A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO CINEMA COMO ARTE

Rosália Duarte
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM).
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
E-mail: rosaliaduarte@bol.com.br

Marcus Tavares
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
E-mail: marcus.tadeu@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre como o cinema concebeu, originalmente, o papel educativo que poderia vir a desempenhar na sociedade, pelo ponto de vista dos primeiros realizadores. Argumenta-se que o caráter educativo do cinema estava presente, explícita e/ou implicitamente, entre os objetivos de alguns de seus mais importantes criadores. Para tanto, tomam-se como fonte textos de lançamento de movimentos estéticos cinematográficos, surgidos nas primeiras décadas da invenção do cinematógrafo, que tinham como objetivo apresentar propostas para o que deveria ser a nova arte.

Palavras-chave: Arte – Cinema – Educação.

THE POLITICAL/EDUCATIONAL DIMENSION OF THE AESTHETIC OPTIONS IN THE FOUNDER MANIFESTOS OF THE CINEMA AS AN ART

Abstract

This article focuses on how the cinema conceived, originally, the educational role that it could play in society, by the viewpoint of the first directors. It is argued that the educational character of the movie was present, explicitly or implicitly, between the goals of some of its most important creators. The article is based on texts of launching film aesthetic movements, which emerged in the early decades of the invention's cinematographer, who had intended to present proposals for what should be the new art.

Keywords: Art – Cinema – Education.

A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO CINEMA COMO ARTE

Introdução

O cinema não nasceu como forma de expressão de ideias e de sentimentos, mas como técnica a serviço do conhecimento científico — em seus primórdios, a função do cinematógrafo (como a própria palavra indica: grafia do movimento) era, fundamentalmente, possibilitar uma maneira mais precisa de registrar movimentos, de modo a prover de recursos técnicos a ciência que então se ocupava disso. A técnica de registrar imagens em movimento também se mostraria útil para aproximar da vista objetos distantes e para ampliar, significativamente, a dimensão de seres e objetos muito pequenos, de forma semelhante ao que faziam os microscópios, recursos que passaram a ser amplamente utilizados pelo que viria a ser definido, mais tarde, como primeiro cinema ou cinema científico.

Em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e para o estudo da meteorologia; entre 1904 e 1911, Lucien Bull realizou as primeiras experiências com cinematografia ultra-rápida, filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizou estudos sobre bacilos e células, com auxílio de técnicas cinematográficas; e Roberto Omegna, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo. A possibilidade de olhar para o mundo, manipulando o tempo e enxergando o que o olho humano não poderia ver, abriu novas possibilidades de investigação científica de fenômenos naturais e de divulgação desse conhecimento, chegando, rapidamente, a um público curioso e ávido por novidades, num ambiente de recorrentes exposições internacionais e científicas (DUARTE & ALEGRIA, 2008).

O caráter pedagógico dessas imagens-técnicas não passou despercebido aos educadores, que vislumbraram a possibilidade de também fazer uso delas para o ensino da ciência. A emergência, no início do século XX, de uma filosofia da educação que defendia a experimentação e a observação dos fenômenos naturais como importantes medidas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da ciência levou escolas e professores a utilizar a imagem-técnica e os novos processos de impressão e de reprodução de fotografias e ilustrações em suas aulas, desde fins do século XIX. As imagens capturadas pelo cinematógrafo vieram somar-se a essa tendência e ocuparam espaço também na sala de aula. Nos anos de 1911 e 1912, no Liceu Hoche, em Versailles, Brucker, catedrático de História Natural, empregou projeções animadas em suas aulas. Em 1912, na Bélgica, um congresso de educação reuniu professores e pais em torno de um debate sobre o potencial do cinema para fins educacionais (idem).

A impressão de realidade, o largo alcance conquistado pela imagem técnica, em razão de sua reprodutibilidade, a relativa universalidade da linguagem cinematográfica e, em consequência disso, o forte apelo que o cinema conquistou, desde o início, junto às massas trabalhadoras são algumas das características dessa arte que contribuíram, de forma significativa, para que ela fosse incluída como veículo de educação, em especial dos mais pobres e menos escolarizados, no contexto de projetos nacionais civilizadores. Uma parte dos projetos e propostas para tornar o cinema uma instância educativa foi desenvolvida no meio educacional e vem sendo objeto de estudos nessa e em outras áreas de pesquisa. Entre estes estudos, destacam-se os trabalhos de Sheila SCHWARTZMAN (2000 e 2004), Ana MONTEIRO (2006), Milene GUSMÃO (2006), João Alves dos REIS JUNIOR (2008) e Fernanda CARVALHAL (2008).

Outra parte das propostas que visavam articular cinema e educação emergiu no interior do próprio cinema e está na base de alguns dos mais importantes movimentos estéticos cinematográficos. A ideia de que o cinema deveria participar diretamente da educação, política e estética das massas parece ser recorrente nos textos fundadores desses movimentos, embora tenha adquirido características distintas em cada um deles.

Este trabalho, fruto de um estudo, ainda em fase inicial e de caráter exploratório, que busca identificar a presença de perspectivas educativas em manifestos, textos e filmes ligados a movimentos estéticos fundadores do cinema como forma de arte, traz algumas reflexões acerca de como esses realizadores pensavam o cinema enquanto dimensão política, que se efetivava a partir de escolhas estéticas e que tinha, portanto, um caráter educativo/pedagógico implícito.

A pedagogia da imaginação

No mundo grego, o termo *techné* era utilizado para definir a realização de algo a partir da possibilidade, exclusivamente humana, de transformar realidade natural em realidade artificial e, nos textos de Platão e Aristóteles, expressava tanto o sentido de técnica quanto o de arte. Cinema é *techné*, uma técnica que também é arte, enquanto dimensões absolutamente indissociáveis uma da outra. Em 1909, Georges Méliès, um dos primeiros a expandir de forma criativa as possibilidades dessa técnica, escreveu:

> A arte cinematográfica oferece uma tal variedade de pesquisa, exige uma quantidade tão grande de trabalhos de todos os gêneros, requer uma atenção tão redobrada, que não hesito, de boa-fé, em proclamá-la a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo, tudo se emprega em doses iguais nessa extraordinária profissão; (...) é preciso meter a mão na massa, como se diz, por um bom tempo, a fim de conhecer a fundo as numerosas dificuldades que devem ser superadas em um

> ofício que consiste em realizar tudo, mesmo aquilo que parece impossível, e dar aparência de realidade aos sonhos mais quiméricos, às invenções mais inverossímeis da imaginação. (republicado em: RECINE, 2006)

O que Méliès sugeria, já naquele momento, era que seria necessário muito domínio da técnica para desenvolver-se todo o potencial artístico que o cinema tinha a oferecer.

Os primeiros passos para que as imagens do cinematógrafo fossem tomadas com fins expressivos viriam a ser dados pela vanguarda francesa do início do século XX, um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que, tendo entrado em contato com o cinematógrafo, decidiu explorar, criativamente, as potencialidades da imagem em movimento. Favorecidos pela atmosfera revolucionária das artes plásticas (dadaísmo, cubismo, expressionismo), pela importância atribuída ao cinema como meio de expressão e pelo forte apelo popular das exibições públicas dos primeiros filmes narrativos, alguns artistas começaram a experimentar a nova técnica com o intuito de criar uma nova forma de arte. Para eles, o que vinha sendo feito no cinema até então era apenas a produção de um reflexo frágil das outras artes, uma mera transposição da literatura e do teatro para a imagem em movimento.

Para os vanguardistas, os primeiros cineastas haviam se equivocado ao colocar o movimento visual a serviço da literatura e de suas concepções dramáticas e romanescas, tendo criado uma forma de fazer filmes que em nada correspondia ao verdadeiro "espírito do cinema". A esse respeito, diria mais tarde Germaine Dulac (publicação eletrônica, s/data), uma das principais representantes da vanguarda francesa: "Viu-se nele [no cinema] apenas uma forma de multiplicar as cenas e os cenários de um drama, de aumentar ao infinito os palcos teatrais e de reforçar a ação dramática pela mudança de ponto de vista" (p.1, tradução livre).[1] Para a cineasta, isso fez com que o público se acostumasse a ver o cinema dessa forma, e seria preciso ensinar os espectadores a apreciá-lo como uma nova forma de arte, como um meio de expressão único, com características próprias e possibilidades quase infinitas de criação.

Nessa perspectiva, a vanguarda francesa propugnava para os novos cineastas "a busca de um cinema puro", que, livre das convenções formais, deveria "brincar com as luzes captadas para evocar estados da alma e não fatos exteriores... (...) desenvolver esta faculdade extraordinária e pungente de representar o imaterial" (CANUDO apud AGEL, 2006, p.11). Para eles, não se tratava de atender aos interesses econômicos dos produtores, com filmes que viessem a agradar ou lisonjear o gosto do público, forjado na relação com obras que transpunham teatro e literatura

[1] DULAC, Germaine. *L'essence du cinéma, L'idée visuelle*. Disponível em http://suspendu.free.fr/site/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=89, acesso em 31/01/2010.

para a tela; tratava-se "de criar algo novo a qualquer preço e virar as costas a toda tradição literária e artística" (AGEL, idem).

Germaine Dulac desempenhou papel fundamental nesse movimento. Realizou mais de 30 filmes de ficção, além dos filmes de atualidades e documentários; entre suas obras encontram-se *La fête espagnole* (1919), *La souriante Madame Beudet* (1923) e *La coquille et le clergyman* (1929), considerados, respectivamente, o primeiro filme impressionista, o primeiro filme feminista e o primeiro filme surrealista da história do cinema (texto digital, s/data).[2]

Dulac foi militante da proposta de fazer do cinema uma arte em si mesma, tendo fundado sua própria produtora, por meio da qual viria a desenvolver novas experiências com a luz na composição das imagens e na expressão do mundo interior das personagens. Convencida de que o espectador era parte integrante do cinema como forma de arte, foi também uma das fundadoras do movimento cineclubista francês, destinado a difundir a "arte cinematográfica" junto ao grande público, de forma a contribuir com a formação do gosto.

Na busca de um cinema puro, Dulac viria a integrar o movimento surrealista francês, cujo manifesto, publicado por André Breton, em 1924, defendia a ideia de que o pior que a arte poderia fazer por si mesma era tentar ser expressão do real.

Diz André Breton, no texto de lançamento do movimento (BRETON, 1924):[3] "Tamanha é a crença na vida, no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real, que afinal essa crença se perde". É à imaginação, vai dizer o autor do manifesto, que a arte deve servir, a libertar a imaginação da servidão a que ela está submetida pela realidade, pelas regras e convenções sociais, pelas obrigações impostas pela vida cotidiana e, sobretudo, pelo temor à loucura.

> Não é o temor à loucura que vai nos obrigar a içar a meio pau a bandeira da imaginação (...) a atitude realista, inspirada no positivismo, de São Tomaz a Anatole France, é hostil a todo impulso de liberação intelectual e moral. Tenho-lhe horror, por ser feita de mediocridade, ódio e insípida presunção. (...) Ressente-se com isso a atividade dos melhores espíritos. (idem)

Citando as descobertas de Freud sobre o inconsciente e sobre o sonho, o manifesto professa a crença na integração futura dos dois estados, sonho e realidade, "numa realidade absoluta, de surrealidade", matéria-prima da arte, incluída aí a arte cinematográfica. Dirá o pintor francês Fernand Léger (RECINE, 2006), roteirista e diretor de *Le ballet mécanique* (1924):

> O cinema é uma terrível invenção para fazer o verdadeiro, quando se deseja. É uma invenção diabólica que pode vasculhar e iluminar tudo o que escondemos,

---

[2] Germaine Dulac. Disponível em http://www.arte.tv/fr/Cinema-muet/1176570,CmC=1176572.html, acesso em 31/01/2010.

[3] BRETON, André. Manifesto do surrealismo. Disponível em http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf, acesso em 02/08/2009.

> e projetar o detalhe aumentado cem vezes. (...) Um botão de lapela sob um projetor, projetado, cem vezes aumentado, torna-se um planeta irradiante. Um lirismo completamente novo do objeto transformado vem ao mundo, uma plástica vai ser fundada sobre esses novos fatos, sobre essa nova verdade.

Nessa perspectiva, a imagem cinematográfica deveria ser configurada a partir de outra lógica, não-racional e não-realista, uma lógica própria do inconsciente, à qual somente se tem acesso pela arte e pelo sonho. Esperava-se que a arte cinematográfica pudesse transpor sonho e imaginação para a tela, levando o espectador a experimentar a liberdade de pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais. Entre as mais radicais expressões do surrealismo no cinema encontram-se, ao lado das obras de Germaine Dulac, *O cão andaluz* (1929) e *A idade do ouro* (1930), de Luis Buñuel. Para esses diretores, compreender a linguagem dos sonhos, base do surreal, era entrar em contato com o desejo, subvertendo a opressão imposta pelo real.

Do outro lado do Atlântico, a perspectiva de representar o imaterial para aproximar o espectador dos mistérios da alma humana levaria David Wark Griffith a também brincar com a luz, no que viria a ser considerada, mais tarde, a invenção do cinema narrativo. Com propósitos muito distintos dos professados pela vanguarda francesa e pelos surrealistas, Griffith tomou a imagem em movimento como instrumento para a construção de narrativas visuais dramáticas, que exploravam, acima de tudo, o universo interior das personagens.

De acordo com Xavier (2007), Griffith pretendia traduzir para o cinema a tradição da representação teatral (de onde ele provinha), dando função dramática às técnicas já utilizadas na produção de imagens em movimento para, adensando a psicologia das personagens, ampliar "o alcance da narrativa no plano da carga simbólica atribuída às imagens" (p.41). Griffith esperava que suas narrativas levassem o espectador a vivenciar como suas as experiências das personagens, apreendendo com elas os aspectos mais subjetivos da natureza humana. Em seus primeiros filmes de longa metragem, *O nascimento de uma nação* (1915) e *Intolerância* (1916), lançou mão da montagem paralela, para apresentar vários eventos ocorrendo simultaneamente, e do *close up*, cuja principal função era possibilitar ao espectador aproximar-se da intimidade da personagem.

Sobre o *close up*, diria, anos mais tarde, o poeta e romancista Blaise Cendrars (RECINE, 2006):

> Fixe a objetiva em uma mão, um olho, uma orelha e o drama se perfila, cresce sobre um fundo de mistério (...) A atenção se fixa no franzir sinistro de sobrancelhas. Sobre a mão coberta de calosidades criminais. Em um pedaço de tecido que sangra continuamente. Na corrente do relógio que se estica e incha como as veias das têmporas. E por que [no cinema] a matéria está tão impregnada de humanidade? (p.34)

Griffith certamente havia se dado conta disso, pois, na perspectiva a partir da qual pensava o cinema, o *close-up* atuaria como um potente canal de subjetivação, atraindo a atenção dos espectadores para detalhes que podiam revelar pensamentos, motivações e sentimentos. Ele é considerado um dos principais inventores da gramática cinematográfica; sua forma de fazer cinema influenciou significativamente o padrão de cinema narrativo feito nos EUA e, ao longo do tempo, na maioria dos países do mundo. Um cinema que estabelece pouca distinção entre o real e o ficcional, priorizando a pedagogia da imaginação e da fantasia, e que, em suas melhores obras, coloca milhões de espectadores em contato com as contradições presentes em tudo que é especificamente humano.

Cabe assinalar que não é efetivamente possível estabelecer distinções muito claras entre o que é real e o que é ficcional no cinema. Ainda que a perspectiva apontada pelos surrealistas fosse romper com o que consideravam excessiva proximidade com o real, o que prevaleceu no cinema de ficção, na maior parte das vezes, foi a busca pela verossimilhança. Assim, o que é considerado ficcional pode, muitas vezes, trazer elementos profundamente realistas.

A pedagogia do real

Na esteira da revolução bolchevique e do movimento construtivista, que almejava, pela arte, contribuir para a construção de um homem novo, para uma sociedade nova, a vanguarda soviética professaria outras funções para a nova arte. Autodenominados *Knoks*, alguns cineastas russos proclamariam, nos anos de 1920, outras possibilidades para a imagem em movimento. Diziam eles, em seu manifesto, publicado por Dziga Vertov em 1922 (RECINE, 2006: 60-67):

> Chamamo-nos os *Kinoks* para nos distinguirmos dos *cineastas*, rebanhos de trapeiros que mal conseguem esconder as suas velhacarias. (...) O cinema dos *Knoks*, NÓS o depuramos dos intrusos: música, literatura e teatro; nós procuramos o nosso ritmo próprio que não terá sido roubado em qualquer parte e que encontramos nos movimentos das coisas. NÓS convocamos: — para fugir — dos adocicados enlaces do romance, do veneno da novela psicológica, do abraço teatral do amante voltando as costas à música — para fugir — alcancemos o vasto campo, o espaço das quatro dimensões (3+ o tempo), em busca de um material, de uma métrica e de um ritmo inteiramente nosso.

Ancorados em uma estética marxista, para a qual a função precípua da arte é expressar o real, os *Knoks* defendiam, em seu manifesto e em seus filmes, que as imagens cinematográfica deveriam ser a mais fiel possível expressão da realidade, pois só assim poderiam contribuir para transformá-la. Nisso consistia, para eles, o caráter revolucionário daquela forma de arte. Nascia ali o cinema-verdade, o cine-olho, que pressupunha que o olho da câmera, ao observar e registrar a realidade em imagens em movimento, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre

o mundo e, desse modo, ajudaria a transformá-lo, numa ação pedagógica voltada para o fim da miséria e da opressão.

Para Vertov e seus companheiros, a câmera deveria se constituir no olho aperfeiçoado que os homens não possuem, um novo olho, uma nova máquina para ver e entender melhor o mundo:

> (...) eu sou o cine-olho [diz a máquina]. Eu sou o olho mecânico. Eu, máquina, mostro-vos o mundo como só eu posso vê-lo. Eu liberto-me, desde hoje e para sempre, da imobilidade humana, eu estou em movimento contínuo, aproximo-me e afasto-me dos objetos, deslizo por debaixo deles, trepo por cima deles, movo-me ao lado de um cavalo a correr, irrompo, em plena velocidade, na multidão, corro diante dos soldados que carregam, volto-me de costas, voo com aeroplanos, caio e levanto voo com os corpos que caem e sobem. Aqui estou eu, aparelho, lanço-me seguindo a resultante, ziguezagueando no caos dos movimentos, fixando o movimento a partir do movimento saído das combinações mais complicadas. (...) A minha vida é dirigida para a criação de uma nova visão do mundo. Deste modo eu decifro, de uma nova maneira, um mundo que vos é desconhecido. (idem)

Formar cidadãos novos, imbuídos de uma responsabilidade social, a partir de processos educativos que levassem à substituição de valores como livre empreendimento, competição, liberdade, felicidade por valores mais adequados aos novos tempos, como deveres, sacrifício e ação, era a proposta defendida por John Grierson, na Inglaterra dos anos 1930 e 1940 (CATELLI, out.2003, texto eletrônico, s/pg.), para o papel que o cinema deveria vir a desempenhar na sociedade. Para esse cineasta, um dos criadores da escola documentarista britânica e do documentário, como gênero cinematográfico, os filmes de estúdio ignoravam totalmente a possibilidade de se abrir a tela ao mundo real.

> O documentário fotografa cenas vivas, histórias vivas. Nós acreditamos que o ator verdadeiro (ou natural) e a cena verdadeira (ou natural) são os melhores guias para uma interpretação do mundo moderno na tela. Eles dão ao cinema um fundamento mais sólido. Eles dão ao cinema o poder de um milhão e uma imagens. Eles dão ao cinema um poder de interpretação dos acontecimentos mais complexos ou surpreendentes do mundo real. (GRIERSON, 1932, fragmentos republicados em Cinemais, 1997, pp. 65-66)

A denominada “pedagogia da estética realista”, base desses dois movimentos, influenciaria outros importantes movimentos cinematográficos lançados posteriormente. Pode-se atribuir à defesa desse pressuposto, por exemplo, os longos planos-sequência da *Nouvelle Vague* francesa, feitos com câmera parada e luz direta, os longos diálogos intercalados com o silêncio, entre outros recursos utilizados na construção de narrativas que tinham o intuito de quebrar o prazer da fruição segura e desacomodar o espectador na sua poltrona. Almejava-se oferecer ao espectador o incômodo e o mal-estar, e, com estes, a possibilidade de refletir, para, refletindo, modificar-se,

e modificando-se transformar também a realidade a sua volta. O mesmo pode ser dito das imagens quase documentais do neo-realismo italiano, construídas, a partir de um *script* mínimo, no momento mesmo em que eram filmadas, com a participação direta da população local, e que tinham por objetivo expor a miséria moral de um povo devastado pelo fascismo e pela guerra.

Cabe, ainda, retomar alguns dos pressupostos do Cinema Novo que, com seus Fabianos e Coriscos, câmera na mão e luz estourada, almejava atirar a fome e o subdesenvolvimento no rosto daqueles que os haviam produzido, na perspectiva de fazer do cinema uma arma a serviço da transformação da realidade brasileira e latino-americana. Nas palavras de Glauber Rocha, um dos seus idealizadores:

> A fome latina (...) não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida. De *Aruanda* a *Vidas secas*, o Cinema Novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras; (...) Estes são os filmes que se opõem à fome. (...) Assim, somente uma cultura da fome, mirando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência. (...) porque o Cinema Novo é um fenômeno dos povos colonizados e não uma entidade privilegiada do Brasil: onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialesco da censura, aí haverá um germe vivo do Cinema Novo. Onde houver um cineasta disposto a enfrentar o comercialismo, a exploração, a pornografia, o tecnicismo, aí haverá um germe do Cinema Novo. Onde houver um cineasta (...) pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do Cinema Novo. (...) Não temos por isto maiores pontos de contato com o cinema mundial. O Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência. (Glauber Rocha, EZTETYKA DA FOME, 1965)[4]

Para não produzir dicotomias, cabe assinalar que a fronteira entre real e ficcional é também bastante tênue nos filmes que integram os movimentos acima mencionados e difícil de ser estabelecida mesmo nos documentários que se propõem a ser radicalmente documentais.

Dimensão política de uma estética

Seja o cinema visto pelo viés da pedagogia da imaginação, marca da vanguarda francesa e do movimento surrealista, ou sob a perspectiva de uma arte a serviço do real, pode-se afirmar que, em ambas as perspectivas, os seus autores – cineastas – embora tenham se aproximado dessa arte com pressupostos estéticos, éticos e ideológicos diversos, reconheciam o valor do cinema

[4] Republicado em http://www.tempoglauber.com.br/glauber/Textos/eztetyka.htm.

também enquanto arte de dimensão política, que levava o público a uma reflexão sobre a vida, seu entorno e contexto. Nesse sentido, real e ficcional encontram-se em plano de igualdade, numa mesma dimensão reflexiva, sendo, portanto, apenas diferentes formas de traduzir uma intencionalidade política, explícita ou implicitamente formulada no contexto de uma opção estética. Essa concepção se expressa nas falas de alguns dos mais importantes realizadores da história do cinema:

> O cinema é um momento da revolução (...) Não sou um cineasta que faz filmes políticos; estou me tornando um militante que faz filmes". (GODARD, 1970)
>
> Quero fazer cinema político, de análise política. O cinema se torna instrumento de análise política quando nas mãos da classe operária (...) Eu me contento de ser um técnico politizado que se esforça por traduzir em linguagem específica do cinema todo o material elaborado pela base, essa coletividade, essa seção. (BERTOLUCCI, 1971)
>
> Não é somente um espetáculo cinematográfico. É um fato de ação política real, uma efetiva tomada de posição, com todas as consequências que este gesto de um cineasta pode comportar, na medida em que o cinema pode ser um veículo de um movimento de ideias contestatórias de uma certa sociedade. (SJOMAN, 1967)
>
> Uma obra de arte, entendida como uma forma dinâmica, é um processo de formação de imagens no sentimento e na razão do espectador. Isso é o que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital, é o que a distingue de uma obra inanimada, na qual se comunica ao espectador apenas o resultado de um certo processo de criação, em lugar de atraí-lo a participar deste processo. Ser um processo é uma exigência básica, não importa qual seja a forma artística em discussão. Um ator, por exemplo, não imita os sentimentos do personagem que interpreta, mas dá vida a estes sentimentos que se desenvolvem, que se transformam, que surgem diante do espectador. Do mesmo modo, uma imagem não existe como algo fixo, pronto, acabado: ela se processa diante do espectador. Uma obra de arte reproduz o processo através do qual na vida se formam imagens na razão e no sentimento dos homens. (EISENSTEIN, 1938)

De acordo com CHAIA (2009)[5], são tão políticos os filmes realizados pelo "cinema de autor" quanto os produzidos pelo "cinema de sistema" de Hollywood, assim como também são políticos os filmes do "cinema novo", os do dito "cinema marginal", os da atual "safra" de documentários nacionais, e eram políticos os filmes da "chanchada", produzidos em décadas passadas no Brasil.

Os documentários *Leni Riefenstahl*, *A Deusa Imperfeita* e *Arquitetura da destruição* são exemplos clássicos e explícitos da dimensão política que os filmes, a partir de uma dada configuração estética, podem assumir. BIRMAN (1998) afirma, por exemplo, que o imaginário

[5] CHAIA, Miguel. Cinema: político desde o nascimento. Disponível em http://www.pucsp.br/revistaaurora/ed5_v_maio_2009/colunas/download/ed5/5_coluna.pdf. Acesso em 13/04/2010.

fílmico de Riefenstahl é movido pelo desejo de imobilizar o espectador diante da perfeição grandiosa, frente a qual o público fica impedido de pensar e de duvidar, diante de tanta beleza, do que realmente existe de absoluto no espetáculo. Para o autor:

> A arianização do mundo está aqui no seu cerne. A formalização estética e os temas desenvolvidos na narrativa cinematográfica se imbricam agora de maneira absoluta, numa harmonia geométrica, no atelier do artista, para enunciar o mito de uma outra humanidade. Com efeito, o perfeccionismo se revela aqui na sua pretensão grandiloquente, já que o belo a ser construído pela arte seria uma transgressão absoluta com os cânones da natureza e da tradição, sendo capaz então de materializar formalmente o impossível (BIRMAN, 1998, p. 109).

Ao contrário de Riefenstahl, para quem a estética supostamente estaria desvinculada das posições políticas, os primeiros realizadores mencionados neste texto parecem ter querido explicitar o caráter político de suas opções estéticas. Germaine Dulac defendia publicamente a tese de que seu cinema tinha uma função política, voltada, de um lado, para a formação estética das massas e, de outro, para denúncia da condição feminina, tema de muitos de seus filmes.

Grierson atribuiu ao cinema documental uma dimensão claramente político-educativa, fazendo com que ele se constituísse como “uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a separação entre o cidadão e a comunidade a qual ele pertence" (CATELLI, 2003, texto digital, s/p). Segundo CATELLI (idem):

> Grierson não tinha dúvidas quanto ao caráter educativo do cinema que, para ele, deveria ser uma escola fora dos bancos escolares, que ajudasse a fazer a educação de que o país precisava: para o cineasta, a solução para os problemas sociais implicava um redirecionamento e uma reconversão do olhar tornados possíveis pelas imagens do cinema, que deveriam apresentar as contradições da sociedade e o cotidiano dos trabalhadores.

Para o realizador (1996), “filmando nas ruas, indo aos bairros pobres, mercados e fábricas, [o documentário] tomou para si a tarefa de fazer poesia lá onde nenhum poeta tinha ido até então”.

SCHETTINO e GONÇALVES (2007) pontuam que o cinema deve ser visto e entendido como um evento composto por três dimensões: meio de comunicação, indústria e arte. Para os autores, tomar o cinema em sua tridimensionalidade possibilita sua compreensão como um fenômeno total. Um fenômeno total que, empregando arte, indústria e meio de comunicação, traz consigo

uma dimensão política. Com relação a essa tridimensionalidade, na análise de SILVA (2008),[6] é preciso fazer duas ressalvas:

> Em primeiro lugar, ao concordarmos que o cinema pode ser visto por três diferentes vieses, não podemos esquecer que cada um deles não existe de maneira estanque, ao contrário, essas dimensões se interpenetram e são encontradas – em maior ou menor grau – em grande parte da produção cinematográfica. (...) o fato de o cinema poder ser divido em três diferentes dimensões não implica que elas funcionem separadamente (situação que nos levaria a postular uma falta de unidade, uma falta de organicidade da instituição cinematográfica). Muito menos implica que essas dimensões sejam homogêneas, que não contenham em si um acavalamento de outros elementos que nos permita conceber o cinema sob outras óticas; e esta seria nossa segunda ressalva.

Dimensão político/educativa da estética na difusão do cinema na escola

Em *A hipótese cinema* (2008), Alain BERGALA nos chama a atenção para o fato de que o cinema deve ser entendido como arte também na escola. E é enquanto arte – cuja dimensão política se viabiliza por meio de opções estéticas, e também enquanto indústria e meio de comunicação, numa perspectiva tridimensional (como proposto por SCHETTINO e GONÇALVES) que o cinema deve entrar na sala de aula.

> Poderíamos dizer, seguindo o texto de Godard: a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e, às vezes, mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção. (BERGALA, 2008, p.31)

Segundo Bergala (idem), levar o cinema para a sala de aula, tendo como objetivo exclusivamente uma "formação crítica" dos estudantes, pressupõe concebê-lo como um *mau objeto*, ao passo que reconhecê-lo como forma de arte pode ser uma boa oportunidade para que ele seja tratado como *bom objeto*. Diz o autor:

> a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (...) Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. (idem:32-33)

Bergala (idem) entende o cinema como espaço de alteridade para e na escola. O que a escola pode fazer nesse sentido? O autor responde: (...) "falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura".

---

[6] SILVA, Silvio Cesar. *Cinema, multidimensionalidade e ideologia*. Disponível em http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_silvio_silva.pdf,. Acesso em 13/04/2010.

> A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais-valia artística. É a secura de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema. (BERGALA, 2008, p.47)

> A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem experiência do "fazer" e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo "estranho" à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p. 30)

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste texto ainda são iniciais, fruto dos primeiros contatos com alguns textos fundadores do cinema, que ratificam o cinema como arte. Neles identificamos a presença de elementos constitutivos do processo educativo, compreendido em sentido amplo como formação e socialização.

Nossa intenção é defender a ideia de que o cinema — como a arte em geral — é pedagógico em si mesmo, e sua pedagogia está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas. Acreditamos que, ao longo de sua história, a sétima arte assumiu – para seus criadores e para o público — distintas formas e dimensões políticas que vieram a desempenhar papéis educativos diferenciados na sociedade.

Compreender a pedagogia própria do cinema (que se expressa no modo como são produzidos os significados), identificar os pressupostos que subsidiam as diferentes concepções cinematográficas e revisitar documentos e depoimentos de cineastas que inauguram movimentos e ou estilos são estratégias que implicam olhar o cinema por outro ângulo, levando em conta o impacto das escolhas técnicas e estéticas e a superação da dicotomia clássica entre o real e o ficcional. Pensar o cinema como arte é, nas palavras de Federico Fellini, percebê-lo como "um modo divino de contar a vida".

Referências bibliográficas:

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BIRMAN, Joel. A estética como política. *Cinemais – Revista de cinema e outras questões audiovisuais*, Brasília, n.9, pp. 12-19, jan/fev. 2008.

BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*. 1924. Disponível em http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf. Acesso em 02/08/2009.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. *Luz, câmera, educação! Impactos do Instituto Nacional de Cinema Educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. 2008. Disponível em http://www.estacio.br/mestrado/educacao/ticpe2008.asp

CATELLI, Rosana Elisa. *Cinema e Educação em John Grierson*. 2003. Disponível em http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm. Acesso em 02/07/2008.

CHAIA, Miguel. *Cinema: político desde o nascimento*. s/data. Disponível em http://www.pucsp.br/revistaaurora/ed5_v_maio_2009/colunas/download/ed5/5_coluna.pdf. Acesso em 13/04/2010.

COMOLLI, Jean-Louis. *Filmar para ver:* Escritos de teoría y crítica de cine. Buenos Aires: Simurg/Fadu, 2002.

DUARTE, Rosalia e ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, pp. 59-80. 2008.

DULAC, Germaine. *L'essence du cinéma, L'idée visuelle.* (eletrônico, s/data). Disponível em http://suspendu.free.fr/site/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=89. Acesso em 31/01/2010.

GUSMÃO, Milene. *Dinâmicas do Cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX ao XXI*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2006.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

RECINE. Cinema de vanguarda. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 2006.

REIS JUNIOR, João Alves dos. *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]*. Tese (Doutorado em Educação), Departamento

de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Glauber. *Eztetyka da fome*. 1965. Disponível em http://www.tempoglauber.com.br/glauber/Textos/eztetyka.htm. Acesso em outubro de 2009.

SCHETTINO, Paulo B.C. *Diálogos sobre a tecnologia do cinema brasileiro*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

SCHETTINO, P.; GONÇALVES, M. *As três dimensões do cinema.* Sorocaba: UNISO, 2007.

SCHWARTZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____ et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SILVA, Silvio Cesar. *Cinema, multidimensionalidade e ideologia*. Disponível em http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_silvio_silva.pdf. Acesso em 13/04/2010.

XAVIER, Ismail (2007). A continuidade e a montagem paralela no cinema de Griffith. In: BENTES, Ivana. *Ecos do cinema: de Lumière ao digital.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.