



Revista História : Debates e Tendências (Online)

ISSN: 1517-2856

ISSN: 2238-8885

Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História

Zanoni, Fábio Godoy Del Picchia

O cinema escolar como berço do entretenimento

Revista História : Debates e Tendências (Online),
vol. 16, núm. 2, 2016, Julho-Dezembro, pp. 344-358

Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História

DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.16n.2.6922>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552459227006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O cinema escolar como berço do entretenimento

School cinema as birthplace of entertainment

El cine escuela como cuna de entretenimiento

Fábio Godoy Del Picchia Zanoni*

Resumo

O artigo que ora se apresenta pretende trazer à baila o processo histórico de constituição de um modelo específico de endereçamento ao cinema. À contramão do que tendemos supor à primeira vista, o presente artigo busca argumentar, sobretudo a partir das teorizações foucaultianas, como a emergência do cinema de entretenimento não se explica a contento tão somente pelos ditames e exigência de cunho econômico, pois foi indissociável da escolarização do cinema, ocorrida nos muros das escolas brasileira e portuguesa a partir de meados da década de 1930.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Foucault. Genealogia.

Introdução

A mudança do crer na autoridade para o acreditar na própria convicção não muda o conteúdo do discurso
(HEGEL, 1992, p. 67).

Na introdução do seu livro *Princípios da filosofia do direito*, Hegel lança a seguinte proposição: “o racional é real e o real é racional” (HEGEL, 2009, p. 12). Foucault apropriar-se-á da identificação entre racionalidade e realidade, não para fixar novas meditações de cariz ontológico, mas para contornar a ideia de irracionalidade, tantas vezes anexada à leitura de certos acontecimentos históricos, evidenciando, dessa feita, como mesmo os acontecimentos bárbaros e

* Doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: zanonifabio83@gmail.com

Recebido em 01/04/2016 - Aprovado em 01/09/2016
<http://dx.doi.org/10.5335/hdtv.16n.2>.

violentos – à moda dos suplícios descritos em *Vigiar e punir* – são animados por racionalidades específicas que visam a determinados objetivos políticos:

Inexplicável, talvez, mas certamente não irregular nem selvagem. O suplício é uma técnica e não deve ser equiparada aos extremos de uma raiva sem lei. [...] a morte-suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em “mil mortes” e obtendo, antes de cessar a existência, the most exquisite agonies (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Do mesmo modo que para analisar o funcionamento do suplício, Foucault não invoca os desmandos do rei tirano nem o sadismo gélido do carrasco, pretendemos argumentar como o prazer obtido no contato com o cinema é também o resultado da internalização de uma racionalidade política. É-nos difícil imaginar o sorriso e o sangue para lá da espontaneidade, do instinto e da irracionalidade.

Do ponto de vista das práticas históricas de constituição da experiência cinematográfica no Brasil e em Portugal, a instituição escolar não inaugurou o gesto de utilização do cinema. Inicialmente, as intervenções sobre os afazeres cinematográficos assumiram feições jurídicas e/ou policiais. Além disso, tais intervenções não incidiam sobre o aluno, mas sobre os malefícios imputados ao ato de assistir aos filmes de cinema, malefícios que decorreriam do bloqueio do desenvolvimento normal da criança. Jornais paulistas pediam, em 1910, “providências enérgicas da polícia” (ARAÚJO, 1981, p. 183), sobremaneira contra os menores cuja labuta nas casas de diversões se fazia em troca do acesso aos filmes.

Ora, em relação aos processos de constituição do que designamos como criança-espectador, não se deve titubear: não houve, ali, discursos a respeito da cognição do ato de assistir a filmes. Empenhadas na patologização do hábito cinematográfico, o cinema despontava como uma entre muitas experiências portadoras de riscos ao processo de formação das crianças e dos jovens. Contudo, e concomitante, esse cenário muda radicalmente com a entrada do cinema na escola, em meados da década de 1930. Com isso, não se quer dizer que a escola tenha forjado o rosto daquele que entendemos como o espectador de cinema. A bem dizer, o espectador de cinema só ganhará credibilidade quando passar a ser inteligibilizado por meio dos vocabulários estéticos oriundos do advento do movimento cineclubista, ao final da década de 1940. Porém, foi entre os muros da escola que o ato de recepção do cinema, crivado pela figura do polo do aluno-espectador, ganhou dimensões cognitivas, acontecimento que, como veremos, marcará profundamente o destino do ser do espectador de cinema.

Qual escola?

O cinema fez parte dos projetos educativos da chamada Escola Nova ou Escola Ativa em funcionamento tanto em Portugal como no Brasil, movimento de renovação da escola com apogeu que costuma ser delimitado nas décadas de 1920 e 1930 e cujo mote central assentava na expansão da aprendizagem para além dos conteúdos formais de ensino. O seu lema principal consistia em sentenciar que ensinar não basta. Era preciso

educar (NUNES, 1943). Era preciso o empreendimento de uma educação integral. No Brasil, justificava-se a reforma de ensino em 1927 com base na premissa de a educação não estar no livro nem “em produto algum de perícia humana” (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 56), e, sim, na vida mesma e unicamente na vida.

Na medida em que se interpunha, com seu palavrório vazio, entre o aluno e a vida, o professor tagarela assumia o papel de escolho maior ao desenvolvimento das modernas pedagogias. Sendo assim, como foi possível que o cinema – outra forma de mediação – tenha sido empregado de maneira crescente como meio de transformar o processo de aprendizagem do educando algo mais instigante? Já lá vamos. Por ora, é preciso compreender minimamente a rede de pressupostos da Escola Nova e as profundas modificações introduzidas por ela nas dinâmicas escolares.

O Brasil vivia um momento de transição pedagógica marcado pela oposição entre duas visões de ensino, ao menos desde 1930.¹ De um lado, o ensino escolar tradicional, de outro, o ensino escolanovista. A mudança de maré era visivelmente favorável aos ventos escolanovistas. O ensino escolar passou a ser, então, denunciado ora como excessivo, devido à fatura de disciplinas, livros e noções a serem empacotadas na memória, ora como deficiente, em virtude da falta de contato com as coisas práticas. O primeiro ponto a salientar é: o denunciismo da cultura livresca não redundou no recuo do gesto educativo. Inversamente, quanto mais os pedagogos falavam a respeito do caráter daninho do ensino tradicional e vincavam a

oposição entre educação e instrução, mais força ganhava a noção da educação integral e mais refratária a escola arredava-se ao vácuo educativo:

Cuidava-se [...] que só a instrução era necessária; e, para que assim fôsse, não se permitiam as crianças mais do que uns escassos momentos de recreio livre. O resto era estudo. Não se julgava necessário educar; bastava instruir (NUNES, 1943, p. 10).

Da perspectiva pedagógica que se ia insinuando pelos canais da Escola Nova, o homem livre deveria ceder lugar ao homem natural, sobretudo a partir da introdução de novos métodos de ensino. Do contrário, a liberdade voltar-se-ia contra si mesma na forma de um desregramento liberticida. O homem livre era aquele que destruíra a si mesmo e que não devia ficar entregue às suas próprias tendências, exigindo, por isso, a presença das autoridades, mais especificamente da autoridade consciente do dever de ir traçando os limites dentro dos quais se harmonizariam as afirmações individuais, sobretudo diante da incontinência das crianças e dos jovens, esses seres sempre prontos a “ser e agir” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 19).

A fim de não causar ferimentos aos princípios orientadores da renovação da escola, os pedagogos da Escola Nova não podiam se valer, no entanto, da proibição como mecanismo de limitação da liberdade. Daí, a centralidade do dispositivo do contato com as próprias coisas e do dispositivo do lazer, pois ambos tinham a particularidade de promover o fechamento da liberdade do alunado sem o recuso à autoridade direta do professor, haja vista que a concretude

da coisa, com suas propriedades inerentes, e a ludicidade do jogo, com suas regras internas, fixavam os alunos em limites tidos como naturais e espontâneos.

No contato com as coisas e nas brincadeiras, o que estava em questão não era a descoberta de verdades insuspeitas, mas a operacionalização de novos métodos de ensino, cuja distância em relação ao fantasma da chancela da tradição no processo de aquisição e valoração da verdade ministrada pela escola não implicava, em absoluto, abrir mão da reconhecimento como modelo central de acesso à verdade. Dito de maneira simples, o que estava em questão era o fato de a verdade ganhar mais força de pregnância “quando recriada pelo indivíduo” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 116).

Escrito em 1948 e publicado em 1952, no Brasil, o livro de Paul Foulquié não deixava dúvidas quanto ao reforço da ordem preestabelecida que seria trazido pela força da redescoberta das coisas e pela ludicidade das brincadeiras na cooptação da adesão do alunado:

A criança não é, pois, deixada a si mesma senão aparentemente. Desfruta, sem dúvida, grande liberdade e não tem imposta qualquer ocupação que não a interesse. Mas o material que lhe é proporcionado orienta o seu interesse no sentido havido por melhor para sua formação intelectual. Os exercícios educativos a que se entrega espontaneamente são muito diferentes dos da escola tradicional, mas, como nesta, se sucedem numa ordem metódica e previamente estabelecida (FOULQUIÉ, 1952, p. 24).

A mudança do crer na autoridade para o acreditar na própria convicção remodelava radicalmente a experiência da descoberta

da verdade. Tendo como eixo de sustentação os quereres individuais, a descoberta das coisas e os jogos davam à escola os meios de implementação de outra forma de teatralização da verdade, guarneecendo a escola com as condições de ressignificação dos mecanismos de regulação da conduta dos alunos. As autoridades empenhadas na construção do jardim da infância escolar – uma das variantes da experiência lúdica – punham às claras os objetivos dessa imersão lúdica:

[...] **no jardim**, mesmo as atividades dirigidas são apresentadas como jogos e, por isso, se tornam atraentes. As atividades de livre escolha têm seus limites marcados pelas exigências da vida em comum. Liberdade, nessas condições, é auto-educação. A criança descobre logo que, para ser bem aceita, precisa ser amável e cordata, saber esperar a sua vez e controlar-se quando contrariada; ceder quando necessário e colaborar sempre que solicitada; A rebeldia traz uma segregação temporária da coletividade, não como punição, mas para favorecer a reflexão e a calma. Logo que volte a possibilidade de comportamento adequado é facultado o regresso ao grupo, sem que tenha havido humilhação nem censura. A auto-educação dá o gosto pelo esforço (SCHMIDT, 1958, p. 203, grifo do autor).

Com a abolição da admoestação do professorado, os alunos receberam o direito de não ser objeto da ira do professor. Em compensação, a convivência com a ameaça permanente de segregação imposta automaticamente pela organização ditada pela impessoalidade das regras do jogo fazia-se lei, e lei tanto mais inapelável quanto mais intensa a indistinção entre os objetivos das autoridades e os efeitos punitivos imanentes ao *bullying* do próprio jogo. A lenha atirada

pelos professores para o abastecimento da maquinaria lúdica procedia da certeza da maximização dos mecanismos punitivos horizontalizados:

Os jogos são uma condição para a disciplina dos colegiais. Neles há regras estabelecidas e aceitas pelo grupo de brinquedos e que são respeitadas como invioláveis. Para tomar parte nos brinquedos é preciso saber respeitar as regras do jogo. Isso disciplina o indivíduo, dá-lhe hábitos de governar-se a si mesmo (PENTEADO JUNIOR, 1949, p. 171).

A Escola Nova não se cansou de lutar em prol da condução dos alunos por meio de uma diretriz que se mostrasse “firme, segura, invisível embora” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 48). Tornar o consciente inconsciente, produzindo, dessa feita, a naturalização de certos hábitos – eis a melhor definição das dinâmicas lúdicas nas quais se inscreveu o cinema escolar. Em cartaz na consciência, apenas a alegria. O restante, os efeitos de regulação da conduta transportados pela experiência lúdica, deveria imergir nos bastidores da consciência de todos e cada um. A vontade de ampliação das horas de recreio livre implicou as mais diversas reorganizações espaciais e temporais nas dinâmicas escolares, que passavam a contar com bosques internos, quadras de esporte, brinquedos, músicas, desenhos, filmes e outras tantas tecnologias de governo do alunado. Tudo isso passou a fazer parte da paisagem institucional escolar. Rapidamente, as escolas inventaram e tornaram consensual a existência de toda uma “maquinaria da alegria” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 17). Em espaço curto de tempo, todas essas atividades entraram

na conta de hábitos escolares normalizados. E normalizadores. Todas essas atividades funcionaram como prolongamento dos dispositivos disciplinares da escola, embora, aparentemente, nada tivessem em comum com os conhecidos instrumentos de controle em circulação.

Para nossos propósitos, não será ocioso sublinhar que não se tratava de imiscuir a brincadeira no intervalo das atividades escolares, como ocorria na fase pré-escolar, quando a criança se via ocupada ora com atividades elementares ligadas à conservação de si, ora com atividades lúdicas. Os altos e baixos da experiência lúdica mediam-se pela interpenetração entre brincadeira e educação. Tarefa árdua, diga-se. Os peritos da educação no Brasil alertavam: atrair e educar não era, de todo em todo, tarefa para leigos,² especialmente, quando as duas coisas tinham que ser feitas concomitantemente, condição *sine qua non* para a operacionalização do axioma de que o ser-que-brinca é também o ser-que-aprende (SCHMIDT, 1958). Estamos a ver, pois, como a produção do prazer era uma tarefa política complexíssima. Não era brincadeira definir com exatidão “o que pode agradar a uma criança” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 20), ainda mais quando a produção do agrado visava regular aquilo que devia penetrar no seu ambiente como produtor de hábitos – de bons hábitos, claro está.

Eis outro ponto fundamental: por estranho que pareça, os brinquedos moralizadores eram maior agravo à experiência lúdica do que a formação de hábitos negativos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 19), pois nessas ocasiões desassomava-se

a participação voluntária do aluno e vinha à baila a percepção de a brincadeira ser o resultado da imposição de regras balizadoras da conduta. Hábitos bons e formativos, hábitos ruins e desformativos, nenhum deles atirava o aluno para fora da zona da brincadeira, nenhum deles fazia do aluno um servo involuntário de regras heterônimas, nenhum deles contestava a legitimidade do princípio de socialização em causa da mesma forma que o fazia o brinquedo aborrecedor.

Em todo caso, o que é certo – e deveras surpreendente – é o fato de a condenação de uma modalidade de experiência lúdica não alvejar os jogos violentos. O que a experiência lúdica não estava em condições de acomodar era o falhanço do acobertamento das regras a serem silenciosamente internalizadas em vista da configuração do comportamento para o aluno imerso na brincadeira. Dito de maneira simples, o maior entrave da brincadeira não radicava no aparecimento da agressividade. Antes, o aborrecimento dos envolvidos na brincadeira era a matéria da flecha a atravessar o calcanhar de Aquiles da experiência lúdica. O brinquedo aborrecedor fazia as vezes do professor maçante, pois o “mau professor é aquele que não respeita essa atitude de jogo, que impõe fórmulas e técnicas, que impossibilita a expressão de vir de dentro para fora” (SCHMIDT, 1958, p. 50).

A escolarização do cinema

Pelo compasso da bossa genealógica que anima o presente itinerário de investigação é que o cinema vem à roda. A primeira e

mais importante justificação da inscrição do cinema no quadro institucional escolar foi a de o cinema ser a melhor resposta à ameaça do brinquedo aborrecedor. Portanto, não era a materialidade do brinquedo que importava, mas seu efeito lúdico, isto é, certo modo de submissão às regras de conduta socialmente impostas.

Não resta dúvida: o grande objetivo desses enunciados que se apresentavam como favoráveis à implementação do cinema como parte integrante das novas estratégias educativas ligadas ao divertimento e ao lazer consistiu em provar que mais alegria redundaria em mais disciplina (NUNES, 1943). Muito mais do que dispor o aluno-espectador ao acolhimento de pequeninos exemplos de ordem, o cinema lançava mal de “mil truques” (DIDONET, 1957, p. 5), hiperbolizando, sem a fadiga do raciocínio, o envolvimento do espectador. Tanto o cinema intramuros como o cinema extracurricular inscrever-se-ão nesses projetos de governo dos alunos baseados na ligação entre lazer e educação:

A recreação, quando é racional, é fator educativo [...]. Recreação é relaxamento do organismo e da mente [...]. É atividade livremente escolhida e exercida nas horas de lazer, ativa ou passiva, individual ou em grupo, organizada ou espontânea [...]. A característica da recreação é [...]. ser atividade “de luxo”, isto é, desinteressada, que transforma e corrige a realidade (SCHMIDT, 1958, p. 43).

A nova mobilização do cinema desatou a rondar os territórios educativos brasileiros desde a promulgação do Decreto nº 19.890 da reforma Francisco Campos, de 1931. Nele, deflagrava-se o uso da icono-

grafia pela recomendação dela a título de estratégia metodológica elaborada para o auxílio dos programas de história no ensino secundário sob a alegação de as crianças e os adolescentes nutrirem uma curiosidade natural pelas imagens. Donde o cabimento do cinema na escola era menos do que um passo. Nada insólita, pois, a pergunta que saía à luz aqui e ali. Se a indústria tinha inventado uma animação nova, o cinema, por que não o utilizar em proveito do aguçamento do modelo de internalização de regras da experiência lúdica?

Eis o ponto nevrálgico: a ideia de ilustração não indicava uma maneira vaga de intuir o papel positivo do cinema nos processos de aprendizagem. O que ocorria era que o cabimento do cinema na escola não se decidiria apenas em razão da ligação entre o cinema e o incremento da força das experiências lúdica, pois dependia também do dispositivo da ilustração como meio de legitimação do uso do cinema nas operações didáticas da escola, na medida em que permitia ao cinema, mesmo sendo uma claríssima forma de mediação, conquistar distância relativamente ao professor tagarela:

O cinema fala por meio das imagens, que se transformam em ideias e juízos. O cinema impõe ideias com mais força do que o livro, porque este **fala** sobre as coisas, enquanto o cinema as **mostra** diretamente (DIDONET, 1957, p. 4, grifo do autor).

Devidamente situado, o componente ilustrativo do cinema transformava as imagens exibidas em realidades semipresentes, como se o cinema, na escala crescente composta pelo falar, pelo ilustrar e pelo oferecer as próprias coisas ao campo de observação

dos alunos, estivesse em um degrau acima do professor tagarela, como se o cinema fosse simultaneamente um não discurso e uma quase coisa, ou, o que vem a dar no mesmo, um ser intermediário dotado de um elevado poder epistemológico. Pelo aumento do número de meios de objetivação dos conteúdos ministrados e dos sentidos mobilizados na assimilação das informações, o cinema deveria ser situado a meio caminho entre as próprias coisas e a abstração da ideia vocalizada. E, assim, simplificada pelo cinema, a dinâmica de ensino/aprendizagem escolar – outrora refém da falação do professor – removia uma parte significativa das dificuldades do trabalho escolar ao simplificar as explicações longas e supérfluas.

Sumarizando: o poder de ilustração da imagem cinematográfica dava pontos ao cinema, visto que os filmes deixavam de ser unicamente uma fonte de regulação inconsciente da conduta do alunado, tornando-se, em igual medida, uma fonte de conhecimento. Quer dizer, a ilustração era um dos sopros sem os quais o cinema não teria sido deslocado da posição subalterna de entrave dessas políticas pedagógicas pautadas na refutação de todo e qualquer ensino que não estivesse lastreado na observação e/ou no contato direto com as coisas.

Por mais que algumas expertises da educação se mantivessem insensíveis às lufadas argumentativas pró-cinema, especialmente no que dizia respeito ao lugar intermediário do cinema na produção do conhecimento, fazia-se por demais evidente que ninguém teria a pachorra de desconsiderar as vantagens do cinema como dispositivo de reforço a subsidiar o enraizamento

do conhecimento adquirido no contato direto com as coisas, servindo de instrumento de revisão para os conhecimentos adquiridos pelo sacrossanto canal dos sentidos. Se não havia jeito de convencer os pedagogos tradicionais a respeito dos poderes epistemológicas do cinema como ser intermediário na produção de conhecimento, quem poderia deixar de observar o fato de que pelo cinema se observariam tudo o que não pudesse ser captado de maneira imediata e direta? Graças ao cinema, a escola, então, imprimia passos largos na supressão da impossibilidade do contato direto com realidades espaciais e temporais inacessíveis aos alunos. Defensor do cinema na escola, Vargas expressava-se em termos praticamente idênticos:

A técnica do cinema corresponde aos imperativos da vida contemporânea. Ao revés das gerações de ontem, obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado e minucioso dos textos, as de hoje e, principalmente, as de amanhã, entrarão em contacto com os acontecimentos da História (VARGAS, 1934, p. 5).

Contudo, o cinema-ilustração não era o melhor caminho para reivindicar ao cinema um lugar no ensino. Por um lado, o cinema avantajava-se ao disponibilizar-se como complemento didático. Acontece que a palavra do professor e as imagens impressas nos livros já cumpriam a missão de reforçar o processo de assimilação do impacto da realidade bruta captada pelos sentidos fora das cadeiras da sala de aula. O emprego do cinema para fins didáticos estava, pois, condicionado à superação diante das modalidades de conhecimento ofertadas pelos recursos pedagógicos tradicionais, de modo

que o refúgio do cinema no argumento da transposição de realidades estrangeiras para a sala de aula era claramente insuficiente, se desacompanhado de outro adendo assaz relevante, visto que a vocalização do professor e os livros exerciam precisamente o papel de catapultas que apontavam para zonas espaciais e temporais que exorbitavam à jurisdição dos sentidos dos alunos, qual seja, o cinema era uma imagem-em-movimento.

O cinema possuía a singularíssima propriedade a mais do que as sobreditas formas de reforço da realidade – o movimento. Nesse sentido, o cinema só devia ser utilizado para aquilo em que o movimento fosse “fator essencial” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 48): o curso das águas, só para citar um exemplo. Assim, o cinema ultrapassava – ou ao menos imaginava estar em vias de – as atribuições negativas atribuídas a si:

Na técnica moderna de educação, em que a criança deve ser posta em contato com a realidade mesma, toda vez que a natureza não puder estar diante dela, recorre-se aos meios artificiais, para trazê-la ao aluno, desde que ele não pode ir até lá (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 60).

Logo, excluía-se do cinema escolar tudo o que apresentasse o menor parentesco com o domínio da palavra, tudo o que guardasse semelhança com a imagem fixa, tudo o que pudesse ser captado ao natural, particularmente os fenômenos ligados à geografia e à ciência natural, casos nos quais não era possível ter a natureza presente.

Todas essas autoridades favoráveis à inserção do cinema na escola buscaram um lugar para o cinema entre os dispositivos

pedagógicos, ainda que não deixassem de sublinhar o perigo de se abusar do cinema, pois ele tinha seu lugar e seu momento, quer dizer, sua didática. Com tantos dotes epistemológicos (ilustração e reforço da realidade) e disciplinadores (internalização inconsciente de regras de conduta), como o cinema não teria tido lugar no tabuleiro educacional? Apesar do relativo sucesso do cinema como ferramenta pedagógica, os argumentos das autoridades pedagógicas favoráveis à retirada do cinema da escola terminaram por levar a melhor.

Instrução ou educação?

Ora, se essas autoridades debateram-se contra o cinema educativo foi em reação aos malefícios que o cinema causaria à instrução, alegando que a modalidade de internalização das regras do ensino pelo cinema prejudicava o desenvolvimento dos alunos, na medida em que pouco contribuiria para a atividade intelectual, malgrado a valia do cinema no quesito educativo. Sem exceção, os argumentos convocados a dar calção à denúncia do cinema giravam em torno da ideia de facilidade. Nessa reviravolta de apreciação, a dita facilidade do cinema lúdico e recreativo desembocava ora na própria natureza da imagem, ora nas faculdades humanas, ora na relação entre uma e outra. Porém, algumas vezes, a facilidade na recepção da imagem prescindia de qualquer alusão às inclinações inatas do homem, sendo a própria natureza da imagem a responsável pelo modo de recepção da imagem assentado na facilidade. Nesse sentido, a materialidade

do cinema contrastaria com duas outras: a da literatura e a do teatro.

Tomando a primeira como termo de comparação, verificava-se que o cinema, em vez de fazer pensar por meio das palavras, que seriam como que etiquetas das próprias coisas, dava de bandeja aos alunos as próprias coisas, sem passar pelo momento do aprendizado das palavras. Indo ao essencial: enquanto o cinema mostrava, a literatura explicava.³ A degradação do estatuto gnosiológico do cinema adviria, então, de a imagem no cinema ser o avesso do índice. Tudo se passava como se o aparato cinematográfico, na boca dos adversários da escolarização do cinema, não pudesse ser aceito exatamente por cumprir em demasia o que os defensores do cinema escolar se esforçavam por provar que o cinema poderia cumprir em grau incompleto: a presentificação da coisa exibida pela imagem.

Da indistinção entre as imagens e as coisas, adviria o apagamento da diferença entre ambas, como se o cinema arruinasse o trabalho remissivo próprio à literatura, no qual o aluno era obrigado a ir das imagens extraídas das palavras às coisas ou, o que vem a dar no mesmo, levando o aluno ao ganho fácil da estabilidade resultante do encontro com as próprias coisas: a suspensão da remissão faria com que aquilo que ainda não é no sentido forte – a imagem – fosse tida como o que já é – a coisa. Ali, onde Venâncio e Serrano viam a força do cinema, força que se manifestava no fato de ele não tardar a contar com “relevo e perfume” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 65), aglutinando novas dimensões da realidade, os pedagogos contrários ao cinema escolar viam sua tibieza.

Até mesmo as vozes militantes pela saída do cinema da escola nunca duvidaram da associação entre lazer e educação como constitutivo do modelo lúdico de internalização de certas expectativas de socialização. Isso significa, precisamente: mesmo sob a mira daqueles que desqualificavam o cinema na escola, a facilidade do ato receptivo jamais colocava em questão o poder do cinema na captura da atenção do aluno. Vale a pena insistir: sob a bitola dos opositores, também o rechaço da experiência cinematográfica do aluno-espectador não era tributário dos processos de desimersão do brinque-do aborrecedor. De um extremo ao outro do debate, um idêntico diagnóstico acerca dos poderes do cinema, sendo a diferença entre eles apenas de valor. Se era verdade que o cinema lúdico se explicitava eficiente na suavização da internalização de regras de conduta, não era menos verdadeiro que o modo de assimilação do cinema tinha como contrapartida a eliminação de outro hábito, o mais fundamental, a saber, o de pensar.

De modo que a experiência lúdica do cinema não era mais positivada pela internalização das normas escolares, mas negatizado em virtude da produção da preguiça mental que emanaria do poder de penetração osmótico e encantatório da imagem cinematográfica na alma do aluno-espectador:

Graças ao prazer dessa percepção e ao interesse afetivo que despertam os heróis, há o grande perigo de se cristalizar o hábito de contentar-se a mente com esse vago *senti-mento de realidade* [...], atitude de preguiça (SCHMIDT, 1958, p. 245, grifo do autor).

Por conta de sua vivacidade, a imagem teria o poder de fazer-se passar pelas coisas, produzindo prematuramente o apagamento da imagem, isto é, apresentando-se como o contato direto com as coisas. Em uma palavra, a facilidade da recepção cinematográfica radicaria na falsa compreensão objetivista do mundo que ela transmitiria. A certeza tantas vezes enunciada pelos apoiadores da entrada do cinema na escola de a imagem visual viva ser mais forte do que outro qualquer meio de conhecimento, quando transladada para a economia argumentativa dos detratores do cinema escolar, tornava-se sinônimo de “facilidade” (SERRANO; VE-NÂNCIO FILHO, 1931, p. 45). Sob a pressão da mecanização da instrução, Neves assentava o cinema no banco dos réus:

O cinema não é mais do que a satisfação do espírito sem necessidade de cultura [...] a sucessão de imagens pelo mecanismo eléctrico em vez do mecanismo intelectual (NEVES, 1946, p. 41).

Com efeito, o recenseamento dos males cognitivos próprios ao cinema não faria senão reunir e elevar ao máximo a experiência religiosa vivida pelas almas rudes na relação com as imagens sagradas, na qual a usurpação da coisa pela imagem e a substituição do árduo trabalho do pensamento pela crença imediata e irrefletida era evidente, pois não escapava a ninguém o fato de o povo humilde idolatrar os santos mais pelas imagens que via do que por eles próprios (GASPAR, 1948, p. 20). Era a esse poder osmótico do cinema a que António Ferro, patrono da política do espírito salazarista, faria alusão, dois anos depois:

O espectador do cinema é um ser passivo, mais desarmado do que o leitor ou do que o simples ouvinte. A própria atmosfera das sessões de cinema, com a sua treva indispensável, ajuda essa passividade, essa espécie de sono com os olhos abertos... Quase se poderia afirmar que não chega a ser necessário olhar para o *écran* porque são as próprias imagens dos filmes que se encarregam de entrar docemente, quase sem nos despertar, nos nossos olhos simplesmente abertos (FERRO, 1946, p. 44).

Tomando o teatro como termo de comparação, a acusação contra as potencialidades cognitivas do cinema não incidia sobre a diluição das coisas nas imagens, pois o ponto de ataque jazia na incapacidade de transformação ativa das coisas em imagem. Se as personagens na tela eram naturalmente objetos de identificação, as personagens no teatro exigiam uma vontade ativa do espectador na operação de abstração da realidade física deles, sem a qual essas personagens não se converteriam em objetos de um mundo imaginário. Quando a comparação se fazia com o teatro, o poder de penetração osmótico da imagem cinematográfica via-se convertido em impotência do espectador para a abstração da coisidade das coisas, de modo que aquilo que é no sentido forte – a coisa – recusava-se a ser transformado naquilo que ainda não é – a imagem. No caso do teatro, a imagem não era sinônimo de falta de objetividade, era o resultado positivo de operações de abstração asseguradoras do trabalho imaginativo em curso. Ora, tanto do ponto de vista teatral quanto do literário, o fundamental na constatação do caráter defeituoso do trabalho cognitivo do ato de apreensão do cinema assentava-se na

supressão do vaivém entre as imagens e as coisas.

As autoridades que estavam de olho nos riscos do cinema para a cognição do aluno-espectador concordavam quanto ao fato de o cinema exaurir a força cognitiva do aluno-espectador – ao expô-lo à imagem sem a coisa ou à coisa sem a imagem. Em todo caso, é preciso notar que as autoridades contrárias ao cinema escolar, basicamente preocupadas com o coroamento da nocividade à cognição do aluno-espectador intrínseca à experiência cinematográfica, não asseveravam que o cinema e outras atividades lúdicas incorporadas às rotinas escolares induziam o aluno a um estado passivo, exceto nos casos em que a passividade se reduzia à dimensão física da experiência do aluno-espectador, como quando despontava a questão do número excessivo de horas de imobilidade exigido pelo cinema (TRIBUNA DE IMPRENSA, 1952). Nos programas da Escola Nova, passivo significava, sobretudo, imposição de conteúdos educativos contrários aos interesses dos alunos. De acordo com os jargões da época:

As modernas doutrinas pedagógicas deslocaram o centro de gravidade de toda a educação para a criança, cuja espontaneidade deve ser a única determinante da atividade escolar (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 45).

Na certa, a experiência cinematográfica tendia a ser vivida como resultado do interesse dos alunos sob a perspectiva das autoridades. Quando muito, poderíamos pensar que o cinema escolar talvez fosse visto como uma barreira ao cumprimento da exigência de o ensino ter que ser obrado a partir dos interes-

ses de cada aluno – dado o caráter coletivo da experiência cinematográfica. Ledo engano. Nesse sentido, o cinema não era incompatível com os princípios de renovação cultural da Escola Nova, pois a dita modernização da escola não coincidia com o incentivo do desejo caprichoso do aluno. Muito embora os pedagogos nunca deixassem de sonhar com o livro-filme, livros que seriam feitos de imagens em movimento cujo desenrolar ocorreria à mesa de cada aluno, o fato era não poder o aluno, moldado pelas orientações escolanovistas, fazer o que quer, pois tinha de “querer o que faz” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 46). Portanto, as autoridades pavimentadoras dos caminhos da Escola Nova contrárias à escolarização do cinema não falavam em termos de passividade da recepção do cinema pelo aluno-espectador, mas em termos de facilidade, fosse a do contentamento com o mero contato com as imagens (quando o termo de comparação era a literatura), fosse a da satisfação com a coisa que não se recambiava em imagem (quando o termo de comparação era o teatro).

A anatematização do cinema escolar estava alhures. Se a escolarização do cinema tinha em seu favor a participação e o interesse do aluno-espectador no processo de assimilação dos conteúdos escolares veiculados pelo cinema, a rotinização da facilidade do ato de recepção do cinema prejudicaria a complexidade da instrução, na medida em que apresentaria tudo já tão explicado e já tão digerido que o aluno-espectador não necessitaria da elaboração do cérebro para compreender os conteúdos internalizados. Em suma, não era a passividade, mas a facilidade da recepção do cinema que comandava o rechaço dos

projetos de escolarização à volta dele. Podemos acrescentar por nossa conta: se obedecer às regras de conduta sem saber que as obedecia constituía o ponto auge das experiências lúdicas inscritas nos afazeres escolares, pensar sem saber que se pensava não trazia nada além de malefícios à instrução.

Por esses e por outros motivos, é preciso perceber que os pedagogos avessos à inclusão do cinema na escola nunca foram contra o cinema *per se*, muito menos contra seus poderes educativos, mas fugitivos diante da escolarização do cinema, buscando rebater o cabimento do cinema na escola, especialmente pela demonstração do desserviço do cinema para instrução do aluno-espectador. Aliás, as mesmas autoridades reticentes à escolarização do cinema lutavam pela educação informal via cinema. Tudo somado, eis a conclusão a que se chega: se é verdade que a escola formal foi o berço da subsequente dissociação entre cinema educativo formal e cinema educativo informal, a partilha em questão não resultou da oposição ao cinema em geral, foi consequência da simultânea exibição das vantagens do cinema educativo apresentadas pelo polo favorável ao cinema escolar e das desvantagens do cinema instrutivo arrastada às barras do tribunal pelos inimigos do cinema escolar.

Ora, toda essa nova aparelhagem escolar interna vocacionada ao lazer não foi senão, da missa, um terço. A própria escola tomou a iniciativa de organização de passeios, excursões, visitas a museus, levando as tecnologias lúdicas de colonização do ócio para fora dos muros da escola. Assim, sempre que se olhava para mundo a partir dessas novas coordenadas pedagógicas influenciadas pela

Escola Nova, olhava-se assiduamente para a possibilidade de construção de prolongamentos educativos do ambiente escolar. Assim, o que estava em jogo nessas diferentes experiências educativas de dilatação da jurisdição escolar era a colonização do ócio por vetores de força de cariz educativo interessados na conformação da conduta dos alunos. O *otium* deixaria de ser, assim, o tempo livre da jurisdição escolar. Se o lazer continuaria a ser definido em oposição à instrução, não se definia mais em oposição à educação. A passagem do ócio ao recreio livre marca o momento histórico em que a instituição escolar conquistou os territórios sociais ainda virgens de educação. Por um lado, se o sobredito recreio livre implicava redução das horas de instrução, por outro lado, maximizava o tempo dedicado à educação.

Conclusão

Como se vê, erraríamos se supuséssemos que o cinema tenha aprendido a ser instrutivo nas salas de aula. Não foram os professores que ensinaram o cinema a bancar o mestre. Foram os jovens colegas institucionais do cinema – a excursão, o recreio, o parque, o esporte, o escotismo, etc. – que o ensinaram a não ser instrutivo sem por isso deixar de ser educativo. Portanto, a dívida do cinema educativo informal, também conhecido como cinema de entretenimento, em relação ao cinema educativo formal não teve a ver com a transmissão de conteúdos didáticos. Nesse aspecto, o cinema educativo não terá futuro promissor nem em Portugal nem no Brasil, pois o cinema não podia substituir o mestre.

O verdadeiro legado herdado das escolas pelo cinema informal diz respeito à estranha alquimia entre lazer e disciplina. À medida que o cinema ia sendo desescolarizado, os Estados valiam-se do cinema educativo não formal e informal. Daí, o des-caso dos Estados relativamente às críticas de certos pedagogos contra as atribulações cognitivas provocadas pelo modo de recepção do cinema, pois o impulso em direção à utilização do cinema pelos Estados tinha que ver com o fato de o cinema engrossar o caldo das práticas de colonização do ócio ligadas à educação inconsciente e prazerosa, malgrado os estropícios cognitivos eventualmente suscitados pelo contato do aluno-espectador com o cinema. A arte da política era indissociável da adoção de certa política das artes. Por isso, o Estado afastar-se-ia progressivamente da racionalidade escolar, ao menos no que diz respeito ao uso do cinema como ferramenta de governo, não obstante tenha sido nos debates escolares que a dimensão inconsciente do cinema enquanto instrumento de poder tenha podido vir à luz. Aos olhos dos Estados, o cinema poderia e deveria constituir-se como tecnologia de governo altamente educativa, precisamente em resultado da facilidade da internalização de princípios de conduta que serviriam de justificativa para o exílio parcial do cinema da escola formal. Vargas disparava:

Elemento de cultura, influindo diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer e os mestres, nas suas aulas, reclamam (VARGAS, 1934, p. 7).

Enquanto o movimento Escola Nova, com seus prós e contras, hesitava diante da aceitação do cabimento da integração do cinema na escola como instrumento educativo devido aos processos inconscientes que disparava na formação da cognição do aluno, os Estados alocavam enfaticamente o cinema entre as suas principais ferramentas de educação não formais e informais. A modorra dos Estados e de outras instituições diante da desinclinação de certos educadores da escola formal pelo cinema educativo explica-se pela diferença de alvo entre os primeiros e os segundos. Para a escola, o aluno era o alvo visado. Para o Estado, a população em geral, mais especificamente o analfabeto, o iletrado, o pequeno burguês, todas as categorias de ser que tinham baixo acesso à escolarização formal.

Abstract

The article presented here intends to bring up the historical process of formation of a specific model of addressing the movies. To the contrary to what we tend to assume at first glance, this article seeks to argue, especially from Foucault's theories, as the emergence of entertainment film can not be explained to the satisfaction solely by the dictates and demands of economic developments because it was inseparable from schooling of cinema, that occurred on the walls of the Brazilian and Portuguese school since the mid-1930s.

Keywords: Cinema. School. Foucault. Genealogy.

Resumen

El artículo que aquí se presenta tiene como objetivo poner de relieve el proceso histórico de formación de un modelo específico de abordar las películas. Por el contrario a lo que tendemos a suponer a primera vista, este artículo busca discutir, especialmente desde la teorización foucaultianas, como la aparición de la película de entretenimiento no se puede explicar a satisfacción únicamente por los dictados y exigencias de carácter económico, porque fue inseparable de la escolarización del cine, que se llevó a cabo en los muros de la escuela brasileña y portuguesa desde mediados de la década de 1930.

Palabras clave: Cine. Escuela. Foucault. Genealogia.

Notas

- ¹ Arquivo Gustavo Capanema, 1935. O Arquivo Gustavo Capanema, localizado na Faculdade Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, exceto em alguns casos pontuais, ainda não recebeu um tratamento arquivístico. Por isso, não há outras informações.
- ² Arquivo Gustavo Capanema, 1940.
- ³ Boletim Cineclube do Porto, 1953.

Referências

- ARAÚJO, Vicente de Paula. *Salões, circos e cinema de São Paulo*. São Paulo: Retrospectiva, 1981.
- DIDONET, Humberto. *Você sabe apreciar cinema?* Rio Grande do Sul: Sesi, 1957.
- FERRO, Antônio. *Teatro e cinema*. Lisboa: SNI, 1946.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOULQUIÉ, Paul. *As escolas novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

GASPAR, José Maria. *O cinema e a escola*. Coimbra: Coimbra Editora, 1948.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Compendio de psicologia: problemas de psicologia educacional*. São Paulo: [s.n.], 1949.

NEVES, J. A. da Cruz. *Cinema e cultura*. Coimbra: Estudo Coimbra, 1946.

NUNES, Leopoldo. *A alegria na vida escolar: e o poderoso exemplo da obra notável dum amigo do ensino popular*. [S. l.: s. n.], 1943.

SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar pela recreação*. Rio de Janeiro: Agira, 1958.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

TRIBUNA DE IMPRENSA. Problemas sociais não dependem de simples ato judicial. Rio de Janeiro, 25 jun. 1952.

VARGAS, Getúlio. *O cinema nacional: elementos de aproximação dos habitantes do país*. Discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas em 25 de junho de 1934. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>>. Acesso em: 20 out. 2014.