

A black and white photograph of a film reel and a clapperboard. The film reel is positioned on the left, showing its circular holes and the edge of the film. A clapperboard is partially visible in the bottom left corner. The background is a light-colored surface with a subtle, organic texture, possibly a wall or a piece of paper.

# **cinema e educação**



# Apresentação

## Cinema, conhecimento e processos de formação

A

ntes mesmo da invenção do cinema, o episcópio – aparelho de projeção luminosa conhecido como lanterna mágica – ilustrava aulas e palestras, aproveitando-se do fascínio imemorial da imagem para mostrar, ou fazer ver, o que estava sendo descrito. Com o advento

do cinematógrafo em 1895, o entusiasmo com o potencial da imagem em movimento para usos educativos se materializa em várias ações, como as realizadas nos Estados Unidos pelo Visual Education Movement, a partir de 1910; Society for Visual Education (1919); e National Academy of Visual Instruction (1923). A Europa também se dedicou à realização de filmes instrucionais para as escolas, com conteúdos científicos, históricos e geográficos. A União Soviética criou os *agitprop*, literalmente trens de agitação, que

percorriam as comunidades exibindo peças teatrais e filmes, inclusive cinejornais realizados por Dziga Vertov (1896-1954), nas primeiras duas décadas do século XX.

O cinema educativo se consolida na década de 1930, com uma vasta produção de filmes dedicados à educação. No Brasil, por exemplo, Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), com a missão de educar o povo brasileiro por meio de documentários, como os realizados, dirigidos ou produzidos por Humberto Mauro (1897-1983).

Se, por um lado, foi precoce a incorporação do cinema pela educação, por outro, a hegemonia de filmes instrucionais ou documentais ocultava a desconfiança em relação aos filmes de ficção. A luz projetada na tela era considerada uma poderosa máquina ou ferramenta para a demonstração (ou *ilustração*) pedagógica, um instrumento tecnológico que se somava à lousa, ao giz e ao livro didático. Já os filmes de ficção eram exibidos em grandes salas (ou teatros), em tela gigantesca para um público numeroso,

como um evento social e – com as devidas exceções – sem maiores pretensões que o entretenimento e a venda de ingressos.

Com o predomínio da indústria hollywoodiana e a fragmentação das fórmulas para atrair determinados públicos (os gêneros cinematográficos, filmes A e B etc.), ampliou-se a cisão entre o que se considerava educativo (uma certa *visão* ou *exploração* da realidade *documentada*) e o que servia à distração, ao prazer alheado, pouco proveitoso. Ou, ainda, mal-intencionado, se tivermos em mente a crítica feita pela Escola de Frankfurt à indústria cultural e suas estratégias de manipulação ideológica. De acordo com Adorno, “o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores qualquer dimensão na qual possam – sempre no âmbito da obra cinematográfica, mas desvinculados de seus dados puros – se mover e se ampliar por conta própria sem que percam o fio. Ao mesmo tempo, o filme exercita as próprias vítimas em identificá-lo com a realidade. A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos”<sup>1</sup>.

De um lado, um cinema da concentração, de outro, da distração; numa ponta, a educação, na outra, a manipulação ideológica; aqui a realidade, lá o sonho. Não foram poucas as teorias do cinema que aproximaram a experiência espectatorial da ideia de sonho, torpor, perda da consciência ou suspensão da descrença. A ideia de que as imagens conduzem o espectador passivo para

o reino da fantasia, privando-o do uso pleno de suas faculdades mentais e seu senso crítico, embora nem sempre expressa com essa nudez de termos, ergueu por muito tempo muros que impediram trocas mais potentes entre os filmes de ficção e os processos de formação, não só estritamente educativos, mas complexamente humanos.

O cenário começa a mudar no final do século XX, com o advento de novos dispositivos tecnológicos de reprodução de filmes, como os videocassetes e depois os DVDs, que possibilitavam novos modos de assisti-los, reassisti-los e utilizá-los, inclusive em salas de aula. Ainda assim, predominavam concepções que os limitavam a um uso ilustrativo, não muito diferente dos desenhos, gráficos e fotos que recheiam os livros didáticos.

É a partir do século XXI – já na era da produção e reprodução digital – que os estudos sobre cinema e educação se amplificam e ganham novos contornos, numa multiplicidade de abordagens que começam a explorar suas potencialidades, ampliando também a própria noção de educação, com menos ênfase aos aspectos instrucionais e maior reconhecimento de suas dimensões cognitivas, afetivas e estéticas, em diálogo com novas formas de produção audiovisual, como os cineclubes, o cinema indígena, o cinema negro e as experiências de criação cinematográfica na infância.

Não surpreende que o cinema ficcional fosse visto com desconfiança, pois o iconoclasmo é uma das constantes do imaginário ocidental. A repulsa à imagem não é apenas uma interdição religiosa, é sobretudo uma recusa epistemológica à possibilidade de conhecer por meio de imagens e símbolos. À diferença da lógica explicativa das relações

---

1 T. Adorno, *Indústria cultural e sociedade*, trad. Juba Elisabeth Levy et al., São Paulo, Paz e Terra, 2002, p. 16.

causais, a imagem “é o nada que é tudo” – para lembrarmos a célebre definição de Fernando Pessoa para o mito. Efetivamente, uma imagem não explica, não define, não conceitua, mas se expõe totalmente, de uma só vez, desafiando quem a vê e se propõe a dialogar com ela.

Nesse sentido, o cinema é uma arte que remete – pelas características intrínsecas de sua linguagem – a duas práticas ancestrais das mais longínquas da humanidade: desenhar em pedras e contar histórias. Precisamos compreender que o modo científico de produção de conhecimento não é a superação de outras formas de conhecimento, mas um outro modo de conhecer. E reconhecer, nesse processo, que o saber advindo dos mitos, das narrativas e das imagens é tão ou mais complexo que o próprio saber científico, pois, embora não seja explicativo nem redutivo a uma só lógica, atravessa múltiplas dimensões humanas, como a cognitiva e a emocional.

O cinema torna-se, portanto, um espaço de produção de subjetividades e resistência cultural. As imagens não se reduzem à mera representação, mas disputam sentidos, reconfiguram memórias e abrem caminhos para outras formas de existir e compreender a realidade. Os artigos deste dossiê demonstram essa potência ao explorar diferentes maneiras de pensar e fazer cinema na educação: da experimentação da linguagem ao resgate de histórias silenciadas, da produção filmica infantil à circulação de filmes em espaços escolares e comunitários.

Se o romance literário foi a mitologia do século XIX, o cinema é a mitologia do século XX: o grande repositório de narrativas que problematizam os mistérios da existência, reforçam ou rechaçam uma dada ordem moral subjacente à sociedade e exercem a

função pedagógica de “conduzir o indivíduo através dos vários estágios e crises da vida, isto é, ajudar as pessoas a compreender o desdobramento da vida com integridade”<sup>2</sup>. Isso significa que os filmes, pela semelhança com as estruturas narrativas míticas, propiciam que as pessoas conheçam a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas e, nesse processo, conheçam a si mesmas. Mas o cinema propicia também o conhecimento de outras sociedades, outras culturas e outras possibilidades de estar e agir no mundo, abrindo leques de virtualidades e campos políticos de atuação.

A intensificação das potencialidades educativas do cinema pode ser dimensionada pela profusão de artigos, livros e capítulos de livros sobre cinema e educação, além da organização de dossiês, o que testemunha sua crescente circulação neste quarto de século. Nesse sentido, este dossiê é devedor das iniciativas pioneiras de Fabiana de Amorim Marcello (2008) e Adriana Fresquet (2010), que organizaram dossiês sobre o tema, publicados respectivamente na *Revista Educação & Realidade* e na *Revista Contemporânea de Educação* (em dois volumes)<sup>3</sup>.

Outro aspecto relevante é a diversidade de abordagens sobre o tema, que expande não apenas as possibilidades de compreensão do que é cinema – modos de produção de imagens, visualidades, espectatorialidade etc. –, mas também

2 J. Campbell, *Isto és tu: redimensionando a metáfora religiosa*, São Paulo, Landy, 2002, p. 20.

3 F. de A. Marcello, “Dossiê Cinema e Educação”, *Revista Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, 2008; A. Fresquet, “Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade”, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 9 e n. 10, 2010.

alarga o entendimento do termo “educação”, que implica, por óbvio, o trabalho realizado nas e pelas escolas, além de outras dimensões da vida social, atraídas (in)diretamente por processos formativos, como se pode ver nos artigos que compõem este dossiê sobre “Cinema e Educação” publicado pela **Revista USP**.

De maneira geral, os artigos aqui reunidos abordam o cinema como forma de conhecimento que contribui para a complexidade dos processos formativos, envolvendo a educação do olhar, o design de sentidos, a produção fílmica infantil, a resistência e representação de grupos historicamente marginalizados, a construção da memória e a problematização da história, a experimentação da linguagem, a criação de acervos e a circulação de filmes.

Abre a coletânea o artigo “Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: políticas, desafios e possibilidades”, de Adriana Fresquet, no qual a autora analisa o impacto da digitalização do cinema no ambiente escolar, destacando as políticas públicas que moldam esse cenário, como o Plano Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Fresquet problematiza a curadoria digital e a formação docente, sugerindo que a simples disponibilização de acervos não garante sua apropriação crítica e criativa na educação, a menos que acompanhada de políticas e práticas reflexivas que evitem uma abordagem meramente instrumental. A autora enfatiza a importância da alteridade no uso do cinema na educação, ressaltando os desafios na mediação entre professores e alunos para que o audiovisual seja mais do que um mero recurso pedagó-

gico, constituindo-se em um espaço de encontro e transformação.

Monica Fantin, em “Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados”, discute os desafios contemporâneos da cultura digital para a educação cinematográfica. A autora propõe uma reflexão sobre a necessidade de novas literacias que ultrapassem a simples fruição e análise fílmica, defendendo práticas de ensino que integrem a criatividade e a colaboração como ferramentas de aprendizado no “terceiro espaço” das interações digitais. Fantin também destaca o papel da coautoria e da participação ativa dos estudantes na construção de significados audiovisuais, reforçando a ideia de que o cinema na educação, para além da recepção, envolve processos de produção e experimentação.

Contribuo para o dossiê com o artigo “Metacinema e educação do olhar: entre os imaginários da ilusão e da disruptão”, que investiga como o cinema reflete sobre si mesmo e, ao fazê-lo, estimula um exercício crítico do olhar. Por meio de uma abordagem hermenêutica, apresento um mapa de filmes metacinematográficos e seus modos de tensionar as fronteiras entre o real e o ilusório, expandindo as possibilidades interpretativas no campo da educação.

“Dos registros filmados ao vir a ser filmes para mostras de cinema: experimentações de uma profissional da educação infantil”, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr., Aline Gonçalves de Souza Arena e Gabriela Fiorin Rigotti, relata uma investigação sobre como a formação para o cinema pode acontecer no cotidiano da educação infantil. O artigo acompa-

nha a trajetória de uma monitora escolar que, a partir do registro espontâneo de imagens, descobre a potência cinematográfica de suas filmagens. Explorando a relação entre experimentação e formação, os autores destacam o conceito de “filmagens geradoras” e a transformação desses registros em filmes para mostras de cinema, ampliando o repertório estético e pedagógico na escola. O estudo sugere que a educação cinematográfica não precisa ser imposta como treinamento técnico, mas pode emergir organicamente no encontro entre educadores, crianças e a materialidade da imagem.

Em “Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro”, Celso Luiz Prudente problematiza a representação do negro no cinema, contrastando a imagem historicamente subordinada nas chanchadas com a emergência de uma “étnico-cinematografia” consciente das relações étnico-raciais. O autor discute o papel do Cinema Novo e da Mostra Internacional do Cinema Negro na construção de um imaginário que reposiciona o afrodescendente como sujeito de sua própria história.

Ao analisar a emergência desse novo cinema negro, Prudente evidencia como essas produções reconfiguram narrativas audiovisuais e deslocam o olhar hegemônico sobre a identidade afrodescendente no cinema brasileiro.

O artigo de Ingrid Schmitz e Fabiana Marcello, “As crianças Guarani no cinema indígena: no *corpo-câmera*, a mobilidade Guarani”, apresenta uma análise sensível sobre o protagonismo de crianças Guarani em filmes indígenas, enfatizando como a relação entre imagem e corpo se inscreve

nas dinâmicas culturais desse povo. A pesquisa evidencia que o cinema indígena não apenas documenta, mas participa ativamente da construção de uma visão de mundo específica, resistindo às narrativas hegemônicas e afirmando outras formas de existência cinematográfica. O texto também explora a relação entre oralidade, imagem e memória indígena, sublinhando como o cinema Guarani se insere em uma tradição de transmissão de saberes que não depende exclusivamente da escrita, mas se expressa através da experiência sensorial e da narrativa visual.

Ana Cláudia Melo, em “História e cinema LGBTQ+: entre memórias e esquecimentos”, traça uma linha histórica que vai das primeiras representações até os desafios contemporâneos da inclusão e visibilidade. A autora recorre ao pensamento de Jacques Rancière para argumentar que o cinema não apenas reflete, mas também participa da construção da memória e da luta política dos sujeitos LGBTQ+. O estudo também examina como as disputas simbólicas dentro do próprio cinema determinam os limites e as possibilidades de visibilidade LGBTQ+, abordando também os processos de censura e apagamento histórico que marcaram diferentes períodos da produção audiovisual.

O dossiê se encerra com “Cinema das margens e a suspensão do futuro”, de Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, artigo que investiga como produções cinematográficas que operam à margem desafiam as narrativas temporais tradicionais. Ao estudar os filmes *Arábia* (2017) e *untitled part 3: (as if) beauty never ends* (2004), o pesquisador demonstra como essas obras desestabilizam as certezas narrativas e pro-

põem uma reflexão sobre as possibilidades de existência das minorias em futuros por vir. Amorim enfatiza que essas produções não apenas rompem com a linearidade narrativa convencional, mas também questionam o próprio conceito de progresso, sugerindo uma visão alternativa da história e das formas de pertencimento social.

Longe de esgotar as trocas possíveis entre cinema e educação, o presente dossiê, além de retratar o momento atual dos estudos sobre o tema, aponta caminhos para novas investigações e experimentações, tendo em vista a necessidade de

preservação da memória e compreensão das obras culturais como testemunhos vivos da história, da cultura e das disputas simbólicas do presente. A leitura dos artigos evidencia o incontornável papel do audiovisual na construção de subjetividades e na reconfiguração do espaço público, consolidando este dossiê como um documento vital sobre a potência do cinema como espaço de encontros, saberes, resistência e invenção.

**Rogério de Almeida**