

## Cinema no currículo escolar: de que cultura cinematográfica estamos falando?

Glauber Resende Domingues<sup>1</sup>

### Resumo

Este texto pretende apresentar algumas discussões acerca da trajetória do cinema no currículo escolar, que historicamente é tido como um recurso para as aulas. Como uma tentativa de pensar outro modo de lidar com o cinema na escola, discuto algumas questões acerca da cultura cinematográfica, tendo como eixo as discussões sobre currículo e cultura.

**Palavras-chave:** cinema e currículo; cultura; cultura cinematográfica;

### Abstract

This paper aims at presenting some discussions about the history of cinema in the school curriculum, which has historically been seen as a resource for classes. As an attempt to think of another way to deal with the film school, I discuss some issues about the film culture, with its central discussions about curriculum and culture.

**Keywords:** film and curriculum; culture; film culture.

---

<sup>1</sup> Glauber Resende Domingues é Licenciado em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente cursa o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em educação da mesma universidade. Faz parte do grupo de pesquisa: “Currículo e Linguagem cinematográfica na Educação Básica”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fresquet. Tem desenvolvido pesquisa sobre a representatividade do som do cinema no espaço escolar. É também professor de Educação Musical na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Telefone: (21)9486-3773. E-mail: [glauber.rd@ibest.com.br](mailto:glauber.rd@ibest.com.br)

## Introdução

Por conta do avanço da tecnologia nos últimos anos do século anterior e início deste, acredito que qualquer indivíduo que tenha passado pela escola neste período tenha experimentado uma situação na qual pudesse ver um filme. Na maioria das vezes, este foi usado com a intenção de exemplificar um conteúdo de alguma disciplina. Na maioria das vezes, talvez tenha sido este o modo com o qual o cinema tenha sido introduzido na escola. Porém, seu potencial seja tal, que este talvez seja o modo mais simplório. Entrar pela história e rememorar como o cinema se constitui pode nos levar a pensar outro modo de pensar o cinema no espaço escolar.

Os criadores do cinema não tinham por intenção fazer com que ele se tornasse uma arte. As contribuições iniciais tinham a intenção de registrar cenas do cotidiano ou tinham objetivo de ser um suporte ao desenvolvimento científico (DUARTE & TAVARES, 2010). Tão logo o cinema se tornou arte, a arte de contar histórias em movimento. À medida que ele foi tomando complexidade, como a introdução de elementos cênicos e, do som mais tardiamente, foi-se constituindo uma linguagem. Segundo Carrière (2006), a possibilidade de relacionar uma cena com a outra, montando os filmes, foi um elemento decisivo para o estabelecimento desta linguagem. Para o autor, a montagem é o elemento disparador para pensar o cinema como uma linguagem, pois “essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade.” (p. 16). O cinema também lançou mão de artifícios outros na constituição de sua linguagem:

O cinema fez uso pródigo de tudo o que veio antes dele. Quando ganhou a fala em 1930, requisitou o serviço de escritores; com o sucesso da cor, arregimentou pintores; recorreu a músicos e arquitetos. Cada um contribuiu com sua visão, com sua forma de expressão. Mas ele se formou, antes de mais nada, a partir de si mesmo. Inventou a si mesmo e imediatamente se copiou, se reinventou e assim por diante. (CARRIÈRE, 2006, p. 22-23)

Desta forma o cinema foi se tornando uma arte com uma linguagem própria, mesmo tendo se apropriado de elementos oriundos de outras áreas.

Compreendendo o cinema como esta linguagem que possui códigos próprios e que produz e reforça elementos culturais, este texto pretende fazer uma discussão acerca da cultura cinematográfica no espaço escolar, sendo iluminado por algumas contribuições dos estudos de currículo e de cultura.

### **Algumas discussões sobre o currículo e cultura(s)**

Os estudos do currículo deixaram já há algum tempo de ter como base de suas investigações somente as ideias de otimização do ensino, modelos de elaboração curricular, bem como o cumprimento de metas e objetivos (LOPES & MACEDO, 2010, p. 13). As autoras fazem uma incursão na história do pensamento curricular brasileiro, apontando que a tendência do currículo como linha de produção teve força até os anos 1980. Depois disso, passou a receber influências de autores ingleses, trazendo uma discussão que ficou conhecida como teoria crítica do currículo, por conta de retirar o foco dos métodos, que tinha um caráter eminentemente psicológico, dando espaço a um enfoque sociológico (LOPES & MACEDO, 2010). Alguns dos autores que foram expoentes na teorização crítica foram Michael Apple e Henry Giroux. Até os anos 1990 estes enfoques ainda são fortes, mas outras possibilidades começam a eclodir.

Segundo as autoras, o que marca os estudos do currículo na segunda metade dos anos 1990 é o hibridismo, que segundo Macedo (2003-2004), passou a “subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam tanto nas reformas educacionais e no pensamento curricular quanto na escola” (p. 15). Das diferentes perspectivas que também estavam em voga, segundo Lopes & Macedo (2010), a perspectiva pós-estruturalista, adotada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, foi a que contribuiu mais significativamente para a proliferação da(s) ideia(s) que mais contaminaram o campo do currículo: o da centralidade da cultura nos estudos curriculares. Tomaz Tadeu desenvolveu seus estudos impregnado das ideias dos Estudos Culturais, especificamente das ideias de Stuart Hall, pesquisador jamaicano que trabalha no Reino Unido. Hall é um dos principais teóricos do quadro dos Estudos Culturais. Este autor é

responsável pelo que ele próprio chama de “virada cultural”. Sendo assim, Hall (1997) diz que a virada cultural

refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando assim nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades (...). (p. 27)

O diferencial desta perspectiva adotada por Hall (op. Cit.) está no fato de ele deslocar o local da cultura nas teorizações sociais dos estudos em Educação. O elemento cultura sempre teve grande importância nas análises sociais, mas para o autor, ao invés de ser um elemento periférico, como pouco influente das discussões, assume então um lugar de destaque, central, nas análises sociais.

Vimos que a partir dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva, esta vertente tomou grande impulso no Brasil. Deste modo, alguns pesquisadores do Brasil começaram a discutir o campo do currículo sob as lentes dos Estudos Culturais. Silva (1995) reconhece que as relações de poder continuam sendo importantes nos processos de negociações acerca do currículo. Porém o fato de a cultura estar no centro das discussões, outros elementos estão em xeque neste jogo, como o conceito de identidade, o de conhecimento, o do próprio currículo, que passa também a ser entendido também como enunciação, como narrativa.

Sobre narrativa no/do currículo, o autor diz que

Podemos estender o conceito de narrativas para muito além daqueles gêneros formalmente conhecidos como tais: o romance, o conto, o filme, o drama. Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas que trazem implícita uma história, encadeiam eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama. (SILVA, 1995, p. 205)

Apesar de o autor considerar outras formas narrativas, ele reconhece a força dos gêneros narrativos tradicionais. Reconhece inclusive o cinema como um deles. O cinema, principalmente o de circuito, tem esse poder de

engendrar discursos. Esses discursos, por vezes acabam sendo expressos no discurso curricular, quer seja apresentando modos de pensar a escola e o processo educativo, ou formando modos de ver e ser no mundo. A presença da narrativa cinematográfica no currículo escolar é algo que não é recente. Mas como será que foi ou tem sido esta presença?

### **A trajetória do cinema no currículo escolar**

Já não é de hoje que é possível pensar as relações entre cinema e educação. Acredito que bem logo assim que aquele teve seu desenvolvimento, teve-se a ideia de se trazer filmes para o espaço escolar. Na verdade foi a escola que se apossou do cinema primeiramente. Foi a escola que começou a “narrar o cinema”, trazendo-o para seu cotidiano e não o contrário. Não precisa ir buscar uma referência de outro país para perceber estas nuances, pelo menos em princípio.

Em recente trabalho, Franco (2010, p. 14) faz menção às primeiras iniciativas acerca da inserção do cinema na educação no Brasil, que se iniciaram nos anos 1920. A autora lembra duas obras que foram de extrema importância para a construção daqueles que seriam os primeiros projetos de cinema na escola. Estas obras às quais a autora se refere são “Cinema e Educação”, de Jonathas Serrano e Venancio Filho, de 1930; e “Cinema contra cinema”, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, de 1931. Segundo a autora,

os dois livros comentam a necessidade de integrar o cinema a qualquer projeto de educação para o desenvolvimento e o progresso do país e oferecem detalhados passos para a construção de serviços de cinematografia educativa. (FRANCO, 2010, p. 14)

Os projetos que estes livros traziam estavam expressos de alguma maneira nos movimentos da Escola Nova e foram fortalecidos com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Para dar concretude aos projetos, foi criado em 1937 o INCE, o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Para o instituto foi nomeado

Edgard Roquette Pinto como diretor geral. Roquette Pinto era um intelectual que também era adepto dos movimentos escolanovistas e foi um pioneiro na área das comunicações no Brasil (FRANCO, 2010, p. 14). Para cuidar de questões de ordem técnica Humberto Mauro foi nomeado como diretor técnico, pois o mesmo era cineasta e tinha condições de cuidar das questões cinematográficas específicas mais de perto. A intenção dessa instituição era promover o encontro do cinema com a escola a partir de produções do próprio INCE, feitas por Humberto Mauro e por várias produções de outros cineastas. No catálogo da instituição ficaram mais de 500 filmes, que hoje estão sob a guarda do CTAV (Centro Técnico Audiovisual), que é um órgão do Ministério da Cultura. Esses filmes foram relegados por alguns críticos e historiadores do cinema que não reconheciam potencial artístico neles. Ouso dizer que a ideia que está embutida nestas críticas tem de ver com a ideia do filme educativo. Franco (2010) sinaliza que algumas iniciativas em países europeus como França, Itália, Alemanha e Inglaterra tomaram esta postura, a de produzir cinematografias educativas, buscando oferecer filmes para a educação formal, que acabou criando, nestes casos, “uma cinematografia fria, nem bem cinema, nem bem aula.” (FRANCO, 2010, p. 13).

No início dos anos 1990 o INCE teve sua falência decretada por conta de questões políticas do governo Collor, governo este que praticamente destruiu a política cultural e a produção cinematográfica brasileira. (FRANCO, 2010). Dos anos 1990 para cá, o que temos visto é uma ausência significativa do cinema na escola, sob o ponto de vista da institucionalização, da proposição de políticas para este fim. A iniciativa do governo foi dissipada na década de 1990.

Recentemente a inserção do cinema no espaço escolar tem voltado às discussões. O livro “Como usar o cinema na escola”, de Marcos Napolitano (2009)<sup>2</sup> ainda traz uma perspectiva instrumentalizada da arte cinematográfica, indicando de modo metódico que filmes utilizar para

---

<sup>2</sup> A primeira edição deste livro de Marcos Napolitano data do ano de 2003.

determinada disciplina. Outro livro que é quase contemporâneo ao anterior é “Cinema e Educação”, de Rosália Duarte (2002). Em sua obra a autora apresenta uma postura mais política do cinema na escola. A autora fala numa “competência para ver”, ou seja, discute elementos para uma formação dos alunos-espectadores e o papel socializador do cinema.

### **E hoje? Qual cinema? Qual cultura cinematográfica?**

Temos visto ultimamente iniciativas que procurem pensar o cinema não somente como um artefato da indústria cultural, mas como um elemento artístico produzido pela(s) cultura(s). A acepção de cultura de que falo aqui, não é a primeira concepção que tem a ver com a natureza, com o modo com o qual o homem intervém sobre a natureza do outro para agir conforme a sociedade na qual ele está inserido (CHAUI, 2006). O conceito de cultura a que me reporto tem a ver com a concepção de cultura que é dada no século XVIII, como bem aponta, Chaui (2006), dizendo que a cultura acaba

passando a significar os resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, de seu trabalho e de sua sociabilidade, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a filosofia, os ofícios, a religião e o Estado. (CHAUI, 2006, p. 106) [o grifo é meu]

A partir do grifo que fiz, parto da perspectiva de enxergar o cinema como arte (BERGALA, 2008), como um modo de produção artística de um grupo social, de uma cultura. O que temos visto de cultura cinematográfica ultimamente é a presença maciça da cinematografia americana com filmes para puro consumo, com uma hipertrofia visual e sonora.

Diversos países hoje em dia têm produzido filmes, tais como Irã, com Abbas Kiarostami como expoente; Japão, com representativos diretores, tais como Akira Kurosawa e Kenji Mizoguchi, por exemplo. Os filmes destes cineastas até entram no circuito comercial, porém não possuem condições de disputar espaço no *ranking* de filmes vistos pela maioria das pessoas. Como a cinematografia americana é a que tem presença marcante nas grandes salas, a maioria das pessoas optam por ver tais filmes. Como as outras

cinematografias concebem a obra fílmica de outros modos – com um outro modo narrar, com outras sonoridades, com outro tempo –, os espectadores normalmente não se permitem experimentar outros tipos de filmes.

O sentido de cultura tomado por Chauí que até então tenho utilizado, pode ter um desdobramento, segundo a autora. Para ela, num segundo lugar, cultura pode

significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a natureza, relações que se transformam e variam em condições temporais e sociais determinadas. Agora, cultura torna-se sinônimo de história. A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo. (CHAUI, 2006, p. 107)

Penso que estabelecer um contato com obras de arte cinematográfica que um dia tiveram seu prestígio é parte da relação do homem com o tempo. Por mais que o homem contemporâneo esteja na maioria esmagadora das vezes tentando estabelecer relações somente com sua contemporaneidade, é inevitável que ele lide com o tempo passado. Às vezes para revisitar sua própria história, ou para entender de alguma forma o seu tempo presente. No caso do Brasil ver um filme de Glauber Rocha, por exemplo, significa revisitar um período de censura, de proibição às pessoas o direito de falar, de se impor, de se expor. A ditadura militar foi um período da história do Brasil que deixou marcas profundas no modo tímido como os brasileiros percebem e se relacionam com diversas esferas da sociedade, como a política, a cultura, a educação.

Haja vista que as salas de cinema em sua maioria não dão espaço para que tais filmes sejam exibidos, veiculados, discutidos, re-significados, qual seria o espaço onde eles poderiam ganhar vida longa? A escola. Bergala (2008) reconhece que a escola, tradicionalmente tem sido vista como espaço de regulação, com pouco espaço para fruição estética, mas “ao mesmo tempo, ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com as artes pode se dar”. (BERGALA, 2008, p. 32).



Reconhecer a escola como o espaço para o encontro com diversas culturas cinematográficas nos motiva a pensar que tais encontros engendram naturalmente novos modos de lidar com as formas de arte, com o modo de ver cinema, por exemplo. Entendo o currículo escolar atualmente como um espaço híbrido, um espaço onde as diferentes culturas convivem, onde, de certo modo, influenciam umas às outras. Experimentar outras cinematografias, neste caso, acaba engendrando outros modos de ver – e porque não fazer – cinema.

### **Concluindo**

Concluo afirmando que a relação dos alunos com a cultura cinematográfica pode ser diferente da que é até então oferecida pelos circuitos de cinema comercial e pela própria escola. Pensar diferentes cinematografias convivendo no mesmo ambiente escolar, torna-se um poderoso meio de os alunos entrarem em contato com outros modos de ver e fazer filmes. Também é possível se relacionar com as diferentes culturas e com os hibridismos cinematográficos que acabam advindo desses encontros.

Deste modo, é possível perceber a força política que o cinema pode receber e em contrapartida engendrar. Tal questão acaba, de certo modo, influenciando também as pesquisas acadêmicas na área de Cinema e Educação. Creio que os pesquisadores e estudantes que estão pesquisando este assunto atualmente têm uma responsabilidade muito grande, pois com as portas abertas para um outro espaço para o cinema na escola, resignificando conhecimentos, desconstruindo e produzindo outros, as pesquisas podem até tomar outros direcionamentos. Nas palavras da professora Eliany Salvatierra, “estamos vivendo uma crise epistemológica no campo, mas ao mesmo tempo uma constituição dele”<sup>i</sup>. Sinto-me muito tentado a concordar com Salvatierra, pois creio que seja exatamente isto que esteja acontecendo.

### **Referências**

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. trad. Fernando Albagli e Benjamim Albagli . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CHAUI, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Coleção Temas & Educação.

\_\_\_\_\_ & TAVARES, Marcus. A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.5, n. 9, p. 24-38, 2010.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.5, n. 9, p. 9-23, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1 e 2, p. 13-30, 2003/2004.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

---

<sup>i</sup> Depoimento pessoal da Professora Eliany Salvatierra, da Universidade Federal Fluminense, dado no dia 01/06/2011 durante a aula da disciplina Cinema e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ