



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

CINEMA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ESPANTO E A ADMIRAÇÃO

Fransmar Costa Lima*
(Redes pública e privada do Estado de São Paulo)

RESUMO

A presente comunicação pretende refletir acerca da possibilidade de integração pedagógica do cinema em um contexto educacional válido para o conhecimento a partir da experiência tomada como situação existencial. O ponto de partida para esta reflexão, é o espanto, a capacidade de admiração diante da diferença entre o eu e o outro. Desta forma, a experiência dada a partir da situação proposta na obra cinematográfica assume seu valor epistemológico através da apropriação do espectador na existência, tornando-se um *inspector*. A conclusão propõe a intervenção do cinema no processo de educação não apenas como uma forma lúdica de ilustrar um procedimento disciplinar como ressalta sua importância na constituição ética através da reflexão crítica do indivíduo em sua existência.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Espanto; Existência.

INTRODUÇÃO

Quem? Eu?

(Anônimo)

*Professor das redes pública e privada do Estado de São Paulo. Bacharel e licenciado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela mesma instituição. Foi Assistente Técnico Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação – SP – para filosofia, locado na Diretoria de Ensino – Região Norte 2. É membro da comissão coordenadora do projeto de Educação e Cinema do Colégio Jardim São Paulo. Foi Secretário-Geral da SOBRESKI, Sociedade Brasileira de Estudos de Kierkegaard por três vezes.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

É possível que, lançada a questão aos primeiros pensadores gregos, houvesse unanimidade sobre o elemento que fosse causa do pensamento; que o princípio da filosofia e do conhecimento em si tem por centro um único aspecto peculiar do espírito humano: o espanto - *thauma*. Em seu *Teeteto*, Platão, nas palavras de Sócrates, determina que a filosofia e, conseqüentemente o pensamento, não teriam outra origem que não o espanto e a admiração. “Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia”. (PLATÃO: 2003, 155d).

A compreensão do termo *thauma* como princípio do pensamento sugere, que a partir da admiração, o próprio pensamento transcenda os limites estabelecidos pela mera convenção do comum, é a distinção que a conceituação filosófica impõe ao conhecimento, que permite ao indivíduo a determinação e a validação de sua existência.

Para os gregos, a atividade mesma do pensamento exige esse espanto que é desencadeado por uma apreensão singular da coisa, por exemplo, a sua participação numa outra ordem subjacente, invisível e harmoniosa do todo. Mais que isto: o filosofar desloca o homem de sua condição simplesmente mortal e o põe diante da supremacia da contemplação. (AINBINDER, 2003 p.72)

Com a proliferação das tecnologias, postadas ao alcance do homem comum, é cada vez mais raro possibilitar, no universo da educação, a ocorrência do espanto. A educação por si exige a admiração do pensamento, da descoberta, do novo. O desafio do educador do século XX, com a abertura das grades de ensino e – este fenômeno acentua-se ainda mais no pós-guerra – a exigência cada vez maior por resultados expressivos tanto no ensino público quanto no privado, é encontrar a fórmula mágica



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

para que a aprendizagem mostre-se eficiente em todos os seus aspectos de compreensão.

Nossa proposta não pretende aqui oferecer uma fórmula mágica para o problema do conhecimento na educação, sequer da aprendizagem. Não é nosso intento formular uma nova teoria da educação; tal já é realizado pelo meio acadêmico com alguma abundância. Primeiramente, cabe-nos distinguir que o conhecimento deve ser considerado como o real ato de pensar, torna o sujeito crítico e capaz de expor, analisar, refletir, considerar e deliberar. Entendemos que a aprendizagem renda-se, muitas vezes, ao anseio desenvolvimentista e, como lembra Adorno, tal desenvolvimento clama por uma *domesticação civilizatória*.

Em nome do desenvolvimento, a tecnologia subtrai do humano, do sujeito, a condição de confrontar-se com a realidade e tudo o que buscamos, inadvertida e equivocadamente, é a educação através do apelo da diversão e do entretenimento. É neste contexto que o presente artigo pretende refletir sobre a principal manifestação, certamente a mais rendosa, da indústria do entretenimento e suas interferências na educação; a saber: o cinema. Nesta reflexão não pretendemos tratar o cinema como meio de ensino ou aprendizagem, não nos interessa também suas implicações didático pedagógicas no método da educação. O que pretendemos não é mais do que trazer à baila o arquétipo muitas vezes esquecido, quiçá negligenciado, do princípio da educação: a admiração. Mas, como promover admiração e espanto em um universo de tecnologia e inovações galopantes, onde o novo rapidamente torna-se comum?

Para pensarmos esta questão, é necessário remontarmos a prática comum do cinema nas escolas como forma de sugerir ao aprendizando¹³⁴ uma possibilidade ilustrativa e lúdica de compreensão disciplinar.

¹³⁴ Preferimos utilizar o termo aprendizando para designar o sujeito em situação de aprendizagem regulamentar. O motivo de evitar a denominação de aluno deve-se à própria origem deste termo, *alumni* –



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Celso Favaretto, ao prefaciar a obra *A cultura da Mídia na Escola – Ensaio sobre cinema e educação*, nos lembra:

Notadamente a partir dos anos de 1950¹³⁵ o interesse pela dimensão educativa do cinema, que na verdade nunca cessara de se desenvolver, motivou vários estudos, sobretudo psicopedagógicos. Passa a haver em toda parte uma preocupação especial acerca da influência do cinema nas crianças e nos adolescentes, certamente em virtude do raio de ação do cinema americano como indutor de comportamentos do *american way of life*, que passavam por um processo de universalização. [...] No início dos anos de 1960, enquanto prosseguem as preocupações psicopedagógicas, alicerçadas em grande parte na desconfiança do tecnicismo e no temor de que o cinema disseminasse a imoralidade, logo emblematicamente na “juventude transviada”, ocorre um novo surto de interesse pelo cinema educativo. Provinha tanto de instâncias jurídicas, que por razões morais julgavam necessário proteger as crianças e jovens daquela influência perniciosa, como de educadores que, respondendo aos imperativos da modernização do país, em pleno surto desenvolvimentista, viam a necessidade de atualizar aquela potência educativa do cinema já acentuada anteriormente. Visando as questões específicas do ensino escolar e, simultaneamente, os efeitos da massificação cultural e educacional, pretendiam os educadores enfrentar os problemas colocados pela extensão da educação para além das práticas escolares. (FAVARETTO, in SETTON: 2004, p. 10s)

Observamos que, conforme Favaretto, duas são as preocupações para com o uso do cinema na educação. Primeiro, o exercício didático esclarecedor, que permite ao aprendizando associar as informações a partir da obra cinematográfica, não entendida neste caso propriamente como arte e sim, como elemento lúdico, útil para que a grade disciplinar aproprie-se das informações prestadas, permitindo ao

sem luz – que nos parece bastante pejorativo no sentido em que compreendemos a aprendizagem como uma relação de reconhecimento das experiências e não somente como uma transmissão de informações.

¹³⁵Nos anos 50, o uso do cinema na educação do Brasil já não era novidade. Em 1936, Getúlio Vargas criou o INCE, Instituto Nacional de Cinema Educativo, órgão associado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, oficializado com a promulgação da lei 378/37.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

estudante melhores condições de aprendizagem com o uso da tecnologia. A segunda, relaciona-se com a formação moral do comportamento – e Favaretto nos fala do comportamento americano – onde o sujeito se dispõe à assumir em sua existência as configurações dadas na imagem e no movimento enquanto formação ideológica. Esta é a que nos interessa.

Sobre a primeira categoria, basta dizer que o uso do cinema pode, sim, ser suficiente para ilustrar e esclarecer alguns tópicos disciplinares, mas, limita-se a isto. Por outro lado, o cinema na educação é capaz de ordenar o pensamento a partir de uma experiência fenomenológica, estética e perceptiva, na qual a ação do indivíduo seja, acima de qualquer explicação didática, impressa na subjetividade existencial. Questões reflexivas, abstrativas, podem assim, ser tratadas no desenvolvimento da identidade.

Neste sentido, o cinema considerado como arte – e não só o cinema, mas a arte em si – tem o poder de não induzir, e sim, permitir que a experiência de alguém seja apropriada por outro. Segundo Christian Metz, o cinema é capaz de proporcionar uma...

...impressão de realidade vivida pelo espectador diante do filme. Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real. [...] Desencadeia no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de “participação” [...] conquista de imediato uma espécie de credibilidade [...] encontra o meio de se dirigir à gente no tom da evidência, como que usando o convincente. (METZ: 1972, p.16)

Esta impressão de realidade implica necessariamente nas relações lingüísticas e semióticas de leitura da obra de arte, onde o movimento associado à imagem oferece ao sujeito a sensação estética, perceptiva, de associação do fictício ao real.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Todos sabem que a obra cinematográfica, mesmo quando pautada em fatos, é estritamente fictícia uma vez que, ao transferir a imagem para o cinema, o fato em si perde-se para que fale a interpretação do espectador. Mais do que um espectador, um mero observador, o cinema traz a possibilidade de interferência de quem reflete na existência. O formação do comportamento, portanto, dá-se em virtude da introspecção, do tomar-para-si, da apropriação da experiência cinematográfica. Pautado na existência, o cinema prefere o *inspector*. Este último transfere para o real a aparência de realidade dada no cinema no movimento, é o inspector quem torna o cinema legível. Deleuze no diz:

A imagem mantém novas relações com seus próprios elementos ópticos e sonoros: dir-se-ia que a vidência faz dela algo "legível", mais ainda que visível. Torna-se possível toda uma pedagogia da imagem à maneira de Godard. Enfim, a imagem torna-se pensamento, capaz de apreender os mecanismos do pensamento, ao mesmo tempo em que a câmera assume diversas funções que equivalem verdadeiramente a funções proposicionais. (DELEUZE: 1992, p. 70)

Se entendermos que *apreender os mecanismos do pensamento*, significa dar movimento ao pensamento, devemos considerar que a experiência da realidade da qual nos fala Metz, configura também uma experiência real de aprendizagem, conforme Deleuze. O cinema vivencia a existência e proporciona ao indivíduo uma apropriação imagética, mecânica, da obra, do lúdico e da arte. A existência da personagem cinematográfica é assimilada pelo *inspector*, permitindo que as situações explícitas tornem-se implícitas esteticamente. É neste universo que o indivíduo pode vivenciar situações diversas de sua realidade, alheias ao seu comportamento, reconhecer-se como um Ser diferente, porém real, onde a sensação de não-ser garante-lhe a compreensão de Ser o outro.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Exemplo disto é que, se tomarmos como base o filme *A vida é bela*, dirigido e protagonizado por Roberto Benigni, temos a impressão de que a obra retrata a realidade de um campo de concentração nazista ao final da Segunda Guerra Mundial. Talvez, por este motivo, esta obra seja repetida em nossas salas de aula à exaustão. Se questionado sobre a temática do filme, qualquer aluno secundário dirá que é sobre os campos de concentração no período da Guerra. Pensando historicamente, é impossível que tal situação, ludicamente tratada, possa se reproduzir em tal período. Porém, a existência e o anseio de ser, associados à sensação de realidade causados pelo cinema nos permite observar que o indivíduo, estando ou não em uma situação de aprendizagem, espanta-se com as experiências de Guido e Giosué – protagonistas da obra – e vê-se na mesma situação. Por este motivo sente-se emocionado, enfurecido, salvo, redimido e aliviado.

Nesta situação, o aprendizando é um ser real, com experiências reais, em um universo de percepção irreal. Talvez fosse possível a este sujeito observar: Não sou judeu, mas sinto-me como tal em um campo de concentração. Mesmo vivendo o princípio do século XXI, ainda sinto-me envolvido pela situação da guerra. Não sou sequer pai, e sinto-me em uma situação onde exerço a partir de minhas sensações a paternidade.

Não se trata apenas da exposição de um tópico disciplinar da aula de história. Não é no objetivo do esclarecimento pedagógico que ocorre o desenvolvimento do conhecimento, mas sim na subjetividade imanente do indivíduo. O cinema tem o poder de transpor da ficção à realidade as questões e inquietações do diretor, da personagem, do ator. A tudo o espectador observa, mas quem sente, é e eleva à condição estética, é o inspector. Este é o único capaz de permitir que a arte mostre-se, na existência como verdadeira manifestação do Ser. Em seu artigo sobre as



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

relações do cinema com o pensamento do filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard, Jorge Miranda de Almeida nos lembra:

A Filosofia Ocidental em seu molde padrão foi concebida de Parmênides até Hegel como identificação do pensamento e do ser. Ser é pensar e pensar é ser. No interior desse círculo não havia condições para que a Filosofia se abrisse a outros horizontes que extrapolassem o âmbito da razão, pois era esta em última instância que legitimava o fundamento do ser e da realidade. Era a razão que definia a essência do ser ou pelo menos era o crivo para a definição. O que não se levava em consideração era justamente o movimento que os filósofos concebiam como condição do acontecer e da efetivação do ser e que era concebido como um pressuposto a unir realidades diversas e não o efetivo do ser em si; dessa forma a probabilidade do ser não coincidia necessariamente com a realidade efetiva, por isso, o que os filósofos afirmavam como real, no fundo era apenas uma possibilidade ou uma hipótese reunida em uma definição conceitual do ser ideal, mas não a essência efetiva do ser real, do existente no interior da existência. (ALMEIDA, 2007: s.p)

Em diálogo aberto com Almeida, a essência efetiva do real não pode ser dada, transpondo a situação da obra cinematográfica para a prática da educação, simplesmente como uma relação onde o indivíduo receba as informações e visualize a situação em destaque. É necessário que haja uma significação, um reconhecimento da diferença, do outro, da alteridade, que permita *no interior da existência*, uma apropriação da experiência de forma que o outro seja reconhecido como efetivamente outro. É na capacidade de perceber a diferença que ocorre o espanto, gênese do conhecimento.

Sendo o sujeito totalmente adverso e diferente à realidade da obra, e portanto do outro, em virtude de seu comportamento e formação moral, tem a sensação de que a situação da aprendizagem permite uma identificação com a experiência alheia, e por tal identificação é possível admirar-se, espantar-se diante do novo e portanto,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

adquirir um conhecimento específico que lhe é dado apenas por seu papel como inspetador subjetivo. É o conhecimento dado no espanto das diferenças.

Em um pequeno ensaio comentando a obra *Autrement qu'être*, de Emanuel Levinas, Paul Ricoeur afirma que *a identidade trabalharia sob, em e mediante a diferença* (RICOEUR, 1997, p. 22). Talvez a preocupação de Ricoeur não seja propriamente a existência, mas, não é possível desconsiderar a alteridade quando trata-se de reconhecer a diferença como categoria necessária para a igualdade ética. Apesar de paradoxal, esta igualdade é, em si, uma diferença.

A condição ética que permite ao indivíduo reconhecer em sua existência o outro em toda sua complexidade e propriedade, é capaz de transcender, na experiência educacional dada pela arte cinematográfica, a experiência da diferença como apropriação do eu. A tendência comum da condição humana é justamente, de buscar no outro as similitudes do eu. Com o cinema, o eu apropria-se da condição do outro, identificando – tomando como próprio – e rejeitando as condições oriundas da transcendência do real. Desta forma, é permitido o espanto de perceber-se como diferente. É esta condição que forma o comportamento moral, como vimos na citação de Favaretto, e a possibilidade de edificação da identidade.

Esta identidade não é só construída, uma vez que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, a educação deve ter para si um objetivo próprio. A identidade é edificada no sentido de que a educação pode ser, muitas vezes, dada na situação da não obrigatoriedade. É importante submeter o aprendizando a experiências em que todo o conhecimento adquirido não tenha valor específico de medição qualitativa, como notas e aprovação. Reconhecemos a importância da avaliação formal para garantia da qualidade do ensino mas, também é importante pensar e perceber que não só a formalidade disciplinar é capaz de induzir ao conhecimento. Assim, retomamos a condição de que um conhecimento transmitido é válido no sentido de



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

uma aprendizagem formal e desenvolvimentista porém, o cinema assimilado ao processo educacional permite ir além.

A situação imagética do real, dada pela sensação de realidade do cinema, fornece a permissão que muitas vezes, como dissemos, é esquecida pela necessidade de esclarecimentos formais. Ele permite a existência criativa, a imaginação ofertada pela estética, fornece elementos de reflexão subjetiva que aludem à existência associada às diferenças mais diversas em questões de conduta, comportamento e moralidade.

Por fim, resta-nos saber: Estas possibilidades O investimento de capital cultural no *cursus* de Glauber Rocha não-obrigatórias são adequadamente exploradas?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.M. *Kierkegaard: Filosofia e Cinema*. Vitória da Conquista: no prelo, 2007.
- AINBINDER, R.A. *Entre o Espanto e o Pensar*, Revista Comum, n. 20, v. 7, p. 71 a 79; Rio de Janeiro: jan à jun 2003.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.
- METZ, C. *A significação do Cinema*, São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PLATÃO. *Diálogos: Teeteto e Crátilo*. Trad. C. A. Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1988.
- Ricoeur, Paul. *Outramente – Leitura do livro Autrement qu’être ou au-delà de l’essence de Emanuel Levinas*, Petrópolis: Vozes, 1997.
- SETTON, M.G.J (Org.). *A cultura da Mídia na Escola – Ensaio sobre cinema e educação*; São Paulo: AnnaBlume/USP, 2004.