos encontros e relacionamentos que extraímos a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo do entretenimento e da arte, então, somente poderemos extrair as evidências necessárias para compreender os contextos destes relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros²⁷.

O LEECCC considera que a filosofia da pesquisa etnográfica é a de compreender a vida e a existência social como localizadas e resultantes no

²⁷ Fonte: <http://www.propfi.uff.br/leeccc/pesquisa-etnogr%C3%A1fica>

encontro e no relacionamento. E é através desse encontro que emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimónias, conflitos e compartilhamentos. Fazendo com que o ambiente da pesquisa se torne um laboratório vivo, no qual o próprio observador (etnógrafo) deve levar em consideração todas as informações que possam constituir o horizonte de possibilidades daquilo que se pretende observar para conhecer.

O passo a passo nas escolhas dos critérios metodológicos de nossa pesquisa etnográfica baseia-se na publicação de origem britânica, *Researching Audiences* (2003). Kim Schroder, Kirsten Drotner, Stephen Kline e Catherine Murray procuram aí fornecer o que designam como *caixa de ferramentas etnográficas* para uma observação participante, apresentando assim coordenadas para a realização de uma pesquisa etnográfica. As reflexões necessárias antes de se iniciar a investigação, na fase da idealização; o processo do dia-a-dia no decorrer da pesquisa de campo; e a fase final, quando o investigador fará a decodificação e análise do material recolhido, todas essas três etapas são minuciosamente abordadas.

As duas primeiras perguntas que precisamos fazer antes de conduzir uma pesquisa etnográfica no campo dos media são: O que eu quero saber? E depois: Por que eu quero saber isso?

Segundo os autores, a observação participativa (ou participante) é central para o trabalho de campo; ela é ao mesmo tempo um processo de imersão e distanciamento. Gradativamente, o pesquisador vai adquirindo uma posição mais central no trabalho de campo, falando com mais pessoas e tendo acesso a mais informações. Neste estágio, provavelmente, estaremos em uma posição onde poderemos fazer perguntas mais incisivas e rever o que tinha ficado inconsistente ou mal entendido durante o início da pesquisa.

De acordo com o antropólogo americano James P. Spradley (*in* Schroder et al., 2003:92), podemos distinguir entre três perspectivas consecutivas na observação empírica, nomeadamente:

– Observação descritiva: é quando nos perguntamos as principais questões para obter uma visão geral sobre a cena.

– Observação focada: é quando nos fazemos perguntas mais específicas e estruturais. Por exemplo: A relação entre uma expressão textual específica e a interação social.

– Observação seletiva: é quando nos fazemos perguntas analíticas. Por exemplo: Sobre uma expressão textual específica e a interação social e porque as pessoas envolvidas escolheram este modo para relatar estas coisas.

Como podemos ver, a relação entre estas três fases depende do tempo que se está no campo e os progressos alcançados para estreitar uma perspectiva analítica em um caminho mais relevante e obter uma interpretação mais profunda. Quanto mais realizarmos uma observação descritiva, mais iremos estreitar as perspectivas para uma observação mais seletiva.

O diário de campo

Durante o trabalho etnográfico que desenvolvemos, o Diário de Campo foi o método que nos permitiu registrar o dia-a-dia dos projetos, o papel dos educadores, suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelos jovens educandos dentro desta dinâmica educacional.

O Diário de Campo é uma importante ferramenta dentro da pesquisa etnográfica e que possibilita recolher dados que serão analisados *a posteriori*. “É certo que, no início do trabalho de campo, o investigador não possui categorias de observação especificamente predeterminadas. No entanto, quando chega ao campo, o investigador tem já em mente um quadro conceptual e objetivos de pesquisa” (Guerra, 2012:26).

É no Diário de Campo (DC) ou Diário de Bordo (DB), que vamos anotar o maior número de informações possível: no campo, quanto mais informações conseguirmos anotar, melhor. Como existem diversos fatores que tornam o ato de escrever, enquanto estamos no terreno, uma tarefa praticamente impossível,

essas anotações podem não ser registadas em documento. Neste caso é necessário fazermos anotações mentais de instâncias que pretendemos recordar e depois, o mais brevemente possível, passarmos estas anotações para o papel. Às vezes podemos codificar diálogos e respostas de forma que só seja inteligível para nós mesmos. Tudo depende das circunstâncias do local e a posição de onde se está.

Em *Researching Audiences* (2003), os autores abordam uma lista de material típica para um trabalho de campo, ou seja, o que podemos colher durante este tipo de trabalho:

- Anotações: anotar o que está acontecendo; descrever diálogos e trocas de conversas entre as pessoas.
- Material visual: fotografia dos lugares e das pessoas; vídeos de entrevistados/informantes e/ou das pessoas no momento de suas práticas/ações.
- Material de áudio: fitas gravadas com conversas e entrevistas (que serão transcritas e transformadas em material digital).
- Material usado pelos informantes (“investigados”) como por exemplo: filmes, programas de televisão, anexos de computador.
- Material *off-stage*: o diário de bordo, com reflexões, comentários, ideias de cada dia.
- Outros materiais do campo, por exemplo: mapas, *press clipping*, artefactos em geral.

Tratamento dos dados

Enquanto as anotações no campo são as impressões mais naturais, o trabalho baseado nas anotações deve ser mais apurado e detalhado, com descrições e ideias. “A codificação de uma situação é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise

crítica da situação codificada” (Freire, 2006:112). Segundo Paulo Freire na análise de uma situação existencial concreta, codificada, verifica-se exatamente o movimento de pensar.

Este movimento de ida e volta, do abstracto ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (Freire, 2006:113).

Para ordenar o material coletado no campo e para colaborar na hora da descodificação das informações e no resultado final da pesquisa etnográfica, segue uma tipologia que ajudará na digitalização e organização deste material:

1) Narrativas: transcrição dos diálogos gravados; notas dos diálogos durante a pesquisa; notas das pesquisas dos eventos, cenas e episódios.

2) Comentários: comentários dos informadores; comentários do pesquisador.

3) Dados *off-stage*: Reflexões do pesquisador (diário do trabalho de campo); outros materiais de interesse; material dos media.

A codificação é um passo crucial, pois é nesta etapa que o material recolhido no campo irá servir para identificar, classificar, comparar e sistematizar os dados. O processo de codificação do material etnográfico tem dois estágios importantes.

O primeiro, a codificação corrente, a mais simples, pois baseia-se em codificar o material coletado no trabalho de campo. Transformar rascunhos em material de qualidade, transcrever fitas, catalogar informações etc. Este processo dá ao investigador uma intimidade e um maior conhecimento em relação ao material recolhido e prepara-o para o segundo estágio, que é a análise deste material.

A análise ou descodificação do material tratado consiste em identificar teorias, a ocorrência de códigos relacionados com alguns conceitos e temas. Esta etapa da investigação é muito importante pois é ela que dá uma característica

processual ao registo etnográfico. Deve-se prestar uma atenção particular na fase da decodificação pois é neste momento que relembramos eventos, expressões, rotinas, o esquema discursivo (incluindo metáforas) e formatos narrativos que podem ser apropriados ou transformados pelos informantes. Na análise final devemos ter atenção na dinâmica de construção de um diálogo entre a parte teórica e os dados empíricos. Estes conceitos e teorias ajudarão a dar uma característica mais substantiva e formal à investigação.

Análise do material recolhido a luz da revisão de literatura

Na busca por produzirmos um conhecimento articulado entre teoria e empiria fomos aos três primeiros capítulos desta tese, que são de carácter teórico, e os interrogamos, percebendo as questões levantadas e que poderiam ser respondidas (ou não) através do trabalho de campo. A seguir, procuramos enumerar de forma sistematizada as perguntas que foram identificadas e levantadas a partir destes capítulos. Ressaltamos que eles refletem o estado da arte do nosso tema e este trabalho foi desenvolvido através de uma extensa revisão bibliográfica que poderá ser acompanhada através do tópico Bibliografia desta dissertação.

As questões que se seguem funcionam como um guião (roteiro) que será responsável e auxiliará nas escolhas das temáticas que deverão ser analisadas nos capítulos cinco e seis. Nesta altura desenvolveremos um processo de análise do material colhido no campo juntamente com um exercício dialógico entre a primeira e a segunda parte do trabalho desenvolvido.

Capítulo I

1. Se a pedagogia pode ser basicamente dividida em dois eixos principais, o da transmissão e o da participação, que tipo de pedagogia é utilizado, na maior parte das vezes, nos projetos de cinema e educação? Que

razões ou condicionantes de outro tipo podem levar à escolha dessa pedagogia?

2. De que modos os educadores, educandos e coordenadores percebem as pedagogias utilizadas nos projetos de cinema e educação? E de que modos a investigadora analisa a utilização destas pedagogias dentro destes projetos, nos seus registos de campo?
3. Se todo tipo de educação tem uma proposta política e ideológica embutida subliminarmente, quais são os interesses políticos em relação aos projetos de cinema e educação, visto que na maior parte das vezes esses projetos, tanto no Brasil como em Portugal, são financiados por fundos públicos? E qual é a implicação da educação como uma ferramenta política para a criação e implementação de políticas públicas neste campo?
4. Os projetos de cinema e educação são válidos mesmo em um contexto de didatização do cinema, ou do cinema enquanto disciplina? Ou passam, necessariamente, pela transdisciplinaridade?
5. Os projetos de cinema e educação buscam resgatar aquilo que Paulo Freire (1987) chama de identidade popular? Ou será que, como teme Martín-Barbero (2003), o relacionamento da tecnologia digital com o processo educacional corre o risco de repetir a pedagogia tradicional, apenas se modernizando tecnicamente? Será que a pedagogia escolar tende a ser unidimensional e a pedagogia dos meios tende a ser participativa?

6. Existe uma pedagogia que pode ser considerada a mais adequada para se trabalhar os projetos de cinema e educação (e porquê)? Como fica a educação integral do ser e o trabalho de educação através de projetos em relação a este campo? Estes projetos trabalham estas formas de pedagogia de modo consciente? Porque é que este tipo de metodologia pode ser importante para os projetos de cinema e educação?

Capítulo II

1. Os projetos de cinema e educação colaboram e têm como foco proporcionar ao jovem uma consciência sobre seus direitos, a liberdade de expressão e a participação, ao mesmo tempo que promovem e refletem sobre o uso consciente dos media, ou apenas transmitem o conhecimento sem se preocupar em conscientizar e dialogar com os educandos? Estes projetos reduzem-se à experiência de ensinar a utilizar a técnica das novas tecnologias para promover uma “inclusão digital” apenas tecnológica?
2. Os projetos de cinema e educação conseguem capacitar jovens com habilidades sociais e competências culturais necessárias para que sejam cidadãos participantes nos ambientes mediáticos contemporâneos, e para que sejam “letrados/alfabetizados” num mundo global interconectado e multicultural?
3. Existe um objetivo ou interesse destes projetos em discutir ou debater com os jovens o poder dos media? Há algum tipo de reflexão sobre o campo dos media em geral, ou do cinema em particular, inserido dentro deste campo? Existe uma reflexão dialógica sobre o cinema como uma forma de expressão e arte e o cinema como forma de entretenimento?

4. Existe uma discussão sobre os media enquanto construtores de uma realidade, ou codificadores desta realidade? Discute-se o modo como os jovens percebem os mecanismos mediáticos e as suas formas de manipulação? Há uma preocupação e cuidado de ensinar a estes jovens um meio de utilizar os media e as novas tecnologias, de preferência de modo criativo e ativo, a favor de si próprios, das comunidades onde vivem, da construção de suas próprias formas de identidade e cultura?
5. Questionamos se a pedagogia dos meios seria capaz de restabelecer a conexão entre a escola e os alunos e a escola e este mundo novo. Questionamos também, enquanto educadores, qual o lugar e o papel que os media ocupam hoje na educação e no dia-a-dia de crianças e jovens, e qual o papel que os media desempenham nos diferentes contextos socioculturais.
6. É respeitado o direito de cada jovem ter sua própria forma de interpretar e utilizar as mensagens mediáticas, de modo a que este processo envolva características, habilidades e vivências específicas, que se desenvolvem no sujeito de maneira individual e intransponível?
7. Pela ótica da produção de conteúdos, que está intrinsecamente ligada à expressão de crianças e jovens, questionamos: Como garantir a autoria das crianças e ao mesmo tempo qualificar o projeto, técnica e esteticamente? Como escolher e explorar os temas, equilibrando os interesses dos jovens com as demandas curriculares ou das bases dos projetos? Como integrar a participação dos jovens com a valorização das culturas populares?

Capítulo III

1. Os projetos de cinema e educação permitem que os jovens se expressem livremente ou os mantêm presos à repetição da narrativa clássica através de mecanismos já conhecidos através da pedagogia tradicional?
2. Os projetos de cinema e educação são espaços onde os educandos podem pensar assuntos e questões amplas sobre o cinema? Assuntos como o do cinema ser uma arte imbuída de pensamentos e questões ideológicas feita por pessoas e/ou grupos? Ou sobre os dispositivos construídos ideologicamente?
3. Existe um processo reflexivo sobre o que significam os procedimentos técnicos durante o trabalho de análise ou de produção de um filme? Sabemos que a construção da linguagem do cinema foi desenvolvida ao longo do tempo, mas será que estas questões são suscitadas e refletidas por aqueles que participam, educandos e educadores, dos projetos de cinema e educação?
4. Os conhecimentos sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer o nível de literacia mediática dos jovens?
5. Como os jovens educandos percebem, pensam e veem estes projetos de cinema e educação? Que tipo de sentimentos, questões e respostas, a participação neste tipo de iniciativa suscita no jovem? Que importância tem para um jovem e que tipo de influência causa, participar em um projeto destes?

6. A proposta educacional ligada ao cinema e à educação, normalmente, tem o seu discurso pautado por ideias avançadas de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir. Na prática, estes projetos conseguem seguir este tipo de modelo de educação?

7. Queremos refletir sobre o que se quer dizer com “o amor pelo cinema”? Um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo?

O processo de investigação

A investigação que apresentamos nesta dissertação pretende caracterizar, analisar e discutir uma parte da literacia audiovisual, mas especificamente o cinema, inserido no campo do cinema e educação. Em que contexto este tipo de projeto costuma ser inserido? Quais são seus objetivos? Que pedagogias costumam ser utilizadas nestes projetos? Os sujeitos que pretendemos pesquisar são os jovens e os objetos da nossa investigação são os projetos de cinema e educação e a possível existência de um campo de conhecimento nesta área, tanto em Portugal como no Brasil.

Os jovens que participam destes projetos são ouvidos? Ajudam a colaborar na sua execução ou avaliação? Qual o papel destes jovens na realização destes projetos? E de que forma estes projetos contribuem para a vida destes jovens?

Através da observação participante, buscamos acompanhar projetos de cinema e educação que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, cujo foco

são os jovens de escolas públicas e/ou de baixa renda, na maior parte dos casos²⁸, moradores das periferias e de comunidades que sofrem algum tipo de exclusão social. É importante ressaltar que os projetos de cinema e educação que pesquisamos e citamos nesta tese possuem financiamentos próprios, seja através de fundos privados ou governamentais, e não tem nenhum tipo de custo para os jovens que deles participam.

Em princípio tentamos delimitar a faixa etária dos jovens que fariam parte dos projetos investigados. Entretanto com o movimento de sair da teoria e ir para prática do trabalho de campo, à medida que íamos conhecendo os projetos de cinema e educação, percebemos que seria difícil encontrar diferentes grupos com uma mesma faixa etária, ou até mesmo dentro de um único grupo. Foi comum encontrarmos projetos onde era permitida a participação de jovens de diferentes idades. Com exceção dos projetos desenvolvidos com uma turma inteira de alunos dentro da escola, onde normalmente há um grupo com idades mais ou menos semelhantes, os outros projetos são implementados contando em ter como participantes jovens de diferentes faixas etárias, como por exemplo dos 11 aos 18 anos, ou dos 15 aos 26 anos²⁹. Também pesquisamos projetos onde não havia preocupação em relação à faixa etária dos participantes.

Comprometeríamos esta investigação, correndo o risco de termos apenas um grupo para acompanhar em Portugal e no Brasil, caso fôssemos exigentes e rigorosos em relação à faixa etária dos jovens participantes. Percebemos que a questão dos jovens possuírem idades diferentes não comprometeria o resultado científico desta investigação. Por outro lado, podemos considerar este dado como uma dificuldade observada na execução deste trabalho de campo, pois logo tivemos que aceitar que aquilo que havíamos planeado quando estávamos a desenhar a pesquisa não correspondia à realidade encontrada no campo.

²⁸ Nem sempre os jovens que participaram nesta investigação eram moradores de comunidades e periferias. Dentro dos projetos investigados também existem jovens considerados de classe média e classe média baixa.

²⁹ Estes grupos etários são só em caráter ilustrativo.

Utilizamos o termo jovem sem exigir muito rigor etário na sua definição. Não pretendemos falar de jovens como uma “unidade social” (Pais, 2003: 28), ou como um grupo que possui interesses em comum, nem relacionar os interesses com a faixa de idade. Nesta investigação a juventude é vista como uma fase da vida. Como afirma Machado Pais (2003), a juventude é uma categoria socialmente construída e que pode modificar-se ao longo do tempo, dependendo do contexto económico, social, geográfico ou político.

Se em Portugal é muito recorrente o sujeito, quando sai da infância, ser considerado jovem, no Brasil o mais habitual é que esta fase a seguir à infância seja chamada de adolescência. Adolescente, no Brasil, é o termo mais recorrente para aquele que não é considerado mais uma criança. Muito embora a puberdade em si seja um processo biológico, segundo Pais (2003:39) “a adolescência e a juventude só começaram a ser encaradas como fase da vida na segunda metade do século XIX”.

Dois campos: Brasil e Portugal

Nos questionamos também sobre a constituição de um campo de cinema e educação nos dois países. Até que ponto os projetos e ações realizadas nestas áreas e suas respetivas metodologias são partilhadas, mensuradas e avaliadas? A atividade de cinema e educação, como já mencionamos nos capítulos anteriores, é muito antiga. Surgiu no início do século passado, com o aparecimento do primeiro cineclube em Paris, através de Ricciotto Canudo. Na área da educação, teve sua primeira aparição através de Celestin Freinet, que foi o primeiro educador (de que se tem notícia) a utilizar o cinema como uma estratégia pedagógica na escola. Um tema, como o do cinema e educação, que vem sendo desenvolvido há tanto tempo, já está devidamente legitimado e metodologicamente estruturado? Existe um reconhecimento desta área enquanto campo?

Através desta investigação, estudamos e acompanhamos casos que nos forneceram ferramentas e dados para analisarmos e avaliarmos a atual situação

do cinema e educação em Portugal e no Brasil. Entre os projetos pesquisados, destacamos o programa da Cinemateca Francesa em Paris, “Cinema: cem anos de juventude”³⁰. Este projeto é implementado em ambos os países, através da Associação Os Filhos de Lumière, em Portugal, e o programa Imagens em Movimento, no Brasil³¹. Os dados recolhidos através do mesmo projeto nos dois países fornecerão muitas informações importantes, além de possibilidades de análise e criação de categorias.

Os dois países dispõem de realidades diferentes, por isso não é nossa intenção a realização de um estudo comparativo entre eles. Mesmo assim, procuramos utilizar os mesmos métodos de trabalho tanto em um país como no outro. Por outro lado, pudemos constatar que a aplicação de uma mesma metodologia pode resultar de uma maneira em um país e de forma bastante diferente no outro.

Consideramos como uma categoria de análise, identificar pontos em comum e divergências existentes nas pesquisas realizadas em Portugal e no Brasil. Dispormos de dados sobre um mesmo assunto relativamente a países tão diferentes pode ser complementar para as análises e leituras dos mesmos e pode vir a contribuir para o enriquecimento da pesquisa, de uma maneira geral. Isso significa que poderemos encontrar e dar conta de algumas semelhanças, tipicidades, bem como algumas diferenças no trabalho desenvolvido entre eles. Europa e América do Sul, mais especificamente: Portugal e Brasil; colonizador e colonizado. Para além de terem em comum a história da colonização que resultou, entre muitas outras coisas, na partilha da língua portuguesa, como será no campo do cinema e educação?

³⁰ Este programa foi detalhadamente explicado nas últimas páginas do terceiro capítulo.

³¹ No Brasil, este projeto também é realizado na cidade de São Paulo pela Escola Carlitos. Com o nome de *Aprendiz de Cinema*, este colégio particular elabora o projeto da Cinemateca Francesa e participa em todas as etapas do plano desenvolvido anualmente em França, além de promover encontros e seminários sobre o tema cinema e educação.

Disponível em: <http://www.escolacarlitos.com.br/index.php/vivencias/aprendiz-de-cinema>

O trabalho de campo antes do campo

Dentro do processo metodológico de realização desta tese, ressaltamos a revisão bibliográfica, como o início de todo o processo de investigação e que só termina com a conclusão do trabalho de escrita. Esta revisão combinou documentos académicos, jornalísticos, literários, além de relatórios, *sites e blogs*, manuais e legislações; com um maior interesse para temas referentes a educação e a pedagogia, a educação para os media, o cinema e educação, e as metodologias de pesquisa.

Na busca por encontrar e escolher as perguntas, os objetos e os campos mais apropriados para desenvolvermos um estudo etnográfico na área do cinema e educação, sentimos a necessidade de conhecer as atividades que estavam a ser desenvolvidas no nosso campo de interesse. Concomitantemente ao trabalho de leitura e da pesquisa realizado no “gabinete”, fomos conhecer diferentes projetos realizados, participar em congressos, seminários, palestras, festivais de cinema, mostras, grupos de pesquisa e reuniões sobre nossa temática e assuntos a ela relacionados, tanto no Brasil como em Portugal.

Ainda não era altura para a realização do trabalho de campo, mas para uma *prospecção* do que era o campo, no intuito de conhecermos e reconhecermos as possibilidades e realidades existentes, tendo em consideração que a realidade está em constante movimento e mudança. Sentíamos que, por se tratar de um tema tão dinâmico e cheio de possibilidades, a teoria sozinha não conseguiria desenhar o trabalho empírico e formular por si só as perguntas sobre a investigação que queríamos realizar. Foi através deste trabalho *no campo* antes do trabalho *de campo*, que começamos a formular nossa investigação, a pensar as melhores metodologias para o trabalho empírico, etc.

Esta é uma das etapas que faz parte das metodologias compreensivas (Guerra, 2012). Estas metodologias são consideradas como um processo que vai desde a busca pelo objeto até à análise de conteúdo, rompendo com as muito utilizadas metodologias hipotético-dedutivas. Esta mudança de paradigma tem

consequências importantes em todo o processo de pesquisa. Ela representa a passagem do raciocínio hipotético-dedutivo, também conhecido como “cartesiano”, para o raciocínio indutivo.

A diferença nem sempre é claramente percebida, embora seja simples: a lógica da investigação não é gerada *a priori* pelos quadros de análise do investigador, que espera conseguir encontrar essa lógica através da análise do material empírico que vai recolhendo. A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência. A consequência imediata é que o trabalho de construção do objeto, da análise das hipóteses é contínuo desde o início até o final da pesquisa (Guerra, 2012:22).

Baseados nesta metodologia compreensiva indutiva, dividimos e sintetizamos o trabalho empírico em duas etapas principais e complementares, que aconteceram de forma semelhante tanto no Brasil como em Portugal: a primeira foi a prospeção do que era o campo, um reconhecimento *in loco* daquilo que queríamos investigar; e a segunda foi o trabalho de campo através da pesquisa etnográfica.

Esta primeira etapa do trabalho empírico, e que faz uma contextualização do campo nos dois países, assim como a história destes campos, constituição e formação, é o tema abordado no próximo capítulo onde iremos contextualizar as iniciativas de cinema e educação. No sexto e último capítulo, iremos trabalhar os dados recolhidos durante o trabalho de campo, descodificando-os e confrontando-os com a teoria levantada nos três primeiros capítulos. Esta segunda etapa do trabalho de campo será discutida e analisada com maior profundidade, no intuito de buscarmos uma compreensão maior sobre os campos investigados.

O que descrevemos a seguir de forma resumida e sistematizada é a segunda etapa do trabalho de campo.

O trabalho de campo

Em relação ao trabalho empírico, muita coisa já havia sido feita durante a primeira parte, como escolher os campos e definir metodologias e estratégias, o que colaborou muito para a realização desta segunda etapa. Nesta etapa, acompanhamos dois projetos em Portugal, e dois projetos no Brasil. Utilizamos a pesquisa etnográfica, o Diário de Campo, a observação participante, a entrevista e questionários como metodologias de pesquisa.

Realizamos um trabalho de campo que teve a duração total de 11 meses, sendo cinco meses em Portugal e seis meses no Brasil. Se durante o nosso trabalho de mestrado, a intenção foi dar voz aos jovens, nesta investigação de doutoramento a intenção foi conhecer diferentes projetos de cinema e educação, suas metodologias, pedagogias, com que frequência eles são implementados, as políticas públicas existentes na área e tentar perceber o que adultos – normalmente no papel de coordenadores e educadores – e jovens – normalmente no papel de educandos – pensam sobre os projetos em que participam, o que é desenvolvido e o que de facto resulta da sua implementação.

Como observamos acima, fizemos contacto com mais ou menos 20 projetos de cinema e educação e foi a partir desta lista que decidimos aqueles que iríamos acompanhar através do trabalho de campo. Para realizarmos esta seleção, fomos buscar através daquilo que queríamos saber, partimos das perguntas desta investigação, para podermos definir algumas categorias. Para isso os projetos escolhidos deveriam:

- 1) Trabalhar com cinema e educação;
- 2) Serem de acesso gratuito;
- 3) Realizar filmes com os jovens;
- 4) Trabalhar com os jovens no campo;
- 5) Ser um projeto em desenvolvimento contínuo (não estar sendo realizado pela primeira vez, ter uma história no campo)
- 6) Estar aberto à nossa pesquisa.

Assim foram escolhidos dois projetos em Portugal e dois no Brasil para fazerem parte do corpo deste trabalho de campo:

– *Em Portugal: a Associação Os Filhos de Lumière, sediada em Lisboa; e a Disciplina de Cinema, com sede em Quarteira, no Algarve.*

Na **Escola da Quarteira**, a disciplina de Cinema é coordenada pelo professor e estudioso de cinema Pedro Félix. O projeto do professor Félix foi citado no estudo que citamos acima, realizado pela Universidade do Minho sobre Educação para os Media em Portugal. O professor também escreveu sua dissertação de mestrado na Universidade do Algarve sobre este projeto que, na altura, chegou a se desenvolver em quatro escolas do Algarve (Quarteira, Boliqueime, Faro e Olhão).

No ano que acompanhamos o projeto, a disciplina de Cinema era ministrada em apenas uma turma do 8º ano. A turma era formada por 24 alunos, na faixa etária dos 13 aos 15 anos. Estava dividida em dois grupos: o primeiro era composto por 12 alunos, sendo 11 meninas e 1 menino; o segundo era composto pelos outros 12 alunos, sendo 8 meninas e 4 meninos. A aula de cinema é dada uma vez por semana, onde cada grupo tem 45 minutos de aula.

Já a associação Os Filhos de Lumière, durante o ano em que os acompanhamos, estava a trabalhar com quatro diferentes projetos. Acompanhamos o projeto “Cinema: cem anos de juventude” em diferentes escolas onde estava a ser implementado pela associação. Também acompanhamos outras atividades realizadas pela associação, como está escrito no Diário de Campo realizado em Portugal. Segue abaixo as escolas que acompanhamos no âmbito do projeto realizado pela associação e alguns dados gerais sobre os projetos em cada uma delas e seus educandos:

1) **Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna**, em Lisboa: é uma oficina de cinema, onde qualquer aluno da escola que estiver interessado em a frequentar pode inscrever-se. A oficina não tem um número certo de alunos inscritos, são entre 12 e 15 alunos, pois eles entram e saem com muita frequência; é composta por jovens dos 13 aos 16 anos. Duas professoras da escola (Antónia e Constança)

acompanham as oficinas com a equipe da associação que é composta por dois realizadores, Teresa Garcia e Pierre Marrie, e um *cameraman*, o Zé. Uma semana são as professoras que dão sozinhas a oficina e na semana seguinte é a equipe junto com as professoras.

2) **Escola E.B.1 do Vale da Amoreira**, na Moita: participam do projeto uma turma inteira de crianças do 4º ano. “Apesar de ser uma turma de quarto ano” – diz o professor – “na realidade, não oficial, existem nesta turma diferentes anos letivos, nem todos os alunos possuem o mesmo nível nem o mesmo desempenho, trabalho muito a turma como grupo, a sua união e as diferenças também. Há que saber respeitá-las” – declaração do professor da turma na escola (Diário de Campo Portugal, p. 22). O projeto é realizado pelo professor da turma (Bruno); numa semana faz as atividades do projeto sozinho com a turma e na semana seguinte é acompanhado por dois realizadores, Teresa Garcia e Pierre Marrie e um *cameraman*, o Zé.

3) **Escola Secundária Passos Manuel**, em Lisboa: é uma oficina de cinema, tem 14 alunos, do 5º ao 12º ano, dos 11 aos 17 anos de idade. É acompanhada por uma professora da escola (Isabel), e da associação participam a cineasta Ana Eliseu e a assistente Inês.

4) **Escola Básica Nuno Gonçalves**, em Lisboa: nesta escola, uma turma inteira participa da oficina de cinema, ou seja, são 30 miúdos entre os 12 e os 14 anos. A Professora de música é quem acompanha a oficina e da associação participam a cineasta Ana Eliseu e a assistente Inês.

– *No Brasil acompanhamos o trabalho do Programa Imagens em Movimento; e da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, em uma oficina ministrada pelo cineclubes Mate com Angu.*

A **Escola Livre de Cinema – ELC**, sediada em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, foi fundada em 2006. É o primeiro espaço de cinema e educação da Baixada Fluminense, sem vínculo com a escola formal. Seu trabalho tem como prioridade a capacitação, através de cursos e oficinas gratuitas, de crianças e jovens. A ELC tem uma parceria com Curso de Cinema e Audiovisual da

UFF, lá os alunos de licenciatura em Cinema têm a possibilidade de trocar conhecimentos e de explorar suas técnicas pedagógicas com as crianças e jovens que participam das oficinas e que muitas vezes têm estes estudantes universitários como educadores. A oficina que acompanhamos na ELC foi ministrada pelo Coletivo de Cinema Mate com Angu.

O Cineclube Mate com Angu é um coletivo audiovisual nascido em 2002 na Baixada Fluminense, que surgiu da necessidade de realizar produções e exibições de cinema e que desenvolve diferentes projetos de cinema e educação. A oficina que acompanhamos chamava-se “Laboratório Mate com Angu de Cinema”. A oficina tinha 28 jovens inscritos, apenas 12 estavam a frequentá-la; dentro deste grupo apenas 11 responderam ao questionário da investigação e a idade dos educandos varia entre os 17 e os 24 anos.

As aulas eram semanais, aos sábados, das 14:00 às 17:00, e a oficina tinha a duração de um semestre, de agosto a dezembro. O objetivo da oficina era desenvolver um trabalho “horizontal” entre educador e educandos, discutindo o guião, assistindo filmes “inspiradores”, principalmente curtas-metragens realizadas por educandos de outras oficinas. O objetivo principal da oficina era capacitar os educandos para que realizassem um filme que deveria estar pronto até o fim da oficina.

O programa Imagens em Movimento, sediado no Rio de Janeiro, desenvolve entre outros projetos, o “Cinema: cem anos de juventude”. Na altura da nossa pesquisa, as oficinas de cinema que seguiam a metodologia do projeto de Alain Bergala estavam sendo ministradas em cinco Escolas Públicas na cidade do Rio de Janeiro, em uma escola no interior do Estado e outra na cidade de Paraty; havia ainda mais uma oficina sendo realizada fora da escola no Casarão dos Prazeres. Das oficinas realizadas pelo Imagens, nós acompanhamos: a do Casarão; do Colégio Estadual Souza Aguiar, no Bairro de Fátima, Centro do Rio; e, da Escola Municipal Eunice Weaver, na Taquara, Jacarépagua.

1) Casarão dos Prazeres (Centro de Educação Integrada Amália Fernandes Conde): é chamado assim porque é um casarão secular que fica dentro da

comunidade sediada no Morro dos Prazeres, bairro de Santa Teresa. Adriana, professora de teatro do Casarão há 10 anos, escreveu para o programa Imagens em Movimento dizendo que gostaria de participar com seus alunos da oficina de cinema e assim o grupo foi escolhido e a coordenadora do Imagens foi dar a oficina no Casarão para o grupo de teatro da professora Adriana. O grupo era composto por 11 alunos dos 9 aos 13 anos.

2) **Colégio Estadual Souza Aguiar**, no Bairro de Fátima, Centro do Rio: Fernanda é educadora responsável do Imagens na Oficina de Cinema desta escola pública. A professora Jussara e o professor Renato são os responsáveis pela oficina dentro da escola. Esta oficina é composta por seis alunos dos 15 aos 20 anos.

3) **Escola Municipal Eunice Weaver**, na Taquara, Jacarépagua: Oficina de Cinema com 30 alunos inscritos, mas apenas 15 frequentavam as aulas, com uma faixa etária dos 12 aos 16 anos. Maria é a educadora enviada pelo Imagens e Alessandra de Pinho é a professora da escola responsável pela oficina.

Reflexões finais

Um dado importante sobre a etapa final da pesquisa etnográfica que devemos ressaltar é a questão da confidencialidade. Precisamos analisar através de conceitos jurídicos e de acordo com o que foi combinado com os informadores/investigados para sabermos se devemos ou não identificar nomes, lugares, etc. Essa é uma decisão difícil que precisa ser analisada e refletida de maneira que não prejudique nem o investigador, nem a pesquisa e muito menos aqueles que contribuíram para a realização do trabalho etnográfico.

A solução é usar o bom senso e reunir-se previamente com os informantes para ver até que ponto eles estão dispostos a se expor. De qualquer maneira o investigador deve estar preparado para arcar com a responsabilidade daquilo que escrever.

Quando estamos desenvolvendo uma investigação no campo, dependemos de inúmeras e diferentes tipos de pessoas. Para conseguirmos a partilha da informação, o consentimento para a investigação, a confiança da partilha, na maior parte das vezes lançamos mão de diferentes tipos de técnicas de convencimento. Estas técnicas variam de acordo com a situação e os interesses envolvidos. Temos muitas vezes que nos colocar no lugar dos nossos informadores, e pensar sobre as implicações que as informações contidas nos dados que desejamos obter terão sobre a vida daquela pessoa.

Durante todo o percurso do trabalho de campo usamos diferentes técnicas de persuasão para que os diferentes sujeitos da pesquisa possam cooperar na nossa investigação. Sem as pessoas que aceitam participar e colaborar (de diferentes modos) na pesquisa etnográfica, não haveria pesquisa. Uma das técnicas de persuasão usada pelo investigador é se comprometer a dar um retorno sobre o trabalho realizado, apresentando o resultado final. Mais sério do que este tipo de comprometimento é suscitar (e normalmente é o que acontece) naquele que fornece os dados para a pesquisa, uma esperança, seja ela de mudança, de melhora, de reflexão ou de visibilidade sobre o tema que estamos a trabalhar ou para si próprio. Quem participa numa pesquisa destas passa a confiar no investigador e muitas vezes se expõe, confidenciando sentimentos, contextos, situações e segredos, que nos tornam cúmplices. Sempre há a expectativa de uma contrapartida futura, quando o trabalho estiver pronto.

A investigadora Isabel Guerra (2012) sublinha que a divulgação e aferição pública dos resultados são aspetos inerentes à pesquisa, que tem os informadores como importantes atores participantes na produção da inteligibilidade social. Por isso, o investigador deve saber que se torna necessário produzir vários tipos de relatórios finais em função dos públicos-alvo. Para tal, Guerra (2012:87) relembra algumas sugestões feitas por Poirier e Valladon (1983) sobre o que deve conter neste tipo de documento final:

- Explicitar os postulados teóricos, meios e métodos de recolha de informação;

- Clarificar cuidadosamente as estratégias de recolha e análise dos dados;
- Documentar com dados empíricos as construções teóricas mais significativas;
- Expor os resultados negativos ou menos atingidos;
- Revelar as decisões tomadas no terreno que influenciaram as estratégias da pesquisa e os objetos da pesquisa; apresentação e análise das hipóteses rivais;
- Preservar a confidencialidade das informações;
- Estabelecer a sinceridade dos participantes;
- Explicitar a significação teórica e a generalização dos dados.

CAPÍTULO V

CONTEXTUALIZANDO INICIATIVAS DE CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Neste capítulo mostraremos, de modo abrangente, como surgiu e se desenvolveu o campo do cinema e educação no Brasil e em Portugal até os dias de hoje. No intuito de sistematizar as informações e dados encontrados durante nossa pesquisa teórica e no campo, optamos por dividir este capítulo em três partes: a primeira aborda esta temática em Portugal; a segunda aborda a temática no Brasil; e, na terceira parte, descrevemos o nosso trabalho de prospeção no campo.

Para isso, abordaremos seus contextos históricos, daremos uma atenção especial às políticas públicas, tanto as desenvolvidas ao longo dos anos como as atuais e suas conjunturas. Iremos refletir e analisar acerca dos motivos e movimentos que impulsionaram e que continuam a impulsionar estes campos, assim como aquilo que os retrai e que limita seu crescimento ao longo dos anos. Falaremos sobre alguns projetos de cinema e educação, e, por fim, iremos abordar nossa experiência no campo do cinema e educação, durante o tempo que desenvolvemos esta investigação. Esta parte do capítulo tem uma abordagem de caráter mais etnográfico.

Procuramos apresentar uma contextualização, sobre iniciativas em cinema e educação, sem termos a pretensão de abordar todos os projetos e iniciativas referentes a este tema. Queremos esclarecer que muitas iniciativas, detalhes e projetos não serão mencionados aqui. Como acontece ao longo de um trabalho de investigação, é necessário que façamos escolhas e neste capítulo não foi diferente; fizemos as escolhas que acreditamos serem as mais adequadas de acordo com o contexto da nossa pesquisa no campo. Tendo como certeza que um campo é uma constituição de elementos em constante movimento, acreditamos que após este trabalho, outros e novos dados aparecerão, o que poderá contribuir para novas pesquisas sobre o tema.

Cinema e educação em Portugal

Até à presente data, apesar da nossa intensa busca, tivemos acesso a muito poucos documentos que sistematizassem ou que contassem a história do campo do cinema e educação em Portugal.

O Cinema na Escola (2011) é o título da dissertação de mestrado do professor e investigador português Pedro José Félix Baptista Neves, onde encontramos uma retrospectiva sobre o ensino do cinema em Portugal. Neves destaca o estudo de caso, do qual faz parte enquanto educador, do projeto-piloto do ensino do cinema como opção curricular artística para o 3º ciclo, em duas escolas do Algarve. Este é um documento único que aborda o campo do cinema e educação no país e conta de maneira detalhada a história da relação entre o cinema e a escola.

Além da dissertação de Neves, encontramos breves relatos através de diferentes fontes, alguns trabalhos pontuais falando sobre o início dos cineclubes no país. Do material encontrado destacamos a publicação da Porto Editora (1998), coordenada por Lauro António com o título *O ensino, o cinema e o audiovisual*, que relata as comunicações do 1º Encontro Nacional O Ensino do Audiovisual, O Audiovisual no Ensino, realizadas na cidade do Porto, no ano de 1997.

Tivemos o cuidado de reunir os dados encontrados sobre esta temática, no intuito de realizarmos uma sistematização, através da reconstituição da história deste campo com o objetivo de traçarmos um panorama sobre este antigo/novo campo do cinema e educação em Portugal. Quando nos referimos a este ser um antigo campo, estamos enfatizando o fato dele ter surgido no país através da inserção do modelo da Escola Nova e depois com a criação dos primeiros cineclubes, circunstâncias que decorreram nas duas primeiras décadas do século XX, e que podemos considerar como os primeiros exemplos de modelos de cinema e educação de que temos notícia no país.

E o que queremos dizer quando afirmamos que este é um novo campo em Portugal?

A ausência de continuidade das políticas públicas, e por consequência dos projetos desenvolvidos nesta área, causa a impressão, a um observador que não conheça a história do campo, de que este é um novo campo de atividade no país e que as iniciativas que são implementadas nos dias de hoje, são uma grande novidade. Por um lado podemos atribuir esta situação à falta de valorização da cultura nacional, principalmente por parte dos governos, que não dão continuidade às boas iniciativas e políticas públicas que são desenvolvidas neste âmbito. A ausência de continuidade para com esta área gera uma sensação e uma expectativa de que tudo que se faz é novo. Entretanto, basta observarmos a história do campo para percebermos que estamos a andar em círculos, a construir, desconstruir, e a voltar a construir, sem aprendermos com as experiências vivenciadas e a pensarmos que estamos sempre a inventar a roda, sendo que esta já foi inventada há quase um século (no caso da metáfora, em relação ao campo do cinema e educação). Por outro lado, a escassez de recursos e de reconhecimento em relação ao campo contribui para a desunião dos seus pares, ao trabalho solitário que não propicia a troca de conhecimentos e experiências acarretando uma constante desarticulação por parte dos envolvidos e protagonistas desta área, além de uma competição silenciosa, que poderia e deveria ser transformada em colaboração e cooperação entre os pares.

Durante o processo de investigação e análise destes dados percebemos a existência de quatro importantes momentos – ou de um acontecimento que tenha marcado e desencadeado uma série de outros acontecimentos também marcantes. Podemos afirmar que estas quatro fases juntas marcaram a história deste campo em Portugal. Apresentamos aqui, de forma sistematizada, estes quatro pontos de viragem na história do campo em questão: a) 1º Ponto de viragem: o movimento da Escola Nova e os cineclubes chegam a Portugal; b) 2º Ponto de viragem: alguns precursores do campo do cinema e educação; c) 3º Ponto de viragem: 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania; d) 4º ponto de viragem: o interesse político da EU pela literacia cinematográfica, a nova Lei do Cinema e Audiovisual em Portugal e a criação do Plano Nacional de Cinema (PNC).

- 1º Ponto de viragem: o movimento da Escola Nova e os cineclubes chegam a Portugal

O movimento da Educação Nova ou Escola Nova, de Pestalozzi, Montessori e outros, em Portugal, transforma-se em debates de ideias e práticas pedagógicas desde o início do século XX. “Propunha-se valorizar o mundo e interesses dos alunos, ligar as aprendizagens à vida, conjugar o trabalho individual com o trabalho de grupo, valorizar os métodos ativos” (Pinto *et al.*, 2010:70). Através, principalmente, da pedagogia de Célestin Freinet, valoriza-se os meios de comunicação, como as correspondências interescolares, o uso da imprensa e daquele que era um meio novo e com grande repercussão: o cinema.

O cinema, de certa forma, no início do século XX já era utilizado, mesmo que de maneira modesta e em muito pequena escala, com o objetivo pedagógico, para se trabalhar com crianças e jovens na educação através da escola. É também nesta altura, em 1924, que surge no Porto a Associação dos Amigos do Cinema, o precursor dos cineclubes em Portugal. O cineclubista também trabalha o cinema de forma pedagógica quando estimula seus membros a verem, discutirem e refletirem sobre o cinema, levando-os a descobrir novas formas de verem o mundo.

A primeira associação a poder considerar-se um cineclubista, a Associação dos Amigos do Cinema, criada no Porto em 1924, propor-se-ia “fomentar o entusiasmo pela arte [do cinema], criando, conseqüentemente, o maior número de adeptos possível”, tendo para o efeito uma sede descrita como “um templo onde se reúnem todos os que compreendem o grande valor da Arte do Silêncio”. Ao que tudo indica, porém, seriam poucos os sócios a frequentar esse templo, pois até uma das poucas sessões cinematográficas realizadas decorreria como “uma reunião quase familiar”, acabando a associação por desaparecer pouco depois (Granja, 2007:365).

Em 1935 havia cerca de cinquenta locais onde se podia assistir a sessões de cinema. No entanto, “o movimento cineclubista só se considera iniciado em Portugal com a fundação do Belcine – Clube de Cinema da Parede, em 1943, e com a constituição, em abril de 1945, do Clube Português de Cinematografia (CPC/CCP), no Porto” (Cunha, 2007:2).

A criação dos cineclubes e o primeiro esforço sistemático de afirmação do cinema como arte na Europa parecem ter-se iniciado no momento em que, devido ao aumento da exibição de cinema narrativo norte-americano no pós-guerra e à convergência entre os *media* literário e cinematográfico, o cinema se começava a constituir verdadeiramente como indústria cultural e espetáculo de massas. (Granja, 2007:364)

O Centro de Estudos, Documentação e Animação Cultural, com sede em Lisboa, é criado como consequência do resultado dos Encontros de Estudos Cinematográficos, instituídos em 1959, e com delegações em diversas zonas do país. O objetivo do Centro era selecionar filmes, organizar formações de animadores e preparar os guiões de apresentação e debate que acompanhavam os filmes que circulavam pelas delegações.

Pinto *et al.* (2010) sublinham que os cineclubes, em Portugal, assumem desde a década de 1950 um papel fundamental no campo da educação audiovisual. Após uma década de existência, afirma Paulo Cunha (2013), o movimento cineclubista em Portugal conheceu um fulgor sem precedentes, dezenas de cineclubes foram criados em diferentes pontos do país, assim como os cineclubes nas colónias, e cita:

- 1955: Cineclubes de Castelo Branco, de Oliveira de Azeméis, de Aveiro, de Vila Real de Santo António, de Viana do Castelo, de Santarém, de Viseu, Clube de Cinema de Braga, Secção de Cinema do Círculo Cultural Escalabitano, Secção de Cinema do Conselho Cultural da Assembleia de Vale de Cambra, Cultura, Desporto e Turismo.
- 1956: Setúbal, Faro, Figueira de Foz, Tortosendo, Espinho, Olhanense, Torres Vedras, Centro Cultural de Cinema (Lisboa), Leiria; Beira (Moçambique), Huambo (Angola) e Benguela (Angola).
- 1957: Beja; Lobito (Angola), Moçâmedes (Angola) e Lourenço Marques (Moçambique).
- 1958: Guimarães, Santiago do Cacém, Régua, Católico (Lisboa); Luanda (Angola) e Quelimane (Moçambique).

– 1959: Bombarral, Moura, Universitário de Cinema (Porto, 2.^a tentativa), Funchal; Huila (Angola).

Em Portugal, como em outros países, observa-se um certo divórcio, que se mantém atual ainda hoje, entre aquilo que Granja (2007) chama de uma cinefilia popular, que é pouco preocupada com o estatuto estético e cultural do cinema, e uma cinefilia erudita/intelectual, que se apropria do cinema como sua arte. Os cineclubes vivenciaram esta dicotomia: por um lado precisavam atrair um número cada vez maior de sócios para poder legitimar o cinema como arte universal; por outro lado, tinham o desejo de elevar o cinema ao estatuto de arte erudita e superior, ou seja, arte de elite.

Mesmo quando afirmavam o carácter universal da arte do cinema, não era ao cinema diariamente consumido pelas massas que os cineclubistas se referiam, mas antes a uma concepção de cinema que, salvo raras exceções, se afastaria consideravelmente daquele. Essa concepção assentava numa reflexão crítica sobre os modelos de representação canónica já adoptados pela indústria cinematográfica e aceites pela generalidade do grande público. Assim, a preferência da grande maioria dos cineclubes europeus iria para os filmes de vanguarda que rejeitavam deliberadamente o realismo narrativo e pictórico que o cinema comercial começara a incorporar, precisamente para atrair as classes médias. (Granja, 2007:365)

Em 1972, José Vieira Marques cria o Festival Internacional de Cinema de Figueira da Foz. Marques vem realizando desde os anos de 1960 ações de formação e cursos de Iniciação Cinematográfica e de Cultura da Imagem. No ano letivo de 1972/1973, apresenta um curso extracurricular realizado na Escola Preparatória Barbosa du Bocage, em Setúbal. Nesta atividade já demonstrava uma preocupação para a “educação do espectador e não para o domínio profissional e técnico do meio cinematográfico” (Pinto *et al.*, 2010:72).

De acordo com dados da Federação Portuguesa de Cineclubes, encontramos hoje no país cerca de 43 cineclubes. Foi nos cineclubes de Avanca, Faro e Viseu que surgiram os principais programas de educação audiovisual. A importância dos cineclubes em Portugal é destacada por Neves (2011), primeiramente por possibilitar uma formação de público, que tem a oportunidade

de assistir a filmes que não fazem parte dos circuitos comerciais, que fogem à lógica dominante e que normalmente não são de fácil acesso. E também por suas iniciativas em relação aos projetos de cinema e educação, que possibilitam uma aprendizagem da “teoria, técnica, história e estética do cinema”. Atualmente os cineclubes de Avanca, Viseu, Faro e Viana do Castelo (AO-Norte), apesar das dificuldades e da falta de apoio financeiro, mantêm um importante trabalho de cinema e educação.

O Cineclube de Avanca iniciou as suas atividades em Novembro de 1982, tendo-se vindo a distinguir pelas suas propostas singulares, como os Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia de Avanca que em Julho deste ano terão a sua 15^a³² edição, ao qual está associado o Festival de Cinema de Avanca, além de outros concursos e iniciativas. (...) Com mais tempo de existência do que o seu vizinho de Avanca, o Cineclube de Viseu mantém desde 1955 uma grande vitalidade, mesmo nos momentos de “adormecimento cultural” do Concelho. Além da divulgação e estudo do cinema, as suas atividades passam pela formação, exposições, concursos, e também pela dinamização de outras áreas artísticas, com particular relevo para a fotografia, através de um concurso anual (Neves, 2011:56-57).

O Cine Clube de Viseu – CCV – realiza sem interrupção há 15 anos o Projeto Cinema para as Escolas, que regista mais de 32 mil participantes a partir dos três anos de idade. Dentro deste projeto encontramos diversas atividades que o CCV desenvolve com crianças e jovens: Pequeno Cinema; Escola Animadas; Aprender em Filmes; Aprender em Festa; Sessões de Cinema; Vanguarda e estéticas no Cinema; Workshop Realização.

Através do Projeto Cinema para as Escolas, o CCV tem promovido anualmente uma programação audiovisual para as escolas, seus professores e alunos, que os motiva a aprender e abrir as suas disciplinas e rotinas lectivas à experimentação, à formação, à realização e ao visionamento de filmes³³.

³² Dissertação escrita no ano de 2011. No ano de 2015 será o 19º Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia de Avanca.

³³ Fonte: <http://www.cineclubeviseu.pt/CINEMA-PARA-AS-ESCOLAS>

Já o cineclube de Faro desenvolve desde 1997/1998 um trabalho pioneiro e sistematizado de cinema e educação no país, que se chama JCE (já abordamos este tema antes e voltaremos a abordá-lo mais adiante).

A Associação AO-Norte Cineclube de Viana do Castelo, além de desenvolver um trabalho na divulgação do cinema, produz documentários e desenvolve projetos na área educativa. Fundada em 1994, a Associação promove regularmente workshops e organiza cursos e ações de formação junto das escolas, atividade que se estende através de vários projetos como Olhar o Real, Vídeo na Escola, Histórias na Praça e O Filme da Minha Vida. Anualmente organizam os Encontros de Cinema de Viana, da qual faz parte a 4ª Conferência Internacional de Cinema de Viana, que é um espaço de partilha e reflexão sobre o cinema e a escola, o cinema e a ciência e o documentário contemporâneo, novas narrativas e novas tecnologias.

- 2º Ponto de viragem: três nomes de destaque no campo do cinema e educação

Ainda quando estávamos a iniciar nossa graduação em cinema, personalidades como Lauro António, Graça Lobo e Teresa Garcia já estavam a pensar e a desenvolver o campo do cinema e educação em Portugal. Lauro António, em 1997, coordenava o 1º Encontro Nacional sobre O Audiovisual no Ensino, O Ensino do Audiovisual, realizado na cidade do Porto durante o III Festival Escolar de Vídeo. Foi neste encontro que expôs a sua preocupação em relação à necessidade de se alfabetizar também para o cinema e para o audiovisual e falou sobre a importância do campo do cinema e educação (que chama de cinema e audiovisual):

Voltando ao cinema e ao audiovisual, tenho consciência plena de que eles representam uma ínfima parcela de todo o projeto de uma educação global e autenticamente contemporânea, mas não duvido também que eles são uma parcela absolutamente vital para a construção de um homem novo, livre nas suas convicções, crítico em suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar, aberto à multiplicidade de propostas, tolerante perante a diferença, inovador na descoberta de novos caminhos. E não é só formando técnicos que se consegue essa revolução. Ela consegue-se formando e sensibilizando as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, para os perigos e armadilhas que ela

comporta, da mesma forma que despertando-as para o fascínio dessa magia sem par, lutando contra todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de um qualquer sistema de signos que se procure impor (António, 1998:22).

No âmbito desta mesma comunicação, Lauro António fala sobre a existência de vários “esboços” de iniciativas para a sensibilização do ensino do cinema e do audiovisual em Portugal. Destaca que, desde os anos 1960, eles são utilizados como “meros auxiliares de ensino” (idem, 1998:24). Entretanto, foi no ano de 1991 que o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, e o Secretário de Estado da Reforma Educativa implementaram um programa a nível nacional que incluía o cinema e o audiovisual através de atividades extracurriculares, inserido na Área de Projeto e também como opção curricular dentro do sistema formal de ensino português. Lauro António foi um dos membros deste Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual nomeado pelo ME. Nesta altura foram oficialmente disponibilizados pelo Ministério da Educação, verdadeiras videotecas para cada escola, com filmes completos e também obras editadas.

O cinema não deveria ser apenas mais uma ferramenta para se ensinar as disciplinas (poderia também ser!), mas o filme deveria ser visto como uma obra de arte, como um espetáculo, como uma excepcional fonte de conhecimento sobre vários temas. Lauro António recomendava não deixar que uma atividade lúdica se transformasse em mais um pesadelo curricular, já que ver cinema deveria ser um prazer e não uma fonte de preocupações escolares. O autor afirma que os clássicos devem ser vistos como algo que diverte, ensina, que ajude a compreender o dia-a-dia, que reflete aspetos de uma época, etc. O programa também previa a ida dos alunos as salas de cinema acompanhados pelos professores. Em relação à vertente da produção, destaca que não basta dar uma câmara para um jovem e dizer para ele fazer filmes. Lauro António (1998) afirma que não vê ganhos para o jovem nesta forma apenas tecnicista de cinema e educação; segundo ele não é importante aprender apenas a apertar um botão se não se sabe orientar a objetiva, se não se sabe como, para quê, ou aquilo que se quer filmar.

Outra questão que António (1998) levanta em relação à sua experiência enquanto consultor deste programa do ME é a falta de professores qualificados para iniciarem esta sensibilização ao cinema e ao audiovisual. Entretanto, destaca que, com isso, não quer dizer que no ensino não se encontrem professores apaixonados pelo cinema, mas que é necessário estabelecer um plano de formação de professores a vários níveis. E assim foi feito: o programa organizou algumas formações para mais de 500 professores das mais diversas áreas e o ME elaborou uma legislação especial, “tendente a integrar oficialmente no ensino uma formação técnico-artística na área do cinema e do audiovisual” (António, 1998:32). O que o ME juntamente com a equipa do Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual buscava era:

Desta maneira, os professores que outrora, por custos e risco próprios, exercitavam os seus alunos em matérias deste tipo, tidas por vezes por heréticas, contrariavam desde já com o beneplácito da legislação a defendê-los dessa acusação de heresia, que não raro os perseguia. O cinema e o audiovisual, logo que promulgada a legislação necessária, deixam de ser aqueles instrumentos diabólicos que desviam os alunos do regular aproveitamento escolar, para fazerem parte integrante de um todo curricular onde ocupam um lugar por direito próprio” (António, 1998:33).

Mesmo com todo empenho do ME e do grupo que o assessorava nesta “Reforma do Ensino Artístico”, no que diz respeito ao Cinema e ao Audiovisual, António sublinha que “tudo pareceu emperrar daí para cá” (1998:33) e afirma o atraso do país nesta área, em relação a outros países da Europa e da América. E conclui dizendo que “o pouco que há feito deixa o terreno quase virgem para os esforços que há que promover e acelerar. Saiba-se aproveitar o tempo perdido, para, sobre ele, se ganhar o futuro” (1998:33).

Neste Encontro de três dias, realizado em 1997, onde Lauro António narrou sua experiência como membro do Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual, do programa de 1991 realizado pelo ME, também foram apresentadas:

- Cinco comunicações sobre “O Ensino do Cinema e do Audiovisual”;
- Oito comunicações sobre “O Cinema e o Audiovisual no Ensino”;

– Dez comunicações que falavam sobre “Experiências Motivadoras”, onde representantes de projetos na área do cinema/educação/audiovisual falavam sobre suas experiências com os respectivos projetos.

Após três dias de intenso debate, Lauro António faz doze recomendações que representam aquilo que foi discutido e apresentado. A seguir apresentamos um pequeno resumo daquilo que foi a síntese final do Encontro:

- 1) As entidades públicas e em particular o Ministério da Educação devem dar uma atenção especial ao cinema e ao audiovisual no ensino;
- 2) Integrar a *sensibilização* do cinema e do audiovisual nas estruturas curriculares;
- 3) Promover a formação de professores vocacionados para o ensino do cinema e do audiovisual nos diversos níveis de ensino em Portugal;
- 4) Incentivar a criatividade de alunos e professores na pesquisa de novos caminhos;
- 5) Fomentar a existência de uma colaboração entre escolas e profissionais de cinema e do audiovisual e entre escolas e salas de cinema.

O primeiro projeto de cinema e educação, sistematizado, de longa duração, envolvendo jovens, desenvolvido no país foi criado e implementado por Graça Lobo. Lobo uniu a sua experiência de 20 anos como professora do ensino secundário com sua experiência como cineclubista no Cineclube de Faro, mais um estágio em Paris, decorrente do mestrado, onde teve contacto com o programa francês Escolas ao Cinema e apresentou a proposta de criar um programa didático de cinema à Direcção Regional de Educação do Algarve, para ser implementado em algumas escolas da rede pública de ensino da região. Surge então, no Algarve, O Programa JCE – Juventude Cinema Escola, como uma experiência piloto no ano letivo de 1997/98.

Sobre o JCE, Pereira afirma: “traduz-se no ensino sistemático e sequencial de um programa de conteúdos temáticos (abordáveis em várias disciplinas) e

cinematográficos (linguagem, técnicas, história, profissões), num curso de cinco níveis para escolas EB (do 5º ao 9º anos de escolaridade) e num curso de três níveis para escolas secundárias (do 10º ao 12º anos de escolaridade)” (2011:6).

“Ver, aprender, amar cinema” é o lema do projeto Juventude-Cinema-Escola (JCE) da Direção-Regional do Algarve em parceria com o Cineclub de Faro, naquele que é provavelmente o mais sistemático e mais abrangente dos projetos de ensino do cinema em contexto escolar. Apesar de se cingir à região algarvia, o JCE é o projeto a nível nacional com maior longevidade, com mais escolas, professores e alunos envolvidos. Iniciado no ano lectivo 1997/1998 pelas professoras Anabela Moutinho e Graça Lobo, que além da atividade docente também trouxeram a sua experiência na direção do Cineclub de Faro, tem-se mantido ininterruptamente numa rede de escolas do ensino básico e secundário, que vai do 5º ano até ao 12º ano (Neves, 2011:58).

Um dos motivos que mais contribuíram para a criação deste programa foi a perceção de Graça Lobo referente à globalização mediática e à unificação dos gostos e modos de ver, principalmente através do domínio de filmes norte-americanos exibidos nas salas de cinema e através da televisão (Lobo, 2005). Uma das expectativas de Graça Lobo referente ao trabalho desenvolvido neste programa é que crianças e adolescentes tenham um papel mais ativo na sociedade, contrariando a lógica de distribuição de filmes. Em termos gerais, os principais objetivos do programa são:

- Testar a capacidade de observação;
- Implementar a análise dos filmes;
- Conhecer a linguagem, técnica e a história do cinema;
- Promover a avaliação dos filmes;
- Reconhecer o cinema como expressão artística;
- Promover a interdisciplinaridade e o trabalho de projeto.

Depois da sessão no cinema para a visualização do filme (cuidadosamente escolhido), “os alunos preenchem uma ficha. Mais tarde, durante uma aula, fazem uma espécie de «correção» dessa ficha” (Pereira, 2011:5), visualizando o que

apareceu na ficha através da imagem do filme em DVD. “No final do ano, todos os alunos têm uma ficha sumativa de aquisição de conhecimentos, e uma ficha qualitativa, para que os professores percebam o que os alunos acharam do programa, quais os filmes que mais gostaram e se pretendem ou não prosseguir para o próximo nível” (idem, 2011:5). Os alunos que participam do JCE também podem realizar pequenos filmes, participar de um *quiz show* sobre cinema, realizar peças de teatro, coreografias, levar os pais ao cinema, etc.

Teresa Garcia, assim como Graça Lobo, também trouxe de França as inspirações para o trabalho que desenvolve há uma década e meia, através da associação Os Filhos de Lumière, no campo do cinema e educação com crianças e jovens em Portugal.

Os Filhos de Lumière é o nome de uma associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística. Criada no ano 2000 por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura, a nossa associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidas a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção daqueles que se uniram para fundar esta associação que a melhor maneira de adquirir os saberes que nos propúnhamos construir passava pela aquisição de um saber fazer, ou seja privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.³⁴

Preocupados com o rumo que o cinema em Portugal estava a tomar e convidados para desenvolverem um trabalho com o cinema e os jovens durante os anos de 2000 a 2002, na cidade do Porto que então era a Capital Europeia da Cultura, Teresa e um grupo de cineastas amigos iniciaram um trabalho de resistência do cinema a que deram o nome de O Olhar de Ulisses. Teresa Garcia:

Pediram-nos para começar a trabalhar com os jovens, com jovens universitários, mas queríamos mesmo era trabalhar com as crianças. Em 2002, entrou um novo presidente na Câmara do Porto que destruiu tudo que estava a ser feito desde 2000 e acabou com o nosso trabalho lá. Só ficaram no Porto os cineastas Regina Guimarães e Saguenail, que desenvolveram o programa *O sabor do cinema*, na escola de Serralves que

³⁴ Fonte: <http://osfilhosdelumiere.com/home/>

trabalhava com as oficinas de cinema. Fora isso, tudo o que foi feito foi-se (DCP³⁵, p. 19).

Após este movimento de construção e desconstrução política, a associação reuniu forças e com os materiais que ainda restavam procuraram o cineasta francês Alain Bergala para juntos reconstruírem e darem continuidade ao trabalho que havia sido desenvolvido no Porto. Desde o ano 2000, quando iniciaram os trabalhos com os miúdos, não pararam mais. A associação, apesar de todas as dificuldades impostas por desconexas e antagónicas políticas públicas e o constante descaso político com o setor sócio-educativo-cultural, vem desenvolvendo um resistente e persistente trabalho de cinema e educação. São crianças e jovens, muitas vezes oriundos de bairros sociais e minorias étnicas, que participam de diferentes projetos implementados pela associação onde exibem filmes na maior parte das vezes portugueses e de arte/criação, com sessões acompanhadas por fichas técnicas e discussões. Além da vertente “ver e analisar” filmes, a associação também desenvolve o trabalho de realização de filmes com os jovens. O objetivo da associação é que estes jovens apreciem, compreendam, e tenham uma visão crítica do cinema e através da abordagem prática eles tenham intimidade com a linguagem e o fazer cinematográfico. Teresa Garcia afirma que:

A primeira vez que vimos um filme que suscitou o desejo de trabalhar com miúdos foi na cinemateca. Nathalie Bourgeois e Alain Bergala estavam na cinemateca em Portugal para apresentar os filmes feitos por alunos de toda a França. O projeto deles consistia em exibir para os alunos os filmes de um minuto feitos pelos Lumière, e estes mesmos alunos faziam também seus próprios filmes de um minuto acompanhados por um professor e um cineasta. Depois editaram todos os filmes feitos pelos alunos e fizeram um grande filme que foi para Cannes, etc. O futuro do cinema é a infância, se não for pela infância o cinema vai morrer. Filmar um minuto e esperar que naquele minuto alguma coisa aconteça é extraordinário (DCP, p. 17-18).

Criado em França, em 1995, na celebração dos cem anos de cinema, o programa pedagógico, Cinema: cem anos de juventude, é um projeto pioneiro de

³⁵ DCP – Diário de Campo Portugal.

cinema e educação, coordenado pela Cinemateca Francesa. Este projeto reúne, à escala europeia, profissionais de cinema, professores, salas de cinema, associações e cinematecas e tem vindo a ser implantado em Portugal pela associação Os Filhos de Lumière – em parceria com a Cinemateca Portuguesa –Museu do Cinema – desde o ano letivo de 2006/2007. Cada edição do programa tem o seu tema, como por exemplo “mostrar/esconder” no cinema, uma questão que mais de 500 crianças e adolescentes dos diferentes países que participam do programa francês, se colocaram no ano letivo de 2010/2011. Trabalham a partir desta proposta vendo e analisando filmes, ao longo do ano, fazendo exercícios filmados onde descobrem a “matéria do cinema”, realizando por fim pequenos filmes-ensaio em Portugal, França, Espanha, Itália, Reino Unido, Alemanha, Guadalupe, Ilhas Antilhas e Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo). No ano letivo de 2014/2015 Portugal continuava pelo nono ano consecutivo a participar neste programa pedagógico (com seis grupos em três diferentes regiões de Portugal).

Para além do programa Cinema: cem anos de juventude, a associação também leva a cabo o projeto O Primeiro Olhar, que é realizado de forma mais autónoma (e intensiva) em vários lugares. Os Filhos de Lumière participam ainda no Programa EMA (Estímulo à Melhoria das Aprendizagens) promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de um projeto de cinema neste ano letivo com três turmas. Participam também de um programa apoiado pelo Comenius Regio, em que uma Câmara Municipal, uma Escola e uma Associação em dois países (Portugal e Espanha, neste caso) fazem um projeto similar numa determinada região e vão comunicando e partilhando processos e experiências com o objetivo de produzir guias e materiais que dão conta do trabalho e dos seus processos.

- 3º Ponto de viragem: 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania

Com o objetivo de conhecer a realidade do país em relação à educação para os media e responder à questão: “onde estamos no que à Educação para os Media diz respeito?” (Pinto et al.. 2011:17), os investigadores da Universidade do Minho, Manuel Pinto e Sara Pereira juntamente com sua equipa realizaram um

levantamento e uma investigação minuciosa sobre o tema. Todo o trabalho desenvolvido está na publicação que possui o mesmo título do estudo, editado em 2011.

Este estudo marca uma nova fase da educação para os media, assim como para o campo do cinema e educação em Portugal, pois até então, no país, ainda não se havia realizado um trabalho sistematizado e com um levantamento tão detalhado sobre as ações práticas/projetos sobre os temas. Também analisamos como importante o facto deste estudo ter feito uma associação formal, colocando o cinema e educação como uma parte importante da educação para os media. Todo este movimento de reconhecimento do campo deu voz àqueles que trabalhavam praticamente no anonimato e no isolamento de seus projetos. Quando o estudo mapeou os projetos existentes, os reconheceu, citando em sua publicação, foi iniciado um processo de valorização, de dar visibilidade e voz a um trabalho e um campo que há muito existia mas que era praticamente invisível e negligenciado.

Em março de 2011 é então realizado na Universidade do Minho, em Portugal, o primeiro Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, juntamente com o lançamento da publicação *Educação para os Media em Portugal. Experiências, atores e contextos* (2011). Esta publicação realiza um trabalho precursor e fundamental para a Educação para os Media em Portugal, já que dá conta e traça um panorama do então estado do campo. Foi durante o Congresso e através desta publicação que conseguimos dados para responder à questão sobre a escassez de projetos e pesquisas realizadas nesta área em Portugal – principalmente no campo do cinema e educação. A resposta era que apesar de existirem alguns poucos projetos neste seguimento, este era um campo muito antigo e pouco valorizado por descontinuadas vagas de políticas públicas, normalmente interrompidas a meio e que se tinha ainda muito para descobrir sobre o campo.

- 4º Ponto de viragem: a criação do Plano Nacional de Cinema (PNC)

Em março de 2011, quando veio a Portugal para falar na sessão plenária do Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, na Universidade do Minho, Matteo Zacchetti (2010:1)³⁶, na altura coordenador da Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia, disponibilizou para os participantes um documento onde dizia que “o sector de produção audiovisual é um instrumento crucial de expressão de valores culturais, constituindo um vector da cidadania e cultura, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade europeia”.

A partir de 2006, como resposta às necessidades dos media e das indústrias de tecnologias da informação e da comunicação, detetadas pelo Parlamento Europeu, com base

nos resultados de projetos de investigação em literacia mediática apoiados pela iniciativa eLearning, a Comissão Europeia iniciou uma reflexão acerca da literacia mediática, no âmbito das políticas europeias para o audiovisual e da Estratégia de Lisboa (Zacchetti, 2010:1).

A crescente preocupação com a criação de audiências, para que crianças europeias assistam uma programação europeia; para que elas tenham um maior nível de liberdade e curiosidade; e, que tenham instrumentos para escolher aquilo que querem e sejam capazes de avaliar as implicações das suas escolhas, fez com que aumentasse a preocupação em relação à educação cinematográfica e audiovisual no âmbito da UE.

Em julho de 2011, a Comissão Europeia publicou um convite³⁷ à apresentação de propostas para um estudo realizado por peritos a nível europeu sobre a cultura cinematográfica na Europa, que abrange todos os países da UE (União Europeia) e do EEE (Espaço Económico Europeu). A intenção deste estudo foi criar recomendações baseadas em evidências para informar e colaborar no quadro de formulação de políticas no âmbito da Europa Criativa. O concurso foi

³⁶ Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/lmc/article/viewFile/524/493>

³⁷ Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=NC0213132

ganho por um consórcio do Reino Unido e alguns parceiros europeus, liderado pelo British Film Institute (BFI) e financiado pela Comissão.

Em 2012, o BFI iniciou um levantamento do nível e da oferta de literacia fílmica nos países envolvidos neste estudo, que se chamou Screening Literacy. A definição de literacia fílmica adotada pela Comissão Europeia nesta altura está baseada no seguinte conceito:

Film literacy is the level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyze its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in Creative moving image production (Mark Reid, 2013)³⁸.

Portugal foi um dos países que participou deste levantamento e Vitor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve e precursor sobre o tema no país, fez parte do grupo de cinco *experts* (a nível europeu) que participaram deste estudo. Como resultado foram produzidos três relatórios, com os levantamentos, dados, análises e recomendações: [Executive Summary](#); [Country Profiles](#); [Case Studies](#)³⁹.

Miriam Tavares e Vítor Reia-Baptista, através do CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, foram os responsáveis pelo levantamento e análise dos dados no país. Os dados apresentados dão conta das seguintes iniciativas: a) da iniciativa JCE que possui o financiamento da Direção Regional de Educação do Algarve; b) do projeto Primeiro Olhar, da Associação Os Filhos de Lumière; c) da iniciativa da Cinemateca Portuguesa que criou a Cinemateca Júnior, e que trabalha basicamente com escolas; d) da existência de alguns projetos pontuais por todo o país; e) e por fim, fala da importante atuação dos cineclubes. Uma das recomendações dos especialistas portugueses é que o programa regional do JCE é “totalmente replicável e sustentável em âmbito nacional”⁴⁰.

³⁸ Fonte: <http://www.medeanet.eu/news/project/media-learning-newsletter-october-issue-out-now/>

³⁹ Disponível em: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>

⁴⁰ Fonte:

No início do ano de 2012, a Secretaria de Estado da Cultura disponibiliza para consulta pública uma nova proposta de Lei para o Cinema e Audiovisual, que contempla dois artigos que apostam “em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos”⁴¹, como mostramos a seguir:

“LEI N.º 55/2012, DE 6 DE SETEMBRO”⁴²

LEI DA ARTE DO CINEMA E DAS ATIVIDADES CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS
ESTABELECE OS PRINCÍPIOS DE AÇÃO DO ESTADO NO QUADRO DO FOMENTO,
DESENVOLVIMENTO E PROTEÇÃO DA ARTE DO CINEMA E DAS ATIVIDADES
CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS

A ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DECRETA, NOS TERMOS DA ALÍNEA C)

DO ARTIGO 161.º DA CONSTITUIÇÃO, O SEGUINTE:

ESTA LEI É ALTERADA PELA LEI Nº 28/2014, DE 19 DE MAIO, E NO CAPÍTULO III,
ARTIGO 22º E 23º FALA SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
FORMAÇÃO DE PÚBLICO ESCOLAR:

CAPÍTULO III

DO ENSINO ARTÍSTICO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LITERACIA DO PÚBLICO
ESCOLAR

ARTIGO 22.º - ENSINO ARTÍSTICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1 - O ESTADO ATRIBUI APOIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCENTIVA O ENSINO DAS ARTES CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS NO SISTEMA EDUCATIVO, NAS ÁREAS DE PROJETOS ESPECÍFICOS, INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (I&D), INOVAÇÃO NA PRODUÇÃO E DIFUSÃO CINEMATOGRAFICAS E DO DIREITO DE AUTOR E DOS DIREITOS CONEXOS, COM O OBJETIVO DE ESTIMULAR, APROFUNDAR E DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS DOS SETORES DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL.

2 - OS APOIOS PREVISTOS NO NÚMERO ANTERIOR SÃO ASSEGURADOS ATRAVÉS DA CELEBRAÇÃO DE PROTOCOLOS ENTRE OS ORGANISMOS RESPONSÁVEIS E AS ENTIDADES QUE PROMOVAM O ENSINO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS ÁREAS DAS PROFISSÕES CRIATIVAS E TÉCNICAS DO SETOR CINEMATOGRAFICO E AUDIOVISUAL.

3 - O ESTADO PROMOVE A PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS E DOS PROFISSIONAIS PORTUGUESES EM PARCERIAS E PROJETOS INTERNACIONAIS NA ÁREA DA FORMAÇÃO EM ARTES CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS.

<http://edition.pagesuite-professional.co.uk//launch.aspx?eid=f04523a5-46c5-471d-a466-441e23031aa7>

⁴¹ Comunicado da Secretaria de Estado da Cultura, em 01 de fevereiro de 2012. Fonte: www.ica-ip.pt

⁴² Disponível em: <http://www.ica-ip.pt/Admin/Files/Documents/contentdoc2315.pdf>

ARTIGO 23.º

FORMAÇÃO DE PÚBLICO ESCOLAR

O ESTADO PROMOVE UM PROGRAMA DE LITERACIA PARA O CINEMA JUNTO DO PÚBLICO ESCOLAR PARA A DIVULGAÇÃO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS DE IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E, EM PARTICULAR, DAS LONGAS-METRAGENS, CURTAS-METRAGENS, DOCUMENTÁRIOS E FILMES DE ANIMAÇÃO DE PRODUÇÃO NACIONAL.

EM RESPOSTA A LEI É PUBLICADO NO “DIÁRIO DA REPÚBLICA” O SEGUINTE
DESPACHO:

DESPACHO N.º 15377/2013 - CRIAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PROJETO
PARA O PLANO NACIONAL DO CINEMA

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS
E MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

GABINETES DA MINISTRA DE ESTADO E DAS FINANÇAS,
DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
E DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA CULTURA

DESPACHO N.º 15377/2013

*(PUBLICADO NO "DIÁRIO DA REPÚBLICA", 2.ª SÉRIE, N.º 229,
DE 26 DE NOVEMBRO DE 2013, PÁGINAS 34539-34540)*

CONSIDERANDO QUE UM DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA EDUCATIVA E DE CULTURA DO XIX GOVERNO CONSTITUCIONAL É O APOIO À DIFUSÃO E PROMOÇÃO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS, ENQUANTO INSTRUMENTOS DE EXPRESSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL, AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E PROMOÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS; TENDO PRESENTE QUE COMPETE AO GOVERNO ADOTAR AS MEDIDAS ADEQUADAS A PROMOVER E CONTRIBUIR PARA A FRUIÇÃO PELO PÚBLICO DAS OBRAS CINEMATOGRAFICAS E AUDIOVISUAIS, EM ESPECIAL, ATRAVÉS DE INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DE LITERACIA DO PÚBLICO ESCOLAR; TENDO EM CONTA QUE, EM CONFORMIDADE COM O DISPOSTO NA [LEI N.º 55/2012, DE 6 DE SETEMBRO](#), CABE AO ESTADO PROMOVER UM PROGRAMA DE LITERACIA PARA O CINEMA JUNTO DO PÚBLICO ESCOLAR E DE DIVULGAÇÃO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS NACIONAIS; CONSIDERANDO QUE A PROSECUÇÃO DESTES OBJETIVOS IMPLICA, NECESSARIAMENTE, O ENVOLVIMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, EM PARTICULAR OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS E AS ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO; AFIGURA-SE ADEQUADA E PERTINENTE A ADOÇÃO DO PLANO NACIONAL DE CINEMA (PNC), UMA INICIATIVA CONJUNTA DA PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, ATRAVÉS DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA CULTURA, E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, ATRAVÉS DO SECRETÁRIO DE ESTADO DO

ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, QUE CONTENHA UM PLANO DE AÇÃO ADEQUADO À PROSSECUÇÃO DOS OBJETIVOS ACIMA MENCIONADOS”.⁴³

Deste modo foi oficializado o Plano Nacional de Cinema em Portugal. Durante o 2º Congresso de Literacia Media e Cidadania (2013), a literacia fílmica na Europa e em Portugal foi abordada numa sessão plenária com a presença de Mark Reid, do British Film Institute, por Graça Lobo, coordenadora do Plano Nacional de Cinema e moderada pelo professor Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve. Mark Reid falou sobre os dados do projeto Screening Literacy. Graça Lobo, por sua vez, centrou-se na questão da operacionalização do PNC.

Nos mesmos moldes do programa JCE, desenvolvido por mais de uma década a nível regional no Algarve, o PNC teve a sua fase-piloto no ano letivo de 2013/2014, utilizando a já conhecida metodologia desenvolvida pelo JCE. No ano letivo de 2014/2015, teve a sua segunda edição, envolvendo mais escolas e com uma logística mais elaborada, segundo dados da Secretaria de Estado da Cultura.

O Plano Nacional de Cinema (PNC) é uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através do Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, pelo Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, conforme [Despacho n.º 15377/2013](#), publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 229, de 26 de novembro de 2013, e operacionalizado pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA), pela Cinemateca Portuguesa — Museu do Cinema e pela Direção-Geral da Educação (DGE). Durante o ano letivo de 2013/2014 estiveram envolvidos: 32 Agrupamentos de Escolas; 175 Professores e 2 942 Alunos. Foram realizadas 25 sessões de cinema, das quais 17 em sala de cinema, com a colaboração de 15 Autarquias, da Cinemateca Portuguesa — Museu do Cinema, do Teatro Académico de Gil Vicente e de 3 Cineclubes. Os Professores dos Agrupamentos que integraram as Atividades do PNC tiveram Formação Inicial (Ação de Formação Inicial em 2012/2013 e Sessões de Formação de Continuidade — 4 horas em 2014). A sessão de cinema foi constituída por quatro filmes (1896) do pioneiro, Aurélio da Paz dos Reis e pelo filme “Aniki Bóbó” de Manuel de Oliveira (1942). Posteriormente foram desenvolvidas pelos professores atividades de análise fílmica com os alunos.⁴⁴

⁴³ Disponível em : <https://dre.pt/application/dir/pdf2s/2013/11/229000000/3453934540.pdf>

⁴⁴ Fonte: <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/39-noticias/240-plano-nacional-de-cinema>

Cenário atual dos projetos de cinema e educação em Portugal

Realizamos um levantamento dos projetos de cinema e educação que estão a decorrer no país na altura de escrita desta investigação:

1) Associação Os Filhos de Lumière – Lisboa – resp. Teresa Garcia.

Já falamos anteriormente sobre os trabalhos realizados pela Associação. Em Portugal, um dos dois projetos de cinema e educação que acompanhamos durante nosso trabalho de campo foi o desenvolvido pelos Filhos de Lumière. Iremos analisar os dados recolhidos através do Diário de Campo no próximo capítulo.

Neste momento as atividades desenvolvidas pela Associação continuam a decorrer normalmente e a associação disponibiliza todas as informações e atividades realizadas no seu *site* que é atualizado com frequência.

2) Associação Ao-Norte Cineclub de Viana – Viana do Castelo – resp. Carlos Viana.

No campo do cinema e educação, a Associação promove regularmente workshops e organiza cursos e ações de formação junto das escolas, tais como os projetos: Olhar o Real; Vídeo na Escola; Histórias na Praça; O Filme da Minha Vida.

3) Cineclub de Avanca – Avanca – resp. António Valente.

O Cineclub continua com suas atividades habituais e prepara o AVANCA 2015 – Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia, que acontece anualmente, no fim do mês de julho.

4) Cine Clube de Viseu – Viseu – resp. Rodrigo Francisco.

Atualmente o projeto Cinema para as Escolas atinge seus 16 anos de existência, desenvolvendo diversas atividades voltadas para crianças e jovens.

5) Cinemateca Júnior – Lisboa – resp. Maria de Jesus Lopes.

A Cinemateca continua com seus projetos: o Programa para Escolas; Sábados em Família; Atividades de Férias, etc.

6) Disciplina de Cinema na Escola da Quarteira – Algarve – resp. Pedro Félix.

Esta Disciplina de Cinema foi o segundo projeto que acompanhamos durante nosso trabalho de campo no país, todo material recolhido foi registrado no Diário de Campo, que será analisado no próximo capítulo.

7) PNC – Plano Nacional de Cinema (antigo JCE – Juventude Cinema Escola, a nível nacional) – coordenado por Elsa Mendes.

O PNC teve uma enorme adesão por parte das escolas no ano letivo 2014/2015. Ainda não temos dados para avaliar o programa, ficando o desafio para uma fase futura.

8) KlaptProd/Formar a Imagem – Lisboa – resp. Eduardo Amaro

Eduardo Amaro, Duda para crianças e jovens, há mais de uma década trabalha no campo do cinema e educação, realizando um trabalho de realização de filmes com jovens moradores da periferia de Lisboa.

9) Vende-se Filmes – Lisboa – resp. Filipa Reis e João Miller Guerra.

A produtora independente Vende-se Filmes, fundada em 2008, vem desenvolvendo diversos trabalhos de cinema e educação com jovens em situação

de vulnerabilidade social. Os filmes realizados por estes jovens através dos projetos da Vende-se são muitas vezes premiados e participam de mostras e encontros a nível mundial.

A busca por legitimar o campo do cinema e educação no Brasil

Não estamos engatinhando, não estamos no começo, estamos nos arrastando na área. É porque ainda não se encontrou uma maneira adequada, ou mais interessante, de se fazer isso. Apesar do campo já existir há muitos anos, ou melhor, décadas, atualmente continuamos tentando provar que ele é importante. Me parece que existe um vácuo entre quem está fazendo, quem está aprendendo e a relação com o governo e com a escola. Há uma ausência de comunicação. (Entrevista com Índia Mara – Professora de cinema e educação da UFF, 2014)

A afirmação de Índia Mara, acima, aborda uma importante problemática sobre o cinema e educação no Brasil. Podemos afirmar que este é um problema de base em relação ao campo do cinema e educação no país. O que consideramos mais interessante é que este também é um problema de base do campo do cinema e educação em Portugal. Por isso, abordaremos e analisaremos estas questões com maior rigor no próximo capítulo, quando iremos trabalhar com os dados recolhidos durante os trabalhos de campo, onde acompanhamos projetos de cinema e educação nos dois países.

É importante destacar que o Brasil no ano de 2014, segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tinha um total de 202.768.562 habitantes, enquanto Portugal, segundo o Instituto Nacional de Estatística, no ano de 2013, tinha 10.427.301 habitantes. O que nos leva a crer que falar sobre um campo em um país de tamanho continental e populoso como o Brasil não é uma tarefa nada simples. Por isso nossa intenção, como referimos anteriormente, é poder contextualizar este campo ainda que de maneira pouco exaustiva. Nesta parte do capítulo iremos abordar a constituição do campo,

falaremos sobre algumas políticas públicas e, por fim, iremos fazer referência a algumas iniciativas e projetos na área.

A história do campo do cinema e educação no Brasil

Em um estudo sobre a relevância do movimento anarquista⁴⁵ no Brasil, no início do século XX, em um período que vai do ano 1901 a 1921, e seu envolvimento com o cinema, Figueira (2004) faz um relato sobre a introdução e os usos do cinematógrafo pela Igreja, pelo Estado e pela indústria/mercado, na sociedade brasileira. A investigadora analisa pelo menos dois dos mais representativos periódicos anarquistas da época: *A Lanterna* e *A Plebe*.

Figueira (2004) destaca os artigos sobre cinema escritos para *A Lanterna* pelo português Gregório Nazianzeno Moreira de Queiroz Vasconcelos. Poeta, advogado, jornalista e escritor, tinha uma extensa cultura, ideias anarquistas e dominava vários idiomas, tendo morado por duas vezes no Brasil ao longo da sua vida, onde ficou conhecido por Neno Vasco. “Para Neno Vasco, há o cinema industrial ou cinema burguês, o cinema da Igreja e o cinema do povo. Este último é indicado como *um meio de propaganda para contrariar a nefasta educação, reacionária dos cinematógrafos industriais*” (Figueira, 2004:8).

Neno Vasco fala sobre uma distinção entre cinema industrial e cinema do povo e analisa os efeitos que um e outro poderiam provocar na educação do homem do povo.

O primeiro estaria a serviço da manutenção da sociedade burguesa, promovendo a “nefasta educação reacionária e moral”, não contribuindo para “a inteligência da classe trabalhadora”. O segundo poderia vir a ser um instrumento da propaganda social, direcionada à constituição de uma nova sociedade e de um novo homem (Figueira, 2004:10).

⁴⁵ O anarquismo é um movimento sócio-político que surgiu na Europa entre os séculos XVII e XVIII. O movimento anarquista chegou ao Brasil no fim do século XIX através dos imigrantes europeus. Os anarquistas são contra a existência e o poder centralizado pelo Estado e pela Igreja Católica, através de jornais, periódicos, revistas e outros meios de comunicação mobilizavam operários para que estes se auto gerissem através de sindicatos e eram totalmente contrários ao capitalismo.

Vasco defende que os valores representados nos ecrãs do cinema deveriam mostrar uma arte verdadeiramente revolucionária, que é a arte do povo para o povo. Uma das questões de muitos intelectuais da época, assim como Neno Vasco, era

a necessidade de compreender, de refletir sobre como o movimento anarquista deveria atuar diante da possibilidade de utilização do cinema para a formação do homem do povo, segundo princípios libertários. No território da *propaganda social*, desde o final do século XIX, muitos progressos já haviam sido conquistados com a organização da imprensa, bibliotecas, centros de estudo, e com a criação das escolas modernas. Porém, era necessário combater os efeitos que a linguagem cinematográfica utilizada pela Igreja, pelo Estado e por empreendedores mercantis das classes abastadas poderia causar ao proletariado (Figueira, 2004:12).

Através de sua investigação, Figueira afirma ter existido, no seio da sociedade civil, e durante um longo período que antecede o aparecimento do cinema educativo no Brasil, uma intensa discussão sobre a linguagem cinematográfica como possibilidade educativa, estando o cinema, à semelhança da imprensa, em um mesmo terreno de disputa para a formação das classes trabalhadoras. A pesquisa histórica realizada pela autora sobre os projetos de educação anarquista traz uma contribuição para a história do cinema e educação. “Por meio dela, foi possível recuperar e registrar parte da história de uma experiência concreta: a resistência operária à dominação ideológica que fez uso da imagem em movimento para a conformação do trabalhador segundo os interesses do capital” (Figueira, 2004:16).

Existem pesquisas bastante aprofundadas e relatos interessantes sobre a formação e início do cinema no âmbito da educação em território nacional. Encontramos estudos que falam que a relação entre cinema e educação no Brasil começou com um movimento vindo dos Estados Unidos e da Europa, no início do século XX. Investigadora na área do cinema, com artigos publicados sobre a história do cinema e educação no Brasil, Rosana Elisa Catelli, afirma que

a experiência americana com a educação e com o uso dos meios de comunicação de massa, em especial o cinema, serviu como referência para se pensar a mesma questão no Brasil. Por um lado, a escola era apontada como a instituição social primordial de formação do cidadão na sociedade moderna. Mas não a escola centrada na erudição dos “livros”, mas sim na prática cotidiana da vida em comunidade. Para poder trazer a comunidade para perto da escola, os meios de comunicação de massa teriam um papel central, como o cinema, que poderia mostrar a cidade, o cotidiano, a natureza e representar as relações sociais que se estabelecem nesses locais. Por outro lado, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação, poderia também exercer um papel fundamental na formação de uma nação composta por imigrantes, integrando e assimilando estes habitantes (2009:2).

Nesta altura, os Estados Unidos já eram uma referência em relação à produção de documentários educativos. Catelli (2009) afirma que, na análise realizada sobre a relação entre cinema e educação, entre os anos de 1920 a 1950, a partir das concepções estadunidenses presentes no Brasil, acreditava-se que o cinema educativo poderia contribuir para a formação da cidadania e constituição de uma sociedade democrática. Tais ideias são baseadas nos escritos de John Dewey sobre o papel dos meios de comunicação de massa na sociedade moderna.

Em 1936, Roquette-Pinto é enviado pelo governo brasileiro para estabelecer contactos com os institutos de cinema educativo da Europa. Nesta viagem exploratória produz um relatório onde afirma que a França, a Itália e a Alemanha não possuem o mesmo entusiasmo que os estadunidenses manifestam pelo filme sonoro educativo de 16mm. Analisando o discurso da revista *Cinearte*⁴⁶ entre os anos 1920 e 1930, Catelli (2009) sublinha que, para os primeiros formuladores do cinema educativo no Brasil, o cinema era visto como um instrumento capaz de “civilizar” e “abrasileirar” uma população diversa regionalmente e também composta por muitos imigrantes. Entretanto a *Cinearte* vivenciava uma relação um tanto quanto conflituosa em relação ao cinema produzido nos Estados Unidos.

⁴⁶ Periódico periódico sobre Cinema, editado no Rio de Janeiro, que empreendeu uma ampla campanha pela implementação do cinema educativo no Brasil.

Era seu exemplo, tanto para os filmes de enredo como para os educativos, os filmes americanos eram, dessa forma, os protótipos do “bom” cinema. Ao mesmo tempo, o Estados Unidos representava o “mau” cinema, já que muitas vezes os filmes ali realizados eram violentos, continham cenas imorais e principalmente, interferiam culturalmente no país, introduzindo hábitos e valores que não eram os nossos. A frequência de reclamações a respeito da má influência dos filmes americanos para a sociedade brasileira era intensa, entre os anos de 1920 e 1930. É para estas declarações que, ironicamente, Monteiro Lobato se dirige, em artigo transcrito pela *Cinearte* em 1926: “Conheço um que não cessa de catonizar contra os Estados Unidos e sua nefasta influência sobre a sociedade brasileira. Isto aqui seria o paraíso terreal se não fora o “Yankee” com sua penetração irresistível. O país vai mal, a máquina administrativa não funciona, o povo não enriquece, não aprende a ler, não tem justiça, etc, etc, tudo graças a influência americana. Rolamos por um despenhadeiro porque o americano nos empurra” (Catelli, 2009:7).

Aqueles que eram entusiastas do cinema educativo no Brasil podiam dividir-se em dois grupos: os educadores e os homens de cinema. O grupo dos educadores estava diretamente vinculado ao movimento da Escola Nova e defendia a necessidade de educação da população brasileira, com base nas teorias americanas de Dewey. Estes educadores escreveram sobre o uso do cinema na educação e se organizaram para que houvesse a utilização de filmes nas práticas pedagógicas escolares. Toda esta mobilização possibilitou que o Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE fosse criado no ano de 1937, diretamente associado ao movimento nacional da Escola Nova, sob a direção de Roquette Pinto e coordenação técnica do cineasta Humberto Mauro. Entre os anos de 1937 e 1967 o INCE produziu por volta de quatrocentos documentários, destinados, principalmente, a educação escolar e popular.

Sendo assim, a proposta de filmes educativos defendida pelos educadores da Escola Nova e pela revista *Cinearte* poderia ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) o cinema contribuiria para a educação das massas; 2) pela via da educação das massas formava-se um público de cinema; 3) o discurso moralista dos educadores combinava com uma proposta de domesticação do cinema por meio da moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público de classe média e a elite letrada; 4) contribuía para a educação do próprio cinema, adequando temas e formas de representação ao modelo pretendido (Catelli, 2010:610).

Catelli (2010) relata que, durante o primeiro governo de Getulio Vargas (de 1930 até 1945), a educação e a cultura eram as novas estratégias de transformação do país. Este novo modelo de cinema nacional fazia parte deste movimento que tinha como objetivo a renovação da educação, uma população letrada, um país mais moderno e civilizado. A Igreja Católica também influenciou diretamente neste processo, pois acreditava que através do cinema pudesse influenciar na difusão e consolidação dos princípios éticos e sociais.

No Brasil, assim como em Portugal, os cineclubes também estão associados à educação através do cinema. O primeiro cineclube de que se tem notícias no país foi fundado em 1928 e se chamava Chaplin Club, baseado no movimento dos cineclubes de França. Após o Chaplin a outra iniciativa de cineclubismo só se deu em 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, conhecido como Clube de Cinema de São Paulo, e que serviu de inspiração para a criação de outros cineclubes espalhados pelo país.

Em função dessas organizações que começam a se espalhar pelo país a partir da década de 1940, pode-se perceber uma ampliação da estruturação dos ambientes de formação do gosto para o consumo cinematográfico, bem como dos processos de circulação de saberes e fazeres a estes relacionados. Essa primeira fase do cineclubismo no país, apesar de ter sido de caráter restrito, pois as discussões não se ampliavam para além do pequeno grupo de intelectuais interessados em cinema, propiciou um novo formato de exibição e apreciação de cinema, que se ampliou no Brasil a partir da década de 50, quando surgiram vários cineclubes no país. Dentre esses, o Clube de Cinema da Bahia, fundado por Walter da Silveira (advogado trabalhista) em 1950, e o Cineclube de Marília, a mais duradoura das experiências cineclubistas no Brasil, que funcionou de 1952 até os anos 1990 (Gusmão, 2008:7).

Antes do golpe militar que instalou a ditadura no país em 1969, os cineclubes chegaram a 300 grupos; entre 1964 e 1969 eles começaram a entrar em declínio e depois do golpe a maior parte dos cineclubes acabaram suas atividades e alguns se juntaram aos movimentos de resistência política. Apesar desta interrupção por motivos políticos, ao todo o Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros (CNCB) tem mais de cinquenta anos de existência e em 2015 foi

realizada a 29ª Jornada Nacional de Cineclubes. Os últimos dados disponibilizados no *site* do CNCB foram no ano de 2010 e nesta altura existiam 464 cineclubes filiados a instituição.

No final da década de 1970 aparece no Brasil o movimento do Vídeo Popular, que surge em meio ao movimento cineclubista militante, durante a ditadura militar. Fazia parte das estratégias de atuação do Vídeo Popular criar e executar ferramentas de ensino para ampliar a participação dos projetos sociais. A partir dos vários desdobramentos do movimento de Vídeo Popular, surgem as experiências de Educação Audiovisual Popular (EAP). Estas são experiências compartilhadas por “entidades e projetos que promovem gratuitamente, e para públicos historicamente excluídos socialmente, o ensino dos meios de realização audiovisual” (Cirello, 2010:56). São em sua maioria projetos realizados por entidades envolvidas nos “novos” movimentos sociais, criados principalmente a partir de 1990: “integrando o chamado terceiro setor, estas entidades desenvolvem projetos sociais que dão conta de públicos-alvo, como crianças e jovens, não atendidos, e com problemas sociais não resolvidos pelo poder público” (Cirello, 2010:90).

Gusmão (2011) destaca a importância da ação da Igreja Católica, no país, para a construção do campo do cinema e educação. A autora sublinha que, especialmente a partir dos anos 1950, houve um contínuo interesse pela dimensão educativa do cinema, criando-se as condições para o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica ao serviço da formação de jovens, realizando cursos e seminários para estimular a implantação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja, especialmente nos colégios.

Destacam-se as ações desenvolvidas em Belo Horizonte pelo padre Guido Logger e pelo frei Francisco de Araújo. O primeiro, entre outras atividades, escreveu um livro intitulado *Educar para o Cinema*, publicado pela Editora Vozes em 1965; e o segundo foi o responsável pela criação do Cine-Clube da Ação Católica (CCAC), em 1957, que mais tarde passou a ser gerido pela Ação Social Arquidiocesana (ASA), sob a responsabilidade de Yone Augusto de Castro, então responsável pelo Departamento de Cinema. (...) Outro braço forte da Ocic se organizou no Rio de Janeiro, ligado à Pontifícia Universidade Católica: o Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana,

coordenado por Irene Tavares de Sá, que promoveu mais de 60 cursos sobre cinema, entre 1952 e 1968, além de publicar três livros que se tornaram referências para a discussão sobre cinema e educação e para a implantação de cineclubes colegiais (Gusmão, 2011:2).

Desta preocupação da Igreja Católica pela ótica educadora do cinema surgiu o Cineduc – Cinema e Educação. Organização pioneira no trabalho com cinema e educação no Brasil, o Cineduc foi criado em 1969 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Iremos abordar a história e o trabalho realizado pelo Cineduc mais adiante.

Experiências e projetos de cinema e educação no Brasil

Atualmente, encontramos no Brasil diferentes experiências na área, a maior parte na forma de projetos, 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 contemplem 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 este tipo de produção⁴⁷.

A investigadora Moira Toledo Dias Guerra Cirello (2010) realizou sua tese de doutoramento sobre o que chamou *de Educação Audiovisual Popular (EAP), um panorama brasileiro entre 1990 e 2009*, onde catalogou e analisou 113 entidades brasileiras que desenvolvem projetos através da EAP. Com base na pesquisa de Cirello, pretendemos assinalar alguns traços das pedagogias presentes nos projetos de educação audiovisual desenvolvidos no Brasil. Na investigação realizada fizeram parte entidades que promovem (ou promoveram) projetos de ensino audiovisual

⁴⁷ Fonte: <http://www.fepabrasil.org.br>

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 “bolsões de pobreza”, ou grupos socialmente marginalizados (Cirello, 2010).

O estudo realizado por Cirello (2010) mostrou que, principalmente as capitais, que detêm maior poder econômico e político, possuem a maior quantidade de projetos sendo realizados nesta 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. Destaca estes eixos: 1) A gestão – compartilhada por professores e alunos; 2) O espaço – ambientes agradáveis que estimulem a convivência; 3) A adesão – alimentação durante o período do curso, auxílio transporte e bolsa de estudos; 4) A Interação – liberdade de atuação e estímulo à experiência pedagógica e ao exercício da experimentação e exploração (Cirello, 2010).

Em relação às pedagogias utilizadas nos projetos que participaram do seu estudo, Cirello (2010) sublinha que 67,1% das iniciativas em EAP que participaram desta investigação afirmam possuir uma proposta metodológica e pedagógica predefinida, enquanto os 32,9% restantes afirmam não possuir uma proposta metodológica definida. A autora sublinha que, dentro deste último grupo, algumas instituições assumiram que por vezes realizam seu trabalho de maneira “intuitiva” que só vem ser detetada “mais tarde”, a partir dos traços pedagógicos que apresentou.

Mas a realidade destas 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, a autora sublinha que o quotidiano destas entidades não é nada fácil: são normalmente poucas pessoas a trabalhar e muito trabalho a ser feito, os recursos económicos são limitados e às vezes escassos, e a gestão das atividades acumula-se com as obrigações administrativas, de gerir patrocinadores/financiadores/apoiadores, etc.

Cirello (2010) defende que diante desta 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 participou na investigação de Cirello, e que atende cerca de 1.200 crianças e jovens de “baixa-renda”. Juntos, Dagmar e Celso, escreveram o livro *A Pedagogia do Cuidado* (Cirello, 2010). 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, 2010:104).

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 planeamentos 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, 2010:104)

Cirello sublinha 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 (sinceramente)

democrática, é um ponto de partida e de chegada para educadores e entidades que trabalham com este tipo de projetos. Para Freire, 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 uma “libertação” para ambos.

Neste caso, o cinema é muito mais do que o meio, é a linguagem que possibilita que educador e educando desenvolvam o exercício desta 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 aos outros. Freire nos possibilita desenvolver 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 desta ação.

- Cineduc, um projeto pioneiro

Em 08 de abril de 1970, as aulas do Cineduc tiveram início na cidade do Rio de Janeiro, ainda em caráter experimental. O público-alvo era formado por crianças de oito a doze anos (Nascimento, 2013).

O Cineduc foi criado em 1969 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Durante os três primeiros anos de existência, o Cineduc esteve ligado à CNBB, após este tempo transformou-se em Organização Não Governamental (ONG). Nesta altura o Cineduc apresentava-se na condição de representante brasileiro do Plan Deni⁴⁸ (Plan de Niños), um projeto latino-americano de educação da criança e do jovem face aos meios audiovisuais (particularmente o cinema).

⁴⁸ Em 1920, nos Estados Unidos, a Igreja Católica promulgou leis de censura à exibição de filmes em diversos estados. Em 1928, no congresso de L'Union Internationale des Ligues Féminines Catholiques, na Holanda, a Igreja fundou a OCIC – Organização Católica Internacional do Cinema. Criada em 1934, a Legião da Decência foi apoiada por fiéis católicos, protestantes e israelitas, que se comprometiam a não assistir aos filmes considerados prejudiciais à moral cristã. No ano de 1969, em caráter experimental por um ano, o Plan Deni é desenvolvido através da SAL-OCIC em Lima e Quito, em algumas escolas estatais e particulares (Nascimento, 2013).

Mais tarde o Cineduc passou a ser o representante brasileiro junto ao CIFEJ (Centre International du Film pour l' Enfance et la Jeunesse), órgão da UNESCO com sede em Montreal. Quando foi criado, o objetivo do Cineduc – Cinema e Educação era dar às crianças e jovens a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica, usados pelos cineastas para realizar suas obras. Desta maneira, a ideia era criar plateias críticas, que não recebiam passivamente os valores difundidos pelo cinema e pela televisão.

O maior objetivo do Cineduc é colaborar para que crianças e jovens tenham um olhar ativo,

o olhar de quem vê o mundo com atenção, de quem busca, de quem pretende compreender ou simplesmente apreciar o que o mundo exterior proporciona. Este é o olhar do sábio, do cientista e do artista, das pessoas que transformam o que percebem em ideias, conhecimento, poesia, arte. Para executar seu trabalho, a equipe do Cineduc vem desenvolvendo ao longo dos anos uma metodologia de ensino e sensibilização largamente testada, baseada em estudos teóricos e pensamento filosófico, criando técnicas de dinamização e materiais didáticos. Neste momento estamos particularmente empenhados na capacitação de professores para trabalhar com as linguagens audiovisuais nas escolas, já que este é o melhor meio de difundir e multiplicar esse conhecimento.⁴⁹

Em entrevista dada, (no decorrer do trabalho *no campo antes do campo*) especialmente para esta investigação, em 22/10/2013, durante o II Encontro de Educadores de Cinema e Vídeo da UFF, em Niterói – Brasil, Bete Bullara, secretária executiva do Cineduc, afirma que o processo educacional deve incluir o prazer. A metodologia utilizada pelo Cineduc inclui exercícios que são chamados de brincadeiras, onde é fundamental, segundo Bullara, suscitar o prazer em fazer, participar e pensar, onde é incentivado na criança e no jovem o desejo/gosto pela cultura, música, arte e cinema.

Bullara afirma que “apertar botão não é complicado! Complicado é colaborar para que o outro se conheça, trabalhar ruturas e preconceitos.” Existe uma grande reflexão em sua fala sobre o papel do educador nas iniciativas de

⁴⁹ Fonte: <http://www.cineduc.org.br>

cinema e educação e sobre este tema ela coloca a questão: “Até onde eu tenho que ir para ajudar aquele grupo de crianças e jovens a pensar?” É necessário, sublinha Bullara, “humanizar o grupo que estamos trabalhando para que ninguém domine nada, para que a câmara passe pelas mãos de todos. Sabemos da importância do diálogo, do debate e do processo de questionamento, sempre perguntamos: porque você quer fazer desta maneira? Nossa intenção é que crianças e jovens reflitam. Pois normalmente nestes projetos eles sentem-se coagidos a fazerem aquilo que eles acreditam que nós adultos estamos esperando deles, em corresponder à nossa expectativa. É como se fosse uma forma de gratidão, de não decepcionar o adulto que está ali a trabalhar com eles. O educador precisa saber chegar, ajudar o educando a se apropriar daquilo. Por isso, no Cineduc, nós trabalhamos com um tripé que é a nossa base: Reflexão como prática quotidiana; Leitura das imagens; Criação.”

- Vídeo nas aldeias

Vicent Carelli é um antropólogo e indigenista que se utilizava do vídeo para filmar as atividades dos índios de diferentes tribos no Brasil através do trabalho realizado pela ONG Centro de Trabalho Indigenista. O material filmado era mostrado aos índios que começaram a pedir que Carelli filmasse suas festas e rituais. Estes pedidos começaram a aumentar, eram diferentes tribos, em diferentes regiões querendo utilizar a linguagem audiovisual. Diante desta demanda Carelli teve a ideia de ensinar os próprios índios a utilizarem o equipamento audiovisual. Além disso, o antropólogo também disponibilizava equipamentos para que eles pudessem retratar seus momentos preferidos, e assim surgiu a ideia de criar, em 1986, o Vídeo na Aldeias (VNA). Este é um projeto precursor de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto foi apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais.

Em 1997, foi realizada a primeira oficina de formação na aldeia Xavante de Sangradouro. O VNA foi distribuindo equipamentos de exibição e câmaras de vídeo para estas comunidades, e foi criando uma rede de distribuição

dos vídeos que iam produzindo. Foi se desenvolvendo e gerando novas experiências, como promover o encontro na vida real dos povos que tinham se conhecido através do vídeo, “ficcional” seus mitos, etc. Em 2000, o Vídeo nas Aldeias se constituiu como uma ONG independente. A trajetória do VNA permitiu criar um importante acervo de imagens sobre os povos indígenas no Brasil e produzir uma coleção com mais de 70 filmes, a maioria deles premiados nacional e internacionalmente, transformando-se em uma referência nesta área (Retirado do *site*: <http://www.videonasaldeias.org.br/>).

O reconhecimento do trabalho realizado pelo VNA foca-se principalmente através da oportunidade que o programa dá ao índio em ser ele próprio a retratar sua vida, seu cotidiano, sua cultura, problemáticas etc. É um projeto de empoderamento, um projeto que trabalha horizontalmente e deixa transparecer com intimidade e delicadeza as experiências tanto do realizador (índio), como daqueles aparecem nos filmes (também índios).

Em 2014, o Vídeo nas Aldeias lançou um novo projeto que se chama Um dia na Aldeia. Este projeto traz um olhar autêntico e contemporâneo sobre crianças e jovens indígenas do Brasil, ao possibilitar que eles próprios contem suas histórias. A proposta é que uma equipe de jovens realizadores indígenas faça um filme sobre as crianças de uma determinada tribo, onde as próprias crianças, juntamente com estes realizadores, produzem e são, na maioria das vezes, protagonistas dos filmes. Estes filmes são adaptados para um livro tanto em português como na língua nativa das crianças e jovens retratadas e, numa edição muito bem cuidada, contém as ilustrações e também o vídeo realizado. Nestes filmes, crianças e jovens indígenas mostram como vivem, onde moram, o que comem, que língua falam, do que brincam, quais são suas lendas, como são suas escolas... O resultado é um projeto que evidencia a identidade cultural de cada tribo, tendo crianças e jovens como protagonistas.

- Janela indiscreta: para ver, ouvir e falar de cinema

É em Vitória da Conquista, na região do Sudoeste da Bahia, na cidade de um dos idealizadores do movimento Cinema Novo, Glauber Rocha, que se situa o projeto Janela Indiscreta. Foi a partir da experiência de uma década de atividades do Clube de Cinema Glauber Rocha que, em 1992, Jorge Luiz Melquisedeque teve a ideia de fazer uma ponte com a Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia; através de um projeto de extensão da universidade surgiu o Janela Indiscreta Cine-Vídeo Uesb.

Se no início as atividades se resumiam a sessões semanais de cinema, seguidas de comentários temáticos, com o passar dos anos,

o projeto foi ganhando corpo, e as ações se expandiram para muitos outros espaços, ultrapassando o campus universitário e a cidade e levando a exibição, a reflexão, o debate e a formação para o cinema e o audiovisual a públicos de vários lugares da Bahia e de outros estados brasileiros. Assim, numa trajetória de atividades ininterruptas, o Janela Indiscreta, passou de projeto a programa e contabiliza centenas de sessões, além de eventos, cursos, seminários e mostras, que sempre contam com a parceria de renomados pesquisadores e profissionais do Brasil e de outros países.⁵⁰

Nos últimos anos, sob a coordenação da professora Milene Gusmão, o trabalho desenvolvido pelo Janela Indiscreta baseia-se na premissa de que a produção cinematográfica é uma das principais formas de expressão humana, bem como o filme é um poderoso meio de desenvolvimento, reflexão da realidade e formação cultural e educacional.

- CINEAD, Cinema para aprender e desaprender

No ano de 2006, o CINEAD surgiu como um projeto de pesquisa e extensão com o objetivo de investigar a infância e juventude no cinema, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Adriana Fresquet. Em 2008, o CINEAD assinou um convênio com o Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ e criou a escola de cinema

⁵⁰ Fonte: <http://www.janelaindiscretauesb.com.br>
190

dentro do CAP, um projeto-piloto, para pesquisa e para que no futuro se pudessem criar novas escolas de cinema em outras escolas públicas. O projeto teve a consultoria do francês Alain Bergala para pensar a formação dos professores, as atividades iniciais e a produção dos materiais didáticos.

Com um enorme desdobramento da sua base de trabalho, atualmente o projeto de pesquisa realizado pelo grupo vai além do CINEAD e se debruça sobre mais 12 projetos de extensão. Seu foco principal é a proposta de currículo de cinema para as escolas de educação básica e para isso a formação de professores em cinema e educação é considerada fundamental. Entre outras sensibilizações em relação ao cinema, as escolas que participam do projeto devem se comprometer com a criação de um cineclube na escola e uma produção audiovisual com referência no cinema (Fresquet, 2014).

- Oficinas Kinoforum (Associação Cultural Kinoforum)

A associação cultural Kinoforum foi criada em 1995, é uma entidade sem fins lucrativos e realiza atividades e projetos no campo do cinema e educação. Tem como premissa apoiar o desenvolvimento da linguagem e da produção cinematográfica, com destaque para a promoção do setor audiovisual, principalmente na cidade de São Paulo. A associação desenvolve atividades gratuitas voltadas para a linguagem cinematográfica, principalmente com jovens de baixa renda. Tem importantes projetos na área como o Curta Kinoforum – Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, as Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual, o Guia de Festivais Audiovisuais e Crítica Curta.

As Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual nasceram em 2001 com o objetivo de difundir a cultura audiovisual, promover o acesso a novos equipamentos digitais e despertar o interesse de jovens para a curta-metragem. Com mais de 60 oficinas realizadas ao longo desses anos, a associação já proporcionou a mais de 1.500 jovens dos mais diversos bairros de São Paulo, a possibilidade de elaborar, dirigir, produzir e fotografar curtas digitais a partir de suas próprias ideias. Tradicionalmente, o produto final, uma curta-metragem

produzido pelos alunos, é exibido nos cinemas, durante o Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo⁵¹.

Lei Cristovam Buarque de Cinema

Foi publicada no Diário Oficial da União em 27/06/2014, a [Lei nº 13.006](#), conhecida como Lei Cristovam Buarque de Cinema, o senador que teve a ideia de a criar e que torna a exibição de filmes e audiovisuais de produção brasileira obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais. A norma altera o artigo 26 da [Lei 9.394](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A exibição de filmes nacionais constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

Segue abaixo uma cópia deste documento:

LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014⁵².
ACRESCENTA § 8º AO ART. 26 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA OBRIGAR A EXIBIÇÃO DE FILMES DE PRODUÇÃO NACIONAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.
A PRESIDENTA DA REPÚBLICA FAÇO SABER QUE O CONGRESSO NACIONAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:
ART. 1º O ART. 26 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, PASSA A VIGORAR ACRESCIDO DO SEGUINTE § 8º:
“ART. 26.
§ 8º A EXIBIÇÃO DE FILMES DE PRODUÇÃO NACIONAL CONSTITUIRÁ COMPONENTE CURRICULAR COMPLEMENTAR INTEGRADO À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, SENDO A SUA EXIBIÇÃO OBRIGATÓRIA POR, NO MÍNIMO, 2 (DUAS) HORAS MENSAIS.” (NR)
ART. 2º ESTA LEI ENTRA EM VIGOR NA DATA DE SUA PUBLICAÇÃO.
BRASÍLIA, 26 DE JUNHO DE 2014

O senador acredita que esta lei possa ser o início de uma preocupação com a criação de um público brasileiro que assista e se interesse pela cultura e pelo cinema nacional. Buarque defende que “a única forma de dar liberdade à indústria

⁵¹ Fonte: <http://www.kinoforum.org.br/oficinas/>

⁵² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm
192

cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à manutenção da indústria cinematográfica. Isso só acontecerá quando conseguirmos criar uma geração com gosto pelo cinema, e o único caminho é a escola”⁵³.

Existe hoje um grande debate entre profissionais e pesquisadores da área sobre a metodologia que deverá ser utilizada para que se dê a implementação desta lei. Existe um enorme cuidado e temor para não deixar que ela fique apenas “no papel”. Diante de uma política nacional que não protege o cinema nacional quando o tema é exibição. Acredita-se que, com esta lei, crianças e jovens poderão ter acesso aos filmes produzidos em territórios nacionais.

O trabalho de prospeção no Brasil e em Portugal

Nesta primeira parte desenvolvemos um trabalho que chamamos de prospeção no campo, como referido: fomos conhecer diferentes projetos de cinema e educação, participamos em congressos, seminários, palestras, festivais de cinema, mostras, grupos de pesquisa e reuniões sobre nossa temática e assuntos a ela relacionados, tanto no Brasil como em Portugal. Um importante recurso metodológico utilizado nesta primeira etapa foi o diálogo. Através dele conseguimos nos aproximar dos sujeitos/informantes e projetos, obter importantes informações, estabelecer conexões, contactos e criar uma rede que foi de fundamental importância para a realização desta dissertação.

Percebendo a necessidade de realizarmos esta prospeção, começamos o nosso trabalho empírico (que informalmente chamamos de “viagem”), o movimento de ir e vir (o que incluiu alguns voos entre Brasil e Portugal) e o nosso diálogo com a realidade, conforme aprendemos com Paulo Freire. Começamos esta viagem com uma mochila que continha nossas experiências pessoais e o trabalho que desenvolvemos no campo do cinema e educação. A ideia era colocar dentro dessa mochila tudo aquilo que pudesse contribuir e enriquecer a nossa

⁵³ Informação obtida através do *site* oficial da ANCINE: <http://boletim.ancine.gov.br/002/#mat3>.

investigação como um todo. Começamos assim, por procurar outras pessoas e outros movimentos nesta área.

Logo de início, encontramos em Lisboa, o trabalho realizado pelos Filhos de Lumière. Nesta altura, a associação estava organizando um seminário na Cinemateca Portuguesa e foi lá, neste seminário, que tudo realmente começou. Iniciava aí, com a fala da Teresa Garcia (diretora da Associação), o trabalho no campo, antes do campo. Foi neste momento que fizemos o segundo contacto com Teresa (já que o primeiro havia sido feito por e-mail, para dizer que estávamos interessados em participar do seminário), e questionamos sobre a possibilidade de acompanharmos, no dia-a-dia, o trabalho de cinema e educação desenvolvido pela associação com os jovens – eles seriam um dos objetos da pesquisa de campo. Teresa mostrou-se favorável à ideia e respondeu às nossas dúvidas iniciais.

Nessa altura passamos a enviar e-mails para associações, pessoas, coletivos, investigadores e iniciativas, que de algum modo estavam ligados ao nosso tema, tanto no Brasil como em Portugal. No primeiro contacto nos apresentávamos, falávamos sobre o nosso trabalho de investigação e em alguns casos pedíamos para que fossem respondidas as seguintes questões: A) Realiza trabalhos de educação audiovisual? Onde?; B) Qual é o seu público-alvo?; C) Qual é o objetivo principal dos trabalhos que desenvolve?

Podemos observar que no início da investigação ainda falávamos sobre *educação audiovisual*. Só muito mais tarde, no decorrer desta pesquisa nos demos conta de que o nosso campo *concreto* era o do *cinema e educação*. Outra consideração que é importante ressaltar é sobre o conteúdo das perguntas feitas neste primeiro contacto: eram bastante básicas, mesmo primárias. Nesta altura estávamos a procurar estabelecer um diálogo inicial entre a nossa pesquisa e o campo.

Em março de 2011 é realizado na Universidade do Minho, em Portugal, o primeiro “Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania”, juntamente com o lançamento da publicação *Educação para os Media em Portugal. Experiências, atores e contextos* (2011), coordenada pelo professor Manuel Pinto. Esta

publicação realiza um trabalho precursor e fundamental para a Educação para os Media em Portugal, já que dá conta e traça um panorama do estado do campo até essa data. Foi durante este congresso e através desta publicação que conseguimos dados para responder à questão, levantada após a finalização do nosso mestrado, sobre a escassez de projetos e pesquisas realizadas nesta área em Portugal – principalmente no campo do cinema e educação. A resposta era que, apesar de existirem alguns projetos neste seguimento, muito pouco era realizado nesta área, e, muito menos ainda se sabia sobre o campo do cinema e educação (se é que podemos considerar a existência de um campo).

Nos anos de 2010 e 2011 participamos na produção do FESTin – Festival de Cinema Itinerante da Língua Portuguesa o que contribuiu para atualizarmos os nossos conhecimentos e perspetivas sobre o campo do cinema no país. Em maio de 2011, fomos apresentar uma comunicação no primeiro Encontro da AIM – Associação de Investigadores da Imagem em Movimento. Foi neste encontro que conhecemos a investigadora Ana Catarina Pereira, que escreveu sobre a experiência do projeto de cinema e educação realizado no Algarve, e o professor Pedro Félix, criador e responsável pela disciplina de Cinema na Escola da Quarteira, também no Algarve. Surgia com este encontro o segundo projeto onde iríamos desenvolver nosso trabalho de campo em Portugal (apesar de nesta altura ainda não sabermos disso).

Em junho de 2011 fomos até à Vila das Aves, na região norte do país, passar um dia na Escola da Ponte, para conhecermos de perto o trabalho realizado pelo educador José Pacheco. Foi um dia de muitas descobertas pedagógicas, e “de ver” na prática como funciona uma escola que trabalha através de projetos, valorizando a educação integral do ser.

Também fazia parte do nosso exercício de prospeção estarmos conectados com o trabalho desenvolvido pelos laboratórios de investigação que têm como temática principal o jovem. Apresentamos (junho de 2011) uma comunicação no Colóquio “Olhares sobre os jovens em Portugal: saberes, políticas, ações”, organizado pelo Observatório Permanente da Juventude, que é coordenado pela

professora Maria Manuel Vieira e o professor Vítor Sérgio Ferreira, vinculado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

No Brasil, na área das pesquisas com foco na juventude, acompanhamos e fizemos parte do grupo de pesquisa do Observatório Jovem do Rio de Janeiro, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Federal Fluminense e que tem como coordenador o professor Paulo Carrano. Vinculados a este Observatório tivemos a oportunidade de participar em alguns seminários como o Juventudes Conectadas, entre outros.

Durante o tempo que passamos no Brasil desenvolvemos parte do nosso trabalho de investigação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, sob a co-orientação da professora Rosália Duarte, do Departamento de Educação. Rosália Duarte, além de ser uma referência no campo do cinema e educação no país, também é coordenadora do GRUPEM – Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia, do qual fizemos parte e acompanhamos as reuniões e trabalhos de pesquisa. Entre os vários contributos que a professora Rosália deu para a nossa investigação podemos sublinhar a ponte realizada entre esta investigação e o Coletivo de Cinema Mate com Angu (que depois veio a ser um dos projetos que acompanhamos no trabalho de campo), e o Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo UESB, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, localizada no município de Vitória da Conquista.

Viajamos até Vitória da Conquista, na Bahia, para conhecer de perto o programa que promove interessantes iniciativas na área do cinema e educação. Durante o tempo que lá estivemos, acompanhamos os trabalhos desenvolvidos, fizemos entrevistas e vivenciamos através da observação participante o dia-a-dia do Janela. Também tivemos a oportunidade de entrevistar a coordenadora do programa, a professora do Curso de Cinema da UESB, Milene Gusmão. Rosália Duarte, Milene Gusmão, a professora Adriana Fresquet, do Departamento de Educação da UFRJ e a professora Inês Teixeira, da Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro

(coordenadoras do Cineduc – RJ), em 2009, criaram a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

A Rede Kino promove anualmente, durante a Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, um Fórum sobre Cinema e Educação onde são nomeadamente debatidos assuntos de interessa da área e políticas públicas. Durante o 7º CINEOP acompanhamos o IV Fórum da Rede Kino, em Ouro Preto, Minas Gerais. Foi durante este Fórum que tivemos contacto, pela primeira vez, com Ana Dillon, responsável pelo programa Imagens em Movimento, que trabalha com a metodologia de Alain Bergala em projetos de cinema e educação com jovens (o trabalho realizado pelo Imagens em Movimento veio a ser o nosso principal objeto de investigação durante o trabalho de campo desenvolvido no Brasil, mas neste encontro, ainda não sabíamos disso).

Diante da grandeza continental do Brasil, buscamos não ficar apenas no eixo principal e habitual do país, ou seja, Rio e São Paulo. Foi do nosso interesse buscar conhecer ao máximo, diante das nossas possibilidades de investigação e tudo aquilo que envolve estas iniciativas, o campo do cinema e educação na medida do possível como um todo, tanto no Brasil como em Portugal. Em Portugal também não nos restringimos apenas a Lisboa e Porto, fomos desenvolver nosso trabalho também no Algarve. Normalmente os grandes centros urbanos são considerados espaços privilegiados em relação a políticas públicas, iniciativas e os mais variados tipos de projetos, foi uma preocupação desta investigação não nos limitarmos às principais cidades e iniciativas.

No estado brasileiro de Pernambuco estivemos no primeiro Fórum CinEscola – Interações, Audiovisual e Educação, em Recife, onde fizemos uma palestra sobre a nossa experiência em cinema e educação. Durante o tempo que lá estivemos acompanhamos o trabalho do projeto CineCabeça, coordenado por Andréa Mota, também responsável e organizadora do Fórum, além de conhecermos outras iniciativas de cinema e educação realizadas tanto no estado como fora dele. Realizamos entrevistas, colhemos materiais e informações.

Voltando ao trabalho desenvolvido no Brasil, destacamos que esta tese faz parte de um acordo de co-tutela entre o Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – UNL e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Instituto de Arte e Comunicação da Universidade Federal Fluminense – UFF, sob a co-orientação da professora Índia Mara Martins. Escolhemos a UFF para trabalhar, pois além de termos feito a nossa graduação em Cinema nesta Universidade, foi ela também que em 2011 criou o primeiro Curso de Cinema e Audiovisual (Licenciatura), licenciando professores especializados para darem aulas de cinema. Durante o tempo que passamos na UFF acompanhamos algumas iniciativas, realizamos entrevistas com seus criadores e responsáveis e participamos no primeiro e no segundo Encontro de Educadores de Cinema e Vídeo promovidos por este Curso.

Foi através da professora Márcia Barbosa da Silva, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, que participamos da construção da Carta de Ponta Grossa de Mídia e Educação. Márcia Silva coordenou por dois anos consecutivos o Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, onde participamos ativamente, e que reuniu profissionais, investigadores de diferentes partes do Brasil e também internacionais e jovens em torno da temática Mídia e Educação, suas literacias e diferentes linguagens. Através destes encontros conhecemos, partilhamos informações, realizamos debates, palestras e oficinas com pessoas da nossa área de investigação. Essa sinergia possibilitou um debate rico e multidisciplinar sobre questões que muito contribuíram para a construção do nosso trabalho de investigação.

Para finalizarmos esta etapa do nosso trabalho no campo antes do campo, é importante ressaltarmos o trabalho desenvolvido pelo professor José da Silva Ribeiro do CEMRI, Laboratório de Antropologia Visual da Universidade Aberta, e da Associação AO NORTE para o campo do cinema e educação em Portugal. Anualmente estas forças são unidas para a realização da Conferência Internacional de Cinema de Viana, em Viana do Castelo. Participamos na segunda (2013) e na quarta (2015) Conferência na qualidade de orador, e os dias que lá estivemos nos fizeram acreditar na força do cinema e educação em Portugal.

No 2º Congresso Literacia, Media e Cidadania, que aconteceu em maio de 2013, em Lisboa, pudemos perceber um grande avanço no campo da Educação para os Media no país. Ao compará-lo com o primeiro Congresso constatamos que muito mais iniciativas foram relatadas, muito mais investigações sobre e na área foram realizadas, e, muito mais debates e questões estavam presentes. O cinema e educação, que no primeiro congresso tinha sido tão timidamente representado, neste segundo ganhou espaço no auditório principal, um debate que durou mais de uma hora, mediado pelo professor e especialista da área, Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve. O debate teve como título: Literacia Fílmica na Europa e em Portugal. Em maio de 2015, no 3º Congresso Literacia, Media e Cidadania, éramos cinco pessoas a apresentar comunicações livres na mesa – literacia audiovisual, tendo como moderador o professor Vítor Reia-Baptista.

Deste modo conhecemos e contactamos com mais de 21 projetos e iniciativas em cinema e educação nos dois países, são eles:

Em Portugal:

- 1) Associação Os Filhos de Lumière – Lisboa – resp. Teresa Garcia.
- 2) Cineclube de Avanca – Avanca – resp. António Valente.
- 3) Cinemateca Júnior – Lisboa – resp. Maria de Jesus Lopes.
- 4) Disciplina de Cinema na Escola da Quarteira – Algarve – resp. Pedro Félix.
- 5) Juventude Cinema Escola (JCE) – Algarve – resp. Graça Lobo.
- 6) KlaptProd – Lisboa – resp. Eduardo Amaro.
- 7) Vende-se Filmes – Lisboa – resp. Filipa Reis e João Miller Guerra.

No Brasil:

- 1) Associação Cultural Kinoforum – São Paulo – resp. Moira Toledo.
- 2) CineCabeça – Recife – resp. Andrea Mota.

- 3) CINEAD / Cinema para Aprender e Desaprender (Departamento de Educação da UFRJ) – Rio de Janeiro – coord. Adriana Fresquet.
- 4) Cineclube Mate com Angu – Rio de Janeiro – resp. Heraldo Bezerra.
- 5) CINEDUC / Cinema e Educação – Rio de Janeiro – coord. Bete Bullara e Marialva Monteiro.
- 6) Cinema Nosso – Rio de Janeiro – resp. Luis Carlos Nascimento
- 7) CineManeiro – Rio de Janeiro – resp. Viviane Ayres.
- 8) Coletivo Anti Cinema – Rio de Janeiro – resp. Márcio Graffiti.
- 9) Eixo Audiovisual Produções Artísticas – Recife – resp. Marlom Meirelles.
- 10) Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu – Rio de Janeiro/Baixada Fluminense – resp. Luana Pinheiro.
- 11) Fazendo Cinema na Escola – São Paulo – resp. Alex Moletta.
- 12) Programa Cinema para Todos – Rio de Janeiro – (Governo do Estado do Rio de Janeiro) resp. Maria Pereira.
- 13) Programa Imagens em Movimento – Rio de Janeiro – resp. Ana Dillon.
- 14) Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo UESB – Bahia – resp. Milene Gusmão.

Foi desta forma que, com o decorrer do trabalho de prospeção, chegamos aos projetos que mais se adequavam aos termos propostos pela nossa investigação. No capítulo que se segue, que é a segunda etapa da nossa investigação, onde realizamos uma pesquisa mais focada e aprofundada, iremos decodificar os dados obtidos durante o trabalho de campo etnográfico realizado.

CAPÍTULO VI

DESCODIFICANDO OS DADOS RECOLHIDOS

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (Boff, 1997:15).

Rousseau afirma que “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos” ([1762] 1999:328). Com esta afirmação, o filósofo aborda um ponto fundamental dentro da pesquisa social humana e que talvez seja um dos pontos mais relevantes para a justificação da realização da pesquisa de caráter etnográfico. Por mais que o investigador da área de humanidades estude e se dedique a um tema, nada pode se comparar ao “vê-los agir”.

Pontuar o que se faz e confrontar com o que se diz é uma das dinâmicas deste capítulo. Para se conhecer de facto uma realidade, ou diferentes realidades, é preciso que também ocorra o confronto entre aquilo que se quer parecer com aquilo que de facto é. Este capítulo tem como objetivo analisar, discutir e compreender o olhar de quem está dentro e de quem está fora do campo do cinema e educação, de educandos, educadores e coordenadores, do governo e suas políticas públicas. Ele também se propõe a observar as pedagogias que são utilizadas durante as aulas de cinema e ver em que contextos são aplicadas. Ponderar a importância da produção de filmes dentro destes projetos, o significado do visionamento destes filmes e analisar o que “produzir filmes”

significa para os diferentes atores envolvidos neste processo, é uma das contribuições deste capítulo. E finalmente, pretendemos abrir a “caixa-negra” deste trabalho, pontuando e ponderando os desafios da pesquisa. Nossa intenção é que esta tese possa contribuir com o campo do cinema e educação, fornecendo subsídios para um debate mais profundo sobre suas práticas e a qualidade daquilo que oferecemos às nossas crianças e jovens, quando falamos em educação.

Neste capítulo, o material recolhido no campo através do Diário de Campo de Portugal (DCP), Diário de Campo do Brasil (DCB), das entrevistas, das conversas e questionários, é articulado com os capítulos anteriores. Realizamos uma leitura analítica dos dados encontrados e para tal fomos buscar ferramentas através de ideias, discursos, conceitos e experiências nos capítulos anteriores. Descodificamos os dados obtidos através do trabalho de campo, articulando-os com a parte teórica. Construimos uma dinâmica dialógica entre os dados encontrados, nossa experiência pessoal e as diferentes vozes que fizeram parte deste percurso e destes campos.

Através deste trabalho discursivo analítico, pretendemos responder às problematizações encontradas ao longo desta tese. E como bem colocou Leonardo Boff na epígrafe: todo ponto de vista é a vista de um ponto. Este capítulo simboliza a reunião de vários pontos de vista, inclusive o nosso e, por questões éticas, nesta parte do trabalho, utilizamos apenas as letras iniciais dos nomes dos projetos e modificamos os nomes das pessoas envolvidas na pesquisa de campo.

Apresentando os projetos e oficinas pesquisados

Como já mencionamos no capítulo quatro, em Portugal foi acompanhado o trabalho realizado pela associação OFL, sediada em Lisboa; e a DC, com sede na região sul do país. No ano em que o projeto da DC foi observado por este estudo, a disciplina era ministrada em apenas uma turma do 8º ano da escola. A turma era formada por 24 alunos, na faixa etária dos 13 aos 15 anos, que era dividida em

dois grupos: o primeiro era composto por 12 alunos, sendo 11 meninas e 1 menino; o segundo composto pelos outros 12 alunos, sendo 8 meninas e 4 meninos. A aula de cinema acontecia uma vez por semana, onde cada grupo tinha 45 minutos de aula.

Quando fizemos a proposta para acompanharmos as aulas da DC, o professor da disciplina não colocou nenhum tipo de dificuldade. “Não é muito habitual em Portugal as aulas serem abertas, mas eu acho isso positivo” – disse o professor (DCP, p. 47). E, de facto, foi com uma atitude sempre positiva que o professor recebeu esta investigação e agiu durante todo o processo de realização da pesquisa. Procurou sempre deixar a investigadora muito à vontade, num esforço constante para responder todas as questões colocadas e envolvê-la nas dinâmicas das aulas.

Entretanto, como veremos mais adiante, a presença de um investigador, de um observador dentro da sala de aula causa muita curiosidade nos jovens e um certo constrangimento e incómodo por parte do educador (por mais que este esteja disponível à presença de alguém de fora, dentro da sua sala de aula, a observar e escrever sobre suas práticas). Mas é o próprio professor que explica, abaixo, como funciona esta disciplina, única em Portugal, e que corre o sério risco de deixar de existir, dando lugar às oficinas do Plano Nacional de Cinema (PNC).

Como referi antes, a carga horária é muito reduzida, porque sendo a disciplina uma opção funciona alternadamente com Educação Tecnológica (leccionada por outro professor). Isso faz com que não seja possível executar grandes projetos com imagem em movimento usando a câmara de filmar, mas apenas tarefas contextualizadas nos conteúdos do programa. Assim, os alunos fazem pequenos exercícios com desenhos (*storyboards*), textos (guiões), visionam filmes ou excertos e têm pequenas atividades com as câmaras (por exemplo, a partir de um pequeno *storyboard*, fazem de seguida a filmagem para depois perceber métodos de montagem - alternada, contínua, de atrações ou falso *raccord*). Também constroem pequenos brinquedos óticos, um pequeno exercício com a técnica de pixilação (animação com figura humana) ou fichas de trabalho. Como se percebe, a disciplina é muito variada e tem uma vocação transversal, envolvendo outras disciplinas. Nesta disciplina, são desenvolvidas as dimensões criativa e crítica, complementadas com o visionamento de cinematografias diferentes da história do cinema e de diversas geografias, procurando formar públicos mais esclarecidos e não

apenas dependentes de uma cinematografia dominante (Entrevista concedida por e-mail pelo professor responsável pela DC).

Em sua dissertação de mestrado, Neves (2011) sublinha que a disciplina de cinema surge diante de uma realidade já estabelecida, pois as demais disciplinas tradicionais já possuem seus métodos estabelecidos, assim como cursos de formação dos professores e manuais oficiais. O investigador afirma que “o ensino do cinema deve incluir novos métodos, nem sempre coincidentes com os hábitos do ensino artístico tradicional” e complementa que “adquirir conhecimentos não é um processo fácil, implica esforço e dedicação, trabalhar para atingir metas. Uma nova área curricular obriga a mais empenho, mais competências a adquirir, novas tarefas e mais momentos de avaliação” (2011:4-5).

Em 2004, quando surgiu a possibilidade de se ter o cinema como disciplina escolar, foi traçado o programa da disciplina, a elaboração de textos de apoio, de fichas formativas e de vídeos em formato DVD com compilações e extratos de filmes. Tudo produzido através do esforço e recursos financeiros do professor da disciplina de cinema, juntamente com outros professores apaixonados por cinema, inspirados pela também professora Graça Lobo, que em conjunto implementaram esta disciplina em diferentes escolas na região do Algarve, com o apoio da DREALG – Direção Regional de Educação do Algarve.

Neves (2011) sublinha que muitos alunos imaginavam que a disciplina de cinema iria se resumir a ver filmes e “brincar com a câmara”, e justifica este tipo de pensamento porque em muitos casos o “ensino artístico é confundido com uma área divertida, onde se pode brincar e que permite a descompressão relativamente às outras áreas do saber mais exigentes e onde é preciso estudar” (2011:69). Neste projeto existe uma grande preocupação de que os alunos adquiram as competências essenciais definidas no programa da disciplina, assim optaram por dividir temas, assuntos e atividades por anos letivos.

- Os alunos do 7º ano visionam filmes, executam brinquedos óticos, preenchem fichas de trabalhos e podem executar um pequeno trabalho de projeto com animação.

- Os do 8º ano, visionam filmes, fazem um *storyboard* e respetivo anúncio publicitário sobre um conteúdo trabalhado na disciplina de Línguas Estrangeiras; também podem fazer um estudo sobre a relação entre o cinema (guião) e o texto narrativo dramático, ou ainda a análise de texto jornalístico em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, etc. E também preenchem fichas de trabalho sobre temas abordados.

- Para o 9º ano a disciplina de cinema é a única disciplina da área artística, por isso os alunos têm mais tempo para trabalhar, o que possibilita o visionamento e análise de filmes representativos para a história do cinema e a realização do projeto final.

Entretanto, na prática, não foi isso que aconteceu durante o ano letivo de 2012/2013. No ano de 2012, foi criada a nova Lei do Cinema e Audiovisual e no âmbito desta lei surgiu o Plano Nacional de Cinema - PNC. A lei “incentiva o ensino das artes cinematográficas e audiovisuais no sistema educativo, nas áreas de projetos específicos, investigação e desenvolvimento (I&D)”. Sendo esta uma disciplina optativa não está abrangida pela lei, ficando a cargo do diretor da escola a decisão de acabar ou continuar com tal disciplina. Assim, entre todas as turmas que tinham acesso à disciplina de cinema nesta escola, apenas uma única turma teve direito às aulas de cinema neste ano. Foi escolhida (pelo professor de cinema) uma turma do 8º ano:

“Vocês são uma turma francófona”, diz o professor, “têm aulas de matemática em francês! São uma turma especial e não é à toa que foram escolhidos”.

O tom do professor é o de que estes alunos são mais especiais que os outros das outras turmas, e por isso foram escolhidos para participar nesta disciplina também tão especial (DCP, p.7).

A disciplina de cinema é mesmo um prémio por a turma ser considerada “boa”, por serem estudiosos, inteligentes e terem um bom comportamento, como me disse o próprio professor (DCP, p.10).

O professor justifica sua escolha em relação à turma dizendo: “Escolhi esta turma porque a média deles é a maior e estão interessados em cinema, e

há uma grande empatia entre mim e a turma, estão a ser pioneiros nesta nova etapa da disciplina de cinema, onde a matéria do 8º e do 9º ano tem que ser toda dada no 8º”. (DCP, p. 11).

Durante o tempo em que estávamos a acompanhar os trabalhos da DC, também acompanhamos as atividades da OFL em quatro escolas da região de Lisboa. O trabalho desenvolvido pela OFL nas escolas que acompanhamos foi dividido em duas experiências diferentes:

1º A oficina de cinema era optativa (duas destas escolas): neste caso, jovens de diferentes turmas e anos podem inscrever-se e participar, caso tenham interesse. A oficina optativa é fora do horário das aulas, a direção escolhe dois professores da escola para acompanharem as aulas de cinema. Dois (ou três) cineastas da associação ministram as aulas de cinema, em parceria com os professores escolhidos pela escola. Esse processo se dá ao longo de um ano letivo.

2º A oficina é para uma turma inteira (as outras duas escolas): neste caso, a direção escolhe a turma da escola que irá participar, ao longo de um ano letivo, das aulas de cinema. Toda a turma é obrigada a participar da oficina, pois neste caso a oficina ocupa o horário de uma aula curricular. O professor da disciplina que a oficina de cinema está a substituir fica como uma espécie de tutor da turma e um parceiro do projeto.

Diferentemente das oficinas que são para a turma toda, a oficina optativa não tem um número certo de alunos inscritos. Na escola ESPM, frequenta a oficina optativa uma média de entre 12 e 15 alunos, pois eles entram e saem com muita frequência, sem muito comprometimento. “Sempre que os alunos têm má nota saem do ateliê e entram nas aulas de apoio”, diz a professora. E os outros professores concordam: “É sempre assim. É assim também connosco!” (DCP, p.39). São educandos do 5º ao 12º ano, dos 11 aos 17 anos de idade, que são acompanhados pela professora Sónia (o outro professor que deveria acompanhar

a oficina em parceria com esta professora não estava presente em nenhuma das vezes que participamos das oficinas) e por mais duas cineastas da OFL.

Como os alunos estudam todos os dias em horário integral, só resta uma tarde, uma vez por semana, o que faz com que tenham que optar: aula de cinema, ou aula de apoio escolar (para tentar garantir que o aluno tire uma nota melhor nas provas e não repita o ano). Este é um dos grandes problemas do projeto em relação à frequência dos alunos (DCP, p.38).

Na escola EMA, também é uma oficina optativa de cinema, onde qualquer aluno da escola que estiver interessado em frequentá-la pode inscrever-se e é composta por jovens dos 13 aos 15 anos. Duas professoras da escola (Rita e Mafalda) acompanham as oficinas com a equipa da associação que é composta por dois realizadores e um *cameraman*. Uma semana são as professoras que dão sozinhas a aula. Na semana seguinte é a equipa de cineastas junto com as professoras. Esta é uma filosofia do projeto CCAJ como forma de capacitar e dar autonomia aos professores, para que estes se sintam capazes de transmitir os conhecimentos adquiridos para outros alunos e professores para que de certa forma se crie uma cultura do cinema dentro da escola.

Na escola EB1, uma das escolas onde a oficina é obrigatória,

apesar de ser um grupo bem mais novo do que aqueles que em princípio eram os sujeitos da minha pesquisa, aceito o convite, a experiência por si só me interessava. Na escola encontrei uma turma multicultural, que na sua maioria era constituída por portugueses filhos de imigrantes africanos. Um local muito pobre; uma escola simples, mas bem organizada. À primeira vista, a turma é conduzida por um professor de sonho, o tipo de professor que descrevemos em teses de mestrado e doutoramento quando falamos sobre o professor ideal. Pois foi esse o professor (Francisco) que encontrei nesta escola de uma zona considerada uma das mais pobres em torno de Lisboa, com escolas consideradas as piores da região e até do país (de acordo com as listas e rankings fornecidos pelo Ministério da Educação e divulgados pelos principais jornais e revistas portuguesas) (DCP, p. 20).

O projeto é realizado pelos mesmos três cineastas que também participam na escola EMA, juntamente com o professor da turma. Francisco diz que

apesar de ser uma turma de quarto ano, na realidade, não oficial, existem nesta turma diferentes anos letivos, nem todos os alunos possuem o mesmo nível nem o mesmo desempenho, trabalho muito a turma como grupo, a sua união e as diferenças também. Há que saber respeitá-las (DCP, p. 22).

Foi por todos os motivos acima citados que a coordenação da OFL decidiu fazer o convite para que assistíssemos a esta oficina, numa região muito pobre, onde a maioria dos moradores são imigrantes, onde são detetados casos graves de distúrbios sociais e onde a oficina tem como parceiro um professor admirado por todos.

A ENG é a outra escola em que a oficina também é ministrada para toda a turma. São 20 miúdos entre os 12 e os 14 anos. A professora de música, Elsa, é quem acompanha a oficina, e da associação participam a cineasta Cláudia e a assistente Bruna. Os membros da OFL são muito ativos e atuantes, além das oficinas também acompanhámos outras atividades organizadas e realizadas pela associação tais como:

- O Seminário “A iniciação ao cinema: experiências e reflexões”, realizado na Cinemateca Portuguesa que contou com a presença de Alain Bergala, o Secretário de Estado e Cultura, pessoas da área da cultura, do cinema e educação, cineastas, professores de cinema, jovens, etc.

- Encontros na Cinemateca Portuguesa com todos os participantes adultos dos projetos de cinema e educação coordenados pela associação, que se destinam a:

Apresentar e discutir em conjunto os resultados dos trabalhos dos alunos, os processos e as dificuldades a partir do tema em trabalho “O que é *mise en scène* no cinema?” (tema deste ano) com todos os participantes portugueses neste projeto. Dar conta do que foi discutido com os outros participantes e coordenadores sobre o trabalho realizado até agora e sobre as experiências nos outros países.

Refletir e fazer o balanço do trabalho desenvolvido no primeiro semestre do corrente ano letivo. A preparação do trabalho a realizar no segundo semestre.

Contamos com a presença ativa dos professores participantes das escolas e instituições portuguesas intervenientes neste projeto, dos cineastas intervenientes envolvidos e dos parceiros culturais. Serão projetados e discutidos alguns dos exercícios realizados pelos alunos ao longo dos dois primeiros períodos, bem como excertos dos exercícios filmados pelas escolas dos outros países participantes a partir das mesmas regras do jogo (DCP, p.25).

- Exibição e debate sobre os filmes realizados por crianças e jovens durante as oficinas de sensibilização ao cinema realizadas pela associação nos Centros Educativos, com crianças e jovens considerados delinquentes e que estão presos por algum tipo de infração.

Atualmente, a OFL está a trabalhar em quatro projetos: Cinema: Cem Anos de Juventude; o Estímulo à Melhoria das Aprendizagens (EMA) da Fundação Calouste Gulbenkian; o Comenius Regio da Comunidade Europeia (CE); e o Primeiro Olhar. Os projetos normalmente são realizados nas escolas, às vezes também em bibliotecas públicas, instituições, e quem acompanha a turma são dois cineastas, um mais técnico e o outro que trabalha mais diretamente com os miúdos, sempre acompanhados de um ou dois professores da escola, para que estes aprendam a desenvolver o projeto e sejam multiplicadores. Apesar de os projetos contarem com nomes de grandes e renomadas empresas, organizações e instituições como apoiantes e financiadoras, os pagamentos demoram meses para entrar: “Os financiamentos estão cada vez mais baixos e a burocracia aumenta a cada dia no intuito de procrastinar o trabalho e cansar e desestimular aqueles que o fazem”, diz a coordenadora da OFL (DCP, p.19-20)

No Brasil, acompanhamos o trabalho do PIM e da ELC, em uma oficina ministrada pelo cineclubes MA. A ELC é o primeiro espaço de cinema e educação localizado numa região muito pobre da periferia da cidade do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense, e que não possui nenhum tipo de vínculo com a escola formal. O trabalho por eles realizado tem como prioridade a capacitação de crianças e jovens através de cursos e oficinas gratuitas. Já o MA é um coletivo de cinema constituído na Baixada Fluminense, sem líderes ou coordenação, por pessoas que gostam de ver e fazer cinema.

Com um “espírito anarquista”, o coletivo tem a proposta de realizar produções e exibições de cinema, colaborar na criação de cineclubes (dentro e

fora da escola) e desenvolver de forma “nada sistematizada” diferentes projetos de cinema e educação. Acompanhamos o Laboratório MA de Cinema, a oficina tinha 28 jovens inscritos, mas apenas 12 estavam a frequentá-la e suas idades variavam entre os 17 e os 23 anos. As aulas eram semanais, aos sábados, das 11:00 às 17:00, e a oficina teve várias etapas de duração, esta era a etapa final de agosto a dezembro.

O objetivo da oficina era desenvolver um trabalho “horizontal” entre educador e educandos, discutindo o guião, assistindo filmes “inspiradores”, principalmente curtas-metragens realizadas por educandos de outras oficinas. O objetivo principal da oficina era capacitar os educandos para que realizassem um filme que deveria estar pronto até o fim da oficina (DCB, p.33).

O PIM, sediado na cidade do Rio de Janeiro, desenvolve entre outros projetos, o CCAJ. No âmbito deste projeto, que é o mesmo desenvolvido pela associação portuguesa OFL, acompanhamos a oficina em três espaços diferentes (neste ano o PIM ministrou sete oficinas CCAJ). As três oficinas eram optativas, sendo duas delas dentro da escola e uma fora. A primeira oficina ficava na escola pública CSA e era acompanhada pela professora de cinema⁵⁴ Rose. Juliana e Rodrigo são os professores da escola responsáveis pela oficina de cinema internamente. Apesar de ter tido mais de 30 jovens inscritos, apenas seis educandos, dos 17 aos 20 anos, estavam a frequentá-la, e isso se deu em todas as oficinas que acompanhamos no Brasil. Se em Portugal um dos principais motivos da desistência dos jovens, nas oficinas optativas de cinema, é a necessidade de utilizar o horário para aulas de apoio e estudo, no Brasil o motivo foi a greve dos professores.

Durante o segundo semestre de 2013, período em que estivemos a desenvolver nosso trabalho de campo no Brasil, os professores (das escolas públicas estaduais e municipais) do Rio de Janeiro realizaram uma greve de quase 3 meses. Ou seja, durante 77 dias, 45.000 crianças e jovens da Rede Pública de Ensino deste estado não puderam frequentar a escola (nem as aulas e nem grande

⁵⁴ O projecto desenvolvido em Portugal chama seus professores de cineastas e o desenvolvido no Brasil chama-os de professores de cinema.

parte das atividades realizadas na escola). Os professores iniciaram uma paralisação (greve) que começou no dia 8 de agosto e só acabou (e mesmo assim em caráter temporário, pois manteve-se o “estado de greve”) no dia 27 de outubro de 2013. Sendo que este ano as férias intercalares de “julho” iniciaram em 11 de julho e duraram até o dia 30 (do mesmo mês), ou seja, os alunos retornaram à escola no dia 31 de julho e só tiveram aulas durante 6 dias úteis, para logo em seguida, ficarem mais 77 dias em casa, sem aulas. O principal motivo da greve era o aumento dos salários da classe.

O estudo *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, coordenado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é a “principal fonte de informações relevantes e precisas sobre o estado da educação ao redor do mundo”⁵⁵. Essa publicação fornece dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho de sistemas educacionais de 34 países membros da organização, alguns países parceiros e do G20, lista esta que inclui o Brasil e Portugal. Os dados divulgados mostram que, em média, um professor em início de carreira que dá aulas para o ensino fundamental em instituições públicas de ensino tem uma média salarial de 29.411 dólares por ano. Portugal encontra-se um pouco abaixo deste valor de corte, com uma média salarial anual de 29.151 dólares, ficando em 16º lugar na lista geral. Enquanto o Brasil é o terceiro pior país da lista, com uma média de 10.375 dólares, quase três vezes menos que Portugal.

Os dados acima abordados explicam o motivo pelo qual os professores da rede pública de ensino do Brasil entram em greve praticamente todos os anos há mais de duas décadas (pelo menos). Esta greve, por sua vez, explica o motivo da baixa frequência dos alunos nas oficinas de cinema durante o tempo de realização da pesquisa. Parece-nos uma grande contradição, por um lado o Ministério da Educação brasileiro financiar projetos e atividades de enriquecimento curricular como as aulas de cinema e educação (atitude muito pioneira), e, por outro, pagar tão pouco a seus professores a ponto causar um distúrbio social tão grande, como foram as consequências de tantos dias de greve neste ano letivo.

⁵⁵ Fonte: www.oecd.org e www.oecd-ilibrary.org/sites/teachsal-table-2012-2-en/index.html

Ressaltamos que estas oficinas são financiadas, em sua maior parte, por editais e fundos oriundos de organismos e instituições vinculadas direta ou indiretamente ao Governo Federal e o Ministério da Educação. A maior parte das vezes estes órgãos e instituições não fiscalizam de que forma este dinheiro está a ser usado e muito menos verificam a qualidade e eficácia dos projetos que são oferecidos a crianças e jovens. A ausência de fiscalização gera muitas vezes um descaso e uma falta de qualidade e comprometimento por parte de alguns projetos. E, por outro lado, não valoriza aqueles que realizam um trabalho com comprometimento e qualidade.

Encontramos projetos que desenvolvem há muitos anos um trabalho sério e de qualidade no campo e que continuam não sendo refinanciados automaticamente. Todos os anos, tanto no Brasil como em Portugal, a maior parte destes projetos, mesmo aqueles que vêm desenvolvendo há anos um trabalho considerado de qualidade, precisam fazer uma grande “ginástica” para conseguirem financiamento para serem implementados no ano seguinte.

Durante o longo período de greve no Brasil, as oficinas aconteceram nas escolas de modo desordenado e com pouca disciplina. A maior parte das vezes, apareciam poucos alunos, faltavam professores e os atrasos eram frequentes, tanto por parte dos alunos, como dos professores e professores de cinema. A falta de pontualidade para iniciar as aulas de cinema foi uma constante durante o tempo que acompanhamos os projetos. Ocorriam longos atrasos que no fim prejudicavam o cronograma das aulas e do projeto em um todo. Estes atrasos comprometiam o horário do término da aula, pois alguns professores de cinema atrasavam-se e depois ficavam 30/40 minutos depois do horário do término da aula. Muitas e muitas vezes as crianças e jovens ficavam à espera do professor de cinema e quando este chegava ainda ia organizar a atividade que ia realizar.

A outra escola era a EEW, localizada em um bairro periférico da cidade do Rio de Janeiro. Esta oficina teve mais que 30 alunos inscritos, mas apenas 15 frequentavam as aulas, com uma faixa etária dos 12 aos 16 anos. Renata era a

educadora enviada pelo PIM e a professora da escola responsável pela oficina era a Patrícia.

A oficina fora da escola que acompanhamos foi a do CP, localizado em um bairro histórico e bastante central da cidade do Rio de Janeiro, e era a mais diferente de todas as outras oficinas que acompanhamos ao longo desta investigação. Primeiramente porque não era realizada na escola, mas num lindo casarão antigo localizado no alto de um morro ao lado de uma UPP - Unidade de Polícia Pacificadora, ao pé de uma grande favela, onde muitas das casas não possuem (ainda hoje) casa de banho. O outro motivo para considerarmos esta oficina bastante diferente foi a sua educadora responsável. Era uma professora de teatro (Carolina), muito especial e querida por todos os alunos. Os alunos desta oficina também faziam a diferença (e veremos os motivos ao longo desta análise): o grupo era composto por 11 miúdos dos 9 aos 13 anos, todos já desenvolviam atividades extracurriculares no CP, a maioria já fazia as aulas de teatro com a professora Carolina há mais de dois anos.

Carolina aproveita e dá um recado para todos: “Gente, eu estou em greve, como os outros professores, quem é o meu patrão é a prefeitura, e eu e mais alguns professores aqui do Casarão estamos em greve, depois eu explico melhor para vocês. Eu vim hoje por vocês, em consideração a vocês, pelo compromisso que eu tenho com vocês, mas depois eu explico isso melhor” (DCB, 18).

Para que a escola ou um grupo fora da escola possa participar gratuitamente de uma oficina de cinema ministrada pela equipa do PIM, o adulto (responsável) interessado precisa inscrever um grupo de crianças ou jovens no *site* do programa e a partir desta inscrição a equipa do PIM avalia os locais que serão contemplados com uma oficina do projeto.

Fiz a inscrição do nosso grupo de teatro na oficina de cinema porque percebi que poderia ser uma boa oportunidade para eles. Uma complementação às aulas de teatro, uma forma de eles conhecerem uma outra arte de apresentá-los a um mundo novo e que complementa o teatro (DCB, p. 26).

Além das oficinas de cinema realizadas pelo PIM, também fomos convidados pela coordenadora do programa (Marina) a participar em dois grandes encontros que reuniram cineastas, professores de cinema, educandos (crianças e jovens), professores, pais, etc. O primeiro encontro foi realizado no final do primeiro semestre (em agosto) de 2013, em um grande e bonito cinema localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, onde foram exibidos e comentados, pelos próprios alunos, os filmes realizados por eles durante as oficinas de cinema. E o segundo encontro foi no final do segundo semestre (em dezembro) de 2013, no tradicional auditório da Cinemateca do MAM – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, onde aconteceu a mesma dinâmica. Sobre estes encontros Marina afirma que

o que é interessante neste trabalho que a gente faz é colocar escolas e jovens de diferentes locais em contacto. Às vezes os jovens que moram na comunidade da Rocinha se sentem superiores aos outros, talvez porque morem perto do mar... Sinto que os jovens das comunidades da Zona Sul são mais agressivos que os que moram em Bangu ou no Jardim América, nestes lugares tem um clima mais interiorano. Na favela existe o conflito constante, é um núcleo de pobreza cercado por bairros “ricos”. O Jardim América, por exemplo, é um bairro planejado, pobre, mas eles tem mais um sentimento de pertencimento, do que os que moram nas favelas na Zona Sul. Para os jovens do Jardim América quem mora na (favela) Rocinha mora na Zona Sul⁵⁶ (DCB, p.6).

Foi uma grande contribuição para esta investigação a oportunidade de poder acompanhar o projeto CCAJ em Portugal e no Brasil e vermos dois diferentes contextos onde o mesmo projeto está inserido. O que muda não é apenas a questão cultural em relação à implementação dos projetos, como mostraremos mais adiante - há principalmente uma mudança de paradigmas. É interessante destacar as diferenças e semelhanças como o perfil cultural, social e ideológico daqueles que coordenam e trabalham como educadores nestes projetos. A coordenadora da associação que desenvolve o projeto em Portugal afirma que

⁵⁶ Chama-se Zona Sul à região mais rica e mais cara da cidade do Rio de Janeiro, onde ficam as praias e os bairros considerados mais nobres.

o projecto (CCAJ) tem uma boa base, é forte, mas permite a exploração, o inesperado, se adapta as várias culturas, países, pensamentos. Nós ensinamos por osmose, às vezes o miúdo nem está a perceber bem aquilo que estamos a dizer ou fazer, mas às vezes é a nossa paixão que é passada para ele. Por ser um projeto, por vir de fora, o projeto pode criar, pode não ter regras, não é institucional (DCP, p.19).

E a coordenadora que desenvolve o projeto no Rio de Janeiro diz que o que acha mais interessante da proposta

do Bergala é que não é uma abordagem compartimentada e ela é muito mais transversal e ramificada, a gente escolhe um tema por ano e faz um recorte, a princípio, só que este recorte permite abordar todas as camadas da linguagem. Não dá esta ilusão que as coisas são separadas, esta é uma tendência que é a formação clássica, como nos cursos de graduação. Nós aqui fazemos diferente dos outros países, nós fazemos dois filmes por turma, já chegamos a fazer quatro, por isso a gente separa a turma em grupos e cada grupo faz um filme. Tem grupos que a gente identifica que os alunos têm desejos específicos, de fazer a câmara, de atuar. Se os alunos têm vontade de fazer mais que uma coisa a gente faz um rodízio. Não tem uma regra única. A única regra é perceber o desejo dos alunos e gerar condições para que este desejo seja de fato colocado em prática (DCB, p.8).

A ideia do programa central em França é que os professores das escolas, ao desempenharem o papel de professores de cinema e ocuparem este espaço, tenham um perfil para tal. Bergala (2008) considera este ponto de fundamental importância para a eficiência do projeto e aproveita para sublinhar as qualidades e características que este professor de cinema, que ele chama de transmissor, deve ter: um transmissor que venere o cinema, que tenha paixão e queira passar, ou melhor, transmitir esta paixão para crianças e jovens, respeitando suas aprendizagens, descobertas.

A ideia do projeto Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ) é envolver e dar autonomia aos professores. Por isso a dinâmica do programa adaptado e desenvolvido em Portugal é que em uma semana a aula seja dada pelo cineasta e na semana seguinte a aula seja dada pelo professor que acompanha o projeto e possui vínculos com o local onde os projetos são implementados. A equipa deste grupo é: Cláudia, a cineasta responsável; Bruna, a que fica com a parte mais técnica; e, Elsa, professora de música na escola foi quem, na escola, quis e ao mesmo tempo foi escolhida (pela direção da escola) para acompanhar o projeto (DCP, p.37).

Nossa pesquisa de campo em Portugal foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2013. Nessa altura o projeto português estava no seu segundo semestre, a associação o desenvolve durante um ano letivo inteiro, com os mesmos grupos de jovens. Tem jovens que o frequentam durante um, dois, e, mais raramente, por três anos consecutivos (às vezes também alternados). No ano de 2013 a associação tinha:

Seis grupos/seis turmas, não sei se no próximo ano todos vão se manter. Neste ano três grupos, que nunca foram a Paris, vão nos representar no encontro. A Natalie sempre fala que é importante colocarmos no blogue da Cinemateca Francesa, colocarmos as coisas lá, à medida que o trabalho com o grupo vai andando. Também queremos fazer isso com o nosso *site*. Isso tem sido muito falado em França para que aqueles que não estiverem presentes possam assistir pelo blogue. No total são 41 grupos que vão à cinemateca mas, no total mesmo, são mais de 90 grupos a trabalhar. No final deste ano, serão três dias de apresentação e mais uma sessão à noite (DCP, p.39).

Durante todo o tempo que estivemos a trabalhar com a OFL observamos um sentimento de coletividade em relação aos outros grupos, localizados em outros países, do projeto CCAJ. Constatamos também uma abertura por parte da associação para acolher pessoas que estivessem interessadas em conhecer o trabalho que realizam, numa dada altura éramos quatro pesquisadores a estudar o trabalho realizado pela associação. Desde que contactamos sua coordenadora pela primeira vez até os dias de hoje, recebemos convites para eventos, debates, mostras, encontros. É preciso destacar de modo positivo o desejo de partilhar conhecimentos, partilhar o trabalho realizado o sentimento de partilha que há na OFL.

Para o exterior, para o que vem de fora, fora do país, ambos os projetos pesquisados em Portugal são recetivos e abertos, ambos trabalharam sem medo de abrir suas “portas e janelas”. Entretanto entre eles, entre os pares - de outros projetos realizados dentro de Portugal - as pessoas que trabalham neste campo, no país, praticamente não trocam experiências, nem informações. Não conseguimos testemunhar um sentimento de união, é como se cada grupo negasse ou ignorasse a existência de seus pares. Este tipo de atitude, esta

218

desunião desarticula, enfraquece e limita o campo, na verdade põe em causa a existência do próprio campo. Consideramos que, como os financiamentos para o setor são escassos e as políticas públicas são geridas de modo aleatório ou através da filosofia de nichos, se gera uma competição entre os poucos grupos que trabalham neste campo e que precisam “lutar” por uma fatia de uma verba e por um apoio bastante reduzido. Além disso, as diferentes filosofias de trabalho que permeiam os projetos do campo criam uma certa animosidade entre todos.

Que jovens e que lugar ocupam nos projetos?

Todos os jovens que fizeram parte desta investigação frequentam escolas públicas, seja no Brasil ou em Portugal. Em princípio tentamos delimitar a faixa etária dos jovens que fariam parte dos projetos investigados. Entretanto, à medida que fomos conhecendo as oficinas de cinema, percebemos que seria difícil encontrar diferentes grupos com uma mesma faixa etária. Ou mesmo dentro de um único grupo, a idade não é uma preocupação por parte dos coordenadores que implementam os projetos. Apenas as oficinas e a disciplina de cinema que eram realizadas para uma turma inteira, de um mesmo ano letivo, eram direcionadas para um grupo mais homogêneo quando falamos de idade. Nas oficinas optativas, no Brasil e em Portugal, é permitida a participação de jovens/adolescentes de diferentes idades.

Utilizamos o termo jovem sem exigir muito rigor etário na sua definição. Não pretendemos falar de jovens como uma “unidade social” (Pais, 2003: 28), ou como um grupo que possui interesses em comum e nem muito menos relacionar estes interesses com a faixa de idade. Nesta investigação, a juventude é vista como uma fase da vida. Como afirma Pais (2003), a juventude é uma categoria socialmente construída e que pode modificar-se ao longo do tempo, dependendo do contexto económico, social, geográfico ou político. Se em Portugal é muito recorrente o sujeito quando sai da infância ser considerado jovem, no Brasil o mais habitual é que esta fase a seguir a infância seja chamada de adolescência.

Adolescente, no Brasil, é o termo mais recorrente para aquele que não é considerado mais uma criança.

O questionário qualitativo foi utilizado com a intenção de conhecermos e traçarmos um perfil dos jovens que participaram nesta pesquisa, para podermos estabelecer alguns parâmetros e critérios de análise. As perguntas do questionário foram abertas e idênticas em ambos os países. Uma das nossas preocupações foi que, através destas questões, os jovens encontrassem espaço para escrever o que pensam e sentem em relação a todo o contexto relacionado com o projeto de cinema e educação em que estavam a participar.

A partir das respostas abertas, recolhemos os dados para chegarmos de forma estimada a alguns números e percentagens. A análise destes dados foi realizada com muito rigor, mas como não foi realizada a partir de um método quantitativo, estes dados possuem algumas variações que podem influenciar nos resultados das análises. Ao todo, incluindo os educandos com menos de 11 anos, participaram desta investigação um pouco mais de cem crianças e jovens. Contudo, como delimitamos o nosso foco aos jovens, limitamos a idade mínima dos jovens que responderam ao questionário aos 11 anos e a idade máxima aos 24 anos.

No total, 71 jovens responderam ao questionário. Em Portugal, o questionário foi respondido por 56 jovens dos 11 aos 16 anos, sendo que 34 eram do sexo feminino e 21 do masculino. No Brasil foram respondidos 15 questionários, e os jovens tinham entre os 17 e os 24 anos de idade, sendo que 11 eram do sexo feminino e 4 do masculino. No grupo dos 15 jovens brasileiros que responderam ao questionário observamos que os mais novos, com 17 anos, são mais velhos do que os jovens portugueses mais velhos, com 16 anos, que fizeram parte desta pesquisa.

Nem todos os jovens que participaram nesta investigação responderam ao questionário. Em Portugal os que não responderam foi por estarem ausentes durante a aplicação do questionário, ou por terem pedido para responder em casa e não o terem devolvido, ou ainda porque não tiveram tempo suficiente de

responder na sala de aula e por isso preferiram não o entregar. Sendo que houve um caso, em particular, que o educando tentou entregar mas não conseguiu:

Quando estava na paragem do autocarro, vi alguns alunos da turma vindo para pegar o mesmo autocarro que eu. Entrei e me sentei. Ao meu lado, sentou-se um aluno da turma que falou comigo e disse que também era brasileiro. Disse-lhe que não parecia porque ele tinha um perfeito sotaque português. Ele riu. De repente do lado de fora do autocarro ouço uma grande gritaria, todos olhamos pela janela. Era um dos alunos da turma, um miúdo coreano e que não entendia muito bem o português. Ele havia respondido ao questionário, mas corria atrás do autocarro com umas folhas na mão e gritava para o autocarro qualquer coisa que não dava para compreender.

O menino que estava ao meu lado, disse-me que o colega coreano estava correndo para pegar o autocarro e entregar-me o questionário que faltava: “Mas como? Por que ele não me entregou na sala de aula?” – perguntei.

Aluno: “Como ele não fala bem o português, não percebeu quando você se despediu e disse que estava indo embora. Aí, falaram para ele que você estava na paragem do autocarro e ele veio correndo para cá, mas pelo visto não chegou a tempo.”

O autocarro já estava em movimento e eu não tinha como descer para pegar o último questionário. Então disse ao menino que estava ao meu lado que dissesse ao outro menino que entregasse a professora, que ela faria chegar até mim. Mas no fundo achei aquela história muito insólita e bastante engraçada, talvez até resultasse num engraçado filminho de escola (DCP, p.80).

No Brasil, os alunos que participaram da oficina optativa (fora da escola) no CP não responderam ao questionário por sentirem dificuldades em escrever:

A turma tem imensa dificuldade em escrever, na verdade eles precisam copiar no caderno que Marina (a professora de cinema) havia dado, umas poucas definições que ela escreveu no quadro. Ficam uma hora para escreverem as simples definições nos cadernos. Percebemos que há uma dificuldade em relação a escrita. Durante este momento de cópia, as duas professoras conversam, e os alunos conversam entre si: falam alto sobre os carros dos artistas, sobre atores de filmes, falam sobre comprar coisas, as notícias das revistas de fofoca, quanto custam as coisas etc. A turma está toda brincando e as professoras falam sobre a greve e os problemas do sistema educacional brasileiro. Marina retoma a aula e diz que eles já utilizaram muito tempo escrevendo (DCB, p.18).

No primeiro dia em que participamos da oficina no CP, falamos com a professora de teatro (Carolina) sobre a pesquisa, explicamos em linhas gerais de que tratava a pesquisa, o tema, quem somos, o que fazemos e perguntamos se, durante o trabalho de campo, poderíamos falar com os educandos e aplicar um questionário. Carolina concordou e disse que não haveria nenhum tipo de problema. Entretanto, uma semana depois, na aula seguinte, enquanto conversávamos com ela antes da aula, a professora nos confidenciou,

que achou a aula passada muito teórica para este grupo, diz que os alunos são muito novos (a maioria tem entre 9 e 10 anos) e que ela achou que foram muito exigidos, mostrando um certo receio dos alunos abandonarem a oficina por conta disso e afirma que: “Eles tem uma grande dificuldade com a escrita, com a teoria, e, a proposta do CP é ser extra a escola, são atividades mais práticas, a teoria eles associam a escola, aqui a proposta é outra. Nas minhas aulas eu trabalho muito a prática e se eu percebo que a aula não está rendendo eu mudo de estratégia” (DCB, p.20).

A dificuldade dos educandos brasileiros em responderem ao questionário não se limitou apenas aos mais novos, na turma desta oficina havia também adolescentes com 12, 13 e 19 anos, que apresentavam o mesmo tipo de dificuldade. Na oficina optativa na escola EEW, também não conseguimos aplicar o questionário por razões similares. Não é só no exercício de escrita que observamos sérias dificuldades por parte dos jovens educandos brasileiros, na hora de se expressarem oralmente a maior parte deles não possuem conhecimentos básicos da língua portuguesa, impossibilitando-os de se expressarem de acordo com as regras mais simples da língua materna.

Na dinâmica em que os alunos iam para a frente da sala de cinema, no palco, para falarem sobre suas experiências na realização do filme durante as aulas de cinema, seus discursos tinham graves erros de português. Falar para uma plateia cheia de adolescentes (que são seus pares, com a presença de diferentes escolas) não é nada fácil, uma parte dos que realizaram os filmes não quiseram ir na frente para falar, a maioria por vergonha e timidez. Apesar de, no geral, os jovens que estavam ali à frente serem comunicativos, alguns deles também preferiam não falar (por vergonha). Mas os que se expressaram, na sua maioria pareciam falar outra língua que não era o português. Quando comentei com Marina (coordenadora do projeto) sobre esta minha percepção, ela disse que a realidade era mesmo essa, a maioria das crianças e adolescentes, alunos

das escolas públicas, com que trabalhava, tinham graves erros de português. Para mim foi estranho ver aqueles alunos, moradores de uma cidade grande como o Rio de Janeiro, com os uniformes da Rede Pública de Ensino a falarem daquele jeito, mais pareciam jovens que não frequentavam a escola (DCB, p. 8-9).

Entre os jovens brasileiros que responderam ao questionário, apenas 2 mães possuem licenciatura, uma em Enfermagem e a outra em Pedagogia, e não há nenhum pai que seja licenciado. O nível de escolaridade dos pais em média é mais baixo que o das mães (tanto no Brasil como em Portugal), 42% deles tem até o 9º ano (isto inclui os que estudaram até o 4º ano e também aqueles que não completaram o 9º), e 58% tem até o 12º.

Dos jovens brasileiros que responderam ao questionário, 40% assistem a até cinco filmes por mês, 33% afirmam assistir de 6 a 10 filmes por mês e 27% assistem mais que 10 filmes por mês. Sendo que 60% destes jovens declararam ir raramente ao cinema num ano, porque é caro e porque o cinema mais próximo fica muito distante. Uma jovem declara que nunca foi ao cinema, e, 53% afirmam preferir assistir aos filmes na televisão. A respeito destes resultados, encontramos indicadores parecidos observados por Duarte (2012), que esclarece que crianças e jovens possuem interesse em ver filmes e os veem em grande quantidade, na televisão, no computador e em DVD, mas raramente vão às salas de projeção.

De modo geral, afirma Duarte (2012), eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contacto com o que foge ao padrão estabelecido. “Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente” (Duarte, 2012:3).

Segundo as respostas fornecidas pelos 56 jovens que responderam ao questionário em Portugal, quando perguntamos sobre o grau de escolaridade dos progenitores os dados são: 17% (9) dos pais possuem licenciatura, 43% têm até o 12º ano e 40% até o 9º ano. Entre as mães, 23%, ou seja 13 mães, possuem licenciatura, 43% têm até o 12º ano e 34% estudaram até o 9º ano.

Dos jovens que responderam ao questionário em Portugal, apenas um nunca tinha ido ao cinema, era filho de imigrantes vindos do Oriente e não falava bem o português, esse número corresponde a média menor que 2% dos questionários respondidos no país. Dos 55 jovens de Portugal que já foram ao cinema, 58% vão raramente, duas ou três vezes ao ano, a uma sala de projeção, e a maior parte deles não vai ao cinema por considerarem os bilhetes de cinema caros (também houve quem dissesse que a pipoca é cara!), por falta de tempo e oportunidade. Entretanto 39 jovens (69,6%) afirmam preferir assistir aos filmes na sala de cinema, enquanto 21% dizem preferir assistir aos filmes na televisão. Em média, 55% destes jovens foram pela primeira vez ao cinema até os seis anos de idade, enquanto 31% afirmam ter ido ao cinema pela primeira vez entre os sete e 10 anos de idade.

“Por mês, vejo uns seis filmes. E quase nunca vou ao cinema porque é caro. Eu prefiro ver no cinema obviamente, mas vejo maioritariamente pelo PC” (Diogo, 14 anos).

“Vejo todas as semanas um filme na Net e na TV. Costumo ir uma vez por mês ao cinema por causa do meu irmão. Prefiro ir ao cinema, pois é mais divertido, mas é mais acessível ver na TV e na Net” (Márcia, 14 anos).

“Vou ao cinema no máximo uma vez por mês. Pois o bilhete é um pouco caro e não há filmes assim tão bons ultimamente. Eu prefiro o cinema pois adoro a experiência toda” (Maria, 13 anos).

“É engraçado como entrar numa sala de cinema traz-me calma e recordações” (David, 13 anos).

Se no Brasil nos sentimos seguros em utilizar a expressão “os jovens brasileiros”, em relação a Portugal temos que ter atenção quando afirmamos que são “jovens portugueses”. O que assistimos dentro das oficinas de cinema realizadas nas escolas portuguesas são jovens das mais diferentes nacionalidades. Não é nossa intenção investigar a nacionalidade, ou descendência dos jovens que participaram desta investigação. Mas é nosso dever ressaltar que muitos destes jovens chegaram a Portugal há pouco, ou há muito tempo (não temos como

224

definir esta informação através da nossa pesquisa), vindos de mais de duas dezenas de países diferentes. Identificamos também muitos jovens filhos de imigrantes que já nasceram cá, a maioria destes já possuem a nacionalidade portuguesa.

Acolhemos estes jovens como sendo efetivamente jovens portugueses? E estes jovens se consideram portugueses? Esta realidade já havia sido sinalizada no ano de 2007 quando realizamos nossa dissertação de mestrado. “Os alunos eram em grande parte filhos de imigrantes, num país que, de um dia para o outro, começou a receber pessoas e informações de toda parte do mundo, da China aos Estados Unidos, do Brasil ao Leste Europeu” (Pacheco, 2009:100). Seis anos depois (de 2007 a 2013), quando realizamos uma outra pesquisa de campo sobre cinema e educação e jovens encontramos uma realidade ainda mais impressionante, uma parte dos jovens que frequentam as escolas públicas portuguesas são imigrantes ou filhos de imigrantes.

A participação dos jovens

Há muitos anos que o investigador David Buckingham (2009) aborda e baseia seu trabalho na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 (há mais de 25 anos). O investigador destaca que há uma distinção importante entre os diversos tipos de direitos: “(...) os direitos à provisão e protecção por um lado (os ditos direitos passivos) e o direito à participação por outro (os direitos activos)” (2009:17). E afirma a existência de um discurso contemporâneo sobre os direitos das crianças, e talvez o aspeto mais visível deste fenómeno é que este discurso tem-se refletido em diferentes legislações de muitos países.

Brasil e Portugal são signatários desta Convenção e têm o compromisso de aplicá-la de modo prático. O que mais nos interessa nesta parte é percebermos se o direito à participação está presente no dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, pois o chão de escola e o dia-a-dia são os melhores medidores para

sabermos como estes países andam implementando as leis sobre os direitos das crianças e jovens.

O direito à participação é definido na Convenção da seguinte maneira:

Artigo 31

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade⁵⁷.

A Convenção menciona o direito a participar plenamente, o que nos leva a pensar que não se resume em apenas estar a fazer parte de alguma iniciativa, como pensam muitos. Este direito tem um significado mais abrangente, significa mais do que “estar inscrito” e frequentar; a palavra “plenamente” aborda um envolvimento ativo e democrático por parte de crianças e jovens, e garantir este tipo de participação cidadã é uma obrigação de todos os adultos que trabalham com os mais novos. Não é apenas proporcionar uma oficina de cinema e educação, por exemplo, é pensar em mecanismos de participação do aluno dentro desta oficina, ou ainda criar junto com os alunos estes mecanismos, metodologias e dinâmicas, é ouvir o jovem, é fazê-lo sentir-se representado, ou melhor, é dar ferramentas para que ele se auto represente.

A ideia é que todos lá fossem, os que não tinham os exercícios prontos, vão meter lá no blogue. Cláudia: “Olívia, não há tempo...” Cláudia diz que queria mais tempo para trabalhar com os alunos. Professora Sónia: “Não há tempo porque temos que realizar o filme, os ensaios...” Olívia: “Em França, para eles, isso faz parte do processo.” Eu (investigadora) sugiro que esta parte do blogue seja feita pelos próprios alunos... Professora Sónia: “Eu não confio!” (DCP, p.39).

Observamos que os próprios jovens desconhecem os seus direitos e acreditam que participar é apenas fazer parte/estar presente nas aulas de cinema:

⁵⁷ Fonte: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
226

“ Me sinto lisonjeada, tendo em conta que não são todas as crianças que têm essa oportunidade” (Barbara, 15 anos).

“Sinto-me muito bem por estar a participar no projeto porque a nossa turma é a única que tem direito, e o professor é muito fixe” (Alexandra, 14 anos).

“Sinto-me privilegiada” (Érica, 13 anos).

“Sinto-me contente pela oportunidade” (Fátima, 13 anos).

“Estar a participar deste projeto de cinema é fantástico pois aprendemos numa escola mais para além da escola e estamos a aprender sobre algo que não é tão comum” (Ana Luísa, 14 anos).

Estar contente por participar de um projeto que envolve aulas de cinema é muito bom. Mas a lógica do significado de participação utilizada nas aulas de cinema é muito parecida com a utilizada pela escola clássica. Neste contexto, o aluno que participa nas aulas (aquele que é considerado um aluno participativo) é o aluno que coloca o dedo no ar quando o professor faz alguma questão e fica à espera de autorização para falar. Mas este tipo de atitude por parte dos alunos é cada vez mais raro, principalmente quando o que está envolvido é o cinema e seus mecanismos que estimulam a criatividade. Entretanto, como veremos ao longo deste capítulo e principalmente no próximo tópico, os educadores envolvidos nos projetos não têm uma prática pedagógica de trabalho estabelecida. Apesar de aplicarem atividades e dinâmicas em suas aulas, percebemos que, de um modo geral, há ausência de metodologia pedagógica e em se pensar a prática, em envolver o educando num verdadeiro contexto de participação.

Olívia: “Estou a insistir porque os miúdos têm imensas dificuldades de falar sobre o que fazem. Às vezes fico impressionada com o que eles estão a pensar, tanto para o bem como para o mal.”

Professora Sónia: “Mas eles não pensam, têm dificuldades de refletir, falar e escrever.”

Fico a pensar como é engraçado observar os professores constantemente controlando os miúdos para que eles não falem, não interfiram, não façam

barulho, sempre numa neurose de silêncio, de mandar calar. Os miúdos não têm espaço para partilhar suas ideias, pensamentos, não têm espaço para criatividade, e depois, na hora que precisam que eles se expressem, que falem, que pensem, eles simplesmente não conseguem, como diria Freud, estão castrados (DCP, p.40).

Fizemos a experiência de colocar a palavra “silêncio” para ser localizada através do localizador automático do *Word* no arquivo do Diário de Campo de Portugal e encontramos 12 pedidos de silêncio (propriamente ditos, fora outras palavras e gestos que também significam “pedir silêncio” ou “exigir silêncio”), e estes são os que foram registados pela investigadora no DCP, sem contar os muitos outros que ficaram de fora.

“Silêncio!” – pede Cláudia pela centésima vez. Mas será que dá para 30 miúdos de 12, 13, 14 anos ficarem em silêncio absoluto durante duas horas de aula de cinema durante a realização final do guião? Faço-me esta pergunta e não consigo obter a resposta (DCP, p.73).

A menina que aparece no ecrã, como atriz, começa a rir e a falar com os outros que estão a sua volta, a professora chama a atenção e pede silêncio. Os alunos ficam desconcertados ao se verem no ecrã (DCP, p. 29).

A professora chega à sala, entra e logo pede silêncio à turma, como se estivesse a marcar seu território e mostrar quem está no comando, apesar de a turma não estar a fazer nada de mais. Os alunos riem-se da cena no ecrã e a professora diz: “Abstraiam-se disso e vejam se é um bom plano ou não, só isso. E... desliguem os telemóveis”. Esta professora participa do projeto da associação na escola há mais de seis anos (DCP, p. 32 e 37).

Não é levado em consideração o tempo do aluno, não se pode partilhar a experiência, a dinâmica das aulas de cinema não é construída tendo o aluno como protagonista; o protagonista é o cinema, é o projeto, são os cineastas/professores de cinema, é o professor, é o filme, mas nunca o jovem. Apesar de a maior parte dos envolvidos nos projetos de cinema e educação, no Brasil e em Portugal, afirmarem em seus discursos que o mais importante é o aluno, é trabalhar o sentimento, o sentido crítico do aluno e estimular uma cidadania ativa, observamos que estes discursos são desconstruídos no dia a dia, na *praxis*.

Cláudia fala que os alunos devem pensar sobre os sentimentos antes de falar e depois diz: “Vamos repetir o jogo... Beatriz...”

Beatriz: “Saudade e sofrimento.”

Manuel: “Terrorismo.”

Cláudia: “O que isso significa, terrorismo?”

Nesta semana os noticiários da TV falaram muito sobre um possível atentado terrorista que aconteceu durante a Maratona de Boston, USA, em 15 de abril de 2013. Cláudia age como se ignorasse o que ilustra todos os media, várias vezes ao dia, desde o dia do atentado até hoje. Um evento terrorista ocorrido nos Estados Unidos, as notícias só falam sobre este assunto, como se só existisse este acontecimento no mundo, e é claro que os jovens participam desse massacre sensacionalista mediático, mas Cláudia ignora.

Manuel responde meio envergonhado: “Terror...”

Cláudia: “Shiuuuuu! Não consigo assim!” (percebe-se que tem que haver silêncio absoluto)

Provavelmente os alunos também se lembraram dos noticiários e logo começaram a comentar aquilo que era mostrado na TV como uma enorme tragédia. Cláudia continua a puxar por Manuel.

Outro aluno ajuda Manuel: “É medo!” (DCP, p.60)

O que a cineasta de facto deseja é tentar diminuir a influência dos media na vida daqueles educandos. Que pelo menos durante as aulas de cinema eles deixem os media e suas influências de lado. Entretanto a escola, afirma Orofino (2005), é um local de encontro entre diferentes culturas e realidades, seja aquela da bagagem pessoal e de identidades dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou ainda a cultura popular regional do local onde a escola está situada. A complexidade desta situação fica mais clara no momento em que acrescentamos a todo este emaranhado cultural, a cultura mediática que temos hoje. Não existe escola, nos dias de hoje, que não conviva com a influência da cultura dos media.

Às vezes durante as filmagens eu tenho que confiscar o celular, porque eles ficam o tempo todo tirando fotos deles mesmos para postarem no *Facebook*. Esta ideia de se ver na tela de cinema e ser visto pelo outro está muito em voga, e é influenciada por muitos outros fatores. Se você não trabalha o tempo todo nas oficinas a construção de sentido das imagens, de sentidos mais planejados... a coisa se perde (DCB, p.7).

Os media, mesmo sem a intencionalidade, chegam e entram na escola, seja através de alunos, professores e funcionários ou por sua presença aparentemente invisível e quase impercetível, de um modo ou de outro os media estão lá, ocupando um papel. Orozco Gomez (2005) afirma que a televisão não educa mas que as crianças aprendem com ela. Os meios de comunicação não possuem legitimidade para educar, mas pesquisas realizadas nos mostram que parte daquilo que crianças, jovens e adultos sabem, reconhecem e internalizam é apreendido através dos meios de comunicação.

Crianças e jovens, por exemplo, fazem parte do grupo de utilizadores destes meios quase que todos os dias do ano. O cinema é um media, e os filmes realizados para serem exibidos nas salas de projeção, depois de algum tempo, começam a passar na televisão e estão disponíveis na internet para serem assistidos através dos telemóveis, PCs e Tablets. Ainda bem que é assim, se não fosse, como nos indicaram os dados, como a maioria dos jovens brasileiros e portugueses teria acesso a estes filmes, já que o cinema é um lazer caro e a maior parte destes jovens pouco consegue ir ao cinema?

Quando um aluno chega à escola e comenta com um colega em sala de aula sobre o que viu no dia anterior na televisão, a reação imediata dos professores tradicionais é a de calá-lo, chamar sua atenção em frente a toda a classe, perdendo assim a oportunidade de intervir e reorientar sua percepção secundária que aí está ganhando lugar (Orozco Gomez, 2005). Neste contexto, Belloni (2009) sublinha que a escola precisa passar a ver seus alunos como sujeitos. Para a investigadora, negar a existência dos media é negar sua existência como instituição educativa.

Cláudia começa a encenar aquilo que os alunos falam, também escreve no quadro, depois escolhe duas alunas para representarem as personagens e avança pedindo opiniões ao grupo e encenando.

Beatriz, a aluna que anteriormente havia falado sobre os sentimentos de saudade e tristeza, diz que a personagem está triste porque tem um parente muito próximo no hospital.

Cláudia diz que este sentimento os alunos não conhecem, que não faz parte da vida deles. Cláudia pergunta: “Algum de vocês conhece esta situação?”

Beatriz, a aluna que havia falado balança a cabeça positivamente, mas Cláudia não percebe, ou não quer falar sobre este assunto. Percebo que a aluna baixa a cabeça e põe-se a escrever, ela tem um ar bastante triste e tenho vontade de perguntar o que se passa com ela. Para mim, fica claro que ela deve ter alguém de quem gosta muito internado no hospital. Penso que esta aluna poderia fazer essa personagem e encenar com os colegas de turma o seu drama pessoal. Mas a cineasta passa adiante e não valoriza esta situação (DCP, p.66).

Como o cinema é algo que nos surpreende constantemente, é algo que nos desnuda, temos a ideia que ensinar cinema é estar constantemente sendo colocado à prova, é lidar com o novo, com o outro, com o inesperado. A aula de cinema precisa ser algo para além de se fazer filmes ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara. Eisenstein, considerado por muitos como um dos grandes génios do cinema mundial, definiu o cinema como “a única arte concreta e dinâmica que permite desencadear as operações do pensamento, a única capaz de restituir à inteligência as suas origens vitais concretas e emocionais: ele demonstra experimentalmente que o sentimento não é uma fantasia irracional, mas um momento do conhecimento” (Morin, 1997:211).

A professora Elsa é bastante ativa e querida pelos alunos. Ela só perdeu seu sorriso para comentar comigo e com a cineasta o ocorrido durante a aula, em relação à aluna triste.

Elsa: “Beatriz tinha dito os sentimentos ‘saudade e sofrimento’ baseada na experiência que vem passando em relação à mãe. Ela morava com a mãe em outra cidade, mas teve que vir morar em Lisboa com o pai (os pais são separados) pois a mãe é alcoólica e tinha sido internada. A miúda está tristíssima.” Neste momento, Elsa reforça o que eu havia escrito no diário e diz que teria sido uma boa hora para a aluna expor, através da arte, as mazelas e experiências que estava a vivenciar em casa. Respondi que havia percebido que algo muito grave estava a se passar com aquela jovem e agradei a professora por partilhar aquela história conosco. Cláudia fez uma cara triste mas manteve-se em silêncio” (DCP, p.68).

Mais tarde, no café, onde entrevistamos a cineasta, introduzimos o assunto da miúda triste e perguntamos porque ela não havia aproveitado aquele

sentimento latente na jovem para trabalhá-lo em sala. “Talvez pudesse dar um belo filme” – sugeri (DCP, p.65).

Cláudia: “Não me apercebi, se soubesse havia falado de outra maneira. Se ela tivesse dito que sim, quando eu perguntei, eu diria: Ok, vamos lá. Mas teríamos que ir mais fundo, é difícil achar grupos que queiram fazer esta entrega. Se ninguém fala nada e se há uma ideia forte é a que fica. Aconteceu de uma miúda falar da experiência dela, mas quando ela escreveu não deixou claro, ela estava num jogo do dizer e não dizer e quando ela não clarificou a história achei que não deveria aprofundar” (DCP, p. 65).

Os miúdos andam sedentos por poderem se expressar, expressar seus sentimentos, pensamentos, suas angústias, as angústias e sofrimentos de seus pais, de suas famílias e da vida. Pois a vida contemporânea requer novas formas de agir, de lidar, de ensinar e aprender. Eles querem saber, conhecer, saber o porquê, compreender. Os educandos deste novo milénio não aceitam mais fazer por fazer, querem compreender para poderem cooperar.

Na educação deste século, sublinha Morin, precisamos ter mais estrutura para acolher o novo, “ e uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o fato novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” (2002:35). E complementa sua ideia com a esperança de que “se pudesse existir um progresso de base no século XXI, seria que homens e mulheres não devem mais ser brinquedos inconscientes não só das suas ideias mas das suas próprias mentiras” (2002:38).

Para o século em que vivemos, é imprescindível que o ser humano seja visto e tratado como um todo, um ser que vive conflitos entre a impulsividade, o coração e a razão. O desenvolvimento verdadeiramente humano envolve o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. E a educação do futuro deverá zelar para que todos estes conceitos e ideais permaneçam vivos e que a unidade e a diversidade humana não destruam e nem apaguem uma à outra (Morin, 2002).

Andreia (uma jovem de mais ou menos 15 anos) diz: “Crianças e jovens foram feitos para serem ouvidos, assim como os adultos e os idosos, todos temos os mesmos direitos, direito de sermos ouvidos. Nós jovens precisamos de pessoas para nos guiar para um bom lugar, não só para levar-nos para o mal. O cinema fez com que eu tivesse outra visão das coisas, a própria cidade onde eu vivo, tinha coisas que eu não via antes. Nossa maneira de pensar mudou depois de ver estes vídeos? Sim, mudou. A sociedade é difícil de mudar, mas temos que reforçar a ideia” (DCP, p.56).

Apesar da vivência registrada sobre a aluna Beatriz e a cineasta através da observação participante, do DC e da entrevista, no questionário respondido pela educanda algumas semanas depois do episódio narrado, ela escreve:

Acho que a aula de cinema é importante porque cada vez que vejo um filme ou realizo um filme com os meus colegas aprendo muito. Acho que o projeto ajuda os alunos a perceberem várias coisas e aprender, o que faz com que fiquem com mais interesse. O que mais gosto na aula de cinema é quando faço coisas novas. O que menos gosto é quando nada corre bem (Beatriz, 12 anos).

É importante que o professor/educador/formador/coordenador conheça, compreenda e saiba utilizar a técnica. Mas o jovem educando deve aprender sobre o cinema de forma lúdica e criativa pois o que interessa é que ele aprenda a utilizar estes dispositivos de produção como forma de expressão e participação. Será que o objetivo de um projeto de cinema e educação é transformar os jovens em cineastas/realizadores?

Percebemos que a maior parte dos jovens que participam destes projetos não ambiciona esta posição: eles estão a participar dos projetos mais no intuito de conhecer e poder se expressar do que com o objetivo de se tornarem um profissional da área. Mas será que os responsáveis por estes projetos e aqueles que trabalham diretamente com estes jovens têm esta percepção?

Quando perguntamos aos professores coordenadores de cinema sobre a existência de um trabalho de avaliação referente ao que os alunos pensam das oficinas, das aulas, qual a opinião deles sobre os filmes que fazem, o processo de

aprendizagem, o que gostam e o que gostariam que fosse mudado no trabalho que desenvolvem algumas das respostas foram:

(Em Portugal) Não, nunca fizemos isso, este é um assunto que você deve falar com a coordenadora que é a cabeça da associação. É difícil para mim avaliar o que muda, a que ponto nosso trabalho chega aos miúdos. Percebo que eles ficam com uma bagagem. Todos os miúdos tiram fotografias, todos já fizeram este gesto de pegar e tirar uma foto, mas não de uma maneira reflexiva... o que está a sentir? Qual é a luz? Que existe um despertar na consciência deles, isso eu percebo. Quando mostro um trecho de filme fazemos uma reflexão sobre isso. Eles acabam com um olhar diferente, apesar de uns serem mais tocados do que outros. Se isso afeta a vida pessoal deles? Para mim só seria possível saber se fizéssemos uma pesquisa daqui a cinco ou seis anos. Era bom se os professores fizessem esse trabalho de descobrir a ti e o que sentes, quem és. (DCP, p.70).

E no Brasil:

É muito difícil a gente mensurar os resultados em relação aos alunos. Uma diretora fez um relato nesta última mostra que a gente fez que foi emocionante, ela disse que os alunos mudaram muito e que esta mudança para ela se deu porque ela viu que eles não estavam mais aceitando a ideia de sim e não, entrou um terceiro elemento que era o porquê. Os alunos me ensinaram a valorizar esta inteligência do afeto, ficar só no mental não envolve. O afeto deve estimular esta inteligência questionadora. Não devemos desvincular o saber do afeto. O cinema também é físico, tem um engajamento físico. O Bergala fala muito disso que a nossa missão é apaixonar os alunos, transmitir esta paixão (DCB, p.7).

Modelos pedagógicos utilizados nos projetos de cinema e educação

Como abordamos no primeiro capítulo, a pedagogia pode ser dividida em dois tipos: a Pedagogia da Participação e a Pedagogia da Transmissão (Gomes e Paschorim, 2007). A primeira é a pedagogia que possibilita uma total participação do educando. Onde ele tem voz, onde sua história de vida e cultura são respeitadas e levadas em consideração, onde o diálogo é um processo constante, onde existe também disciplina, hierarquia, mas tudo de modo a contribuir para o processo de conhecimento e de sua constante troca. A segunda é baseada no

modo tradicional de fazer pedagogia, centrado no conhecimento que se deseja transmitir, ignorando os contextos e os sujeitos envolvidos no processo de veiculação de saberes. Consideramos de fundamental importância, nesta etapa de decodificação dos dados, percebermos que tipo de pedagogia e/ou pedagogias é utilizado, na maior parte das vezes, nos projetos que observamos, e que tipo de razões ou condicionantes podem levar à escolha dessa pedagogia.

No Brasil, de acordo com os dados da pesquisa realizada por Cirello sobre os projetos de educação audiovisual, “as entidades desenvolvem suas actividades de maneira original e independente de autores ou métodos pedagógicos relacionados directamente a autores: 62,86% das entidades não mencionam nenhum autor na descrição de sua proposta, e 37,14% do total mencionam ao menos um autor como referência” (2010:101). Entre as 26 entidades que responderam a esta questão, Cirello afirma que Paulo Freire foi o autor mais citado (por 21 entidades), depois Lev Vygotski (5 entidades), em seguida Edgar Morin (4 entidades), Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Celestin Freinet (cada um dos autores foi mencionado por três entidades), outros autores foram citados uma ou duas vezes e não entraram nesta lista de referência.

Segundo os resultados fornecidos pela pesquisa realizada por Cirello, nos projetos de educação audiovisual popular brasileiros, a pedagogia mais valorizada é a da Participação. Entretanto, fomos buscar entender, através o nosso trabalho de campo, como isso se dá, na prática, no Brasil, através dos projetos por nós acompanhados. Colocamos esta mesma questão em relação aos projetos de cinema e educação que observamos também em Portugal. O resultado da pesquisa de Cirello pode ser ilustrado através do nosso próprio trabalho de investigação na oficina de cinema da ELC (Brasil):

A proposta da aula é ser bem democrática e horizontal, onde tudo é debatido entre todos os presentes. Além de José, outra integrante do coletivo MA, Lua, participa da dinâmica como professora de cinema. A ideia principal desta oficina é dar autonomia para os alunos. Entretanto, o cronograma de aulas estava bastante atrasado devido aos muitos dias que a ELC ficou sem água e também pelos muitos feriados que houve. José afirma que esta é a primeira oficina neste formato organizada pelo coletivo.

José: “Esta oficina tem a filosofia de ser bem horizontal. As vezes marcamos todos de nos encontrarmos no café e ninguém chega na hora” (DCB, p.37).

Em relação às pedagogias utilizadas nos projetos que participaram do seu estudo, Cirello (2010) sublinha que 67,1% das iniciativas em EAP que participaram desta investigação afirmam possuir uma proposta metodológica e pedagógica predefinida, enquanto as restantes 32,9% afirmam não possuir uma proposta metodológica definida. A autora sublinha que, dentro deste último grupo, algumas instituições assumiram que por vezes realizam seu trabalho de maneira “intuitiva” que só vem a ser detetada “mais tarde”, a partir dos traços pedagógicos que apresentou.

Durante o trabalho de campo brasileiro detetamos que referir que o trabalho se fez de maneira “intuitiva”, é relativamente usual no país, principalmente na prática do dia-a-dia dos projetos gratuitos que fazem o *link* entre cultura, crianças e jovens (pobres). Um ponto delicado e complicado que existe em relação à Pedagogia da Participação e que de facto afasta muitos daqueles que simpatizam com esta filosofia, fortalecendo também o discurso daqueles que são contra, é a confusão que se dá entre uma educação horizontal e uma educação dita “intuitiva”/horizontal.

Quando o educador não se prepara, não estuda, não pesquisa e não define estratégias pedagógicas e metodológicas para sua aula, para o trabalho com crianças e jovens, este educador não estará realizando um trabalho horizontal, muito menos estará a praticar a Pedagogia da Participação. Esta ausência de prática não deveria ser chamada de “intuitiva”, mas de incoerente.

Aquele que diz ser seguidor da ideologia de Paulo Freire, que diz acreditar e implementar a pedagogia estudada, aprimorada e utilizada por Freire, mas que na prática nunca leu (pelo menos até ao fim) um livro dele, que não conhece de facto seu trabalho, e mesmo assim o cita como pretexto para realizar um trabalho superficial, descomprometido e que não corresponde ao trabalho pedagógico desenvolvido por Freire, na verdade está sendo inconsequente. Para esses, mais

vale seguir a pedagogia da transmissão que exige muito menos daqueles que a seguem. Já que a pedagogia da participação requer um trabalho profundo de estudo, análise, reflexão, mudança e prática, como nos mostra Freire ao longo de toda a sua obra e trabalho prático.

Com isso não estamos afirmando que as entidades que se declararam na pesquisa de Cirello (2010) como sendo “intuitivas”, deixam de realizar um estudo profundo e sistematizado de Freire ou de outras práticas e metodologias pedagógicas. Estamos apenas nos referindo aos que usam esta expressão como forma de camuflar sua falta de responsabilidade e comprometimento. Estes estão a desvalorizar: as verbas que são destinadas a estes projetos; aqueles que os realizam com seriedade; e, principalmente as crianças e os jovens pobres que normalmente veem neste tipo de projeto talvez sua única esperança e oportunidade de serem tratados como cidadãos.

Sinto que Renata tem potencial para ser uma boa professora de cinema mas fica claro que não foi preparada para dar as oficinas de cinema e não tem experiência na área, uma pena.

Se no projeto desenvolvido em Portugal existe uma enorme e gritante falta de comunicação, o projeto desenvolvido no Rio transmite uma displicência que o atrapalha bastante: responsáveis pela oficina que chegam sempre atrasados, bateria da câmara que acaba e não tem uma reserva, esquece-se material, professor de cinema mal preparado para dar formação.

O filme acaba e um aluno fala: “Lembra os filmes que passam no *Anima Mundi*”.

Renata fala baixo e pouco sobre o filme exibido.

Patrícia (professora da escola) toma seu lugar e começa a falar com firmeza sobre o filme, Renata sorri e presta atenção...

Sinto que Patrícia fica tensa com a atitude de Renata, olha o relógio...

Renata: “Quero que vocês falem sobre o último filme que vocês viram...”

Patrícia: “Que viram e gostaram”.

Renata está perdida, Patrícia tensa, os alunos estão por ali conversando entre si, quase dormindo, outro brincando com o telemóvel...

Renata fica o resto da aula perguntando e ouvindo os alunos falarem sobre os filmes que mais gostaram de assistir, os alunos fazem a lista: *Velozes e Furiosos*, *O Homem de Ferro*, *De Pernas para o Ar 2*, *Titanic*, *Minha Mãe é uma Peça* e produtos do género (DCB, p.26).

A cena acima citada é a de uma fotógrafa que foi contratada pelo PIM para ser a professora de cinema da oficina do CCAJ na escola EEW. Renata não tinha

tido formação ou preparação para ocupar este posto. A equipa do PIM falou um pouco sobre como funcionava o projeto CCAJ, forneceu à futura professora de cinema um cronograma das aulas, que Renata uniu à sua experiência de fotógrafa e como realizadora de um documentário (que ainda estava a ser concluído). Assim, Renata começou a dar aulas de cinema e a aula acima foi sua terceira aula.

Por outro lado, a professora Patrícia é uma educadora que acredita no trabalho realizado através de projetos como mecanismo de mudanças dos próprios jovens e, conseqüentemente, da escola. Esta professora produz filmes de animação com os alunos, exhibe os filmes no *Anima Mundi*, ganha prémios, traz projetos interessantes para dentro da escola, e por isso tornou-se a professora da escola responsável em levar novos projetos e acompanhá-los. Podemos afirmar que Patrícia é uma professora que faz a diferença em relação aos alunos e também as outras professoras. Por ironia do destino, a inexperiente e intuitiva Renata acabou por dar o projeto na oficina organizada pela interessada, estudiosa, questionadora e boa professora, Patrícia.

Mas a realidade destas 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 realizar, identificamos, assim como Cirello, que o quotidiano destas “entidades” não é nada fácil: são normalmente poucas pessoas a trabalhar e muito trabalho a ser feito, os recursos económicos são limitados e às vezes escassos, e a gestão das atividades acumula-se com as obrigações administrativas, de gerir patrocinadores/financiadores/apoiantes etc. Cirello (2010) defende que, diante desta realidade, mediante tantas adversidades, torna-se complicado construir uma proposta pedagógica complexa. Se em Portugal gerir, organizar e manter um projeto de cinema e educação é para poucos, apaixonados pelo que fazem e fortes, no Brasil, quem trabalha com projeto de cinema e educação precisa ter todas estas qualidades e multiplicar por cinco. No dia-a-dia dos projetos brasileiros, além das dificuldades já identificadas, presenciamos muitas e muitas outras.

Voltando à aula de cinema... Os educandos assistem filmes, curtas produzidas por outras oficinas realizadas pelo MA e filmes de realizadores do próprio coletivo. José pergunta aos educandos enquanto debatem sobre qual será o tema do guião: “Vocês querem dizer o quê?”

Educandos: “Não sabemos”.

Este não é um processo fácil, mas falta disciplina e metodologia de trabalho. Um trabalho utilizando a pedagogia como base nas relações horizontalizadas, requer mais esforço, estudo, disciplina e metodologia por parte do educador. Enquanto na educação clássica, escolástica, bancária, o professor só precisa decorar a matéria dos livros e manuais, repetir um formato e despejá-lo na turma, a pedagogia da participação exige um trabalho de estudo aprofundado sobre o tema, de reflexão, de conhecimento, humildade, de pesquisa, de meios e recursos para uma aula onde a horizontalidade seja trabalhada através de um trabalho sério e comprometido.

José: “Foi decidido coletivamente que o tema será a infância. Então vocês precisam discutir qual é o olhar sobre a infância que querem focar”.

Entretanto, os outros dois alunos que querem trabalhar outro tema, em retaliação, não participam da discussão (DCB, p.38).

Na verdade, não existe um modelo padrão de ensino, ou pelo menos não deveria existir, é o que diz José Pacheco (2012). Para o pedagogo português, nada acontece de diferente quando a teoria antecede a prática. É preciso uma rutura com os modelos convencionais, em busca de uma nova escola, que se organize em torno dos valores que unem as pessoas atendidas. A escola não é um edifício, mas um espaço social, e como tal deve utilizar qualquer tipo de teoria em benefício da sua coletividade e não é a coletividade que deve se adequar à teoria.

Durante as muitas aulas de cinema que acompanhamos, identificamos diferentes realidades, momentos e modelos pedagógicos utilizados pelos educadores. No projeto da DC, por exemplo, percebemos uma grande preocupação do professor em transmitir os conteúdos e em passar a matéria:

O material que o professor exhibe para os alunos é um DVD feito por ele com excertos de filmes antigos onde são mostrados os movimentos de câmara que estão a ser ensinados. O professor fala tecnicamente sobre *travelling* e panorâmica, ilustra o que diz com imagens de filmes, tudo bastante didático. O professor continua a dar aula e mostra ter muita cultura cinematográfica, as imagens dos excertos dos filmes são bem interessantes, os comentários do professor são bem técnicos, de modo a ensinar a técnica (DCP, p. 7 e 8).

O professor está exibindo partes do filme *Noites de Cabíria* para ilustrar os movimentos de câmara e um aluno faz o seguinte comentário: “Ele está comendo carne crua!”.

Outra aluna: “Não gosto de carne crua.”

Professor: “Independente do gosto de vocês o importante é aprender os movimentos de câmara. Agora já podem dizer para os filhos de vocês que já sabem a diferença entre um *travelling* e uma panorâmica.”

Silêncio geral na turma (DCP, p.13).

Esta passagem nos remete para a escolástica, onde a memória, por exemplo, é muito mais exercitada do que o pensamento reflexivo, por exercícios que propiciam a simples memorização passiva de textos. No caso citado acima, são exibidos filmes onde os alunos devem identificar qual a técnica envolvida na imagem apresentada. Ou seja, não acontecem reflexões e críticas sobre esses exercícios, o que não permite o desenvolvimento da inteligência, do exercício do pensar. Entretanto será impossível, segundo Anísio Teixeira (1959), quantificar o vigor da resistência das influências e tradições escolásticas da Idade Média, presentes no sistema escolar da época moderna e mesmo contemporânea, principalmente no ensino dito médio e superior.

Observamos que o próprio professor tem uma percepção da sua prática pedagógica quando afirma que sua aluna Joana “não gosta da aula porque diz que tem muito conteúdo. Temos que ter as avaliações: tem teste, tem avaliação e tem o jogo, que é um tipo de avaliação também” (DCP, p.13).

Durante as conversas e entrevistas desenvolvidas com o professor, ele se diz aberto, diz que está a aprender, que gostaria de ter mais apoios e colaborações, mas na prática, em sala com os miúdos, é um pouco diferente, por mais que não seja um professor autoritário, que se esforce para manter a aula leve e agradável, ainda assim, continua tratando os alunos através de uma postura tradicional, pela qual o professor é quem sabe e os alunos são os que estão a aprender, há muito pouca troca, é uma relação verticalizada, de acordo com os conceitos de Paulo Freire. Se, por um lado, diz precisar de apoio e colaboração, por outro, é fechado nas suas convicções, principalmente em relação aos seus alunos (DCP, p.44).

Mas é preciso levar em consideração o contexto em que este professor e sua disciplina estão envolvidos para que possamos desenvolver uma análise mais

precisa das condicionantes que levaram este professor a fazer suas escolhas pedagógicas. Durante o tempo que estivemos a acompanhar as aulas do professor, identificamos a existência de vários temores e preocupações que estavam a permear a sua prática.

A direção disse que, por causa da nova lei do governo, este ano (2013), ele não iria mais dar cinema para as sete turmas como no último ano letivo, e que deveria escolher apenas uma turma para dar a disciplina, e foi esta turma que ele escolheu (DCP, p.9)

Em 2012, houve uma mudança da lei referente à educação, e as disciplinas de Educação Visual e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser matérias obrigatórias. A Educação Visual tornou-se obrigatória nos 7º, 8º e 9º anos e a TIC para os 7º e 8º anos; as disciplinas de Cinema e de Educação Tecnológica são uma opção da escola, por isso o diretor da escola decidiu que se mantivesse apenas uma turma com a disciplina optativa de Cinema e deu a oportunidade do professor escolher a turma onde ele queria dar esta disciplina.

Diante deste quadro traçado pelo governo levantamos a seguinte questão: quais são as principais diferenças e semelhanças entre as (quatro) disciplinas de *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)*, *Educação Tecnológica*, *Educação Visual* e *Cinema*? Perceber as *nuances* que separam cada uma dessas disciplinas (algumas aparentemente mais óbvias e outras nem tanto) é quase como abrir a caixa de Pandora. O professor de cinema me respondeu o seguinte:

“Educação Visual trabalha as formas geométricas, traços, desenhos, pintura, etc., *Cinema* trabalha o sentido crítico e criativo, dá uma noção da história e tem como objetivo lutar contra a hegemonia dos filmes e da cultura norte-americana. Entretanto, quem te pode responder sobre a *TIC* e a *Educação Tecnológica* é a própria professora de *Educação Tecnológica*, que por coincidência está ali” – apontou para a senhora que estava na sala de professores naquele momento, bem perto da gente, prestando atenção no que estávamos a falar. A resposta da professora à minha questão foi longa, mas as muitas palavras pouco explicaram. O que transcrevo são as últimas frases de uma explicação de alguns minutos: *“Tecnologia de Informação e Comunicação* é informática, é mesmo a disciplina, é tecnologia de informação e comunicação, fazem muita coisa, abrem

blogues, é mais profunda. A Educação Tecnológica pesquisa, faz projetos de eletricidade, maquetes, é mais tecnologia mesmo” (DCP, p.12-13).

Mesmo com a explicação dos professores das respetivas disciplinas, mantém-se a ideia de que estas disciplinas diferem tão pouco uma das outras, que uma invade o campo da outra. Na prática, os alunos têm mais disciplinas, mas pouco entendem para que servem. Os próprios professores, na prática, não veem uma grande diferença entre elas. É importante refletir sobre a real intenção do Ministério da Educação quando este propõe novas disciplinas, ou quando acaba com outras. Mas o que mais nos espanta mesmo é o contentamento em ensinar-se uma coisa, ou ter tantas disciplinas parecidas, que ninguém sabe muito bem para que servem.

O professor da DC está a desenvolver um trabalho precursor no país, que é o de lecionar cinema numa escola tradicional, onde o cinema é visto apenas como entretenimento. Duarte sublinha que, embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. “Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado com as artes consideradas mais nobres” (Duarte, 2002:71).

O professor precisa provar para seus pares, para a direção, para o Ministério da Educação, para os alunos e seus pais, e até para si próprio, que cinema é fonte de conhecimento, que vai trazer alguma mais-valia para os alunos e para a escola. Para não ser “mal visto”, ou ser visto como um professor irresponsável, ou “diferente”, Nuno tenta equiparar ao máximo as práticas e a pedagogia que desenvolve nas aulas de cinema às aulas, por exemplo, de matemática e português daquela escola.

Deve-se ter fichas para preencher, material pedagógico sobre os filmes, sobre como um filme é feito, os alunos precisam decorar os movimentos de câmara, como eles decoram os verbos durante a aula de português ou como

decoram as multiplicações em matemática. Mas tudo isso para a disciplina de cinema não ser vista como algo ainda mais diferente e fora do contexto daquele sistema escolar aonde ainda vigora a escolástica e o enquadramento de crianças e jovens em normas e padrões definidos pela elite, pelo sistema, pelos governantes.

Martín-Barbero, quando menciona o surgimento da escola, sublinha que ela “funcionará sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes *vazios* e a moralização como extirpação dos *vícios*” (2003:145). Na divulgação desta nova realidade, a escola vai desempenhar um papel preponderante, pois ela retira da criança os modos de persistência da consciência popular. Nos dias de hoje, na prática, a escola clássica é aquela que vemos perpetuar a aplicação deste tipo de ideologia.

Através das respostas dadas no questionário pelos educandos e durante a observação participante, percebemos a existência de uma boa relação entre o professor da DC e seus alunos. Em nenhum momento presenciamos atitudes autoritárias por parte do professor. E apesar desta relação afetiva entre alunos e professor, a maior parte destes jovens dizem preferir um outro tipo de aula de cinema, onde haja menos “conteúdos” e coisas para “decorar”:

O professor afirma: “ esta aluna não gosta de cinema.” – fala sobre a mesma aluna que havia falado na primeira aula a que assisti. Entretanto a aluna já havia dito que o problema não era com o cinema, mas com a quantidade de teoria e conteúdo que a aula de cinema tinha. “De cinema eu gosto, não gosto desta teoria da aula de cinema.” – já havia dito a miúda (DCP, p.44).

“Gosto mais das aulas práticas do que das teóricas” (Lúcia, 15 anos).

“O que mais gosto é de ver filmes. O que menos gosto são os testes” (Alexandra, 14 anos).

“O que mais gosto é de ver filmes que eu não conhecia e saber como se fazem, o que eu menos gosto é de decorar as datas dos filmes” (Catarina, 13 anos).

“Gosto de ver filmes e saber os nomes. Só não gosto muito de saber as datas dos filmes” (Ana, 14 anos).

“É ver filmes e o que gosto menos é ter testes” (Mateus, 14 anos).

“O que mais gosto é ver os filmes pequenos. O que menos gosto é a parte teórica.” (Joana, 13 anos).

“O que mais gosto é de ver filmes e aprender sobre eles. O que menos gosto é a parte teórica” (Marta, 13 anos).

Os mesmos jovens que afirmam não gostarem desta vertente demasiado teórica e com muito conteúdo das aulas de cinema, por outro lado quando questionados se as aulas mudaram em alguma coisa a relação deles com o cinema, se gostam das aulas de cinema etc., afirmam:

“Queria que tivéssemos mais aulas disponíveis ao longo da semana, pois acho uma miséria uma única aula de 45 minutos em tão longa semana” (Lúcia, 15 anos).

“Acho que às vezes minha relação com o cinema é até pessoal demais porque acabo incorporando os personagens, tentando estar no lugar deles, sentir as emoções, imaginar a vida deles, enfim, quando vejo um filme vou para outro mundo” (Barbara, 15 anos).

“O cinema é uma coisa espantosa. Acho que o cinema é uma tecnologia espantosa”(Julian, 14 anos).

“Antes gostava de cinema, mas não levava assim tão a sério, nunca pensei que houvesse tanta coisa por de trás dos filmes. Agora algumas coisas que eu não entendia fazem sentido”(Marta, 13 anos).

“Sim. Mudei um bocadinho, já percebo melhor a linguagem do cinema. É muito divertido” (Joana, 13 anos).

Ao analisarmos as respostas dos jovens, podemos concluir que estes jovens gostam do cinema e das aulas de cinema e que as aulas de cinema fazem diferença em suas vidas. Sentem-se bem por estarem a participar nas aulas, gostam do professor e de ver filmes. Enquanto o que menos gostam das aulas de cinema é da sua pedagogia, pois desaprovam o excesso de conteúdo e teoria, assim como também não gostam dos testes.

Nuno (o professor de cinema) diz que não consegue responder à pergunta sobre a relação dele com o cinema, fica claro que o questionário faz com que o professor reflita sobre sua relação com o cinema. Percebo que ama o cinema, que é um cinéfilo, porém não está habituado a falar sobre sentimentos, é fechado em relação ao que sente e tem dificuldade em se abrir, em falar sobre aquilo que está a sentir, o que vai lá dentro.

Uma aluna, que está sentada em frente ao professor, observa a cena e aproveita o momento de fragilidade de Nuno para perguntar como ele começou a gostar do cinema. E diz para mim que ele está com os olhos cheios de água.

Fico sensibilizada com sua emoção e digo para ele escrever que ama o cinema quase como ama um filho. Ele sorri e parece não discordar...

Depois que acabo de recolher todos os questionários respondidos pelos alunos, o professor pede para a aluna repetir a pergunta para toda a turma ouvir, a aluna faz a pergunta e ele aproveita para começar a falar sobre como se apaixonou e se envolveu com o cinema (DCP, p. 49).

Podemos dizer que este professor apaixonado por cinema, que desenvolveu uma relação afetiva com a turma, é um professor que se utiliza da *Pedagogia da Transmissão*, denominada por Paulo Freire (1968) também como *Conceção Bancária da Educação*. Esta pedagogia fundamenta-se no caráter legal das normas e regulamentos oficiais que serviram e servem para despersonalizar as atividades dos professores e o trabalho pedagógico desenvolvido. Esta pedagogia é baseada numa via de mão única, que é a transmissão e também pode ser chamada de *escolástica*.

A paixão transmitida pelo professor da DC é a mesma partilhada pelos cineastas, coordenadores e professores de cinema que trabalham com o projeto CCAJ no Brasil e em Portugal. Este projeto tem uma filosofia e uma dinâmica bastante diferentes da DC. Muitas vezes, nas atividades desenvolvidas durante as aulas, seus cineastas e professores de cinema, de facto, elaboram uma pedagogia mais participativa. Uma parte da base pedagógica do CCAJ é participativa e a outra baseia-se na pedagogia da transmissão. Bergala define que “a transmissão é um dos temas preferidos do cinema. Pela simples razão de que a transmissão é com frequência da ordem da letra, da inscrição, da circulação e da repetição, frequentemente inconsciente, de um significante” (2008:84).

Em seu livro, Bergala (2008) dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em ser o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem

apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação?

Através da análise dos dados, concluímos que existe uma pedagogia desenhada e pensada pelo próprio Bergala para que crianças e jovens aprendam a ler os filmes e se apaixonem pelo cinema. Concluímos que esta pedagogia, muito própria deste projeto, mistura diferentes pedagogias e permite uma participação limitada e acompanhada por parte dos educandos. Seguem-se dois exemplos:

- 1) Os educandos aprendem a fazer filmes, participam destes filmes como produtores e protagonistas, mas não podem fazer os filmes livremente, existe um tema específico, existe uma série de características que todos os filmes devem ter para servirem de parâmetros para os encontros anuais em França. Cada país pode adaptar os temas e filmes às suas realidades e aos seus jovens. Por mais que seja isso que acontece na prática, também existe uma competição “velada” entre os adultos que exibem os filmes em Paris. Este sentimento “não verbalizado” de vaidade e comparação, e a necessidade de se manter uma identidade do projeto CCAJ para que os filmes realizados possuam algumas características em comum, são os principais agentes limitadores para uma plena participação dos jovens.

Pergunto como foi a receptividade do filme sobre o bêbado na apresentação em Paris. A aluna que foi a Paris conta que este filme não foi apresentado lá, mas sim um outro “da galinha” e que as pessoas presentes no encontro em Paris acharam muito engraçado e ficaram fazendo perguntas sobre a galinha, sobre o jeito que eles se apresentavam, etc.

Perguntei se ela sentia muita diferença entre os filmes feitos pelos alunos brasileiros e os dos outros países na apresentação.

Aluna: Muita, muita diferença, eles (dos outros países) não são mais parados (DCB, p. 5).

A professora Mafalda comenta sobre os filmes feitos pelos jovens, de uma maneira geral, nos encontros em França: “Vejo os filmes feitos em França e no Brasil e vemos que têm mais meios. Os nossos filmes ficam mais limitados à escola, há mais limitações. Os filmes feitos no Brasil têm mais

câmaras. Houve um espetacular do colégio Carlitos de São Paulo em que eles apanharam o autocarro e foi uma grande produção, aqui é difícil. No ano passado, por exemplo, filmamos no museu porque a diretora do museu é mãe de uma cineasta e ela logo autorizou a nossa presença e ficou muito giro (DCP, p.61).

- 2) As oficinas têm as vertentes de visualizar, analisar e editar filmes com os educandos. Estas três dinâmicas, comuns a todos os projetos do CCAJ, possuem uma pedagogia própria, onde os educandos são chamados a participar de um modo bem específico. E são direcionados durante as aulas a corresponderem a estas dinâmicas de forma bastante técnica, linear e racional.

Olívia pergunta à aluna que aparece no ecrã: “Que música estás a ouvir aí na hora que filmamos?”

Aluna: “Podíamos usá-la, vou ver qual era.”

Olívia: “Então, depois de encontrar a música envia-me por e-mail para colocarmos no exercício”.

Jean mostra outro exercício: “A vergonha.”

Olívia pergunta: “Quem fez?”

Todos: “A Márcia!”

Olívia: “É a mesma atriz? É sempre a mesma?”

Professora: “Tinham poucos alunos e foi ela de novo.”

A aluna/atriz sai da sala para não se ver no ecrã, com vergonha e retorna rindo-se muito.

Márcia, a aluna realizadora fala sobre o filme, as escolhas que fez...

Olívia: “Parece que no quinto *take* ele estava mais posicionado.”

Márcia: “Eu prefiro a sexta cena.”

Olívia: “Mas na quinta ele está mais bem enquadrado. Vamos ver novamente.”

Jean passa as duas cenas novamente. Estão a analisar qual é a melhor cena, a quinta ou a sexta (DCP, p.30).

Assistimos a esta dualidade pedagógica acontecer nas aulas do CCAJ no Brasil e em Portugal. Às vezes são os integrantes do próprio projeto e às vezes são os professores das escolas que acompanham as aulas, são momentos que oscilam entre a participação e a transmissão como veremos a seguir:

Na dinâmica de trabalho que se seguiu, me chamaram a atenção o compromisso, o respeito e as opiniões dadas de forma organizada, tanto por parte da turma, como da equipa que estava a desenvolver aquele

projeto, e também do professor, que observou e participou de todo o processo sem desrespeitar nenhuma criança, nem invadir seus espaços de criança, o que inclui respeitar seus gostos, ideias, fantasias, entre outras coisas, e em nenhum momento ele chamou-lhes a atenção ou os censurou (DCP, p.23).

Acontece algo que contraria a professora de cinema e ela diz: “Assim não dá para jogar.”

Um aluno responde com ironia: “Grande jogo.”

Percebo que, antes de começar o jogo, a professora não explicou as regras, não instigou a curiosidade dos alunos e muito menos perguntou o que eles achavam de jogá-lo. Não observei a mínima pedagogia ou didática naquilo que estava a ser feito. Há uma tendência de culpabilizar os alunos e a ausência de uma pedagogia dialógica horizontal (DCP, p. 59-60).

Percebi também durante a nossa conversa o quanto ela se sentia sozinha pedagogicamente e a insegurança do caminho pedagógico a tomar. Este é um sentimento que percebo que está presente na maior parte dos formadores de cinema e educação (DCP, p.67).

O aluno que fica na cadeira da cineasta Cláudia sente-se muito intimidado e nada fala. Estar ali soa como um castigo, a maneira como ela pede que ele vá ao quadro não é com um ar de partilha e sim de repreensão por seu comportamento, o tom ameaçador com que se dirigiu ao aluno não permite que a ida do aluno ao quadro seja algo positivo, não possibilitando que ele participe verdadeiramente (DCP, p.67).

Não temos problemas com os miúdos, mas às vezes temos problemas com os professores. Uma vez os miúdos tinham que dar um depoimento sobre a experiência deles no projeto e uma professora escreveu tudo que cada miúdo tinha de dizer (DCP, p.18).

A professora que acompanha a turma fica com um ar tenso quando vê que poucos respondem, provavelmente por querer que eles se saiam bem diante dos cineastas e das investigadoras (DCP, p.27).

A cineasta aproveita o momento e fala sobre o medo da professora (que proibiu a presença da investigadora na sala de aula), diante da alteridade que eu representava. Ela é boa pessoa – diz a cineasta – mas tem medo, muito medo, medo de errar, medo de arriscar. Quero que os alunos vejam o filme antes de dizer que não gostam, temos que trabalhar a disponibilidade deles (DCP, p. 65).

O professor (de uma escola numa zona da periferia de Lisboa considerada muito complicada económica e socialmente) diz que utiliza o projeto como ponto de partida para desenvolver os trabalhos com os alunos, ele

aproveita o projeto para realizar e desenvolver tarefas integradas nas diferentes matérias como português, matemática e ciências. Utiliza todo o potencial do projeto de forma estruturada e pensada para alcançar as metas que ele e o currículo determinam para os alunos, “mesmo com a enorme diferença de conhecimentos e potencialidades entre os alunos que fazem parte desta turma” – complementa o professor (DCP, p.22).

Ao recordarmos a pedagogia de Freinet, 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 parta da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos” (Elias e Sanches, 2007:158). Sua grande diferença foi visualizar um processo de ensino-aprendizagem que considere os envolvidos como verdadeiros cidadãos que analisam a realidade e interferem nela.

Não faz parte da proposta pedagógica do projeto CCAJ fazer uma análise crítica da realidade onde os jovens estão inseridos e também não há um grande interesse em valorizar a identidade e a cultura dos jovens. Entretanto, o projeto trabalha a prática da cooperação entre os jovens, de forma não verbalizada, principalmente através da realização dos filmes. Na prática, não encontramos nos projetos do CCAJ as principais características ideológicas que fazem parte das pedagogias participativas como as de Pestalozzi, Montessori, Froebel, Freinet, Dewey, Morin, Freire, J. Pacheco etc. Este dado não desvaloriza o projeto, mas nos leva a pensar sobre a opinião dos próprios educandos em relação ao projeto:

“Acho importante os alunos participarem neste tipo de projetos. Gosto muito de gravar e gosto menos de analisar filmes. Estou a gostar 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 anotação. Sinto-me bem, sinto que finalmente tenho algo que posso fazer e de que me posso sentir orgulhosa” (Elizabete, 13 anos).

“Acho que estar a 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 jovens que participam do projeto CCAJ em Portugal diz que gosta muito, que é muito interessante, que se sente bem em estar a participar, e o que mais gosta é de fazer os filmes, das pessoas envolvidas e das atividades. Através do questionário aplicado não houve nenhum tipo de opinião que envolvesse negativamente a metodologia pedagógica do projeto.

Um exemplo de Pedagogia da Participação

Marina pede para uma aluna distribuir para a turma uns cadernos amarelos que têm escrito na capa *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*, eles vieram de França e são do projeto CCAJ. Marina diz que este é o caderno de cinema e que vai dar um para cada aluno.

Aluna pergunta: “Professora cinema tem cheiro ruim?”

Marina pergunta o porquê da pergunta dela e a aluna responde: “Porque este caderno não cheira bem...”

Marina: “É por causa da humidade. Este caderno é para vocês escreverem as coisas e palavras novas que estão aprendendo na oficina. E pede que cada um pegue uma caneta para começarem a conversar e escrever sobre o que têm aprendido até então” (DCB, p. 10).

Os meninos e meninas que participam da oficina de cinema do CP de facto têm dificuldades para responder ao questionário da pesquisa de doutoramento da investigadora. E é facto que alguns deles não têm casa de banho em seus simples barracos (casas sem nenhuma estrutura). E que outros saem da escola (que é meio período) e quando não estão nas atividades do Casarão estão a perambular pela rua, pois não têm ninguém em casa para os receber ou lhes fazer o almoço. Mas estes meninos e meninas são considerados jovens protagonistas. E o que isso significa?

As crianças que participam desta atividade são crianças pobres que moram numa área que, apesar de ser considerada nobre, possui uma favela⁵⁸ que ocupa toda a montanha, que neste caso é chamada de morro, o Morro dos Prazeres. Localizado no bairro de Santa Teresa, foi uma das comunidades escolhidas para receber a instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora, a UPP. A expulsão do tráfico de drogas é um dos processos realizados na nova rotina dos moradores do local, que devem conviver com os policiais. Em Novembro de 2013, ano em que estávamos a acompanhar o projeto do CP, foi lançado o documentário *Morro dos Prazeres*, de Maria Ramos, que fala sobre a relação entre os policiais que ocupam a UPP, o tráfico de drogas e os moradores desta comunidade.

Do Casarão temos uma vista de 360º da cidade, muito bonita de ver. O casarão em estilo *art déco* do séc. XIX, é um Centro de Educação Integrada, reformado e muito bem cuidado, principalmente para os padrões do Rio de Janeiro, com projetos sociais voltados principalmente para as crianças e jovens do Morro dos Prazeres. Marina me fala que os lugares onde costuma realizar o projeto, dar aulas, não são assim, nunca tinha dado uma oficina em um lugar tão bonito e bem cuidado, e justificou, alegando que deveria ser porque Santa Teresa é um lugar muito importante para o turismo da cidade (DCB, p.9).

As atividades e cursos oferecidos pelo Centro de Educação Integrada são gratuitos e abertos para a inscrição de crianças e jovens que estiverem interessados em participar. A professora Carolina dá aulas de teatro no CP há mais de três anos para um grupo formado, mais ou menos, pelas mesmas crianças, o que significa que a maior parte delas começou a ter aulas de teatro no CP com Carolina quando ainda tinha 6/7/8 anos de idade.

Carolina me explicou que começou a trabalhar com aquele grupo quando eles ainda eram pequenos, com 6/7/8 anos de idade, ela é professora de teatro e dá aulas de teatro para este grupo duas vezes por semana, há três anos.

Eles chegaram a encenar uma história da Ana Maria Machado e apresentar a peça para a própria autora durante a Feira do Livro.

Carolina diz: “Agora você imagina o que é isso? E não só, houve outros autores e outras peças”.

⁵⁸ Com casas pobres e barracos, que em sua maioria não têm as mínimas condições de moradia.

Eles vêm vivenciando muitas experiências nas aulas de teatro desde muito pequenos, através do trabalho horizontal e com seriedade que vem sendo desenvolvido pela educadora há tantos anos. O Casarão, que é um projeto raro (por estas bandas), muito afetivo e bem cuidado, a visão de toda a cidade lá em baixo, dando uma sensação de poder, de liberdade, de vida, talvez tudo isso junto, unido a um grupo que escolheu o teatro porque quis, por escolha própria, tudo isso pode ter criado um grupo muito bem preparado, mesmo que alguns deles não tenham como tomar banho ou utilizar o vaso sanitário dentro da própria casa (DCB, p.14).

Ao longo deste tempo de trabalho com os miúdos, a professora desenvolveu a pedagogia participativa onde vê os educandos como seres integrais, não como seres compartimentados, divididos por disciplinas. Sua dinâmica de trabalho é a de utilizar o teatro, as artes cênicas, como meio para trabalhar diferentes questões de interesses, das vidas, das realidades e das necessidades destes miúdos. Carolina conhece a história de vida de cada educando, suas qualidades e dificuldades e não utiliza isso como mecanismo para rotular as crianças. Pelo contrário, coloca-se sempre como uma educadora, pessoa que possibilita a superação de cada dificuldade e colabora com eles na aquisição de qualidades e compreensões sobre si próprios e a vida. Foi pensando em um enriquecimento maior, e numa ampliação das perspectivas e conhecimentos dos seus educandos, que Carolina decidiu inscrever a oficina de teatro para participar das aulas de cinema do PIM. O grupo de teatro da professora Carolina foi selecionado e durante um semestre teve aulas de cinema com Marina, coordenadora do PIM, que foi quem deu as aulas de cinema, sempre com a presença de Carolina.

Aluno: “Gente, como eles fizeram para colocar a tesoura no lugar da mão dele?”

Aluna: “Antigo é de quantos anos para lá? E quantos anos para cá?”

Marina responde às questões e pergunta: “Qual o sentimento que vocês veem mais presente neste filme?”

Igor: “Tristeza.”

Artur: “Gente, não sabia que o Igor estava na sala.”

Carolina: “É porque ele chegou em silêncio, com educação e você não viu.”

Artur: “É porque eu estava concentrado professora, do jeito que você nos ensinou a nos concentrarmos nas aulas, nós aprendemos...”

Carolina: “Assim eu fico muito feliz. Poxa, obrigada Artur!” - é de facto um grande elogio a professora (DCB, p.11).

Na educação deste século, sublinha Morin, precisamos ter mais estrutura para acolher o novo, “ e uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o fato novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” (2002:35). É imprescindível que o ser humano seja visto e tratado como um todo, um ser que vive conflitos entre a impulsividade, o coração e a razão. O desenvolvimento verdadeiramente humano envolve o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. E a educação do futuro deverá zelar para que todos estes conceitos e ideais permaneçam vivos e que a unidade e a diversidade humana não destruam e nem apague uma a outra (Morin, 2002).

Os alunos que não têm canetas para escrever pegam emprestado com uma das alunas que faz canetas com pelinhos coloridos para vender. O aluno pergunta por quanto a colega está vendendo as canetas, ela diz que R\$5,00, que na cidade está custando \$10,00, no camelô, mas as que ela faz são mais baratas.

Artur (aluno): “Cruzes, com R\$5,00 eu faço uma festa na minha escola.”

A maior parte dos alunos usa as canetas feitas pela aluna, mas a maioria diz que vai usar mas não vai comprar, é só emprestada, a menina não se incomoda.

Marina escreve no computador e aparece no ecrã para os alunos copiarem. Escreve sobre o que é o zootropo, o que é um plano, corte, fotograma, ponto de vista etc., e pede que os alunos definam o que é um plano como se estivessem explicando para a própria mãe.

Aluno (1): “Minha mãe não entende, não entende e não vai entender”.

Aluno (2): “Plano é um corte”.

Marina: “Corte é um corte, não é um plano”.

Outro aluno: “liiii, isso tá parecendo até prova” (DCB, p. 22).

Tanto para Freire (2005), como para Kaplún (2002), a verdadeira comunicação não deve ser realizada por um emissor que fala e recetor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos, ainda que seja à distância, através de meios artificiais. Através deste processo de intercâmbio, os seres humanos

estabelecem relações entre si e passam da existência individual isolada à existência social comunitária.

Beto: “Já está no ponto de vista? Eu sei o que é, é quando eu estou dentro da câmara”.

Marina ri e pergunta: “Quando você está dentro da câmara?”

Beto: “É quando a câmara mostra a minha visão” (DCB, p.13).

A comunicação e a educação, sublinha Kaplún, devem estar ao serviço de um processo educativo transformador, no qual os sujeitos destinatários compreendam criticamente sua realidade e adquiram instrumentos para transformá-la. Para se ter uma autêntica comunicação não se começa falando, mas sim escutando, pois a principal condição do bom comunicador é saber escutar e tendo como metas o diálogo e a participação (Kaplún, 2002).

Agora é exibido um filme do Godard, com legenda em português, também se passa durante uma refeição, mãe e filho adolescente comem junto e conversam, a conversa não é amistosa.

Aluna comenta: “Nem eu como desse jeito, com essa taça.”

Aluno comenta que o diálogo é muito rápido.

Aluna: “Ele parece um garoto mimado.”

Marina: “Vocês contaram os cortes? Muito confuso, né? Ler legenda, contar os cortes... Esse filme foi feito por um cineasta chamado Godard”.

Igor: “É o mesmo nome do cachorro do Jimmy Neutron do *Nickelodeon*” (canal infantil de TV por assinatura paga).

Marina: “O que esta cena significa para vocês?”

Aluno: “Solidão, é muito escuro atrás, a mesa vazia. A mãe e o filho não são amigos”.

Aluna: “Parece de terror”.

Marina: “Não é terror, é angústia, eles não têm uma relação muito boa. E es

te plano (exibe outro plano) o que vocês acham? O que este plano e o anterior tem de parecido? Os dois planos são descentralizados, que é quando a gente tira a personagem do centro da cena e coloca mais para o canto. Então já vimos três posições de câmara, esta é a terceira” (DCB, p. 12-13).

Entretanto, o relacionamento da tecnologia eletrônica com o processo educacional corre o risco, acredita Sodré, de repetir a pedagogia tradicional: “(apenas modernizando-a tecnicamente) se não puser em primeiro plano o

pretexto histórico oferecido pela tecnologia para a reinvenção das formas pedagógicas” (2012:203).

Carolina conta que postou umas fotos preto e branco da última aula no *Facebook* e que está todo mundo curtindo e que ela escreveu: “Aula de cinema no sótão, com direito a filme preto e branco, Hitchcock e Godard, e com os alunos a pedirem: coloca mais filme preto e branco professora.”

Carolina complementa: “Vocês são o máximo, só a minha turma mesmo! Vocês viram isso no meu *Facebook*?”

Sofia: “Eu vi professora, adorei” (DCB, p. 14).

Freire parte do pressuposto que, para libertar um país, antes de tudo é necessário libertar a consciência do povo que vem sendo escravizada por ideias e valores antipopulares, introjetados por seus colonizadores. O conceito de *conscientização*, por exemplo, inicialmente pensado como psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da consciência de classe - com a incorporação de preceitos marxistas de análise (Scocuglia, 1999).

Mas o que diferencia Freire de outros pensadores que defendem o liberalismo é que este destoa do liberalismo puro e simples e valoriza a tomada de consciência das condições sociais onde se realiza o processo educacional. Muniz Sodré destaca que a ênfase de Freire não é na autonomia da escola pública, por exemplo, mas na autonomia da consciência do educando “e sobre práticas escolares afinadas com a compreensão dos conteúdos do saber” (Sodré, 2012:129).

Carolina comenta que achou a aula passada muito teórica para este grupo, diz que os alunos são muito novos e que ela achou que foram muito exigidos, mostrando um certo receio dos alunos abandonarem a oficina por conta disso. Mostra receio em relação à dinâmica da última aula. Percebo que seu medo é que o trabalho da professora de cinema difere muito do seu. A professora de cinema está focada em fazer com que aquelas crianças aprendam as técnicas básicas para que possam realizar os filmes, enquanto a educadora Carolina está atenta a todo o processo. Carolina receia que Marina, com esta metodologia pedagógica, coloque em risco o trabalho que está a desenvolver há anos com os educandos. E por mais que Carolina tente mostrar este dado a Marina, esta não enxerga, está tão focada na sua verdade que se esquece de olhar o contexto todo, de observar quem são aquelas crianças, aquela professora e aquela realidade.

Carolina fala manso, é simples, é humilde (em oposição a qualquer tipo de arrogância), age com calma, mas está sempre atenta aos educandos, eles são os protagonistas para ela. A professora de teatro trabalha com alguns destes miúdos há mais de três anos. Ela desenvolve o trabalho mais bonito, atencioso, freireano, amoroso, educativo de todos os educadores que eu vi e conheci durante o longo percurso de realização desta tese (DCB, p.16).

A produção de filmes e sua importância

Cláudia (cineasta) avisa sobre os dias de filmagem.

Rui (aluno): “É obrigatório ir?”

Cláudia: “O que é obrigatório?”

Rui: “Tenho que ir na filmagem, é obrigatório?”

Cláudia: “Não imagino uma pessoa a se sentir obrigada...” (DCP, p.69)

O filme final costuma ser a grande vedeta dos projetos de cinema e educação. Na grande maioria dos projetos, 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) realizarem um ou mais filmes. Este 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, este filme atesta a eficiência, qualidade e competência do projeto.

Se o filme final do projeto tiver um resultado o mais próximo da narrativa clássica, daquilo que estamos acostumados a assistir através do cinema clássico ou dos filmes com sucesso de bilheteira, 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 esta 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 é de qualidade e que muito provavelmente não “ensinou” a lição corretamente para seus alunos.

A cineasta é bastante perfeccionista, o exercício é tratado com muito rigor. Ela quer o melhor independente de ser um exercício, puxa pelos alunos, por sua assistente também. A cineasta com seu perfeccionismo e a professora a pedir que os alunos se concentrem.

Ricardo: “Amanhã este exercício vai passar só uma vez?”

Professora: “Não importa, o exercício tem que ficar bem feito” (DCP, p.34).

Medir um projeto, os profissionais que nele trabalham, e as crianças e jovens que dele participam através do visionamento do filme realizado, é o mesmo que dizer que o fim justifica os meios. No entanto sabemos que o mais importante dentro de todo este processo é como cada criança e jovem se sente diante daquilo que se tenciona fazer e do que é feito. Como ele iniciou (internamente) este processo e como ele irá terminar, tudo irá depender do processo em si, daquilo que há entre o início e o fim. Quando falamos deste meio, estamos nos referindo ao percurso que envolve desenvolvimento, envolvimento, compreensão, troca, participação, valorização e crescimento pessoal.

Quando focamos apenas no produto final que é o filme, tiramos a verdadeira legitimidade de todo o percurso e ignoramos o processo. É quase como dizer: não importa o que você fez, que percurso percorreu, o que importa é que seu filme se parece bastante com os filmes comerciais e isso para mim basta.

Professor: “Eu vi as ideias mais mirabolantes nos vossos guiões, tem até assassinato...”

Aluna: “Mas professor assim é que é fixe! Emoção!”

Professor: “Mas tem certeza que é isso que seu público quer assistir?”

Aluno: “Assassinato na escola?! Ahhh... (besteira!)”

Aluna: “Por que não?”

Percebo que o professor quer algo bem simples, nada complexo ou complicado de se filmar, mas não deixa sua proposta muito clara para os alunos e nem se utiliza de argumentos claros também

O guião é sobre um grupo de alunas na escola. A turma não parece achar interessante a história que está a escrever, percebo que é a temática que não agrada muito. A história parece um bocado com o dia-a-dia deles na escola, e este não parece ser um tema que lhes interesse. Nem tanto pelo tema, mas talvez por não ser a visão deles sobre este assunto, mas a visão do professor sobre o mundo deles, o que é bem diferente.

Percebemos que não acham nada de novo, nada diferente naquela história, para fazer um filme precisa ser algo especial (é o que nos deixam perceber). O professor “empurra” a turma. Eu me pergunto: “Será que elas querem fazer um filme sobre este assunto?” Nuno, único rapaz, está claramente entediado... O professor percebe o desinteresse geral e diz: “Este guião é baseado no argumento que discutimos antes”. Mas o tempo é curto e têm que fazer mesmo tudo a correr, se não nunca mais acabam (DCP, p.9).

É fundamental que crianças e jovens aprendam a se expressar através dos media. Precisamos sair do lugar-comum de que os projetos de cinema e educação existem para transformar jovens em cineastas, ou para criar técnicos que irão trabalhar no mercado de cinema. Essas opções também podem estar presentes dentro dos objetivos dos projetos, mas existem outros objetivos que devem ser considerados mais importantes do que estes dentro de um projeto de cinema e educação. Aprender a se expressar é um deles, além de ser um direito garantido por lei, deve ser um objetivo que deve estar sempre presente.

Gonnet (2007) sublinha que existem dois temas que são essenciais na educação para os media:

1) As *linguagens*, onde os métodos consistem, na maioria das vezes, na desconstrução e construção de mensagens.

O professor, neste processo corrido para escrever o guião, pergunta para os alunos se o envelope (da história do guião) cai no chão ou fica no livro...” Mas não reflete sobre o processo: qual o porquê desta pergunta? Para quê? Qual é o objetivo? E que diferença faz o envelope cair no chão ou ficar no livro? Em que isso vai implicar?

O professor diz para a turma: “Quero que os alunos participem do processo criativo, filmar é técnico, não é criativo, esta parte de criação do guião é que é criativa.”

Aluna: “Professor, você leu os nossos guiões?”

Professor: “Li, na diagonal.”

Alunos: “Ahhhh...”

Professor: “Mas eu tenho aqui a lista dos que não fizeram o guião. Isso é avaliação, conta 30%, é elemento da vossa avaliação...” (DCP, p. 13 -14).

2) As *tecnologias*, onde a ideia principal consiste em aprender a utilizar as tecnologias de uso corrente na vida quotidiana e, por outro lado, em compreender o funcionamento das grandes tecnologias mediáticas e desmistificar os instrumentos. Tanto as linguagens como as tecnologias são a base de todo e qualquer processo que envolva a educação para os media.

Quando acaba, Olívia pergunta: “O que acharam do vosso trabalho?”

Aluno: “Comparado com o dos outros não tem muita qualidade.”

Olívia: “É? Porquê? Sabe porquê? Porque o exercício da escada tinha muita luz.”

Outro aluno fala: “Eu não gostei do nosso.”

Olívia: “Esse último exercício nós não fizemos. O da escada vocês fizeram o mesmo ponto de vista, foi engraçado.”

Mas é visível que os exercícios do grupo da outra escola estão muito mais bem elaborados.

Olívia fala sobre terem colocado a câmara no mesmo lugar, pois era o lugar mais lógico, diz ela, e complementa: “Mas os olhares foram diferentes” (DCP, p.49).

A reprodução do discurso da narrativa clássica

Do total dos 71 questionários respondidos no Brasil e em Portugal, um dado que une os jovens dos dois países foi obtido através das respostas dadas à seguinte questão: “Conte, por favor, como foi a primeira vez que foi ao cinema, quantos anos tinha, com quem foi, qual foi o filme que foi assistir e o que sentiu.” Entre os jovens portugueses que já haviam ido ao cinema, mais de 90% afirmou que o primeiro filme que havia assistido no cinema tinha sua origem nos EUA. Enquanto no Brasil este número cai para 80%, pois os que já haviam ido ao cinema e que não assistiram filmes realizados nos EUA, assistiram um filme nacional produzido e encenado pela Xuxa (conhecida apresentadora da televisão brasileira).

Acreditamos que seja de fundamental importância mostrar e discutir com os mais jovens que o cinema é um discurso produzido ideologicamente, assim como os media e a vida em geral. O cinema nada mais é que um discurso completamente imbuído de pensamentos e questões ideológicas, ou seja, ideais, pensamentos e ideias de pessoas e/ou grupos que o produzem.

A arte cinematográfica na concepção de Eisenstein é constituída por um cinema que pensa por imagens ao invés de narrar por imagens. Seu cinema-discurso combate a noção de que há um olhar depositado no objeto e uma consciência por trás da câmara. O discurso do cinema de Eisenstein “é elaborado de modo que haja uma inversão: não se trata de fornecer ao espectador a melhor coleção de pontos de vista para observar um fato que parece se produzir independentemente do ato de filmar; trata-se de compor visualmente quadros, privilegiando as configurações plásticas capazes de fornecer a relação mais

apropriada entre os elementos ao nível da significação desejada” (Xavier, 2005:132).

Voltando para o trabalho com os alunos que Cláudia estava a coordenar, o que percebi de mais interessante é que Cláudia teatraliza em tempo real a cena do argumento, à medida que as ideias vão surgindo e as melhores cenas e encenações vão sendo escolhidas. A ideia, ao ser interpretada pelos atores/alunos, torna-se concreta e vai sendo mais elaborada e vai crescendo, e o grupo vai dando mais outras ideias. Cena a cena a ideia é montada “ao vivo” por personagens de verdade. A cineasta vai comentando, vai auxiliando, aparando as arestas, e os alunos repetem e depois fazem de novo, e mais uma vez, e a repetição é exaustiva. Ela vai trabalhando e aprimorando a cena e os alunos se envolvem naquele jogo que lembra um pouco “o mestre mandou”, no qual o mestre é a turma toda, e Cláudia a coordenadora deste “balé” em grupo, de forma muito interessante. As alunas/atrizes encenam e dialogam, e a cena vai sendo moldada. As ideias são dadas. É apenas o início dos ensaios mas em breve se transformará em um filme (DCP, p.63).

A importância da visibilidade

O professor desta turma de 4º ano que estamos a observar, me contou que por causa do projeto de cinema que a associação estava a desenvolver na escola com os miúdos, eles (associação, miúdos e professor) haviam sido convidados para participar no conhecido e bem popular programa *A Praça da Alegria*, da Rádio e Televisão de Portugal (RTP). Estavam interessados em fazer uma reportagem sobre eles (que foi ao ar no dia 28 de fevereiro de 2013). O professor contou-me que os meninos e meninas ficaram numa euforia só e que falaram para toda gente que eles iriam aparecer na TV. Foi uma época de festa, me conta o professor.” (DCP, p.21)

É fundamental para os alunos saber que serão vistos, assistidos, que irão aparecer na TV. Levar seus exercícios e filmes para serem exibidos em Paris, também é algo que seria impensável se não fosse o projeto. Tudo isso é grande na cabeça de um adulto, imagine na cabeça de um grupo de crianças de um bairro pobre da periferia de Lisboa, como neste caso.

Depois dos exercícios de filmagem, nos quais os miúdos estavam divididos em equipas (câmara, som, atores, realização, etc.), que trabalharam com a câmara, com os espaços, com a criatividade, o poder de interpretação, abstração, entre outros, foram todos para a biblioteca/auditório para assistir aos exercícios que haviam feito nos últimos encontros do projeto, a

fim de escolherem os melhores planos e *takes* para serem apresentados como exercícios finais no encontro (da Páscoa) em Paris (DCP, p.23).

Outra reflexão que a experiência de hoje me trouxe foi sobre a importância do “ser visto”, de mostrar e exibir aquilo que é feito. O produto final é feito para ser exibido, é pensado e criado para que o outro veja, para que o outro conheça, para que o outro compreenda, para que o outro reflita, se encante e/ou admire. Talvez não exista produção audiovisual sem a audiência, sem o outro que vê aquilo que foi produzido. É através da experiência, que pode também ser motivada pelo olhar do outro, que pode se dar a reflexão sobre o próprio sujeito da ação (DCP, p.22).

Os estudos sobre educação para os media, segundo Buckingham (*apud* Pacheco, 2009), mostram que a percepção de uma audiência *real* pode colaborar substancialmente para que os jovens consigam conceptualizar o seu produto terminado e avaliar o seu próprio trabalho, apesar de indicar também que não é fácil adquirir esta percepção.

A secretária de Educação da cidade de São João da Barra pede a palavra: “Para nós do interior a relação com o cinema é diferente de vocês do Rio. Queria saber como nossos alunos, que a maioria nunca foi ao cinema, como vocês se sentiram?”

Aluna realizadora fala emocionada: “Gostei muito, fiquei muito feliz.”

Aluno ator: “Eu já fui ao cinema muitas vezes e para mim foi normal. Mas me ver na tela foi importante, me senti importante e quem não gosta de se sentir importante?” (DCB, p.4)

No momento que a gente senta e debate na sala de cinema o filme que os jovens fizeram, convida cineastas, atores conhecidos, e todos perguntam sobre o filme que eles fizeram, fica nítida a importância que estamos dando ao trabalho deles, assim como eles também perceberam nas aulas de análise de filme, no início do processo, que nós fizemos com outros filmes. Os jovens estão com uma compulsão por produzir imagens de si mesmos. Às vezes, durante as filmagens, eu tenho que confiscar o celular, porque eles ficam o tempo todo tirando fotos deles mesmos para postarem no Facebook. Esta ideia de se ver na tela de cinema e ser visto pelo outro está muito em voga, e é influenciada por muitos outros fatores. Se você não trabalha o tempo todo nas oficinas a construção de sentido das imagens, de sentidos mais planejados... a coisa se perde (DCB, p. 7).

Dizemos que produzimos nossas mensagens para que os destinatários tomem consciência de suas realidades, ou para suscitar uma reflexão, ou para

gerar uma discussão (Kaplún, 2002). Este processo é principalmente visto no que diz respeito aos media, espaço onde alguns tipos de informações fluem de forma cada vez mais livre.

Aluno: “Quando vamos ver os filmes aqui na escola?”

A cineasta responde: “Não sei!” – e repassa a pergunta para a professora.

Professora Sónia: “Depois passamos aqui na escola, mas agora não interessa, concentrem-se” (DCP, p.33).

Na sala de aula, estava somente a Cláudia, que começa a aula a dizer que os guiões preparados pelos alunos e lidos por ela eram demasiados *pop star*, que as sugestões não eram nada boas, e eles não haviam percebido a proposta que ela havia colocado na última aula (DCP, p. 58-59).

Todo este processo de *empoderamento* em relação aos media contribuirá para a tomada de atenção para as representações criadas pelos media. Sendo as mensagens emitidas pelos media uma construção, levando em consideração que estas mensagens não são a realidade mas um olhar específico sobre um pequeno pedaço da realidade, uma reflexão sobre as representações dos media pode nos levar a pensar sobre as ideias preconcebidas quando estivermos em contacto com eles. Gonnert (2007) divide estas representações por tipologias, públicos e produtores.

Bergala afirma que os filmes feitos na instituição escolar parecem ser muitas vezes *artificiais*, por serem filmes que raramente desfrutam de uma liberdade real – sem a qual não existe verdadeiro ato criativo – porque nem os professores nem os alunos podem se dar tal liberdade. O autor questiona: “Como transmitir, na pedagogia, que o importante é que um plano tenha vida, e que a vida não se deixa capturar tão facilmente quanto o sentido? Que não basta filmar para que exista algo realmente inscrito na tela?” (Bergala, 2008:186).

Apesar de considerar fundamental a passagem da teoria, do assistir e analisar filmes, ao ato de fazê-los, de produzir, Bergala (2008), reconhece as inúmeras dificuldades que existe nesta dinâmica e o quanto isso pode comprometer a qualidade do material produzido.

Um grupo de alunos vem com o texto que começou a escrever e pergunta o que a professora acha. A professora responde: “Mas vocês têm que escrever para as imagens. Isso tem que ter uma volta.” Aluno: “Ok, professora, por isso estamos a perguntar o que temos que fazer.” O que vem a seguir é um grande desentendimento: a professora não sabe como deve ser feito e nem sabe como explicar, e os alunos ficam angustiados com a falta de direção. Tento sugerir uma forma de escrever o guião, pergunto à professora se conhece este método e ela diz que não. O tempo acaba e é hora de todos irem embora” (DCP, p. 58).

Cabe à pedagogia do espetador ir além da *leitura* dos filmes, mas passar a criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do *poder fazer também*. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um *empoderamento* por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte (Bergala, 2008).

Quando elogio o processo “concreto” de construção do guião realizado por ela e pergunto sobre este trabalho, a professora responde: “Quando a coisa fica concreta e sai do abstrato, eles veem melhor, depois vamos ver as dinâmicas. A *mise en scène* pede para que se faça este trabalho. A primeira vez que fiz isso foi intuitivo quando o tema era mostrar e esconder e para mim isso era claro. Usei este exercício no argumento e foi bem rico. Peguei minha mala e falei para encenarem com ela e a partir daí começaram a perceber. Perguntei a eles que se tivessem roubado a minha mala como iriam agir? E teve um aluno que virou a mala de cabeça para baixo e foi assim. Com a prática fui percebendo que o concreto, a ação para os miúdos ajudava-os a perceber melhor” (DCP, p.66).

Desafios da pesquisa

Nesta parte final do último capítulo, decidimos dividir os principais desafios da pesquisa de campo em quatro tópicos: 1) Uma estranha no ninho: dificuldades em anotar no Diário de Campo. 2) Comunicação: um ponto fraco na relação entre projetos-professores-alunos. 3) Onde está a autorização? 4) O que pode contar um

questionário? Nesta parte do texto procuramos deixar que as passagens do diário de campo falem por si só, criando uma dinâmica de compreensão.

Uma estranha no ninho: dificuldade em anotar no Diário de Campo

A presença de um investigador, de um observador dentro da sala de aula causa muita curiosidade nos educandos e um certo constrangimento por parte do educador. Para realizarmos esta pesquisa de campo, estávamos sempre a tomar notas. Às vezes no caderno, às vezes no próprio computador, às vezes em um pedaço de papel qualquer. Algumas vezes também pedimos para usar um pequeno gravador onde registamos principalmente as entrevistas.

Barbara, a aluna brasileira, e seu colega de grupo de realização do *storyboard* perguntam se eu gostaria de ver o trabalho deles, digo que sim, olho o *storyboard* deles, é feito com fotos, muito interessante. Peço que me contem a história através dele. Ela vai mostrando as fotos e contando a história, ficou bem engraçado, gostei! Enquanto olho para ela, seu colega lê o que está na tela do computador, me descuidei... Pego ele no flagra e ele ri sem graça... fecho a tela e sorrio (DCP, p.51).

Observamos que no início da nossa presença no campo os sujeitos da pesquisa ficavam mais introspectivos, ou se esforçavam para tentar nos agradar. Certa vez, um professor começou a falar coisas teóricas sobre fazer o *storyboard*, ao mesmo tempo parou e olhou para mim. Estava sentada numa mesa na última fileira da sala de aula e tinha o computador aberto e estava a escrever. Ele diz que aquilo que está a falar não é para eu colocar nos meus apontamentos (DCP, p. 42).

Apesar de este professor falar isso com um ar de brincadeira, percebemos o quanto incomodamos os professores quando eles estão a dar aulas e estamos presentes a escrever, no caderno ou no computador. Sinto que eles se sentem de alguma forma invadidos e literalmente investigados, no sentido policial da palavra.

Estou sentada na meia-lua com a professora Elsa e os alunos. Entretanto, escrevo minhas impressões no caderno o tempo todo. Não me sinto nada confortável, primeiro por parecer uma *persona non grata* para Cláudia, depois porque os alunos insistem em tentar ler aquilo que estou a escrever, o que na verdade é muito natural, principalmente porque eles não fazem a mínima ideia de quem eu sou ou o que estou a fazer ali. Sou uma verdadeira alienígena". (DCP, p.61)

Cláudia se aproxima desse aluno e diz que tem curiosidade de saber “onde o desenho dele vai dar” e complementa dizendo que o que ele está a fazer chama-se criatividade. O aluno está sentado mesmo ao meu lado e sinto que aquele comentário também serve para mim, com certeza ela também deseja saber “onde vai dar” esta minha observação durante o trabalho desenvolvido por ela (DCP, p. 62).

Mais uma vez, sinto que minha presença é uma ameaça. Penso também que Teresa não falou sobre o meu trabalho com a Cláudia, nem o motivo que me levava até ali. Mais uma, vez sinto na pele o preço da falta de comunicação. Sinto-me uma invisível perigosa (DCP, p.62).

Comunicação: ponto fraco na relação entre projetos-professores-alunos

Hoje (já é a terceira aula que assisto) também é a primeira vez que o professor conta para os alunos que eles estão a fazer parte de uma pesquisa de doutoramento e sobre a importância, na opinião dele, de estarem a fazer parte desta investigação (DCP, p.49).

Mais uma vez não sou apresentada, minha presença, apesar de existir, é ignorada pela cineasta. Mas os alunos não me ignoram, olham para mim o tempo todo com curiosidade, fazem coisas para chamar a minha atenção, sorriem. Na verdade, só querem saber quem sou eu, aquela pessoa estranha que caiu de paraquedas no meio da sala de aula deles. A curiosidade é bastante legítima, mas Cláudia está preocupada em realizar as tarefas que tem na cabeça e esquece-se de me apresentar. Talvez perder dois minutos para dizer quem é a adulta estranha que ali está, poderia ter colaborado para que os alunos prestassem menos atenção em mim e mais na aula dela e ficassem com menos medo (talvez!) de se exporem tanto para mim. (DCP, p. 59)

A professora Sónia senta-se ao meu lado e pergunta quem sou eu e o que estou a fazer. Pergunta-me o que estou a fazer ali. Respondo à professora, mas pelo que percebi ela não havia sido avisada pela produção do projeto de que eu estaria presente na oficina (DCP, p. 33).

No fim da sessão, a professora Sónia, da ESPM, pergunta quem sou eu, diz que não posso voltar a assistir às aulas na escola enquanto não enviar uma carta pedindo autorização ao diretor do Liceu, diz não permitir minha presença. Diz isso em alto e “bom som” que é para que todos os presentes escutem. Fico muito sem graça, mas digo a ela quem sou e o que estou fazendo ali e porque fui assistir à oficina de cinema de que ela é responsável (já havia dito isso a ela quando me perguntou durante a oficina de cinema). Peço para Teresa me apresentar, dizer o que estou

fazendo ali, mas já é tarde, a professora não volta atrás na sua postura rígida e autoritária.

Apesar de estar correta quando diz que eu precisava apresentar uma carta solicitando a autorização da direção antes de ir assistir a oficina de cinema, a professora não precisava falar de forma agressiva, arrogante e desrespeitosa comigo. Até porque não apresentei a tal carta porque Olívia havia dito que não era necessário, diante disso fiquei tranquila, já que meu contacto sempre foi realizado através da associação.

A professora Sónia complementou dizendo: “Achei que fosse uma estagiária na minha aula, mas não a quero lá, não quero, e também não vá à aula da professora Antónia - que é de outra escola - ela também não a quer lá, enquanto não for autorizada.”

Tudo isso e muito mais ela falou bem alto para que todos pudessem ouvir. Olívia ficou sem graça, mas disse que era para eu providenciar as autorizações e minimizou o problema. Definitivamente, estas autorizações já deviam ter sido providenciadas, mas quando perguntei a Olívia, antes de começar o trabalho de campo, ela disse que não havia problemas, pois eu estava a observar o trabalho da associação. Equivocamo-nos ao pensar que a associação, por já me ter autorizado, seria a responsável por mim e iria comunicar isso à escola, às professoras e aos alunos. Não sabia que tipo de relação a associação mantinha com as escolas e, como na longa conversa com Olívia não fui avisada de nada, acreditei que estava tudo sob controlo. Outra coisa que me deixou bastante sem chão foi a associação não ter avisado sobre a minha presença, antecipadamente, aos professores, aos cineastas e aos alunos. (DCP, p. 40)

Eu e Olívia já havíamos falado um pouco sobre a falta de comunicação existente dentro dos grupos dos projetos. Minha perceção é a reclamação de Mafalda, pois ela acredita que deveria existir uma relação mais comunicativa entre a associação e os professores, entre todos do projeto de uma maneira geral, incluindo os alunos. Outro ponto que a professora ressalta como algo que a associação poderia e deveria melhorar é em relação à organização (DCP, p.56).

Apesar do constante esforço da OFL para desenvolver uma boa comunicação entre coordenadores, professores e cineastas, mesmo promovendo alguns encontros anuais – diga-se de passagem bastante interessantes - que normalmente acontecem na Cinemateca Portuguesa, onde todos os envolvidos adultos do projeto se encontram e trocam informações, exibem os trabalhos realizados pelos jovens e também falam sobre as tarefas em andamento e debatem planos para o futuro, mesmo assim, a falta de comunicação está presente e é visível.

Olívia comenta: “É estranho porque quando exibimos este DVD ele funcionou e é exatamente o mesmo.”

Aluna pergunta: “Exibiram? Quando? Para quem?”

Olívia sorri: “Ele foi projetado para todos os participantes adultos do projeto, na Cinemateca.”

Aluna faz cara de quem não sabia e que estava surpresa. Este diálogo me leva a pensar na diferença entre as expectativas dos alunos e dos adultos (leia-se associação, professores, etc.). Percebo que existe uma expectativa por parte da associação que não corresponde à realidade dos alunos. A linguagem que utilizam com os miúdos é diferente demais daquilo que os alunos estão habituados e a linguagem dos alunos também é muito diferente daquilo que a associação representa. Depois a falta de comunicação entre esses três grupos é algo que grita aos nossos olhos e ouvidos: associação/alunos/professores. Às vezes, e ao longo de toda esta pesquisa, vou vivenciando momentos em que sinto, tenho a sensação, percepção, de que esses três grupos não estão a participar do mesmo projeto (DCP, p.46).

“Onde está a autorização?”

Três dias depois, as autorizações estavam prontas e assinadas e enviei-as à associação para que as encaminhasse às escolas, mas na escola MA tive que ficar sem ir na sessão da semana que se seguiu, pois a associação ainda não havia entregue a autorização. Apesar desta situação, a mestranda que também estava a acompanhar a oficina foi à sessão na escola, mesmo sem autorização, ignorando qualquer tipo de proibição. Na semana seguinte, fui autorizada por Olívia a ir à sessão na escola, e a professora entregou-me a carta com um carimbo e a autorização do diretor.

No ESPM, nunca me deram a tal autorização, após quinze dias da entrega da carta de autorização ter sido enviada, a professora avisou a associação que eu deveria fazer uma entrevista com o diretor da escola, mas deveria ligar pessoalmente para ele a fim de marcar a tal entrevista, mas que naquele dia ele não estaria na escola (aí já entrava a terceira semana...). Eu deveria ligar na sexta, para tentar marcar o tal encontro para a outra semana... Ponderei a situação e achei que de facto a professora Sónia não me queria por perto, provavelmente de algum modo minha presença parecia ameaçar a professora. E, depois do tratamento que recebi por parte dela, pensei sobre o quanto isso poderia influenciar o meu olhar... preferi não arriscar a qualidade da minha investigação e decidi assistir à oficina em outra escola, um campo mais neutro, onde minha presença não ameaçasse tanto as normas e as regras e principalmente a professora (DCP, p.41-42).

Fui eu que pedi a autorização para a Raquel participar nas oficinas, pois acho importante ter gente de fora, dá outro olhar, ter um *feedback* das

coisas e que as portas poderão se abrir, os contactos abrem portas. Em 1992, por exemplo, fiz um Erasmus em Roma e até hoje tenho relações daí. Acredito que o espaço da escola pode ser aberto. Repito que de um modo geral falta comunicação (DCP, p. 57).

Escaldada com o que havia acontecido durante a pesquisa de campo em Portugal, o problema e a dificuldade com as autorizações nas duas escolas em Lisboa, perguntei a Marina qual era o teor da carta de autorização que eu precisava escrever para participar das oficinas de cinema. Ela disse que eu não me preocupasse com isso pois não havia nenhuma necessidade, mas que era preciso que eu pedisse autorização de imagem para os responsáveis de cada criança do grupo caso eu quisesse fotografá-los e utilizar estas fotos para algum fim (DCB, p. 14-15). (Apesar desta afirmação, entregamos as autorizações devidamente autenticadas pela UNL-FCSH, assinadas pelos responsáveis, e até hoje a coordenadora do PIM não nos devolveu as autorizações por ela assinadas nos autorizando a participar das aulas de cinema).

O que pode contar um questionário

Cláudia combina com os alunos sobre as filmagens do filme final, o qual eles estão a escrever o guião, e me convida para que eu vá assistir às filmagens que serão feitas no jardim da Fundação Calouste Gulbenkian. Agradeço o convite e digo que vou sim. Aproveito a trégua dada pela cineasta e peço 10 minutos para que os alunos respondam ao meu questionário. Cláudia diz que acredita que não vai dar, mas vai tentar gerir o tempo, mas vai depender (DCP, p.68). (Esta dificuldade durou até o último dia das aulas de cinema, a investigadora teve que combinar com a professora da escola um dia específico em que pudesse ir aplicar o questionário aos alunos)

As professoras aproveitam para me entregar o questionário sobre as oficinas de cinema feito por elas para que os alunos respondessem. Acho curioso elas terem feito isso depois de eu ter aplicado o da minha investigação, mas acho válido, caso exista um motivo concreto e um objetivo para que o tenham feito.

Aproveito para transcrever as seis questões do questionário criado e realizado pelas professoras:

“O que entendeste sobre o tema deste ano, a questão da *mise en scène* no cinema?

Como é que trabalhaste isso no teu exercício ou como foi trabalhado no exercício/filme em que participaste?

Que filmes ou fragmentos de filmes viste para te preparar para a questão da *mise en scène* trabalhada por alguns grandes cineastas?

O que descobriste sobre o cinema?

O que está a ser para ti esta experiência?

Já começaste a pensar e/ou trabalhar no filme final? De que forma?” (DCP, p.55)

Depois de aplicar o questionário anterior e ler as respostas dos alunos, decidi enviar um e-mail para o professor e dizer resumidamente o que os alunos pensavam sobre as aulas e sobre ele. Fiz isso porque tinha percebido que ele estava realmente incomodado e curioso com essas duas questões em particular. Ele respondeu ao meu e-mail muito contente porque nos questionários os alunos responderam que gostavam muito dele e que gostavam muito da disciplina de cinema e o que não gostavam era por ter muito conteúdo e ser muito teórica, além dos testes, que a grande maioria disse não gostar. Depois percebi que o professor estava mais tranquilo em relação ao que eu poderia saber e que ele não sabia... por isso decidi partilhar bem resumidamente esta parte com ele, a fim de deixá-lo mais seguro. Acho que na verdade ele ficou aliviado com este meu *feed back*. Na aula de hoje, minha presença parecia incomodar menos, mas os alunos estavam mais agitados que o habitual. Os sorrisos, no jeito como falam e se portam percebo que gostam da minha presença. Talvez seja por minha causa, ou talvez por conta da “visita” o professor se preocupe mais em relação à dinâmica das aulas, por ter uma investigadora de fora que não para de escrever... Sinto que os professores dariam suas próprias vidas para descobrir o que escrevo neste diário... (DCP, p. 54)

“Afinal, a investigadora não é assim tão má!”

Percebo que Cláudia enfatiza bastante algumas coisas que falamos durante a nossa conversa, durante o último encontro, no café. Neste momento, por exemplo, ela pede que um aluno tome o lugar dela no quadro e senta-se no lugar dele (falamos durante nossa conversa no café sobre o quanto esta tática funciona bem, quando ela fica numa posição horizontal em relação à turma, cheguei a comentar com ela como o ambiente da última aula havia mudado durante o tempo que ela fez esta tentativa de aproximação). É importante para eu perceber o quanto nossa conversa e minhas observações foram importantes, e por outro lado poder reafirmar algumas atitudes positivas e interessantes no comportamento da cineasta (DCP, p.67).

SÍNTESE DESTE PERCURSO DE TESE

Durante o capítulo quatro foram enumeradas questões retiradas da revisão de literatura dos capítulos anteriores. Estas perguntas serviram como um guião de modo a definir as escolhas das temáticas que seriam abordadas e analisadas nos capítulos cinco e seis. Procuramos organizar estes dois capítulos finais de modo a elucidar, criar um debate e tentar responder as questões levantadas. Algumas delas foram abordadas e respondidas com mais clareza do que outras, mas de um modo geral a análise do material e o debate presente nestes capítulos foram pautados por este guião.

Como já foi referido no capítulo anterior, dos questionários respondidos pelos jovens para esta investigação, ficamos a saber que mais de 90% dos jovens de Portugal e que 80% dos jovens no Brasil afirmaram que a primeira vez, na vida, que foram ao cinema, assistiram um filme realizado nos EUA. Este dado nos mostra que, para muitas gerações, principalmente as mais novas, o primeiro filme que assistiram numa sala de projeção, quando eram pequenos, foi um filme comercial (na sua maioria de animação) realizado nos EUA. Esta é a marca de um longo processo de colonização mundial e que possui sérios desdobramentos, mas que não serão abordados aqui.

São dados como estes que impulsionaram e continuam a impulsionar as políticas públicas no campo do cinema e educação em Portugal e no Brasil. A identificação destes dados colabora para que os projetos de cinema e educação questionem-se se são capazes de capacitar crianças e jovens com habilidades sociais e competências culturais necessárias para que sejam cidadãos participantes nos ambientes mediáticos contemporâneos. Para que eles sejam “letrados/alfabetizados” num mundo global interconectado e multicultural.

O Plano Nacional de Cinema implementado recentemente em Portugal, foi uma iniciativa importante para o campo do cinema e educação no país. Entretanto, por outro lado, observamos um escasso diálogo entre o governo e os sujeitos envolvidos no campo. Foram tomadas medidas e decisões muitas vezes

de forma arbitrária, velada, com um pensamento reducionista. A experiência nos leva a refletir que uma política pública que queira corresponder as necessidades e expectativas para que foi criada precisa ser amplamente debatida, a nível nacional, pelas pessoas que se interessam pela temática. É necessário ouvir os responsáveis e as pessoas que trabalham nos projetos, estudiosos, organismos, instituições, crianças e jovens, com a intenção de garantir a participação dos diferentes sujeitos envolvidos neste campo.

Esta dissertação identificou a necessidade de um trabalho de colaboração para o desenvolvimento de um pensamento crítico, para o fortalecimento da cultura popular. Acreditamos que esta iniciativa pode se dar através de diálogos sobre as questões que incomodam o educador e os educandos, de modo a desmistificar o que está velado e o que não está bem. Uma metodologia adequada implementada por um educador consciente, talvez possa vir a tirar destas crianças e jovens a marca deixada pelo primeiro filme de suas vidas: *Made in USA*.

A vivência gerada pelo trabalho de campo nos levou a admirar os sujeitos que desenvolvem e trabalham nos projetos de cinema e educação, considerando-os como verdadeiros lutadores. Com o objetivo de implementarem seus projetos travam grandes batalhas: com o sistema, com o governo, para conseguirem apoio, recursos/dinheiro e para a implementação de políticas públicas adequadas as necessidades do campo. Observamos que entre aqueles que desenvolvem trabalhos nesta área apenas “os bravos sobrevivem”, tanto em Portugal como no Brasil.

Se por um lado observamos uma escassez de recursos direcionados para os projetos de cinema e educação, por outro percebemos que estes projetos poderiam ter mais impacto e repercussão dentro do espaço onde são desenvolvidos, na vida da comunidade e de todos os envolvidos. Estes dados nos levaram a detectar um desperdício de recursos ocasionado principalmente pela falta de reflexão sobre a prática, sobre aquilo que é feito, pela ausência de partilha, de comunicação. Esta situação é gerada principalmente pelo medo: medo de não ter financiamento no próximo ano, para o próximo projeto, medo

de partilhar e ter o projeto “roubado” ou copiado por alguém que vá reproduzi-lo, medo de ter que mudar, de ser criticado, de não acertar, de perder, de ouvir, de falar, de ser analisado, de analisar.

Um outro ponto que poderia ser melhor analisado pelos envolvidos nos projetos de cinema e educação é o da negação da presença e influência dos media. Não temos competências para ir pelo campo da Psicologia, mas é de conhecimento geral que a negação não é considerada uma atitude terapêutica. Com frequência negamos a presença dos media, principalmente os de massa e sensacionalistas, na vida dos educandos e nas nossas próprias vidas. Negamos também o poder e o papel social que os media ocupam. Deste modo, deixamos de aproveitar esta ferramenta de intervenção e participação que pode colaborar com o processo de educação de crianças e jovens. O poder dos media precisa ser reconhecido para que possa ser analisado e debatido em sala de aula com os educandos, através de diferentes metodologias, mecanismos e ferramentas, de acordo com o interesse do grupo (educandos e educadores).

Os projetos de cinema e educação poderiam ver os media enquanto construtores de uma realidade, ou codificadores desta realidade. Sublinhamos a importância de se implementar dinâmicas dialógicas que gerem uma reflexão sobre o cinema como uma forma de expressão e arte, e do cinema como forma de entretenimento. Conversar de modo franco e aberto com os miúdos sobre nossas apreensões, nossos medos, temores e o que de facto pensamos e acreditamos é a atitude mais terapêutica, tanto para eles, como para nós, educadores.

Existe uma visão funcionalista e utilitária do cinema. A filosofia educativa associada ao cinema e a educação, normalmente, tem o seu discurso pautado em toda uma proposta avançada de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir. Mas na prática o que se vê são projetos que seguem um modelo ultrapassado e pouco eficaz de pedagogia e educação, havendo, em alguns momentos, uma repetição da “metodologia bancária” (Freire, 1983) de ensino e aprendizagem.

É um pensamento bastante ingénuo, o de acreditar que, por se apresentar e analisar tecnicamente os clássicos, os grandes nomes do cinema mundial nas

aulas de cinema para crianças e jovens, isso fará com que estes se apaixonem pelo “verdadeiro” cinema, o cinema enquanto arte. Não basta mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes foram feitos e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, para que através destes conhecimentos eles amem o cinema. Este processo sozinho não muda os paradigmas, não muda a marca deixada pelo primeiro filme e muito menos apaixona crianças e jovens.

Então perguntamos: Apesar de todo este trabalho realizado nas aulas de cinema, porque os educandos não mudam seus gostos em relação aos filmes que assistem e continuam a preferir assistir aos filmes comerciais realizados nos EUA? Este tipo de filme foi o primeiro visto na sala de cinema pela grande maioria destas crianças e jovens e continuam a ser os seus filmes preferidos. E mesmo assim, durante os projetos de cinema e educação não há reflexão ou diálogo sobre estas questões com os miúdos.

Analisamos que a maior parte dos projetos de cinema e educação não permite que os jovens se expressem livremente, e os mantêm presos à repetição da narrativa clássica, através de mecanismos já conhecidos utilizados pela pedagogia tradicional. Estes projetos não são espaços onde os educandos podem pensar assuntos e questões amplas sobre o cinema. Não presenciamos reflexões nem partilhas sobre o cinema enquanto uma arte imbuída de pensamentos e questões ideológicas (feita por pessoas e/ou grupos), ou sobre os dispositivos construídos ideologicamente ao longo dos anos.

Esta previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança que cada criança e jovem tenha sua própria forma de interpretar e utilizar as mensagens mediáticas, de modo a que este processo envolva características, habilidades e vivências específicas, que se desenvolvem no sujeito de maneira individual e intransponível. Os jovens têm uma participação bastante limitada e não são ouvidos ou questionados sobre os projetos em que participam, sobre o que funciona ou não, ou sobre o que pensam do projeto. Também não são questionados sobre o que esperam ou desejam das aulas de cinema (será que existe um medo de saber a resposta?). Mas não é só a voz do jovem ou só a voz do professor que deve ser

ouvida, por isso falamos sempre em diálogo, onde as diferentes vozes devem ser ouvidas com um objetivo em comum.

Aqueles que acreditam que a tecnologia por si só promove mudanças, não percebem que são joguetes do mercado, que vê crianças e jovens como meros consumidores. Promover uma educação sem fronteiras e limites é uma tendência cada dia mais presente. Acreditamos que a transdisciplinaridade será uma realidade da educação, que aos poucos está a transformar-se, e, na prática, crianças e jovens são os grandes motivadores deste novo paradigma.

Precisamos identificar o modo como os jovens percebem os mecanismos mediáticos e as suas formas de manipulação. Ensinar aos jovens mecanismos para que utilizem os meios e as novas tecnologias, de modo criativo e ativo, a favor de si próprios, das comunidades onde vivem, da construção de suas próprias formas de identidade e cultura é uma atitude que vai de encontro as legislações existentes quando o tema são crianças e jovens.

Presenciamos boas oportunidades geradas pelos alunos, que possibilitariam um debate e conhecimento mais profundo da linguagem, da estética e dos ambientes do cinema. Entretanto poucas foram as vezes que educadores, professores e cineastas demonstraram interesse ou possibilidade de desenvolverem um nível mais aprofundado de literacia mediática com os jovens.

Não há uma estratégia clara para criar nos educandos um “amor pelo cinema”. Então como um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo? Qual é o processo metodológico para o desenvolvimento deste amor? Toda a investigação realizada ao longo destes quase cinco anos de pesquisa nos leva a uma primeira resposta objetiva que depois possui seus desdobramentos: Através de uma participação plena!

Um adulto, para ser capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele, precisa estar atento a cada criança e

jovem que participa da sua aula, de modo a trocar com ela conhecimentos, experiências e fazer uma conexão mais profunda de parceria, que vá muito além da transmissão.

As colocações feitas até o momento não significam que os jovens não gostem dos projetos de cinema e educação que participam. Ao contrário, os jovens educandos declararam que gostam dos projetos, e se sentem contentes por estarem a participar das aulas de cinema. E, de um modo geral, dizem que veem o cinema com mais atenção, com outros olhos, depois que começaram a participar das oficinas de cinema. Sublinhamos que os projetos de cinema e educação exibem e trabalham tecnicamente filmes que os educandos não teriam oportunidade de assistir em outra ocasião.

Os jovens demonstraram ter uma gratidão pelas aulas de cinema e educação, a maior parte deles disse que qualquer aula de cinema é válida, pois o cinema os faz sonhar, ter ganhos e conhecer coisas e pessoas novas. Estes jovens estão sedentos por motivações, novos e úteis conhecimentos, que nada exigem e de nada se queixam em relação ao “novo e diferente” que é simbolizado pelas aulas de cinema, “mas se puder ter um pouco menos conteúdo, não ter que decorar as datas dos filmes e não ter testes, aí fica bem melhor!” – respondem.

De uma maneira geral, os jovens que participam deste tipo de projeto se sentem muito orgulhosos, mas sua participação resume-se a uma participação bastante passiva. Apesar das propostas educacionais destes projetos normalmente terem seus discursos pautados por ideias avançadas de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir, na prática, não conseguem atingir este objetivo e com frequência repetem o modelo “bancário” de educação.

Não existe uma pedagogia que pode ser considerada a mais adequada para se trabalhar os projetos de cinema e educação. Deve se utilizar a pedagogia em favor de crianças e jovens e não o contrário. Os projetos de cinema e educação podem colaborar e ter como foco proporcionar ao jovem uma consciência sobre seus direitos, possibilitar a liberdade de expressão e a participação, ao mesmo tempo que promovem e refletem sobre o uso consciente dos media. O que se ganha em se ensinar e em se aprender apenas a utilizar a

técnica, analisar tecnicamente os filmes e saber a diferença entre um plano e um corte? Este tipo de conhecimento pode ser complementar e útil, mas não pode ser o centro e o maior objetivo dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação podem resgatar aquilo que Paulo Freire (1987) chama de identidade popular.

Os projetos de cinema e educação e seus educadores podem refletir sobre suas escolhas pedagógicas, pois elas fazem toda a diferença neste percurso de colaborar para que o outro descubra a magia de um cinema sem amarras puramente comerciais. Mas para realizar esta escolha o educador precisa primeiro conhecer a si próprio, pensar o que pretende fazer e aonde quer chegar. Conferir suas próprias ideologias e ser coerente, acima de tudo. Só depois de compreender seu papel enquanto educador e saber o que pretende e aonde quer chegar com os educandos, este deve escolher e se aprofundar em sua escolha pedagógica, seja ela qual for, ou sejam elas quais forem.

O educador, professor, coordenador, cineasta não precisa sentir-se perdido, mas precisa ter a coragem de desmontar as crenças que lhe dão uma aparente segurança e estabilidade, mas que de facto, na prática, não lhe dão nenhum tipo de garantia e muito pouco (ou nenhum) prazer. Sair da forma e reinventar um novo modo de sentir prazer naquilo que se faz, sentir prazer em estar com os alunos, em vê-los crescer, amadurecer, ganhar conhecimento e experiência é o verdadeiro fim de todo trabalho/processo (que é o meio) realizado pelo educador.

O educador, ao fazer suas escolhas, precisa ser sincero consigo próprio e ver o que quer dar aos alunos, aonde quer levar e chegar com os educandos, seus tutelados, e traçar metas, objetivos e metodologias pedagógicas para lá chegar. Tendo claro para si que todo tipo de educação tem uma proposta política e ideológica embutida subliminarmente, e avaliando quais são seus próprios interesses políticos e ideológicos pessoais e em relação ao trabalho que desenvolve. Afinal de contas, dentro das quatro paredes que é a sala de aula, ele é o maestro que rege a turma e o maior responsável por aquilo que acontece.

Bergala (2008) acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho de cinema e educação, mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar que este contacto irá acontecer? Entretanto afirma que o cinema deve estar na escola não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra” (Bergala, 2008:82). Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Tanto em Portugal como no Brasil, a educação e a escola ainda são pensadas como ferramentas políticas de domínio e opressão. As escassas e passageiras ações de políticas públicas no campo do cinema e educação, nestes dois países, visam principalmente uma ação vacinatória mas que, mesmo assim, é restrita a um grupo muito limitado de crianças e jovens.

Para finalizar, lembramos Platão que acreditava que educando a elite, esta iria contribuir para a existência de uma *polis* mais justa para os seus cidadãos. Por isso o filósofo passou a investir pessoalmente na educação desta classe com a certeza de que uma elite educada nos valores morais da verdade e justiça poderia modificar todo o resto (Kohan, 2008:44). Com o passar dos séculos legitimou-se que a elite deveria ter uma educação diferenciada do resto da população e com a consolidação do capitalismo o que vemos é uma elite a ter acesso à melhor educação através de diferentes meios e mecanismos. Estes mecanismos criam uma espécie de abismo entre a educação dos jovens da elite e a educação dos jovens mais pobres, muitas vezes chamados de *menores* - que são crianças e jovens com poucos ou nenhum recurso financeiro.

A educação de qualidade não pode estar limitada à elite, desejamos uma educação de qualidade para todos, crianças e jovens ricos e pobres, independente de raça, cor e género. Mas sabemos que, na maioria das vezes, uma educação de qualidade é aquela que identifica as deficiências de cada criança e jovem e os

provê do que é necessário ser complementado para que tenham ferramentas pessoais e internas para viverem plenamente.

Terminamos esta tese com uma definição de Paulo Freire sobre o que é a escola para ele⁵⁹:

“Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.”

⁵⁹ Fonte: <http://blogs.odiario.com/odiarionaescola/tag/paulo-freire/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. (1985). *Dialéctica do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ADORNO, T. (2004). *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (2008). “Telespectadores críticos e ativos perante os ecrãs”, in G. BORGES e V. REIA-BAPTISTA (org.). *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ALASUUTARI, P. (2005). *A Globalização da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de A. de SOUSA LOPES. *Media e Jornalismo*, nº6, ano4. Coimbra: Edições Minerva.
- ALESSIO, F. (2002). *Escolástica*, in J. LE GOFF e J. C. SCHMITT (orgs). *Dicionário Temático de História Medieval*. Bauru: EDUSC.
- ANDREW, J. D. (2002). *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ANTÓNIO, L. (1978). *Cinema e Censura em Portugal*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- ANTÓNIO, L. (1998). *O Ensino, O Cinema e O Audiovisual*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, J. M. de e ARAÚJO, A. F. (2007). “Maria Montessori: infância, educação e paz”, in J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. M. KISHIMOTO e M. A. PINAZZA (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- ARCE, A. (2002). *A Pedagogia na “Era das Revoluções”: uma Análise do Pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- ARENDT, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ARROYO, M. G. (2008). “A infância interroga a pedagogia”, in M. SARMENTO e M. C. S. de GOUVEA (orgs.). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 119-140.
- ASCENSO, J. (2012). *Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo*. Pesquisa divulgada no jornal *O Globo* em 17/11/2012, disponível em: <http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>.

- AZEVEDO, A. L. de F. e TEIXEIRA, I. A. de C. (2011). “Os professores e os cinema na companhia de Bergala”, in A. FRESQUET (org.). *Uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink.
- BALÁSZ, B. ([1931] 2008). “El espíritu pequeño burguês: base de la producción cinematográfica”, in E. S. TORCHIA. *33 Ensayos de Cine*. Havana: Ediciones EICTV.
- BARBIER, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAZALGETTE, C. (2010). *El apagón analógico: el British Film Institute y la educación en los três últimos decenios*. Revista Comunicar, 35, pp. 15-24;XVIII. Huelva: Grupo Comunicar.
- BAZIN, A. (1992). *O que é o cinema?* Lisboa: Livros Horizonte.
- BECKER, F. (2003). *Vigotsky versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação*. In: R.L.L. BARBOSA (org.), *Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, n.7:68-81.
- BELLONI, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Editora Autores Associados.
- BELLONI, M. L. (2009). *O que é sociologia da infância*. Campinas: Editora Autores Associados.
- BENJAMIN, W. ([1933] 2011). “Experiência e pobreza”, in W. BENJAMIN. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BENJAMIN, W. ([1935/1936] 2011). “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, in W. BENJAMIN. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BERGALA, A. (2002). *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du Cinéma.
- BERGALA, A. (2008). *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink.
- BERNARDET, J.- C. (1991). *O que é o cinema?* São Paulo: Editora Brasiliense.
- BLOCH, L. de & BUCKINGHAM, D. (2007). *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- BOFF, L. (1997). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.

- BOURIEU, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRIGGS, A. & BURKE, P. (2010). *Uma História Social da Mídia. De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BUCKINGHAM, D. (2002). "A Posição da Produção- A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido", in C. V. FEILITZEM e U. CARLSSON (orgs.). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. (2003a). *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*. New York: Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- BUCKINGHAM, D. (2009). "Os direitos das crianças para os media", in C. PONTE (org.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BUCKINGHAM, D. e BLOCK, L. de (2007). *Finding a global voice? Migrant children, new media and the limits of empowerment*, in P. DAHLGREN, pp. 147-163, *Young Citizens and New Media: Learning for Democratic Participation*. New York: Routledge.
- CÁDIZ, M. G. P. (2008). *La otra educación audiovisual*. *Comunicar*, nº 31, v. XVI, *Revista Científica de Educomunicación*; ISSN: 1134-3478; páginas 563-570.
- CAMBI, F. (1999). *A história da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- CARDOSO, G. (2004). *Social Movements and the Media*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/>.
- CARLSSON, U. (eds.)(2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizon*. Goteborg: Litorapid Media AB.
- CARLSSON, U. et al. (eds.) (2008). *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).

- CATELLI, R. E. (2009). *A presença norte-americana no debate sobre cinema e educação no Brasil, 1920 a 1950*. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza.
- CATELLI, R. E. (2010). *Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr.-jun. 2010 605. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CHAUÍ, M. (2012). *Para Expressar a Liberdade*, palestra proferida no Sindicato dos Jornalistas, SP, 27/08/2012.
- CHAVES, G. M. (2010). *Para além do cinema: o cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
- CIRELLO, M. T. D. G. (2010). *Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama, 1990-2009*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP.
- CLAREMBEAUX, M. (2010). *Educación en cine: memoria y patrimonio*. Revista Comunicar, 35, pp. 25-32;XVIII. Huelva: Grupo Comunicar.
- COMENIUS, J. A. ([1657] 2002). *Didáctica Magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA, M. da C. G. (2011). *Capítulo I: Crianças e Identidades. Tese de Doutorado*. FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- CUNHA, P. (2013). *Cineclubismo e Censura em Portugal (1943-65)*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional História e Literatura nos cinema em espanhol e português, Centro de Estudos Brasileiros da Universidad de Salamanca, Espanha.
- DENT, N.J.H. (1996). *Dicionário Rousseau*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DROTNER, K. & LIVINGSTONE, S. (eds.) (2008). *The international handbook of children, media and culture*. London: Sage.

- DUARTE, R. (2009). *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- DUARTE, R. (2012). *A educação como estratégia de preservação do cinema*. Artigo apresentado no 7ª CineOP, Junho/2012, disponível em: www.cinemasemfronteiras.com.
- DUBET, F. (2003). *A Escola e a Exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.29-45. SciELO: Brasil.
- DURKHEIM, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- EDUCS (2009). *Conexão: Comunicação e Cultura*. Revista de Comunicação Social da Universidade de Caxias do Sul – v.8, n.15, jan./jun.
- EKSTROM, K. M. & TUFTE, B. (eds.) (2007). *Children, Media and Consumption. On the front edge*. Goteborg: Livréna AB.
- ELEÁ, I. (ed.) (2014). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- ELIAS, M. D. C. e SANCHES, E. C. (2007). “Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual”, in J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. M. KISHIMOTO e M. A. PINAZZA (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- FANTIN, M. (2005). *Mídia-educação: conceitos, experiencias, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura.
- FANTIN, M. (2011). *Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos*, in Olhar de Professor, Univ. Estadual de Ponta Grossa, vol. 14, nº1. Ponta Grossa: editora UEPG.
- FEILITZEM, V. C. e CARLSSON, U. (orgs.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- FEILITZEM, V. C. & CARLSSON, U. (eds.) (2003). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations (Yearbook 2003)*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- FEILITZEM, V. C., CARLSSON, U. & BUCHT, C. (eds.) (2011). *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the research forum at the World Summit on media for children and youth 2010*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).

- FERGUSON, R. (2002). Media Education e o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada. Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu, ISSN 1519-8529. Volume1, nº3.
- FIGUEIRA, C. A. R. (2004). *O cinema do povo: um projeto da educação anarquista – 1901-1921*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/AparecidaReisFigueira.pdf>.
- FREINET, C. (1974). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença.
- FREINET, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (2001). *Sobre educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e SHOR, I. (2006). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRESQUET, A. (org.) (2011). *Uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Dossiê cinema e educação # 2*. Rio de Janeiro: Booklink.
- FRESQUET, A. (2014). “Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro”, in I. ELEÁ (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- FURTADO, J. (2009). *Anotações para a mesa de abertura do I Simpósio Estudos de Cinema e Audiovisual*. São Paulo. Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/o-blog/jorge-furtado/cinema-e-audiovisual>
- GIRARDELLO, G. (2014). “Crianças fazendo mídia na escola”, in I. ELEÁ (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- GOMES, J. F. (s.d.). Introdução in *Didáctica Magna*. COMÊNIO, J. A. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, M. de O. & PASCHOIM, A. S. (2007). *Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Revista Paidéia (Ribeirão Preto) [online], vol.17, n.37, pp. 273-276. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

- GONNET, J. (2007). *Educação para os media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- GOTTSCHALK, C. (2007). *Maiêutica Socrática ou Terapia Wittgensteiniana?* Artigo apresentado na 30ª reunião anual da ANDEP. Disponível em: www.andep.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17.
- GRANJA, P. (2006). *As origens do movimento dos cineclubes em Portugal: 1924 – 55*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- GRANJA, P. (2007). *Cineclubes e cinefilia: entre a cultura de massas e a cultura de elites*. Imprensa da Univ. de Coimbra. URL <http://hdl.handle.net/10316.2/3512>.
- GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- GUERRA, I. C. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- GUSMÃO, M. S. (2008). *O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural*. Artigo apresentado no IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.
- GUSMÃO, M. S. (2011). *Cinema e Educação: Algumas Referências entre Memórias e Processos de Formação*. Catálogo da 6ª Cineop, Universo Produção. Disponível em: <http://cinemasemfronteiras.ning.com/forum/topics/cinema-e-educacao>.
- HAGUETTE, Teresa M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HANSEN, A. et al.. (1998). *Mass Communication Research Methods*. London: Palgrave.
- HOBBS, R. (2006). *Reading the Media: media literacy in high School English*. New York: Teachers College Press.
- HOBBS, R. (2008). “Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century”, in DROTNER, K. & LIVINGSTONE, S. (eds.) *The international handbook of children, media and culture*. London: Sage.
- HOBBS, R. e JENSEN, A. (2009). *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education*. Journal of Media Literacy Education, 1-11, disponível em: www.jmle.org.

- HODGE, B. e TRIPP, D. (1992). *Children and Television. A Semiotic Approach*. Cambridge: Polity Press.
- ILLICH, I. (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- JAMES, W. (1974). *Pragmatismo in Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- KAPLÚN, M. (2002). *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- KIRBY, P. (2003). Involving young people in research, in *Child and Youth Participation: Resource Guide*. UNICEF.
- KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (2007). “Froebel: uma pedagogia do brincar para infância”, in J. OLIVEIRA-FORMOSINHO; T. M. KISHIMOTO e M. A. PINAZZA (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- KOHAN, Walter Omar (2008). “Infância e Filosofia”, in M. SARMENTO e M. C. S. de GOUVEA (orgs.). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 40-61.
- KONDER, L. (2003). *Benjamin e o marxismo*. Alea (online), vol.5, n.2, pp. 165- 174. ISSN 1517-106X.
- KOTILAINEN, S. & ARNOLDS-GRANLUND, S.-B. (eds) (2010). *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*. Goteborg: Litorapid Media AB.
- LOBO, G. (2005). *Por dentro do filme – o cinema na sala de aula*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- LOCKE, J. (1997). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Editora Nova.
- LOCKE, J. (1998). *Some thoughts concerning education*. Disponível em: www.fordham.edu
- LOCKE, J. (2001). *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- MACHADO, A. (2005). *Pré cinemas & Pós cinemas*. Campinas: Papirus.
- MACHADO, E. S. (2009). *Pelos caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV*. Tese de doutoramento, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

- MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTIN-BARBERO, J. (2003). *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- MATELA, R. C. P. (2007). *Experiência e narrativa no movimento cineclubista da década de 1970: "corações e mentes"*. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Disponível em: www.btdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos.
- MEDITSCH, E. (2008). *Paulo Freire e o estudo da mídia: uma matriz abortada*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/>.
- MORIN, E. (1997). *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes o para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2005). *Para além do Iluminismo*. Revista FAMECOS, nº26. Porto Alegre.
- MUSSER, C. (1990). *The emergency of cinema: the American screen to 1907*. Berkeley: University of California Press.
- NASCIMENTO, R. N. A. (2007). *Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin*. Universidade Estadual da Paraíba . Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- NASCIMENTO, A. M. (2013). *Percurso histórico do Cineduc: o "Fazer-se" de seus protagonistas entre 1969 e a década de 1980*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNQ2RxREpIR05KeUE/edit>.
- NEVES, P. J.F. B. (2011). *O Cinema na Escola. Estudo de caso – a disciplina de opção cinema no 3º ciclo, no Algarve. Percurso e efeitos no tempo*. Dissertação de Mestrado. FCHS – Universidade do Algarve.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- OLIVEIRA, D. de (2011). *O cinema e a Segunda Guerra Mundial no século XXI*. VIII Encontro Nacional de História da Mídia, Unicentro/Guarapuara. ISSN 1580-1780.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- OROFINO, M. I. (2005). *Mídias e Mediação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- OROZCO GÓMEZ, G. (2002). *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- OROZCO GÓMEZ, G. (2005). *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- PACHECO, J. (2006). *Caminhos para a inclusão: Um Guia para o Aprimoramento da Equipe Escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PACHECO, J (2008). *Escola da Ponte-formação e transformação*. Petrópolis: Vozes Editora.
- PACHECO, J. (2009). *Pequeno Dicionário de Absurdos em Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PACHECO, J. (2012). Entrevista concedida ao jornal brasileiro “O Globo”, em 19 de Novembro de 2012, disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/por-uma-nova-forma-de-ensinar-6766027#ixzz2Chc1mEq4>.
- PACHECO, R. (2009). *Jovens, Media e Estereótipos: Diário de Campo numa Escola dita Problemática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PAIS, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace, Effective strategies for online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PAPA PIO XI (1936). *Encíclica Vigilanti Cura*. Roma. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura_po.html
- PEREIRA, A. C. (2011). *O cinema ao serviço da educação: A experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve*. Revista Comunicação & Educação – ECA/USP – Ano XVI – n. 1.
- PEREIRA, S.; PEREIRA, L. e PINTO, M. (2010). *Como TVer. Minho: Diário do Minho*.
- PERUZZO, C. M. K. (2004). *Comunicação nos Movimentos Populares – A participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Editora Vozes.

- MACEDO, L. de (org.) (1996). *Cinco estudos de educação Mora: Piaget et al.*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PINAZZA, M. A. (2007). "John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância", in J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. M. KISHIMOTO e M. A. PINAZZA (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- PINTO, M.; PEREIRA, S.; PEREIRA, L.; FERREIRA, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- PLATÃO (1955). *Apologia de Sócrates e o Banquete*. São Paulo: D. Giosa – Industrias Gráficas S/A.
- PONTE, C. e JORGE, A. (2009). *Educação para os media em Portugal*. Artigo escrito para o CIMJ – Centro de Investigação Media e Jornalismo. Lisboa.
- PONTE, C. (2012). *Crianças e Media. Pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade*. Lisboa: ICS.
- REIA-BAPTISTA, V. (1995). *Linguagens Fílmicas, Cinema e Pedagogia da Comunicação*. Revista COMUNICAR, nº 4. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- REIA-BAPTISTA, V. (2005). *O valor pedagógico do cinema: os casos Edison e Lenin*. Artigo publicado na Revista Ámbitos – Revista Internacional de Comunicación, nº 13-14, pp. 213-229, da Universidade Sevilha. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- REIA-BAPTISTA, V. (2010). *Presentación: Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa*. Revista COMUNICAR, 35, pp. 10-13; XVIII. Huelva: GRUPO COMUNICAR.
- REIA-BAPTISTA, V. et al.. (2014). *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe*. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 354 to 365. http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/18ven.html
DOI: [10.4185/RLCS-2014-1015en](https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015en)
- RIVOLTELLA, P. C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci Editore.
- RIVOLTELLA, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei nuovi media digitali*. Milão: Vita e Pensiero.

- ROBERTSON, C. & SHAW, J. (1997). *Participatory Video: A practical approach to using video creatively in group developmental work*. Oxford: Routledge.
- ROSSETTI, F. (2005). *Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas*. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha.
- ROSSETTI, F. (ed.) (2004). *Projetos de Educação, Comunicação e Participação. Perspectivas para Políticas Públicas*. São Paulo: Educarte.
- ROUSSEAU, J.-J. (1999). *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- SANTOS, E. (2007). "Sonhar é sempre preciso: o rádio nas ondas da cidadania", in R. LIMA (org.) (2007), *Mídias Comunitárias, juventude e cidadania*. São Paulo: Autêntica Editora.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (Orgs.) (2009). *Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SAVE THE CHILDREN (2003). *Interviewing Children: A guide for journalists and others*. London: Save the Children.
- SCHRODER, K. et al.. (2003). *Researching Audiences*. Londres: Arnold.
- SCOCUGLIA, A. C. (1999). *A história de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- SILVA, B. A. N. (2011). *A formação do homem para a soberania popular como princípio de direito político em Jean-Jacques Rousseau*. Tese de Mestrado. Curso de Filosofia – Universidade Estadual do Ceará.
- SILVERSTONE, R. (1999). *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola.
- SIQUEIRA, A. B. de (2007). *A Educação e a Mobilização Pública pela Democratização da Mídia no Brasil*. Comunicação Científica apresentada no I SIPE - Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil. Univ. do Porto, Portugal, Junho de 2007.
- SIQUEIRA, A. B. de (2008). *Educação para a Mídia: da Inoculação à Preparação* (artigo). Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008, disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- SIQUEIRA, A. B. & Canela, G. (2012). *Os porquês de uma política nacional de mídia-educação*. Comunicação & Educação, ano XVII, nº2. São Paulo: USP-ECA.

- SIQUEIRA, A. B. (2014). "Mídia-educação na formação de professores", in ELEÁ, I. (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- SOARES, I. de O. (2002). *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. Revista Comunicação & Educação, nº 23, p. 16-25. São Paulo.
- SOARES, I. de O. (2009). *Caminhos da gestão comunicativa como prática da educomunicação*. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Paulinas, 161-188.
- SODRÉ, M. (2012). *Reinventando a Educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SOUZA, M. D. & CABELLO, P. (eds.) (2010). *The Emerging Media Toddlers*. Goteborg: Litorapid Media AB.
- STAM, R. (1981). *O Espetáculo Interrompido. Literatura e Cinema de Desmistificação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TEIXEIRA, A. ([1966] 2001). *O problema de formação do magistério*. Brasília: Segunda Edição, n. 200/201/202, p. 199-206.
- TERUYA, T. K. et al.. (2010). *As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo*. IX Jornada HISTED BR, Universidade Federal do Pará. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br.
- TOMÉ, V. (2008). *CD-Rom "Vamos Fazer Jornais Escolares": um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tufte, Thomas & Enghel, Florencia (eds.) (2009). *Youth engaging with the world – Media, Communication and Social Change (Yearbook 2009)*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- VIEIRA, M. M. (org.)(2007). *Escola, Jovens e Média*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais .
- VIGOTSKY, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, I. (2005). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra.

XAVIER, I. (1978). *Sétima arte: um culto moderno. O idealismo estético e o cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva.

ZACCHETTI, M. (2010). *Literacia mediática: uma abordagem europeia*. European Commission – DG Education and Culture – Media programme and media literacy unit. Disponível em:
<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index>

ZANATTA, B. A. (2005). *O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar*. Cad. Cedes, vol. 25, n. 66, pp. 165-184, Campinas. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.