

PARA ALÉM DO DISCURSO DIDÁTICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO¹

Noé Galdamez²

Oberdan Quintino³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a questão pedagógica na educação possibilitando uma reflexão do cinema para além do mero uso como recurso didático, destacando a potencialidade desta ferramenta no processo educativo, fazendo do cinema um verdadeiro fator de educação no sentido de despertar no espectador os princípios para ação e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Pedagogia; Cinema; Discurso didático; Educar.

ABSTRACT

This article aims to discuss the pedagogical issue in education, allowing a reflection of the cinema beyond the mere use as a didactic resource, highlighting the potential of this tool in the educational process, making cinema a true factor of education in the sense of awakening in the spectator the principles for action and construction of knowledge.

Keywords: Pedagogy; Cinema; Didactic discourse; Educate.

A parte referente à educação neste artigo é baseada numa parte da tese de Doutorado em Educação, e num artigo denominado: *Para educar a pessoa: por onde começar*, publicado em dezembro de 2015, na Revista Eletrônica da Faculdade Educacional Araucária – FACEAR <www.facear.edu.br>; sendo ambas as produções científicas elaboradas por GALDAMEZ (2015).

O que se pretende é enunciar o nome da diretriz ou referência pedagógica que deve fundamentar a educação brasileira. Portanto, ainda que a educação possa ser abordada desde distintas perspectivas, como por exemplo: a sociologia, a psicologia, a economia, aqui não se tratará de tais ciências, embora tais aportes sejam necessários para a educação, mas não constituem seu fundamento, como se infere das lições de Libâneo (2007) não oferecem uma visão global da educação, e

¹ Recebido em 20/06/2017

² Faculdade Educacional Araucária. profnoe@gmail.com

³ Claretiano Centro Universitário. oberquintino@terra.com.br

Revista Livre de Cinema, v. 4, n. Especial, p. 49-64, jul, 2017

ISSN: 2357-8807

muito menos o que é e como deve ser a educação, o que compete à pedagogia (LUZURIAGA, 1970, p. 101).

Assim, ao considerar a teoria da educação se estará falando de pedagogia, bem como ao falar de prática se estará considerando a educação, consoante a seguinte afirmação de Ghiraldelli Jr:

A pedagogia consubstancia-se no pólo teórico da problemática educacional. Eu poderia afirmar, grosso modo, que a pedagogia é a teoria, enquanto a educação é a prática. A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma teoria pedagógica. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada a partir das diretrizes da pedagogia. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 9).

Ainda que a prática ou ato educativo gere teoria, na medida em que se reflita sobre tal exercício, e desse modo se retroalimente a teoria, por evidente que tal exercício requer preparo teórico; ou seja, para uma boa prática é necessário conhecer não só qual é a diretriz ou referência pedagógica, mas também o que é tal diretriz. A pedagogia, pois, define o modelo educativo, de modo que se não se conhece tal assunto, como implementar-se algo que não se tem bem claro qual é, e muito menos o que é? Ter clareza da diretriz ou referência pedagógica que fundamenta a educação, pois, constitui o alicerce fundamental da educação. E assim é porque a referência pedagógica define o modelo de educação a ser implementado, do que por certo também depende o próprio conceito de educação, o currículo e a metodologia.

Como se pode ver do acima exposto, a referência ou diretriz pedagógica representa o modelo mental ou paradigma à luz do qual se deve exercer o ato de educar. E que fique claro; por trás de toda prática há um modelo mental ou referência pedagógica que lhe serve de base e diretriz, ainda que disso não se tenha consciência, o que implica que para mudar a prática, primeiro deve-se mudar o modelo mental, ou seja, a diretriz pedagógica. Mas se nem sequer se sabe qual é a referência pedagógica em que se fundamenta a educação, muito menos se pode saber o conteúdo teórico de tal referência.

Em toda prática educativa, pois, sempre haverá uma referência pedagógica implícita (LIBÂNEO, 2007, p. 143), ainda que isso não seja explicitado, da mesma forma que todo currículo pressupõe uma referência pedagógica (DOMINGO BAZÁN CAMPOS, 2008, p. 19). Portanto, não há opção entre querer ou não uma teoria ou

pedagogia, resta somente buscar saber qual é a diretriz pedagógica de referência; que nome tem? Ou como se chama? Para daí estudá-la e preparar-se para ser Professor. Evidente que não pode ser qualquer uma, pois a educação não pode ser qualquer uma, mas se negligenciada a questão em apreço, é o que ocorre, ainda que isso seja incompatível com a democracia e com a dignidade humana, princípios em que se fundamenta o Estado Democrático de Direito, como determina o artigo 1º da Constituição Federal (CF/88), que configura a norma jurídica suprema da organização sociopolítica da Nação Brasileira.

Oportuno lembrar que teoria e prática não são assuntos antagônicos, mas sim complementares, necessários e interdependentes, portanto, como se infere do antigo adágio (W. BÖHM, 1995, p. 21) segundo o qual, a prática sem a teoria é cega, enquanto a teoria sem a prática é paralítica.

Oportuno também lembrar que o conhecimento pedagógico não é do tipo contemplativo, pois diante de uma turma de estudantes o professor não fica só olhando; também não se trata de um conhecimento tipo *doxa* ou opinião, e muito menos de conhecimento técnico, o qual se destina a fabricar coisas; trata-se de um conhecimento de tipo *práxis*, na acepção clássica do termo, portanto, relativo à liberdade; e repita-se, o desconhecimento da questão em apreço é contrário à CF/88, cujo texto determina que a educação é prioridade absoluta para crianças e adolescentes; de modo que tal desconhecimento implica que a prática fica relegada às meras opiniões, e caprichos individuais (W. BÖHM, 1995, p. 9).

A problemática educativa em questão não é “privilégio” só do Brasil, vai além das fronteiras. A situação é inédita na história afirmam S. Bauman (2007, p. 46), e M. C. Cabeza (2004, p. 24), entre outros autores. Nem mesmo a teoria educacional crítica, antes considerada de vanguarda permanece em pé, afirma Tomas Tadeu da Silva (2002, p. 247), mas “[...] o adeus às metanarrativas não necessariamente significa uma despedida dolorosa, senão a necessidade de melhor refinar as teorias educacionais” (2002, p. 257).

Não é por outro motivo que Libâneo (2007, p. 12) faz o seguinte alerta: “[...] as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas, e por consequência, da pedagogia”.

Nessa mesma toada o seguinte convite feito por Saviani (2008, p. 150): “Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica [...]”.

Por fase clássica da pedagogia entende-se que a diretriz fundamental deve partir da finalidade da educação, assunto consolidado e pacífico entre os grandes pensadores da educação; *ex vi*: (CRESPO, 1997, p. 17; MARITAIN, 1947, p. 14).

E assim é porque a finalidade da educação estabelece o ponto de partida teórico, já que é ela quem indica que sujeito visa a educação (pilar antropológico), bem como o que visa alcançar (pilar teleológico), pondo assim os dois pilares fundamentais da pedagogia, que por sua vez informam como realizar a educação (pilar metodológico), formando, desse modo, o tripé em que se estrutura e consolida a pedagogia. De observar-se também que da definição do pilar antropológico dependerá o nome da referência pedagógica.

Óbvio, ululante, pois, que para saber como alcançar um objeto, é necessário saber que objeto se visa alcançar. E repita-se uma vez mais, a pedagogia configura um campo de conhecimento global sobre a educação, de modo que é a base ou fundamento da educação, bem como a diretriz a orientar o ato de educar, pois que parte da finalidade da educação, cuja definição implica objetivos sociopolíticos a partir dos quais se deve estabelecer e organizar, como o afirma Libâneo (2007, p. 29-30), aqui parafraseado.

Sendo a CF/88 a Lei Suprema da organização sociopolítica, é denominada de lei maior, carta magna ou ainda “carta de navegação do país”, como a refere Carlos Santiago Nino (2005, p. 1), toda a organização sociopolítica fica a ela submetida, sendo invalidada qualquer interpretação legal que não esteja conforme à sua luz; e lembre-se a norma jurídica é de ordem impositiva, isto é, trata-se de uma norma obrigatória; sendo assim, a finalidade da educação só pode ser a que a CF/88 determina. E o artigo 205 da CF/88, publicada no dia cinco de outubro de 1988, determina que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Segundo o constitucionalista, Celso Ribeiro Bastos ao tratar desse artigo da CF/88 (205), afirma que: “A educação consiste num processo de desenvolvimento que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao crescimento integral, para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho”. (2002, p. 773). Como se vê, Ribeiro Bastos percebe a pessoa como um complexo intelecto-moral, espiritual e físico, a ser desenvolvido pela educação.

M. Malizka (2001, p.160), ao tratar desse mesmo artigo (205), cita um texto de J. Piaget, que em seu livro: *Para onde vai a Educação?* Piaget se refere ao artigo 26, inciso II, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), cujo texto é o mesmo do artigo 205 da CF/88, ora em comento; diz ele: pessoa “é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam sua liberdade ao respeito por cada um”.

Malizka (2001, p. 160), também diz que para Piaget, o desenvolvimento da pessoa consiste “[...] em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, respeitadores dessa autonomia em outros, em detrimento precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos”. Mas também afirma que Piaget questiona se será possível formar personalidades autônomas por meio de constrangimento intelectual e moral, ainda que em diferentes graus, ou a formação da personalidade pressupõe uma atividade espontânea e livre?

Tal questionamento e certamente por Piaget afirmar que se trata de formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, Malizka recomenda a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (1999).

Entretanto, cabe observar que a referência pedagógica que se deriva da educação centrada na pessoa não se chama *Pedagogia da Autonomia*, como se pudera inferir da recomendação de leitura acima indicada por Malizka. Mais apropriado seria o título: *Pedagogia da Personalidade*, como a denomina Julio Cesar Labaké, no livro publicado em 2002, por Ediciones Santillana, já que o termo pessoa se refere à personalidade humana, como anota José Ferrater Mora (2005, p. 2760).

Contudo, o próprio Ferrater Mora (2005, p. 2765) afirma que tal referência pedagógica se chama *personalista*, como se pode ver textualmente da tradução feita

a seguir: “Personalismo é toda doutrina que assegura o valor superior da pessoa (veja-se) frente ao indivíduo, à coisa, ao impessoal. O personalismo se opõe, tanto ao individualismo como ao impessoalismo”. E mais: Ferrater Mora (2009, p. 2765) também esclarece: o mais destacado autor do personalismo é Emmanuel Mounier. Igualmente, o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Aurélio B. H. Ferreira (1999, p. 1552) define como personalismo o pensamento em que a pessoa é o tema central da reflexão, e que Emmanuel Mounier (1905 – 1950) é seu principal representante.

Essa mesma concepção é sustentada por W. Böhm (2010, p. 147), ao afirmar, como traduzido a seguir, que o pensamento personalista “pode ser chamado de pedagogia ‘personalista’”. E ainda conforme Böhm (2009, p. 144), a teoria da pessoa ou personalismo pedagógico assegura que a pessoa humana constitui o princípio, começo e fundamento de todo pensamento pedagógico.

Quanto à origem do pensamento personalista, de acordo com Burgos (2012, p.7), se bem se pode parafrasear e traduzir, o personalismo foi um movimento que surgiu como resposta ao individualismo e aos coletivismos, tanto de direita (fascismo e nazismo), como de esquerda (marxismo), e “a prepotência de um materialismo cientificista que negava o valor de verdade a qualquer afirmação não experimental”. Ainda segundo Burgos, o movimento personalista adquiriu notável importância, “influindo em acontecimentos tão relevantes como a Declaração da ONU sobre os direitos humanos, as constituições europeias posteriores à Segunda Guerra Mundial e o Concílio Vaticano II”. Entretanto, Burgos (2012, p. 5) desde os anos 60 o personalismo “foi perdendo relevância, pela influência conjunta do marxismo, o estruturalismo, a crise do pós concílio, as correntes ideológicas ligadas ao maio de 68, etc”. Porém, hoje, em virtude da crise das ideologias, o personalismo foi retomado e se expande. E segundo W. Böhm:

A pedagogia e a educação dos séculos futuros terão que ser uma pedagogia e educação “*personalista*” se queremos evitar que o século novo se disperse em conflitos bélicos entre indivíduos, grupos, etnias, ideologias, religiões e culturas e se queremos evitar cair na anomia individualista. Isto significa pensar e desenhar uma nova forma de educação e da escola, não partindo da sociedade e das necessidades individuais, senão partindo da pessoa madura e autônoma e de suas capacidades para uma convivência livre, razoável e comunicativa. (BÖHN, 2005, p. 25).

Portanto, a crise deste momento difícil da cultura ocidental configura oportuno momento para estudar esta importantíssima e estratégica questão educativa. O conhecimento pedagógico encontra-se eclipsado pelo conhecimento técnico. Para superar tal acometimento é preciso cumprir com o que manda o artigo 205 da CF/88, e o artigo 26, II, da Declaração Universal de Direitos Humanos, para fazer valer a pedagogia personalista, do contrario o espaço continuará sendo ocupado pelas pedagogias anárquicas. Impõe-se, portanto, a necessidade e a obrigação de erguer a bandeira personalista, como sendo a diretriz ou referência pedagógica que deve fundamentar a educação. Senhores do governo (MEC) e ONU (UNESCO), está mais do que na hora de acordar para o conhecimento pedagógico, ou então...

Quando pensamos a educação conforme exposta acima, chama a atenção os aspectos teóricos e práticos que no âmbito pedagógico não tipifica um olhar contemplativo sendo, justamente, esta a principal característica que estreita a relação com o cinema em razão da efetiva ação deste no sensório-motor por meio de sua recepção e interação. Desse modo, podemos entendê-lo como uma extensão enquanto recurso didático-pedagógico ou transcender essa condição. Não é de hoje que o cinema exerce fascínio no homem e desde as primeiras projeções dos irmãos Lumière, passando por Chaplin e o neorrealismo italiano até a atualidade com nomes como Tim Burton, Quentin Tarantino dentre outros, o cinema pode ser analisado sob muitas perspectivas, no entanto, buscamos algumas considerações sob a perspectiva técnica que atende aos interesses da indústria e a perspectiva artística, onde se deve prevalecer à visão do diretor.

No âmbito educacional, essas perspectivas são minimizadas em função da necessidade premente da utilização do cinema como recurso didático para a compreensão de determinado assunto. O cinema envolve elementos que transcendem uma perspectiva única de análise podendo assim, ser considerado de forma mais ampla, em outras palavras, como um veículo para educar e orientar e, nesse objetivo, potencializado por meio de tais perspectivas. Ao ser analisado sob uma única perspectiva seja ela educacional, técnica ou artística resulta em assumir uma função limitadora. Anatol Rosenfeld em seu livro *Cinema: Arte & Indústria* assim coloca ao se referir ao cinema como arte:

Evidentemente, o cinema pode ser arte, mas abordá-lo exclusivamente sob este prisma seria, sem dúvida, uma limitação extrema. Pois a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução, como a impressão tipográfica ou o disco; e como tal, ela pode visar a divulgação de dados variados sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética. (ROSENFELD, 2009, p. 33).

A maneira de romper com limitações está justamente em lançar olhares transcendentemente a outras perspectivas analíticas que, no caso, entendemos, é a educacional, técnica e artística dialogando entre si. Se observarmos a relação entre técnica e arte encontramos princípios muito bem explicitados pelo professor e cineasta italiano Luigi Chiarini (apud Rosenfeld, 2009, p. 36): “A criação artística tem leis muito distintas das industriais; ao passo que a arte é individualidade, personalidade, diferenciação, a indústria é uniformidade, estandardização, tipificação; a razão artística tende a diferenciar um filme do outro; a industrial; ao contrário, tende a uniformizá-los”.

A esse universo se soma à questão técnica e artística a liberdade do artista que no âmbito histórico dependiam de personalidades como imperadores ou bispos tendo, portanto, que responder aos interesses da nobreza ou da igreja. Na atualidade essa relação se mantém, não tão evidente ou efetiva como nos moldes da antiguidade, mas salienta que a ideia romântica de um artista totalmente livre não existe porque este tem que responder a uma demanda ainda que ínfima. No caso do cinema, o artista criador está na figura do diretor. Este, segundo Rosenfeld (2009, p. 39) “está, portanto, até certo ponto, na situação daqueles artistas de tempos idos que trabalhavam para um patrão qualquer, executando encomendas definidas; situação que, conforme facilmente se verifica, não exclui a criação de verdadeiras obras de arte”. Percebemos, portanto, que o cinema concentra outros elementos caracterizando o “para além” do recurso didático.

A essa condição se faz necessário que ocorra um equilíbrio entre as duas perspectivas que representam o “para além” do recurso didático e é a figura do diretor de cinema, enquanto artista criador; que deve estabelecer esse equilíbrio atendendo à sua visão (perspectiva artística) e as exigências da indústria (perspectiva técnica). Ambas, por sua vez, remetem ao conceito de entretenimento e de cinema independente promovendo o seguinte embate: Entretenimento x Arte e, no centro desse embate a figura do diretor. É neste que reside o diferencial

proporcionado por meio de sua habilidade comunicativa na busca do equilíbrio entre o conceito de entretenimento e arte para um resultado mais satisfatório que não desagrade sobretudo, a indústria (perspectiva técnica) e à questão mercadológica. Esta se pauta diretamente nas fontes que avaliam o gosto e a opinião pública criando dessa forma um produto que atenda a essa demanda. Mais do que nunca a abordagem do cinema deve transcender um olhar singular considerando assim as perspectivas já mencionadas. Na busca dessa amplitude que, no nosso caso, visa o além da educação podemos incluir o conceito de indústria cultural desenvolvido pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Em Adorno na Dialética do Esclarecimento encontramos:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade geral de seus produtos. (ADORNO, 1985, p. 100).

Percebemos que o foco reside na perspectiva técnica do cinema em função do seu alcance e impacto como fenômeno de massa. Um aspecto que se apresenta bastante revelador para a compreensão dessas perspectivas é a História do cinema. Este, em seus primórdios, já tinha uma preocupação comercial, mas, ao mesmo tempo, encontrava também interessados em uma investigação técnica e/ou artística. No entanto, como salienta Rosenfeld (2009, p. 51) “os técnicos e industriais levam a palma, fato inevitável que decorre da importância do elemento técnico e econômico na cinematografia; técnica aqui entendida não como o conjunto de recursos estéticos para criar uma obra de arte, mas como instrumento material e mecânico para produzir determinado aparelhamento”. Em termos taxativos o cinema enquanto fenômeno de massa pensa em lucrar pois tem de responder a uma demanda que implica no retorno proporcional ao tempo e dinheiro empregados em determinada produção.

Em seus primórdios, contudo, a preocupação estava em reproduzir movimento por meio de imagens abarcando desde os desenhos nas cavernas a projeções de sombras explicitando uma inquietação do espírito humano com o

movimento, ou melhor, com a reprodução do movimento. O teatro de sombras estava mais para a produção de efeitos, caracterizando progressos para efetivação do cinema, embora intrinsecamente ilusão e realidade estejam presentes. Temos nas palavras de Rosenfeld a seguinte afirmação:

[...] faltavam a esses espetáculos elementos importantes para que se pudesse compará-lo ao cinema. Tratava-se de sombras, isto é, essencialmente de silhuetas, reproduzindo, portanto, perfis e contornos; tratava-se da projeção de sombras de figuras semelhantes às marionetes, ou seja, de objetos reais que tinham de ser manipulados e que se moviam realmente. Faltava-lhes, portanto, toda a gama de expressividade fisionômica. Particularmente, porém, é preciso destacar que se projetavam as sombras de objetos reais – e não as das suas reproduções. Enquanto nas telas dos cinemas se reproduzem reproduções, nas telas dos teatrinhos mencionados se reproduziam as sombras de objetos verdadeiros e não da ilusão de movimentos mecanicamente fixados e reproduzidos. (ROSENFELD, 2009, p. 54-55).

A inquietação do espírito humano com o movimento gerou preocupações que culminaram na projeção de sombras. Embora movimentadas não eram reproduções, mas sombras de objetos reais. Em contrapartida havia também as reproduções de reproduções que, no entanto, não eram movimentadas, sendo os aparelhos para a projeção de reproduções a “câmara escura” do Físico Napolitano Baptista della Porta (1540-1615) e a “lanterna mágica” do alemão Athanasius Kircher. O passo seguinte no progresso quanto às perspectivas técnicas era criar aparelhos capazes de projetar reproduções movimentadas. Com esse objetivo o belga Etienne Gaspar Robert cria o “fantascópio” (1797). Este embora gerasse um movimento era uma imitação e não uma reprodução fidedigna de gestos e comportamentos de seres vivos.

Durante esse processo uma descoberta de ordem fisiológica se configura como condição fundamental para o progresso técnico de efetivação do cinema como o entendemos que é a “persistência retínica” da imagem. Em Rosenfeld (2009, p. 56) “defeito do nosso órgão visual que torna possível a ilusão do movimento pela apresentação, em sequência rapidíssima, de um número suficiente de fragmentos em que o movimento pode ser decomposto”. O esforço de responder ao anseio do espírito humano de movimento gerou criações, em um processo gradativo, que pudessem reproduzi-lo. Surgiram então o teatro de sombras movimentadas; a “câmara escura” e a “lanterna mágica” que projetavam reproduções sem movimentos; o “fantascópio” com a imitação de movimentos e a descoberta da

“persistência retínica”. Todos esses fenômenos são a base para a técnica cinematográfica.

É neste fenômeno de ilusão de óptica que se baseia toda técnica cinematográfica. Por meio de uma cine-câmera, a continuidade de um movimento é decomposta em fases instantâneas, as quais, reproduzidas e fixadas sobre a película sensível, são de novo reconstituídas, apresentando-se como aparente movimento contínuo na tela, graças a persistência de cada instantâneo na retina. Isto é, o nosso olho não percebe que entre dois instantâneos ou fotogramas reina, durante a fração de um segundo, completa escuridão. O primeiro instantâneo ainda persiste enquanto o próximo o substitui. (ROSENFELD, 2009, p. 57).

O princípio da persistência retínica gerou uma produção de aparelhos que consistiam em reproduzir movimentos. Assim, surgiram o “taumatrópio” (1825) do Dr. Paris; o “fanaquitoscópio” de Joseph Antoine-Plateau (1801-1883); o “Zootrópio” de William George Horner, matemático inglês (1786-1837) e o “praxinoscópio” de Émile Reynaud que inovou ao apresentar desenhos ao invés de fotografias. A exibição destas era prática comum pois consistia em registrar fotograficamente o movimento por meio de invenções como os “cronofotógrafos” e “quinetógrafos” de Etienne-Jules Marey e Thomas Edison. Contudo, o primeiro aparelho que foi capaz de registrar imagens em movimento em tempo real simbolizando o novo século e despertando o mundo para um novo tempo foi o cinematógrafo.

Nesse dinamismo tecno-científico se efetivará o cinema com sua natureza industrial, alto custo, grande número de pessoas envolvidas e das especialidades técnicas para sua realização. O processo de desenvolvimento técnico que culminou no cinema encontra seu início no século XIX. E em 28 de dezembro de 1895 os irmãos Lumière apresentam o programa de “Documentários” no Grand Café de Paris. O cinema se estabelece como uma realidade técnica, social e econômica que responde aos anseios de um público carente de recursos para frequentar às salas de teatro, gerando um novo público, um novo mercado e um meio acessível de entretenimento. Esses elementos se complementam para a realização cinematográfica enquanto produção e recepção configurando o “para além” do recurso didático com destaque para perspectiva técnica respaldada na História, a busca da reprodução do movimento e sua efetivação como veículo gerador de público e mercado. É a partir dessa condição que vamos analisá-lo sob a segunda perspectiva: a artística.

A perspectiva artística do cinema está no entendimento do como ela se estabelece no bojo de sua concepção. Se observarmos a pintura e o teatro, suportes artísticos consagrados em termos de concepção imagética, compreendemos elementos caracterizadores que conduzem o receptor à percepção, se não totalmente, ao menos parcialmente da concepção estética da obra. Como o cinema envolve também a perspectiva técnica como parte de sua natureza, a pergunta é: Onde reside o elemento caracterizador do cinema enquanto obra artística?

Tentaremos responder esta pergunta a partir do entendimento do cinema enquanto arte em sua forma, imagens que combinam conteúdo e suporte artístico – aspectos de formas artísticas consagradas, de grande força imagética como a pintura e o teatro, que envolvem construção e produção de imagens conscientes – inseridas em uma dinâmica própria quanto à sua concepção, veiculação e recepção. Como parte do conteúdo imagético está a figura do ator. A referência da arte de representar sempre foi o teatro e o surgimento do cinema implicou uma nova realidade para a verve interpretativa. A figura do intérprete adquire condição de relevância como parte do conteúdo material na construção e produção imagética e, mais ainda, de expressão.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1994, p. 179) no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” comenta sobre o intérprete cinematográfico: “Para o cinema é menos importante o ator representar diante do público um outro personagem, que ele representar a si mesmo diante do aparelho. Pirandello foi um dos primeiros a pressentir essa metamorfose do ator através da experiência do teste”. Por exemplo, a personagem teatral é compreendida e construída dentro de um contexto dramático pré-estabelecido que, no cinema, é fragmentado por meio de seqüências isoladas; as quais passarão por um processo seletivo na montagem.

No caso do teatro, o ator é a figura central expressiva, daí a preocupação de Benjamin em mencioná-lo em sua reflexão, considerando-o, no âmbito formal, como parte integrante da construção e produção de imagens; analisando-o em função do desempenho e expondo as implicações quanto à performance no teatro e no cinema. Mário de Andrade comenta que certos aspectos técnicos só diriam respeito ao próprio cinema, contudo, ele via o cinema de maneira otimista como Benjamin, um veículo para educar e orientar.

Há certos problemas, referentes ao cinema, que aparentemente pouco nos interessam, pois não há por aqui artistas e fábricas que se dediquem especializadamente a produzir fitas de ficção. Essa desimportância, porém é apenas aparente; tais problemas, quando não tenham artistas para preocupar, têm sempre público para educar e orientar. O cinema realiza a vida no que esta apresenta de movimento e simultaneidade visual. Diferença-se, pois, muito do teatro em cuja base está a observação subjetiva e a palavra. (ANDRADE, 2010, p.15).

Andrei Tarkovski descreve sua experiência cinematográfica resultante de reflexões, da exposição de suas concepções pessoais e da compreensão dos fundamentos que envolvem a práxis do cinema. Ao tratar do ator, ele afirma que no teatro:

[...] o ator, porém, tem a felicidade de comunicar-se com seu público em momentos de inspiração. Não há nada mais sublime do que essa harmonia entre ator e público, quando eles criam arte juntos. O desempenho só existe na medida em que o ator ali está como criador, quando ele está presente, quando ele está física e espiritualmente vivo. Sem atores, não existe teatro. Ao contrário do ator de cinema, cada ator de teatro precisa construir seu próprio papel interiormente, do começo ao fim, sob a orientação do diretor. Ele deve desenhar uma espécie de gráfico dos seus sentimentos, subordinado à concepção integral da peça. No cinema, não se admite essa elaboração introspectiva do personagem; não cabe ao ator tomar decisões sobre a ênfase, o tom e a modulação da sua interpretação, pois ele não conhece todos os componentes que farão parte da composição do filme. Sua tarefa é viver! – e confiar no diretor. (TARKOVSKIAEI, 2010, p. 170).

Há então, no teatro uma relação direta entre o ator e o público e no cinema uma relação indireta pois, existe um mecanismo intermediando essa relação e provocando um distanciamento entre a figura do intérprete e a do espectador. Este distanciamento provocado pela relação indireta do cinema com o público, causa certo grau de estranhamento, principalmente no que tange à interpretação.

Uma das diferenças entre o teatro e o cinema é que este último registra a *personalidade* a partir de um mosaico de imagens registradas na película, às quais o diretor confere unidade artística. Para o ator de teatro, as questões teóricas são de grande importância: é preciso trabalhar os fundamentos de cada desempenho individual em relação à concepção geral da produção, e desenvolver um esquema das ações e interações dos personagens, ou seja, do padrão de comportamento e motivação que deve correr por toda a peça. No cinema, tudo que se exige é a verdade daquele estado de espírito do momento. (TARKOVSKIAEI, 2010, p. 178-179)

O grau de estranhamento será reforçado por intermédio da relação com o espectador, uma vez que o ator de teatro é perfeitamente reconhecível enquanto referência no contexto social e imagético. Embora minimizado em sua grandiloquência, mas igualado enquanto conteúdo, a imagem do intérprete é separada dele e transportável, podendo servir assim, a outros propósitos, abrindo

outra possibilidade de expressão e intensificando a mensagem contextual. Devido ao processo que envolve a concepção e produção dessas obras se insurge uma nova forma de recepção.

Não existe, durante a filmagem, um único ponto de observação que nos permita excluir do nosso campo visual as câmaras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios à cena. Essa exclusão somente seria possível se a pupila do observador coincidissem com a objetiva do aparelho, que muitas vezes quase chega a tocar o corpo do intérprete. Mais que qualquer outra, essa circunstância torna superficial e irrelevante toda comparação entre uma cena no estúdio e uma cena no palco. Pois o teatro conhece esse ponto de observação, que permite preservar o caráter ilusionístico da cena. Esse ponto não existe no estúdio. A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. (BENJAMIN, 1994, p. 186).

Benjamin entende que do confronto entre as singularidades técnicas das formas de expressão artística é possível a percepção de elementos importantes que ajudam a compreender as vivências e mudanças crescentes propiciadas pela técnica. Assim a comparação entre teatro e cinema é determinante para a percepção dos contrastes técnicos das artes.

O cinema pode ser observado e analisado sem estabelecer uma linha de pesquisa bem definida, mas somente como veículo de interação. No entanto, devido a sua atração e alcance é improvável que ele não chame a atenção sob algum viés analítico. Uma linha de análise é a educacional, ou seja, como recurso didático-pedagógico estabelecendo inter-relações com diversos assuntos. Um outro olhar é o que procuramos demonstrar: o para além do recurso didático do cinema na educação considerando a perspectiva técnica e a artística.

No entanto, tais perspectivas perpassam questões como: a liberdade do artista, a figura do diretor, a indústria cultural, a condição do cinema como fenômeno de massa, a história, a reprodução do movimento, o princípio da persistência retínica e os contrastes técnicos entre as artes, sobretudo, a de concepções imagéticas conscientes como o teatro e a pintura. Entendemos que sua utilização como recurso didático-pedagógico atinge seu objetivo devido a sua condição atrativa natural, monopolizando a atenção dos envolvidos e estabelecendo um ambiente propício à troca de informações que não precisa se limitar a tratar apenas da relação entre o assunto abordado no âmbito educacional e o filme como suporte auxiliar para o entendimento, mas sim, lançar mão da gama de possibilidades que o cinema

oferece em termos analíticos seja a perspectiva técnica e/ou artística e seus diversos desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “**A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas**”. In: ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANDRADE, Mário de. **No Cinema**. Paulo José da Silva Cunha (Org). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BAZÁN CAMPOS, D. **El oficio del pedagogo**. Rosario, Santa fe: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

BENJAMIN, Walter. “**A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**”. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BÖHM, W. **Teoría y Práctica El problema básico de la Pedagogía**. Madrid: Dykinson, 1995.

_____ **Esbozos Para Una Pedagogía Personalista**. Villa María: Eduvim, 2009.

_____ **Educar para ser persona**. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2005.

BURGOS, J. M. **Introducción al Personalismo**. Madrid: Palabra, 2012.

CRESPO, M. V. **Retorno a la educación El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea**. Barcelona: Paidós, 1997.

FERRATER MORA, J. **Diccionario de filosofía**. 2 ed. Barcelona, Esp: Editorial Ariel S. A. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LABAKÉ, J. C. **Regresar de la Torre de Babel**. Buenos Aires, Arg.: Bonum, 2010.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia**. Tradução e notas de Lólio lourenço de Oliveira y J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MARITAIN, J. **La educación en este Momento Crucial**. Buenos Aires: Ediciones Desclée, de Brouwer, 1947.

NINO, C. S. **Fundamentos de Derecho Constitucional**. Buenos Aires: Astrea, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga, 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RIBEIRO BASTOS, C. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2002.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: Arte & Indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2009. -- (Debates; 288).

SILVA, T. T. da. **O Sujeito da Educação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: historia e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich. **Esculpir o Tempo**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 170.