



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Alegria, João; Duarte, Rosália
UM SONHO, UM BELO SONHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A GÊNESE DAS RELAÇÕES ENTRE
EDUCAÇÃO E CINEMA NO BRASIL
Revista Diálogo Educacional, vol. 5, núm. 15, mayo-agosto, 2005, pp. 1-16
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116174002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

UM SONHO, UM BELO SONHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A GÊNESE DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA NO BRASIL

*A dream, a beautiful dream: considerations
about the genesis's relations among education
and cinema in Brazil*

*João Alegria¹
Rosália Duarte²*

Resumo

Este texto, escrito por membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM, PUCRJ), trata das relações entre educação e cinema a partir da década de 1930. Partindo do “belo sonho” de Afrânio Peixoto, busca evidenciar como os filmes e outros meios de comunicação de massa compuseram um projeto de educação do povo e construção de uma identidade nacional, formulado por um segmento específico da intelectualidade deste período da história do Brasil. A partir dessa incursão exploratória em perspectiva histórica, o texto, propondo a discussão mais que a encerrando, introduz um conjunto de questões para a revisão das experiências do passado e o exame das propostas para o presente das iniciativas de mídia-educação no Brasil.

Palavras-chave: Mídia-Educação; Cinema Educativo; Tecnologia da Comunicação.

¹ João Alegria é Assessor da Presidência da Multirio – Empresa Municipal de Multimeios do Rio de Janeiro e Doutorando em Educação pela PUCRJ.

Endereço: Rua. Joaquim Murinho 756 Apto. S-202 – 20.241-320 - Rio de Janeiro - RJ

E-mail: ja.alegria@globo.com

Site do GRUPEM (Grupo de pesquisa em educação e mídia)

www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude

² Rosália Duarte é Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRJ.

Endereço: Marques de São Vicente, 225/ 1049 L - Gávea – 22453900 - Rio de Janeiro/RJ

E-mail: rosalia@edu.puc-rio.br

Abstract

A dream, a beautiful dream. The education and cinema relationship beginning. This text – wrote by Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia members (PUCRJ) – discuss the relationships between cinema and education on 1930's. From a “beautiful dream” of Afrânio Peixoto the text aims to reveal the importance of films and mass media for people education and national identity build project in a peculiar intellectuality conception for a period of brazilian History. This inquiry rouses a questions collection for the past and today situation of Brazil media-education public and non-governmental policy.

Keywords: Midia-Education; Educational Movies; Communication Technologies.

(...) Pois bem, o sonho a realizar é este. Escolher um bom professor, melhor, uma bela, jovem, interessante e interessada professora, dotada do dom de ensinar. Fazê-la, por um método pedagógico experimentado, dar instrutivas e agradáveis lições, diante do registro que será vidente e falante, a letra impressa, escrita, falada, conjugada; as palavras, as frases, a historieta, os objetos, mostrados, combinados, dispostos para uma impregnação na alma dos milhares de adultos e crianças que veriam, por todos os recantos do Brasil, passarem e repassarem estas fitas lições, instrutoras e educadoras do povo. A lição curta, divertida, graciosa, descontinuada por um incidente apropriado, que dê vida e curiosidade à lição que vai ser continuada. Todo um curso assim. (...) que mundo novo tem esse sonho, incluso! (PEIXOTO, 1931, p. 481)

O Estado que se instaurou pós 1930 no Brasil via no cinema um instrumento capaz de operar modificações objetivas e planificadas no funcionamento da sociedade, especialmente no que dizia respeito à consolidação de uma idéia de nação e de uma “identidade nacional” e à aculturação das massas (oferta de cultura letrada, burguesa e erudita). O filme passou a ser tratado como um recurso educativo, como uma opção certa para a educação das massas incultas espalhadas pelo território nacional.

Para muitos dos intelectuais que pensaram sobre a nacionalidade durante aquela década, a indústria cinematográfica realizava a síntese de todos os meios de comunicação humana conhecidos até então: *...avião, ferrovia, telefone, rádio etc.* (PEIXOTO, 1931, p. 472). Tornando-se, o filme, uma sonda para o progresso de fazer inveja ao telégrafo que Rondon espalhou pelo interior do Brasil. Vencendo distâncias intransponíveis — no espaço, na cultura, no tempo, na reunião de interesses —, o cinema chegava ao Paranapanema antes do missionário, como exagerou Tristão de Athayde: *...hoje em dia, no mais remoto sertão brasileiro, no Paranapanema, por exemplo, quando se quer formar um povoado começa-se montando um cinema* (ATHAYDE, 1930, p. 182).

Para estes homens, uma graduação da incapacidade dos povos poderia ser estabelecida pela cifra, mais ou menos elevada, dos seus ignorantes. Até então, mas não por muito tempo, o desconhecimento estava diretamente relacionado ao analfabetismo, à impossibilidade de acesso ao código escrito. Não saber ler e escrever implicava não poder comunicar-se com o resto da humanidade. No “belo sonho” de Afrânio Peixoto, o cinema vinha transformar esse fato.

Pelo cinema os homens podem se comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam... No fundo do Mato Grosso ou de Goiás uma fita exhibe, mostra, informa, comunica, como se portam as humanidades polidas de Paris, Nova Iorque, Melbourne ou Rio de Janeiro. (...) Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo, não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos, parciais e rudimentares meios de ensino (PEIXOTO, 1931, p. 475).

Muitos membros da elite pensante desse período desejaram um cinema educativo ou, quem sabe, uma pedagogia cinematográfica. No início dos anos 1920, o Lyceu de Artes e Ofícios, entidade fundada no século XIX, dedicada à formação de trabalhadores manuais e artesãos, inaugurou, em Salvador, uma luxuosa sala de cinema destinada a “*auxiliar a instrução ministrada às classes populares*” (HABERT, 2002, p. 111). Exibindo filmes considerados de boa qualidade pelos críticos da revista *Artes & Artistas* (principal revista de cinema do período), a preços populares, a sala logo se tornou de frequência obrigatória para a sociedade baiana. De acordo Angeluccia Habert, para a *Artes & Artistas* a fundação do cinema era uma prova dos sentimentos altruístas da direção do Lyceu, que ampliava o conceito de educação para as classes trabalhadoras, procurando cobrar ingressos mais baratos e, ao mesmo tempo, fazendo caixa para manter os programas existentes na instituição.

A autora menciona um outro projeto educativo, envolvendo cinema, também importante para a cidade de Salvador: em 1922, a Obra Social Católica instalou uma moderna sala de exibição, com 1.600 lugares, com o objetivo explícito de formar espectadores. Diante da reação contrária de alguns setores da cidade, a revista *Artes & Artistas* saiu em defesa da iniciativa, argumentando que era importante que o povo tivesse uma outra fonte onde poderia “beber” lições de educação e conhecimento e que, ao contrário do que supunham os que viam na Igreja uma concorrente do mercado de exibição de filmes, aquele novo cinematógrafo tinha apenas propósitos *educativos e generosos*.

Neste caso estava também em discussão, além da polêmica aproximação entre religião e cinema, a possibilidade dos filmes poderem atuar como fonte de inspiração para a formação de valores morais cristãos. Neste sentido, uma crônica, também publicada na *Artes & Artistas*, defendia a idéia de que o efeito de um bom filme exemplificando questões morais valia mais que 10 sermões.

A crença no poder do cinema de instruir, através de uma dramaturgia amplamente acessível a todo tipo de pessoa, atravessava com força inusitada a sociedade brasileira do período, preocupada com a criação de um projeto civilizatório e de aculturação do povo que pudesse ser levado a todos os cantos de um país com dimensões continentais.

Em agosto de 1929 realizou-se no Rio de Janeiro, na Escola José de Alencar, a *I Exposição de Cinematographia Educativa*. O evento reuniu aparelhos, técnicas e filmes considerados educativos. Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, professores escolanovistas, foram as duas estrelas do evento. No ano seguinte, foi publicado *Cinema e Educação*, o livro onde estes dois professores se dedicaram a historiar o cinema, introduzir ao leitor suas tecnologias de produção e exibição, bem como a indicar aos mestres escolares como proceder na utilização dos audiovisuais com fins educativos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930).³

A difusão de informações através de veículos de comunicação de massa não é uma proposta para a educação das elites nacionais: é um projeto de facilitação da educação do povo, visando à produção de um novo país. O que se pretendia, então, era elevar o nível geral de informação do “Jeca Tatu” ignaro, viabilizando a integração interna e um melhor desempenho junto ao contexto das nações, em âmbito externo.

Mas aquilo que fazia do cinema uma promessa de futuro era também fonte de preocupação: por ser considerado retrato fiel da realidade, sedutor e persuasivo, com potencial para instruir, informar, integrar e difundir valores, o cinema também era visto como uma séria ameaça à construção da nacionalidade, principalmente em razão de uma já visível hegemonia, no mercado cinematográfico, dos filmes originários dos EUA. Nos anos 1930, o cinema estadunidense estabelecia-se de forma dominante no mercado mundial. Nes-

³ Uma menção especial deve ser feita à contribuição multimídia de Roquete Pinto, que inventou um aparelho de projeção fixa que qualquer pessoa poderia construir reutilizando um dos objetos mais corriqueiros do lixo dos brasileiros de 1930: uma lata de querosene vazia. Reunindo contribuições relevantes para a implantação do rádio, o desenvolvimento do cinema, o resgate da memória e, como não poderia deixar de ser, o esforço de compreensão da brasilidade e de estabelecimento de um projeto de nação, Roquete Pinto tornou-se uma figura síntese de um certo espírito nacionalista-multimídia da época.

sa época, Afrânio Peixoto alertava para o perigo de *americanização do mundo*, contra o qual, segundo ele, o governo e as cinematografias nacionais precisavam se precaver. *Os talkies* [filmes falados] *seriam instrumentos de penetração pacífica e de dominação efetiva, mais que o dólar, o automóvel, o encouraçado americano* (PEIXOTO, 1931, p. 477).

O jeito *americanizado* de viver — que virou moda em certos segmentos da população do Rio de Janeiro no período, como evidenciam as crônicas de Henrique Pongetti —, deveria vir a ser combatido pelo incentivo estatal a uma produção de cinema *nacionalista e educativa*. Como Pongetti, que realizou uma fotografia cruel da sociedade carioca, Afrânio Peixoto estava preocupado com a progressiva desnacionalização dos costumes urbanos: os chicletes, a moda, o inglês *yankee* dos primeiros filmes sonoros. Pongetti também criticava a influência da música negra americana, que se alastrava pela noite repleta de *music halls* como o Olimpia e o Capitol. O Rio de Janeiro se tornava a Capital da República *dos alcalóides*, do Carlitos na tela, dos poemas sensuais de Gilka Machado. Tristemente para o cronista, O Rio era também a cidade dos gramáticos prolixos e seus alfarrábios, dos costumes de uma elite academizada, vazia, ranheta e antiga (1930).

Pensar uma educação que se valesse da imagem sonorizada, como recurso para a civilização do povo, foi uma forma de opor o “novo” ao “antigo”, o “futuro” ao “passado”, a “civilização” à “barbárie”. A cinematografia associada a (até precedida de) outras técnicas de reprodução mecânica do real — a fotografia, a roto-gravura, o gramofone — interferia decisivamente no comportamento das gentes das cidades. Para Flora Süssekind, até os escritores adaptaram sua maneira de escrever e pensar a estas novidades tecnológicas. Como se essas inovações — é nesta época que se torna usual o emprego da máquina de escrever — se impusessem, inclusive enquanto temas. É o que ocorre — seja por contraste, imitação ou estilização — com gente como Lima Barreto, João do Rio, Olavo Bilac e Godofredo Rangel (1987, p. 24). De cada porta irrompe a voz esganiçada de uma máquina falante ou cantante; são urros, gemidos, garganteios frenéticos, imprecações, ganidos, carcarejos [sic], miados, latidos, mugidos, arrulhos, guinchos, berros, grunhidos! Bilac (1907) apud Süssekind (1987).

Em defesa da nacionalidade, apropriando-se do argumento da educação do povo brasileiro, os dirigentes do Estado pós 1930 aproximaram-se da produção cinematográfica nacional. Buscavam incorporá-la institucionalmente à difusão de um projeto político determinado. O próprio *Chefe da Nação* se manifestou neste sentido. Por ocasião de um encontro com os cinematografistas brasileiros em 1934, Getúlio Vargas fez um pronunciamento onde situou o papel do cinema em seu projeto de governo. Para o *Chefe da Nação*, o cinema estava entre os mais úteis fatores de instrução de que dispõe o *Estado Moder-*

no (VARGAS, 1938). Porque a fita cinematográfica *influi diretamente* sobre o *raciocínio* e a *imaginação dos espectadores de qualquer classe social*. O filme torna apurada no público a sua qualidade de observação, aumenta os cabedais científicos, divulga o conhecimento das coisas sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer. Ao contrário das gerações do passado, que eram obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado dos textos, os acontecimentos da história e a evolução das pesquisas experimentais em 1934, por exemplo, já podiam ser conhecidas pela sua representação na *tela sonora*.

Para Vargas, a fidedignidade do flagrante fotográfico transformava o filme no documento privilegiado dos cronistas e historiadores do futuro. Esta aparente ingenuidade epistemológica na compreensão do produto fotográfico como retrato fiel da realidade — à época já questionada em todo o mundo por vários críticos do cinema e estudiosos da cultura — desvia a atenção da concepção do filme como elaboração discursiva, também presente no pronunciamento do Chefe da Nação. O que o governo Vargas pretendia, em última instância, era tornar o cinema mais um instrumento para disseminar um projeto nacional e uma imagem do país, com o objetivo de estabelecer um consenso interno.

A propaganda do Brasil não deve cifrar-se como até agora acontece, aos setores estrangeiros. Faz-se, também, mister, para nos unirmos cada vez mais, que nos conheçamos profundamente, a fim de avaliarmos a riqueza de nossas possibilidades e estudarmos os meios seguros de aproveitá-las em benefício da comunhão.

Nesse contexto, o cinema será considerado *o livro de imagens luminosas* no qual nossas populações praieiras e rurais aprenderiam a amar um só Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos seria essa a disciplina mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da administração federal, seria uma admirável escola. Associando ao cinema o rádio e o culto racional dos desportos, completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos seus instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora e varonil.

A idéia de que os filmes eram um veículo privilegiado para a educação mental do povo devia-se, obviamente, ao pronto reconhecimento do potencial educativo destes, mas estava também associada a uma certa crença, muito cedo difundida no imaginário nacional, de que este era um gênero de diversão perfeitamente adequado ao modo de ser dos brasileiros, como sugere a epígrafe de um dos capítulos do livro *Introdução ao Cinema Brasileiro*, de Alex Viany: *O povo brasileiro, vivo, curioso, entusiasta, apaixonou-se por esse gênero de distra-*

ção, tão apropriado ao seu temperamento, frase de Heitor de Sousa (1913) apud Viany (1958). Essa afinidade dava ao cinema um valor que os outros meios de comunicação não haviam conquistado até então e faziam dele objeto de grande interesse entre políticos, produtores de cinema e educadores.

É também na década de 1930 que surge a *Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros* (ACPB), em defesa dos interesses dos cinematografistas nacionais. Aproximando-nos do debate em defesa dos realizadores, que a ACPB motivou, é possível perceber uma intrincada relação entre interesses públicos e privados (CARIJÓ, 1937). Em 1933 a ACPB sistematizou as reivindicações de seus membros e apresentou-as aos representantes do governo, num debate presidido por Roquete Pinto. E foi visando ao cinema-utilidade, ao cinema benfeitor, ao cinema transformador, ao cinema-progresso, ao cinema-civilização, que se consagraram *[os membros da comissão]* à tarefa de que resultarão para o país, estão todos certos, seguras e reais utilidades (CINEARTE, 1932, p. 15).

Inicialmente os produtores, associados entre si e em diálogo com o governo, buscaram garantir a instituição permanente de um cine-jornal obrigatório, com exibição garantida por lei para antes do início do filme principal programado para a sessão de cinema. Algumas propostas refletiam a preocupação com a regulamentação profissional e com vantagens extra-salariais que poderiam ser concedidas pelo Estado: criação de uma identidade de fotógrafo cinematográfico; equiparação profissional com os repórteres da imprensa e passe livre para estes profissionais e seus instrumentos de trabalho nos meios de transporte público federais.

Em benefício das empresas, o Estado deveria assumir a responsabilidade de adquirir e distribuir os cine-jornais produzidos; os cine-jornais estariam isentos de censura, devido à sua natureza documental e educativa; o Estado isentaria de impostos, por três anos, as duas primeiras empresas que institíssem cine-jornais. Assim, os produtores evitavam os gastos com distribuição, escapavam à taxa recolhida para a censura dos filmes e fugiam da tributação sobre a produção.

Significativa também foi a discussão sobre a instituição permanente de espetáculos infantis, onde governo e realizadores detiveram-se nos aspectos morais da questão: nenhum filme de intensa emoção, que exaltasse a guerra, a violência ou as aventuras de bandidos, deveria ser permitido às crianças. Também não lhes seria permitida a presença em filmes que excedessem às duas horas de duração e nenhuma criança com menos de seis anos de idade poderia ir ao cinema. As preocupações de natureza econômica foram brevemente mencionadas: pedia-se que a taxa de censura para os filmes infantis fosse reduzida, e que a instalação de cinemas educativos se tornasse permanentemente isenta de impostos.

Essas medidas sugerem uma preocupação com o papel que o cinema poderia desempenhar na educação dos mais jovens, mas, acima de tudo, revelam uma das estratégias adotadas pela indústria cinematográfica para garantir a vitalidade e a lucratividade de sua produção: a conquista dos mais jovens. De acordo com Habert, o trabalho junto ao público infantil vinha sendo empreendido, de forma sistemática, desde o início dos anos 1920:

Buscar o público infantil significava plantar raízes e educar, introduzindo-o na linguagem específica do meio e em uma concepção de mundo mais pragmática. [Nesse período] As crianças já freqüentavam o cinema, saindo da esfera exclusiva da casa, da escola, dos brinquedos infantis (...) brincavam de 'camone', de 'caubói', representavam os artistas prediletos e simulavam ações e cenas preferidas (HABERT, p. 111).

Os componentes da ACPB queriam a Força Pública na proteção das filmagens; a obrigatoriedade de exibição semanal de filmes brasileiros; a isenção de taxas de importação de filme virgem e equipamento cinematográfico e a isenção de impostos por três anos para os produtores e distribuidores de filmes exclusivamente nacionais. A proposta mais ousada foi a de que o governo arcasse com a subscrição incondicional de 50% das ações das sociedades anônimas que se organizassem com capital entre dois e cinco mil contos de réis. À pressão dos produtores, o governo respondeu, em 1932, com um decreto presidencial que criava facilidades para a importação de filmes virgens.

Entretanto, o próprio Estado também se torna produtor. Atentas ao que acontece no meio cultural e na iniciativa privada, as instituições públicas foram se inteirando do processo de produção de linguagem nas diferentes formas de comunicação de massa à disposição no período: o rádio, a imprensa escrita e o cinema, principalmente. Nesse período, Humberto Mauro é convidado para dirigir a maior superprodução jamais realizada até aquele momento: *O descobrimento do Brasil*, que viria a custar cerca de 600 contos de réis cifra impressionante para uma cinematografia cujas produções muito raramente ultrapassavam 50 contos (MAURO, 1997).⁴

⁴ Para se ter uma idéia das cifras da época, o filme *O segredo do Corcunda*, de Alberto Travessa, considerado um dos mais importantes da década de 1920, custou apenas 30 contos, tendo rendido no Brasil mais de 500 contos; foi exportado para a Argentina e o Uruguai e arrecadou, lá, mais 300 contos. A Phebo Brasil Filme, Sociedade Anônima, produtora de Humberto Mauro, em parceria com os comerciantes Homero Cortes e Agenor Cortes de Barros, iniciou seus trabalhos em Cataguazes em 1925 com um capital de 150 contos e seus principais filmes, realizados entre 1926 e 1929, custaram respectivamente 12, 20, 36 e 48 contos. (VIANY, op.cit. 86)

Mauro não fora convidado por acaso para dirigir projeto tão grandioso: havia capitaneado, de forma brilhante, o chamado Ciclo de Cataguazes, no qual foram realizadas obras importantes da cinematografia brasileira⁵, que seriam consideradas, à época, promotoras da cultura nacional, pois interpretavam na tela *nostra paisagem, nossos usos e costumes, nosso espírito bem humorado* (VIANY, 1958, p. 84).

Aos poucos são criados e se sucedem nas questões da cinematografia nacional e oficial o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC) e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), entre outros. O INCE, ligado ao Ministério da Educação e da Saúde, contou, ao longo dos seus mais de vinte anos de existência, com a colaboração de artistas e intelectuais reconhecidos como Pedro Calmon, Cândido Portinari, Heitor Villa-Lobos, Roquete Pinto e Humberto Mauro, sua estrela maior, que realizaria, pessoalmente ou através de patrocínio, centenas de filmes, em dezoito anos de trabalho à frente do órgão.

A perspectiva do Estado Novo de dar ao cinema uma função educativa “oficial” desembocaria não apenas na criação do INCE, mas também na implementação de medidas destinadas a inserir filmes na rotina das escolas e na formação dos professores. Sabe-se que a Instrução Pública do Rio de Janeiro, tanto na gestão de Fernando de Azevedo quanto na de Anísio Teixeira, teve a preocupação de dotar as escolas de condições adequadas para a exibição de filmes e de investir no que Venâncio Filho e Jonathas Serrano denominavam *Cinematographia Educativa* (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930). Entretanto, não se tratava aqui de tomar toda a produção cinematográfica existente como fonte de conhecimento e de saberes, como havia sido feito anteriormente com a literatura, mas de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos; por isso a necessidade de investir na produção de filmes *educativos*, ou seja, que pudessem levar às mentes da massa iletrada, atrasada e inculta os valores e a cultura *nacionais*⁶.

⁵ Na primavera da vida (1926), Tesouro perdido (1926), Brasa dormida (1927/28), Sangue mineiro (1928/29).

⁶ Em 1951, quando o cineasta Alberto Cavalcanti realizou, a pedido de Getúlio Vargas, um estudo da situação do cinema brasileiro, a “produção governamental de filmes” era realizada por diversos setores da máquina administrativa, autônomos e distintos entre si; entre eles o Gabinete de Cinematografia do Serviço de Informação Agrícola, o Serviço de Proteção aos Índios, o Setor de Cinema do Conselho Nacional de Geografia, o Serviço de Cinema da Prefeitura do Distrito Federal, a Estrada de Ferro Central do Brasil, os Serviços de Cinema dos Ministérios da Marinha, Exército e Aeronáutica eram alguns dos que possuíam equipamentos (a maioria de má qualidade, segundo Cavalcanti), técnicos e recursos financeiros para fazer filmes. Como parte de sua tarefa, o cineasta avaliou 214 filmes produzidos por esses órgãos, tendo apresentado duras críticas à qualidade técnica e narrativa dos mesmos (CAVALCANTI, 1952).

Tudo indica que, a despeito dos esforços empreendidos pelo próprio cinema para conquistar as elites culturais e apresentar-se como veículo educativo em si mesmo, as relações que os meios educacionais estabeleceram com os filmes estiveram (e talvez ainda estejam) marcadas mais significativamente pelo emprego dessa linguagem com fins didático-pedagógicos do que pelo reconhecimento da capacidade intrínseca dos filmes de informar e educar. Por razões ligadas ao funcionamento e ao *modus operandi* do sistema educacional, a educação parece ter visto a parceria com o cinema por um ângulo muito próprio: para ela, era a linguagem e não o conteúdo dos filmes que atraía e seduzia as massas e tornava mais fácil o diálogo com elas. Tratava-se, portanto, de lançar mão dessa linguagem para realizar produtos que pudessem desempenhar verdadeiramente um papel educativo, veiculando conteúdos de natureza curricular em moldes e padrões entendidos como os mais adequados para a instrução do povo e a consolidação de um projeto nacional.

Vale perguntar que fatores podem ter contribuído para que essa relação se estabelecesse desse modo. O que teria levado a elite intelectual do período a abandonar a produção cinematográfica disponível em prol de uma cinematografia educativa realizada sob a tutela do Estado? Por que as estratégias empregadas pelo próprio cinema para se fazer reconhecido pelas elites como veículo de arte e de ciência teriam resultado, no meio educacional, no desenvolvimento e na produção, por parte dos órgãos governamentais, de uma cinematografia com formato específico? Seria essa a alternativa encontrada pela escola, instituição educativa mais prestigiosa da sociedade, para incorporar o cinema, pantomima de feira e diversão para párias, como recurso complementar na tarefa de aculturar e integrar nacionalmente os brasileiros? Teria sido esse o único meio pelo qual o cinema, que até o final da primeira década do século XX era considerado um *placer de ilotas, pasatiempo para criaturas miserables, chorro de imágenes, confort de las pasaderas, cloaca que arrastra, como si fuesen mondaduras, los vestigios de los sueños más bellos*. Georges Duhamel (1907) apud Gubern (1971, p. 84), podia ser admitido como *um belo sonho* de difusão de conhecimentos para massas iletradas?.

O estigma de vulgaridade e mediocridade atribuído ao cinema no início do século XX, em razão, certamente, da pouca qualidade dos filmes, mas, sobretudo, da forte atração que eles exerciam sobre os “incultos”, parece ter prevalecido entre aqueles que formulavam políticas para a educação pública, o que os teria levado a investir em um *cinema-educativo*.

Apesar de circunscrito ao Estado Novo, o recorte apresentado até aqui nos permite levantar — sob a ótica do nascente campo de estudos e ação que se situa na interseção entre educação e comunicação, e com uma desconcertante impressão de atualidade —, algumas questões relacionadas às relações que se estabeleceram (se estabelecem) entre educação e mídia no Brasil (BELLONI 2002; RIVOLTELLA, 2001).

Como no passado, atualmente, os defensores do uso educativo e civilizador das mídias, não identificam problemas nos meios de comunicação em si — sua

tecnologia e suas linguagens —, mas no conteúdo que veiculam, sendo, este último, um determinante direto da qualidade e adequação aos fins desejados. Como diz Nelson Hoineff sobre a televisão, meio de comunicação mais difundido no Brasil, atingindo hoje quase 90% dos domicílios: o problema não estaria tanto na natureza do veículo, mas na *adequação formal e narrativa do conteúdo ao meio*. Ou seja: *no que a televisão gera* (2003, p. 8). Entretanto, há que se admitir, em consonância com o que defendem outros estudiosos, que, enquanto tecnologia da comunicação, a televisão (entre outros *media*) oferece recursos fundamentais à sociabilidade contemporânea (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Podemos destacar o fato inegável das grandes transformações no campo das tecnologias da comunicação e da informação, no último meio século, promovendo, em todo o planeta, novas formas de organizar a produção, o mercado e a própria vida cotidiana. Tais mudanças — inclusive com a popularização de algumas destas ferramentas tecnológicas, como o micro-computador pessoal e a geração de imagem-técnica em vídeo —, possibilitam aos sujeitos estabelecerem novos padrões de relações interpessoais e com o mundo em que vivem (CASTELLS, 1996; ALEGRIA, 2003).

Essas permanentes mediações — “mídiações” — entre sujeitos, sociedade, mundo “real” e “virtual”, são ainda motivo de grande preocupação nos meios educacionais. Acredita-se, predominantemente, que os meios de comunicação e outros artefatos da indústria cultural possam impor, às massas um conjunto de “verdades”, forjando consciências, moldando condutas, obnubilando o exercício da cidadania, impedindo autonomia frente ao mercado, aguçando o desejo, estimulando o consumismo e determinando exclusão/inclusão.⁷

⁷ No livro *Fala Galera* podemos vislumbrar o que professores e alunos, das escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro de hoje, pensam sobre o assunto: *A maioria dos entrevistados concorda que a televisão faz a cabeça dos jovens quando se trata de moda, a 'ditadura da estética' e o incentivo ao consumo do supérfluo. 'A televisão veste os jovens, 70% dos jovens vestem o que a mídia diz' (alunos das escolas particulares). 'Todo comercial é influenciativo, por mais que você não queira, você fica sempre lembrando, vê aquele objeto, passa na rua e vê aquele refrigerante, aí você lembra do comercial que diz que é gostoso' (alunos das escolas públicas). Na sua listagem de evidências da ligação do consumo com a propaganda, os rapazes e moças lembram a 'gillete' para fazer a barba; a caneta 'bic' que você usa; a fotocópia 'xerox' que você faz. (...) E articulam esse fato com a opção de muitos jovens pobres pela entrada no mundo do tráfico de drogas para comprarem aquilo que não teriam acesso pelos meios legais* (MINAYO, 1999, p. 144). Realmente, salvo exceções, os horários de programação infantil e juvenil estiveram durante décadas destinados ao entretenimento inconseqüente e irresponsável e ao incremento do comércio de subprodutos. Caracterizando uma programação estruturada em função do mercado, o que ainda é regra nos dias de hoje. Acredita-se que tal utilização do tempo de mídia tenha colaborado e venha colaborando de forma direta para a conformação da sociedade contemporânea e alguns de seus dilemas. A violência urbana, a intolerância religiosa e cultural, o consumismo, o individualismo exacerbado e a falta de respeito ao próximo e ao meio ambiente em que vivemos, seriam marcas da *idade mídia*. Caracterizando, por exemplo, “a opção de muitos jovens pobres pela entrada no mundo do tráfico de drogas para comprarem aquilo que não teriam acesso pelos meios legais”, como indicam os adolescentes e professores entrevistados no Rio de Janeiro. Sobre essa “inclusão perversa” consultar, no mesmo livro, o prefácio de Manuel Castells (CASTELLS, 1999).

Não há dúvida de que as mídias estabelecem, para as novas gerações, exigências de um padrão de comunicação e informação que coloca em cheque os métodos tradicionais de aprendizagem e de organização social. Inaugura-se uma moral, uma estética e uma ordem que, ancoradas em matrizes culturais consolidadas na tradição popular, rompem, para o bem e para o mal, com formas tradicionalmente aceitas de ser, de pensar e de estar no mundo. Contudo, não seria um equívoco atribuir às mídias poderes superiores àqueles que elas de fato possuem? Não se trata de negar, de nenhuma maneira, o poder dos meios de comunicação em sociedades como a nossa, mas de relativizar a idéia de que eles simplesmente impõem, de fora para dentro, valores, normas, crenças e formas de conduta.

A necessidade de aproximar a educação dos meios de comunicação integra o discurso oficial há muito tempo e consta do texto de vários documentos normativos da educação em âmbito federal, estadual e municipal, fazendo-se presente na Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996; 1998).

Como tentamos mostrar nesse texto, tanto no passado quanto no presente, muitas vezes o debate acerca dessa questão constrói-se em torno de dicotomias como “letrados” e “iletrados”, “civilização” e “barbárie”, “informados” e “ignorantes”, “central” e “periférico”, “parisienses” e “jecas tatus”, “digital” e “analogico”, “ingênuos” e “críticos” etc.

Muitos formuladores de políticas educacionais ainda concebem o educando como um sujeito desprotegido e sem autonomia de pensamento, que pode ser moldado por quem domina a tecnologia necessária para fazê-lo. São as “vítimas das mídias”, que precisam ser protegidas, os novos “grupos de risco”, compostos pelos moradores das periferias, dos morros, das comunidades, das cidades satélites, de favelas e bairros pobres, pelos analfabetos, as crianças e os jovens, a população de baixa renda, as classes populares, pessoas que precisam ser ensinadas a se defender dos vírus que os meios podem, imperceptivelmente, inocular nelas (ALEGRIA; LEITE, 2004).

Neste texto, acentuamos, no discurso dos intelectuais da década de 1930, o exercício de *diferenciação*.⁸ Ao incluir/excluir, demarcar fronteiras,

⁸ Identidade e diferença são inseparáveis, ...elas são o resultado de atos de criação lingüística (...) e têm que ser ativamente produzidas (SILVA 2004:76). Ao contrário do que se possa imaginar ...elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. (idem, ibidem). A identidade pressupõe a diferença, é a diferença que vem em primeiro lugar. A afirmação de si é antes a negação de outros. E onde há diferenciação — que é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas — há poder. A diferenciação implica em ...incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais, eles ao anormais”).

classificar, aqueles homens buscaram compor o brasileiro ideal para habitar uma nação que se pretendia forte e una. Tendo um objetivo tão nobre, não hesitaram em desqualificar a contribuição do *outro* — o “jeca”, “iletrado”, “ignorante” — na constituição de uma identidade “essencialista” para a nação. O movimento deu-se no sentido da projeção de um *eu* — o *eu* dos “incluídos”, “letrados”, “civilizados” — sobre aquele *outro*, no que poderíamos nomear como uma exclusão de alteridade, fazendo preponderar valores identitários dos que ocupavam lugares-de-sujeito do poder.⁹ Condizente com estas idéias, para muitos dos representantes da elite intelectual, o cinema tinha um importante papel a desempenhar nesse contexto: forjar e difundir modelos ideais, uma crença que prevaleceria mesmo entre alguns de nossos mais importantes realizadores.

Nos anos 1950, auge do projeto nacional desenvolvimentista, Alberto Cavalcanti veria como uma *contribuição essencial* do cinema *sugerir ao público uma série enorme de benefícios* que mudaram seu *modus vivendi* e sua aparência física. Diz Cavalcanti:

Quando estudarmos a vida dos povos de hoje e a compararmos ao que era antes deste meio século de cinema, verificaremos a profundidade dessas mudanças. Primeiro, a grande preocupação pela saúde física, o cuidado cada vez maior no vestir; e depois, a melhoria na aparência das casas, na procura do conforto e do bom gosto. (...) Como se poderia ignorar que as estrelas se vestem, quase sempre, de maneira perfeitamente adequada às circunstâncias, à profissão das personagens que encarnam, ao ambiente ou à situação dramática em que se encontram? Como poderiam as donas de casa admirar os ‘decors’ onde vive toda essa fauna do cinema sem aprender como arrumar a sala de visita ou pôr a mesa? (1952, p. 231).

⁹ Podemos retomar Hall, para quem as identidades são ...as posições que o sujeito é obrigado a assumir (HALL 2004, p. 112). O autor utiliza o termo identidade para significar o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar — enquanto sujeitos sociais de discursos particulares —, e os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. Assim, ...as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. As identidades têm a ver com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a ...produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem menos a ver com questões como quem nós somos? e de onde nós viemos?, e muito mais com as questões quem nós podemos nos tornar?, ou então como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós devemos nos representar a nós próprios. Diz Hall: ...essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas (...) estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. As identidades são construídas dentro do discurso, o que lhes atribui lugares históricos e institucionais específicos, envolvendo o jogo do poder e da exclusão.

Corremos o risco de realizar, agora, na relação com a televisão e com a Internet, um movimento muito semelhante a esse. Talvez um dos traços de continuidade nessa discussão sobre o lugar da mídia e da educação nos processos de construção de identidades esteja, precisamente, no exercício da *diferenciação*. Não seria a presença virtual de um *outro* “parisiense” que aqueles intelectuais da década de 1930 desejavam propiciar ao “Jeca Tatu”, de modo a que ele pudesse tornar-se o que não era? Não é também um modelo de sensibilidade e de cultura que estamos tentando difundir ao tentarmos definir o que é e o que não é “educativo” na programação televisiva? Ao nos auto-atribuirmos a função de “proteger” os espectadores, de “alfabetizar para a mídia” e de “ensinar a ver” não estaríamos nos colocando no mesmo lugar de poder ocupado por aqueles intelectuais? Será que, com a mesma nobreza de intenções, não estamos lidando com as mídias exatamente do mesmo modo e com os mesmos pressupostos? Estas e outras questões vêm norteando os estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo no Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM). Nós as incluímos neste texto com o intuito de contribuir, provocativamente, com o debate que vem sendo travado acerca dessa temática na área de educação.

Para finalizar, achamos importante assinalar que, se, ao contrário do que previa o projeto ilustrado, não são os livros, mas, fundamentalmente, a indústria cultural e os meios audiovisuais que estão incorporando as massas latino-americanas à modernidade, é possível que, nesse contexto, os modos ilustrados de analisar, avaliar, valorizar e legitimar tenham se tornado obsoletos e precisem ser revistos, Martin-Barbero (2004), seria fechar os olhos para o movimento do social, continuar chamando de inculta uma sensibilidade que desafia nossas noções de cultura e de modernidade, e desde a qual estão se transformando os modos de ver, de imaginar e de narrar, de sentir e de pensar (p. 210).

Referências

ALEGRIA, João. **Decifra-me ou te devoro**: evolução recente da televisão, transformações na audiência e tendência à produção de audiovisuais com crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: 2003. Mimeografado.

_____; LEITE, Camila. Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS, 1., Canoas, 2004. **Anais...** Canoas: [s. n.], 2004. CD-Rom.

TRISTÃO, Athayde. **Estudos. 3ª. Série I**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: A Ordem, 1930.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional?: campo novo de teoria e de prática. In: _____ (org). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (Coleção Tendências). p. 47-72.

BRASIL. Lei 9.394, dezembro de 1984. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

CARIJÓ, Armando Moura. **Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros**: relatório de atividades (biênio 1934-1936). Rio de Janeiro, RJ: Jornal do Comércio, 1937.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: _____ (org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p 3-32.

_____. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Carla C; RUA, Maria das Graças; WASELFISZ, Julio Jacobo: **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

CAVALCANTI, Alberto. **Filme e realidade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1952. CINEARTE. Rio de Janeiro, n. 308, jan. 1932.

GUBERN, Román. **Historia del cine**. Barcelona: Lumen, 1971. v. 1.

HABERT, Angeluccia Bernardes. **A Bahia de outr'ora, agora**: leitura de Artes & Artistas, uma revista de cinema da década de 20. Salvador: Academia de Letras da Bahia, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

HOINEFF, Nelson. Mídia e escola em debate. Entrevista. **Revista Nós da Escola**, Rio de Janeiro, n. 11, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002. (Enciclop. Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación).

_____. **O ofício do cartógrafo**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

MAURO, André Felipe. **Humberto Mauro, o pai do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: Idéias e Ideais, 1997.

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Dentro e fora do espetáculo: a mídia. In: _____, et al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

PEIXOTO, Afrânio. **Marta e Maria: documentos de ação pública**. Lisboa: Sociedade Gráfica, 1931.

PONGETTI, Henrique. **Câmera lenta**. Rio de Janeiro, RJ: Paulo: Pongetti, 1930.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma: Carocci, 2001.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e educação**. São Paulo, SP: Cayeiras, 1930.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo, SP: Letras, 1987.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1938.

Recebido em:

Aprovado em: