

**EDUCAÇÃO E CINEMA NO GT 16 DA ANPED:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CINEMA EM ADORNO E
BENJAMIN**

LOUREIRO, Robson - UFES

GT: Educação e Comunicação/n.16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Introdução

Neste artigo, investigo como o tema educação e cinema tem sido abordado na produção acadêmica brasileira. Para tanto, tomei como objeto de análise os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 16 – Educação e Comunicação – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1995 a 2002. O objetivo é apresentar alguns apontamentos acerca da contribuição de teóricos da Escola de Frankfurt, para a análise da relação entre educação e cinema. Nesse sentido, elaboro algumas notas introdutórias sobre o cinema no pensamento de Adorno e Benjamin, tendo como eixo a idéia, presente em alguns estudos examinados, de que Adorno concebia o cinema de forma pessimista, como sinônimo de degradação cultural, enquanto Benjamin era mais otimista quanto ao lugar do cinema na sociedade moderna.

O texto está assim estruturado: inicialmente, situo, de forma geral, a inserção do cinema na “sociedade do espetáculo” a partir de dois romances (*Admirável Mundo Novo* e *1984*). Em seguida, analiso os trabalhos (1995-2002) do GT 16 da ANPED. Por fim, apresento as notas sobre cinema no pensamento de Adorno e Benjamin.

O cinema na composição da *sociedade do espetáculo*

A fim de destacar uma faceta expressiva da sociedade capitalista atual, tomo como ponto de partida dois romances: *Admirável Mundo Novo*, de A. Huxley, e *1984*, de G. Orwell.

O livro *Admirável Mundo Novo* foi publicado em 1932. Nele, Huxley descreve uma sociedade totalitária, dominada e controlada pelo Estado. Seus interlocutores não são apenas os regimes totalitários, mas também o modelo de produção fordista. Basta lembrar a produção em série de seres humanos geneticamente modificados. No “mundo admirável” de Huxley, não há relação sexual com fins de procriação. Numa linha de produção, as crianças são gestadas e desenvolvidas. Os *experts*, cientistas funcionários do Estado, controlam todo o processo de criação de pessoas, com o objetivo principal de manter a “estabilidade social”. As classes sociais são determinadas a partir da manipulação genética. Desde o primeiro momento, os seres humanos, assim gestados, são condicionados de forma a impedir qualquer possibilidade de pensamento autônomo.

Apesar do forte pessimismo que o caracteriza, esse livro instiga uma série de questões, relacionadas à ciência, à tecnologia, à estética, às artes, à felicidade etc., que não cabe aqui relatar em minúcias. No entanto, para o que proponho nesse trabalho, vale ressaltar a importância que o cinema e as imagens em movimento assumem no romance. Num dos diálogos do XI capítulo, o *Selvagem*, em visita ao Centro de Incubação e Condicionamento e, ao passar diante de uma biblioteca, pergunta se os alunos liam Shakespeare. A resposta que recebe é negativa: “Nossa biblioteca contém somente obras de consulta. Se os nossos jovens precisam de distrações, poderão encontrá-las no cinema sensível. Nós não os estimulamos a procurar qualquer tipo de diversão solitária” (HUXLEY, 2002, p. 199).

Numa outra situação, a personagem Lenina leva o *Selvagem* para conhecer o cinema sensível. Comodamente instalados em suas poltronas, vêem o nome do filme na grande tela: *Três Semanas em*

Helicóptero. Em seqüência, surge na tela um breve anúncio: “Superfilme cantante, falante, sintético, colorido, estereoscópico e sensível, com acompanhamento sincronizado de órgão de perfumes” (HUXLEY, 2002, p. 204). Como tudo era muito novo para o visitante, Lenina lhe pede para colocar as mãos nos botões metálicos localizados nos braços da poltrona, para que o neófito sinta os efeitos do sensível. O *Selvagem* fez o que lhe fora indicado. O anúncio na tela desaparece. Em seguida, dez segundos de escuridão completa; depois, de súbito, deslumbrantes e parecendo incomparavelmente mais sólidas do que a própria realidade, surgiram imagens estereoscópicas de um homem “...negro gigantesco estreitamente abraçado a uma jovem Beta-Mais braquicéfala, de cabelos cor de ouro” (HUXLEY, 2002, p. 204). O *Selvagem* toma um susto. Sente algo nos lábios. Ergue a mão para levá-la à boca; o leve roçar nos lábios cessou; deixa cair a mão no botão metálico; a sensação recomeça. Ao mesmo tempo, o órgão de perfumes exala almíscar puro. Em tom expirante, uma superpomba de trilha sonora arrulha. “U-uh”; e, não vibrando mais de trinta e duas vezes por segundo, uma voz de baixo, mais que africana em sua profundidade, responde: “Aa-aah!” “Uh-ah! Uh-ah!” Os lábios estereoscópicos unem-se de novo e mais uma vez, as zonas erógenas dos seis mil espectadores do Alhambra titilam com um prazer galvânico quase intolerável. “U-uh...”.

No encontro entre Mustafá Mond, o administrador mundial, e o *Selvagem*, temos um dos diálogos mais interessantes do romance. O selvagem questiona a civilização e pergunta por que, no lugar das estórias estúpidas e horríveis exibidas no cinema sensível, não assistiam a *Otelo*. Mostafá Mond responde que ninguém entenderia *Otelo*, pois o mundo não era mais o mundo de *Otelo*.

Não se pode fazer um calhambeque sem aço, e não se pode fazer uma tragédia sem instabilidade social. O mundo agora é estável. As pessoas são felizes, têm o que desejam e nunca desejam o que não podem ter. Sentem-se bem, estão em segurança; nunca adoecem; não têm medo da morte; vivem na ditosa ignorância da

paixão e da velhice; não se acham sobrecarregadas de pais e mães; não têm esposas, nem filhos, nem amantes, por quem possa sofrer emoções violentas; são condicionadas de tal modo que praticamente não podem deixar de se portar como devem. E se, por acaso, alguma coisa andar mal, há o soma (HUXLEY, 2000, p. 266).

O selvagem insiste, “Apesar de tudo, *Otelo é bom*. Otelo é melhor do que esses filmes sensíveis”. A resposta de Mostafá Mond é surpreendente: “Sem dúvida. [...] Mas esse é o preço que temos de pagar pela estabilidade. É preciso escolher entre a felicidade e aquilo que antigamente se chamava a grande arte. Nós sacrificamos a grande arte. Temos, em seu lugar, os filmes sensíveis e o órgão de perfumes”. O selvagem retruca: “Mas eles não significam nada”. O administrador mundial reage: “Significam o que são; representam para os espectadores uma porção de sensações agradáveis” (HUXLEY, 2002, p. 267).

Em 1984, romance publicado em 1949, George Orwell imagina uma distopia, na qual a sociedade totalitária é controlada pelo Partido. Câmeras de televisão, as *teletelas*, permitem ao *Big Brother*, o “Chefe supremo do partido”, vigiar a todos os indivíduos, num sistema político e social no qual a delação é uma virtude premiada.

No alto da pirâmide, está o *Big Brother*. Ele é infalível e onipotente. Cada sucesso, realização, vitória, descobrimento científico, toda sabedoria, sapiência, virtude, felicidade, são atribuídas diretamente à sua liderança e inspiração. Ninguém nunca viu o Grande Irmão. Ele é a forma que o Partido escolheu para se apresentar ao mundo. Sua função é a de ponto focal para o amor, medo, reverência, emoções que podem mais facilmente ser sentidas em relação a um indivíduo do que a uma organização. Abaixo do Grande Irmão vem o Partido Interno, com seis milhões de membros e, em seguida, está o Partido Externo, chamado de mãos do Estado. Na base da pirâmide, vem a massa muda, os “proles”, que talvez constituam oitenta por cento da população. Os proles são a população escrava das terras equatorianas, que constantemente

trocam de mãos, não são parte permanente nem necessária da estrutura.

Na sociedade de 1984, os crimes de pensamento ou “crimidéia” são duramente punidos. Conforme relata o livro, essa punição ficou viável com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Depois da invenção da imprensa, tornou-se mais fácil manipular a opinião pública, processo que o filme e o rádio levaram além. O desenvolvimento da televisão e o progresso técnico possibilitaram receber e transmitir simultaneamente pelo mesmo instrumento, e fizeram acabar a vida particular. Cada cidadão, ou pelo menos cada cidadão suficientemente importante para merecer espionagem, ficou sujeito a ser mantido vinte e quatro horas por dia sob os olhos da polícia e ao alcance da propaganda oficial, fechado a todos os outros canais de comunicação. Instaurava-se, pela primeira vez, a possibilidade de impor não apenas a completa obediência à vontade do Estado, como também a completa uniformidade de opinião em todos os súditos.

Em 1984, a educação das massas objetiva moldar continuamente a consciência tanto do grupo dirigente como do grupo executivo. A consciência das massas, para o partido, deve ser influenciada apenas de modo negativo. Para tanto, há os *dois minutos de ódio*: a “grande tela” exhibe cenas de guerra, com ataques e destruições fictícias. O intuito é provocar o ódio dos espectadores contra o inimigo do momento. Eles gritam, esbravejam, numa catarse coletiva, dentro das salas de cinema.

Essas obras literárias ajudam a refletir sobre o lugar da mídia imagética e, especialmente do cinema, no capitalismo contemporâneo. Em *Admirável mundo novo*, o cinema sensível revoluciona as formas de fruição estética mediada pelas imagens, tornando possível não somente a fruição pelo audiovisual, mas também pelo tato e olfato. Nessa visão futuroológica, o cinema é uma atividade de lazer, voltada para o entretenimento de massa. Já em 1984, o Partido se impõe como a caricatura da onipotência e da

onisciência, na forma de *teletelas*, forjando imagens a serem exibidas nos *dois minutos ódio*. Contudo, aqui a sofisticação atinge um nível superior que na obra de Huxley: a exibição de filmes, documentários, informações está em todo lugar, mediante as teletelas “interativas”, principalmente nas residências.

Apesar de escritos em momentos históricos diferentes, esses romances manifestam, em seus relatos ficcionais, uma tendência histórica que se consolidou nas últimas décadas do século XX: as relações sociais tendem a ser, cada vez mais, mediadas pela imagem. Nas palavras de Debord (2002), vivemos numa “sociedade do espetáculo”. O espetáculo afasta o mundo vivido em imagens que o representam e oferece a essas imagens uma autonomia absoluta no seio da produção cultural. Nesse processo, a mídia imagética não é mera produtora e acumuladora de imagens, mas compõe essa configuração espetacular e mercadológica que a vida social assume no capitalismo contemporâneo: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. [...] O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 2002, p. 25).

O cinema aparece, nessas ficções, como um dos componentes do arcabouço do espetáculo. Transformado numa forma de entretenimento de massas, o cinema se expandiu com o surgimento da televisão, do videocassete, do DVD e da própria Internet. O avanço tecnológico permitiu que, de diversão exclusivamente pública, o cinema caminhasse para a forma doméstica, “invadindo” lares. Essa passagem implicou um redimensionamento do seu próprio poder e pode ser visualizada quando se compara *Admirável mundo novo* e *1984*.

Mais do nunca, torna-se compreensível que um filme não apenas traduz gostos artísticos, crenças, valores, conhecimentos, como também colabora no forjar desses elementos, ou seja, a produção fílmica contribui, de alguma maneira, para a formação humana. Por essa razão, o cinema vem se impondo como um objeto

de análise significativo para educadores(as) preocupados(as) com os processos formativos de homens e mulheres no capitalismo contemporâneo.

A produção acadêmica sobre a relação educação e cinema no GT 16 da ANPED

Para avaliar como a temática cinema e educação vem sendo abordada na produção acadêmica brasileira, analisei os pôsteres e comunicações do GT 16 – Educação e Comunicação – das reuniões anuais da ANPED, correspondentes ao período de 1995 a 2002. Optei analisar os trabalhos desse período devido às facilidades de acesso às fontes necessárias para a realização da pesquisa.

Entre 1995 e 2002, foram apresentados 133¹ trabalhos, sendo que 19 tratam da relação entre cinema e educação (14.28%). Se distribuídos por ano de apresentação, percebe-se que a temática aparece de forma irregular:²

ANO	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS EDUCAÇÃO E CINEMA
1995	13	3 (23.07%)
1996	15	0
1997	10	3 (30%)
1998	13	1 (7.69%)
1999	18	4 (22.22%)
2000	21	3 (14.28%)
2001	19	0
2002	24	5 (20.83%)
TOTAL	133	19 (14.28%)

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos do GT 16 por ano.

No universo de 19 trabalhos, 10 (52.64%)³ abordam exclusiva e

1 Essa contagem está sujeita a reavaliações. Ela se baseou nos trabalhos (pôsteres e comunicações orais do GT 16) presentes nos disquetes e CDs das reuniões anuais da ANPED. Os trabalhos encomendados não foram contabilizados. No entanto, o GT só começou a discriminá-los em disquete e CD-Rom em 1999. Os trabalhos aprovados e não programados, assim como trabalhos “pendentes”, foram contabilizados.

2 Até o momento, ainda não disponho de dados suficientes que possam esclarecer esse fato.

3 Rosa M. A. de Oliveira (1995), Duarte (1997), Fabris (1998), Gomes (1999), Salcides e Fabris (1999), Tonini e Gerson (1999), Fabris (1999), Reis (2002), Duarte (2002b), Sabat (2002).

diretamente a relação entre cinema e educação, enquanto 9 (47.36%)⁴ tratam a temática no contexto de outras discussões.

Entre os trabalhos que tratam exclusivamente da relação educação e cinema, observa-se duas tendências de estudo: 1) análise de filmes, num total de 7 trabalhos;⁵ 2) preocupação com público consumidor de filmes (preferências, formação, consumo etc.), com 3 trabalhos.⁶

A predominância da análise de filmes indica que a área educacional está atenta para o fato de que a produção fílmica não se apresenta apenas como uma “nova tecnologia”, supostamente neutra a ser manuseada pelos(as) educadores(as) no trabalho pedagógico. Mais que um mero suporte para a educação, o filme é, ele próprio, uma fonte de formação humana, pois está eivado de crenças, valores, modelos comportamentais e compreensão da vida social.

Compreendo que trabalhos dessa natureza se inserem no horizonte da “leitura” dos meios audiovisuais, aos moldes de Lebel (1975), para quem aprender a ler esses meios significa aprender a ler toda a cultura, o que implica, em longo prazo, aprender a ler as relações sociais. No entanto, essa inferência não ocorre de forma linear e automática. Há o risco de se restringir a reflexão ao nível da cultura *tout court*. Cabe observar também que, além da análise de filmes, outras “frentes” de pesquisas necessitam ser abertas nesse campo.

Quanto aos trabalhos do GT 16, minha principal preocupação foi a de perceber a contribuição da tradição marxista nos estudos sobre a temática. Nesse sentido, constato que, dos 19 trabalhos, 3 assumem essa perspectiva teórica (marxismo), sendo que 2 estão relacionados à teoria crítica da Escola de Frankfurt (Adorno e Benjamin) e 1 traz como fundamento teórico a perspectiva socialista de Gramsci. Barros (1995) se preocupa em fundamentar um projeto

4 Renato J. de Oliveira (1995), Barros (1995), Carneiro (1997), Teixeira (1997), Guido (2000), Oliveira Júnior (2000), Guimarães (2000), Gomes (2002), Machado (2002).

5 Duarte (1997), Fabris (1998), Gomes (1999), Salcides e Fabris (1999), Tonini e Gerzson (1999), Fabris (1999), Sabat (2002).

6 Renato J. de Oliveira (1995), Reis (2002), Duarte (2002b).

pedagógico-crítico, balizado nas contribuições da Escola de Frankfurt e da Escola dos Annales. Além da criação da disciplina *Pedagogia da Imagem*, para os cursos de formação de professores(as), ele também indica elementos teóricos que subsidiariam essa disciplina. Renato Oliveira (1995) investiga o impacto do *mass media* no mundo contemporâneo e busca confrontar os pontos de vista de Adorno e Horkheimer com os de Walter Benjamin a fim de compor um diálogo que explicita convergências e divergências. Reis (2002) discute a formação do público para o cinema brasileiro. Recorre às proposições teóricas de Gramsci, pela mediação de Frigotto, para quem a construção de alternativas democráticas e socialistas ao projeto neoliberal excludente demanda um “esforço sistemático de compreensão crítica da crise do capitalismo hoje [...] (com base) num projeto educativo que desenvolva as múltiplas dimensões do humano” (FRIGOTTO citado por REIS, 2002, p. 5).

Curiosamente, Benjamin é um autor recorrente mesmo entre os trabalhos que não se fundamentam na tradição marxista (Cf. DUARTE, 1997; TEIXEIRA, 1997; GUIMARÃES, 2000). Ante essa constatação, apresento a seguinte hipótese: afora o fato de sua clássica contribuição para o estudo do cinema, há uma tendência em valorizar muito mais as reflexões de Benjamin, por seu suposto otimismo em relação ao cinema, quando comparado a outros integrantes da Escola de Frankfurt, em especial Adorno. Essa, por exemplo, é a posição explícita de Renato Oliveira (1995, p. 3) para quem

Benjamin foi, de fato, um entusiasta do cinema, consciente de que este incrementou o consumismo cultural, sobretudo a entrada no mercado de filmes sonoros, deslumbrou, entretanto, a tarefa histórica que essa arte desempenha ao se constituir em objeto das inervações humanas, já que estimula e desenvolve, sobremaneira a capacidade perceptiva do espectador. Tal entusiasmo não se coaduna do negativismo de Adorno ...

Ao hipostasiar a frase de Adorno e Horkheimer, “*Se a maior parte dos cinemas fosse fechada, provavelmente os consumidores não sentiriam sua falta*”, Duarte (2002b) também induz o(a) leitor(a) a ilações próximas às desenvolvidas por Renato Oliveira (1995). Com efeito, essa questão ainda merece ser refletida, pois sinaliza uma certa apropriação da tradição da Escola de Frankfurt presente em alguns estudos sobre educação e cinema.

Notas sobre o cinema em Adorno e Benjamin: contextualizando uma polêmica

O eixo condutor dessas notas é a polarização criada entre o “otimismo” de Benjamin e o “pessimismo” de Adorno em relação ao cinema. Tal polarização também é compartilhada por Martin-Barbero (2001), no livro *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, no qual afirma que Adorno tinha o cinema como o expoente máximo da degradação cultural. Ele confronta Adorno e Benjamin, explicitando sua tendência em defesa do último, por parecer mais “otimista” quanto ao lugar do cinema na sociedade moderna. Posições como essa, contudo, desconsideram aspectos históricos que situam as preferências e/ou discordâncias entre Adorno e Benjamin em relação ao cinema.

Silva (1999) escreve que, no Brasil, faltam estudos sistematizados sobre a “estética do cinema” em Adorno. Tal tarefa, afirma o autor, deveria se constituir num esforço coletivo, dado a exigência de leituras e conhecimentos diversos que poucos estariam em condições de reunir e processar a contento. Por sua vez, não há, na obra de Adorno, uma teoria acabada acerca do cinema. Silva assinala que apesar de Adorno ter escrito, em co-autoria com Hans Eisler, em 1944, o livro *Composição para os filmes*, a maior parte das reflexões sobre a temática está diluída na sua obra.

Talvez seja possível, a partir das reflexões de Silva (1999), mesmo que de forma embrionária, escavar, em alguns escritos de Adorno, sua compreensão sobre o cinema, contribuindo, dessa

forma, para uma melhor contextualização da polêmica levantada por Martin-Barbero.

Não restam dúvidas que Adorno realizou severas críticas ao cinema. Mas, de onde partem essas críticas? Por outro lado, de qual lugar, e por que Benjamin fala com “entusiasmo” sobre a sétima arte? A rigor, qualquer análise sobre o julgamento de Adorno à indústria cinematográfica, deve considerar, principalmente, o Excursus II da *Dialética do Esclarecimento*, em especial o texto *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, no qual, Adorno e Horkheimer realizam uma diatribe à indústria cultural. Não se deve esquecer que esse texto foi escrito no exílio norte-americano em 1944. Em suas críticas ao cinema, os autores “...parecem condenar a natureza do cinema *tout court*, quando na verdade não fazem mais do que reagir energicamente contra o cinema de Hollywood” (SILVA, 1999, p. 118).

Tendo em vista o cinema de Hollywood, Adorno e Horkheimer (1985) destacam que, ao ultrapassar de longe o teatro de ilusões, o cinema oblitera a fantasia e o pensamento do espectador, fazendo-o passear e divagar no quadro da obra fílmica, mas sem ter o controle dos dados exatos da película. Assim, o cinema adentra o espectador que, entregue a seus filmes, neles identifica imediatamente a realidade. Os filmes são produzidos de tal maneira que sua apreensão adequada exige certa presteza, dom de observação, conhecimentos específicos. No entanto, é exatamente nessa engrenagem que proíbe e inibe a atividade intelectual do espectador, caso este não queira perder os fatos que passam velozmente diante de seus olhos.

O esforço está tão fortemente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para realçar a imaginação. Quem se deixa absorver no universo do filme – pelos gestos, imagens, palavras –, a ponto de não precisar acrescentar aquilo que fez dele um universo, não precisa necessariamente estar inteiramente dominado no momento da exibição pelos efeitos particulares do cinema. Os filmes

e produtos culturais que deve obrigatoriamente conhecer tornaram o público familiarizado com os desempenhos exigidos da atenção que ocupam lugar automático na engrenagem da indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Os autores defendem a hipótese de que se os cinemas e as rádios fossem fechados, os consumidores não sentiriam sua falta. O cinema já não conduz ao sonho e à fantasia. Se não fosse a publicidade, cúmplice, peça chave da indústria cultural e, de certa forma, principal responsável pela presença do espectador ao cinema, o impulso para utilizá-lo não seria muito forte. Contudo, o silenciar dos cinemas e rádios não se confundiria com um reacionário “assalto às máquinas”. Haveria, talvez, a queixa de uma meia dúzia de desiludidos, alguns poucos fanáticos e as donas-de-casa que se refugiam nos filmes que visam integrá-las (ADORNO e HORKEHEIMER, 1985).

Não obstante, no texto *Notas sobre o filme* (1986), Adorno admite a possibilidade de o cinema vir a ser arte emancipada: “O filme emancipado, escreve Adorno, teria de retirar o seu caráter *a priori* coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (1986, p. 105). Nesse texto, ele valoriza experiências estéticas de cineastas como Antonioni, Chaplin e os signatários do cinema de Oberhausen; defende o Novo Cinema Alemão e critica duramente o “cinema do papai”: “O abominável do cinema do papai é a infantilidade, a regressão industrialmente promovida” (ADORNO, 1986, p. 100).

Adorno (1986, p. 102) destaca que “A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico”. Ou seja, “O filme seria arte enquanto reposição objetivadora” de uma experiência que faz uma inflexão na direção do sujeito, sendo que, para ele, “O meio técnico *par excellence* é profundamente aparentado com a beleza natural”.

Portanto, conforme Silva (1999, p. 120), os textos adornianos

de 1964 a 1969

...parecem acusar uma inflexão nas posições de Adorno em relação ao cinema. Ao contrário do que ocorria na grande maioria das passagens acerca do cinema nos textos anteriores, as referências ao cinema parecem agora apontar para um campo de possibilidades e de aliados. As referências ao cinema deixam de ser exclusivamente depreciativas e seu vínculo com a indústria cultural deixa de ser um tópico obsedante.

Quanto a Benjamin, sua experiência com o cinema remete a um contexto diverso dos escritos da *Dialética do Esclarecimento*. Benjamin era um entusiasta das produções de cineastas como Eisenstein, para quem o cinema além de ser “a mais avançada das artes”, ocupava uma posição de vanguarda na luta pela paz mundial, “contra o amor-próprio egoísta de nações e países prontos para abrirem mão da felicidade universal em nome de sua avidez individual” (EISENSTEIN, 2002, p. 13).

Em consonância com as teses de Eisenstein, Benjamin defendia que o cinema como arte surge na hora da sua montagem, momento no qual “cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado” (BENJAMIN, 1985, p. 178). Para ele, o cinema representa a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. O que, de forma alguma, coincide com uma primeira posição de Adorno, que afirma, na *Mínima Moralía* (1993, p. 178): “Quanto mais um filme pretende ser arte, tanto mais inautêntico ele se torna”.

Em Benjamin, o cinema “corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o pedestre, em escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente” (1985, p. 192). Mas, ele também está alerta às armadilhas do cinema, pois a distração e o entretenimento podem levar à formação de hábitos automatizados, haja vista que a arte tem a capacidade de mobilizar as massas mediante o seu potencial de

distração. É isso que faz o cinema: “A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perspectivas, têm no cinema o seu cenário privilegiado” (BENJAMIN, 1985, p. 194).

Benjamin elaborou suas reflexões tendo em vista não apenas o cinema produzido por Eisenstein (do qual era admirador e acreditava no potencial emancipador de seus filmes), mas também a cinematografia que crescia com o avanço das forças nazistas. Para ele, a crescente proletarização e massificação eram faces de uma mesma dinâmica histórica; o fascismo tentou organizar as massas proletárias sem alterar as relações de produção e propriedade. A salvação do sistema, intuía os fascistas, estava em permitir que as massas expressassem sua natureza, mas não seus direitos.

Deve-se observar aqui, especialmente se pensarmos nas atualidades cinematográficas, cuja significação propagandística não pode ser superestimada, que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. [...] De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olho humano. [...] As massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se expressem, conservando, ao mesmo tempo, essas relações. Ele desemboca, conseqüentemente, na estetização da vida política.[...] Todos os esforços para estetizar a política convergem para um ponto. Esse ponto é a guerra (BENJAMIN, 1985, p. 195).

O texto de Benjamin *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* data de 1935/1936. Hollywood teve seu momento de ascensão, principalmente a partir da 2ª Guerra Mundial. Benjamin suicidou-se em 1940 e, portanto, não conheceu a hegemonia da indústria cinematográfica norte-americana, tal como a testemunharam Adorno e Horkheimer.

Ao tratar do pensamento de Adorno e Benjamin em relação ao cinema, Martin-Barbero (2001, p. 87) levanta a seguinte tese:

Adorno, como Duhamel – de quem afirmou Benjamin:

‘Odeia cinema e não entendeu nada de sua importância’ –, se empenha em prosseguir julgando as novas práticas e as novas experiências culturais a partir de uma hipóstase da arte que o impede de entender o enriquecimento perceptivo que o cinema nos traz ao permitir-nos ver não tanto coisas novas, mas outra maneira de ver velhas coisas e até da mais sórdida cotidianidade.

Em uma leitura atenta, percebe-se que esse autor quase coloca, em Benjamin, uma desconsideração para com Adorno. Silva (1999) argumenta que interpretar as posições de Adorno diante do cinema como mera condenação implacável e unilateral parece injusta e pode legitimar duas atitudes simetricamente opostas: 1) a que, por ratificar somente as primeiras críticas de Adorno ao cinema, as utiliza para justificar seu desprezo e desinteresse pelo cinema como forma de arte legítima e fator de aperfeiçoamento das pessoas; 2) a que, por não concordar com essa condenação, permite-se desconsiderar e ignorar as reflexões de Adorno sobre o cinema e a indústria cultural, de modo a não ameaçar sua complacência para com a produção cinematográfica da indústria do entretenimento. Nesta falsa alternativa, deduz Silva, o esteta esnobe e o fã do “cinemão” se dão as mãos.

Quanto a polêmica, levantada por Martin-Barbero (2001), quem sabe fosse interessante considerar o que diz Silva:

Talvez seja mais adequado pensarmos a relação entre um certo cinema que é arte autônoma e a indústria cultural não como uma exclusão recíproca, mas como uma tensão constitutiva. O melhor cinema nunca deixa de fazer parte da indústria cultural, mas nunca deixa de tencioná-la e de forçar os seus limites (SILVA, 1999, p. 126).

Palavras Finais

Nas últimas décadas, têm ocorrido transformações nas relações sociais capitalistas, em nível mundial, que atingem todos os âmbitos da existência humana e estão intrinsecamente vinculadas

com as prioridades e demandas do mercado, dentre elas: a) a desistência quanto ao projeto de educação emancipatória de todo o gênero humano; b) o aumento do acesso ao conhecimento e aos meios de informação e, por outro lado, o acesso mercantil irrestrito aos produtos da indústria cultural, e c) a dominância da televisão sobre todas as mídias como “ambiente” privilegiado de compartilhamento midiático da população analfabeta.

Sobre essa questão, Mattos (2000, p. 33) aponta que “a linguagem do mundo totalmente administrado é a da mídia e sua cultura é a indústria cultural”. Esta se inscreve na falência da educação humanística, “a que buscava formar a excelência dos talentos e habilidades e a preparação do indivíduo para elaborar uma imagem de si mesmo, um *eidos*...”. O vazio deixado é preenchido pelos valores da mídia e do mercado.

Em alusão ao filme *Fahrenheit 451*, no qual uma sociedade opressiva do futuro mantém uma corporação (bombeiros) para a queima de material impresso, Ramos-de-Oliveira (1998, p. 31) destaca que, em nossa sociedade administrada atual, existem meios mais sutis e eficazes: o ataque das “...informações pelos meios de comunicação de massa, em especial pelos complexos televisivos, torna assépticos a censura e o controle sobre as mentes”. Não é necessário destruir os livros, diz o autor, se as gerações, sem ter disso consciência clara, são “desensinadas” da prática da leitura crítica.

Em contrapartida, Duarte (2002a) alerta que os educadores condenam o fato de os alunos desconhecerem determinadas obras literárias. No entanto, a autora também assinala que o desconhecimento de obras da nossa cinematografia é amplamente ignorado. Ela defende a necessidade de se conhecer a “pedagogia do cinema”, pois entende que os filmes participam de modo significativo na formação geral das pessoas. O importante, escreve Duarte, é entender como essa formação acontece e qual a extensão e os limites dessa relação entre formação humana e filmes. Ela sustenta que é

preciso uma maior atenção e disposição dos educadores para “compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para ‘seduzir’, de forma tão intensa, um considerável contingente, sobretudo de jovens” (DUARTE, 2002a, p. 21).

Esse debate adentra o campo educacional, mesmo que de forma incipiente e irregular. Contudo, chama a atenção o fato de que ainda são tímidas as investigações que buscam a contribuição da tradição marxista para a análise da relação entre educação e cinema. Grosso modo, pode-se deduzir daí que essa tradição pouco tem a contribuir para essa discussão, o que seria, no mínimo, um equívoco. Pensar que autores marxistas só se interessaram pela “economia”, negligenciando as manifestações culturais significa desconhecer a própria constituição do marxismo ocidental no século XX (Cf. ANDERSON, 1999). Basta lembrar que reflexões sobre o cinema podem ser encontradas em autores como Lukács (1967), Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin (1985), Debord (1978) entre outros.

Nos poucos estudos sobre educação e cinema vinculados a essa tradição, o destaque é a Escola de Frankfurt. No entanto, essa presença se faz acompanhar de uma polarização des-historicizada entre as posições de Adorno e Benjamin, focalizando e pinçando trechos de suas obras, sem remetê-los ao contexto de suas produções. Não advogo que, no seio da Escola de Frankfurt, as proposições sobre cinema sejam homogêneas. As aproximações e distanciamentos entre esses autores necessitam ser mais bem investigadas. Talvez, o fundamental seja perceber que, mesmo em suas possíveis diferenças, o horizonte histórico não deve ser perdido.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Mínima Moralía**: reflexões sobre a vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Araraquara: UNESP, 1992. Mimeografado.

_____. Notas sobre o filme. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 100-107 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BARROS, A. M. de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do educador. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 18., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 1995.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

CARNEIRO, V. L. Q. Educação e entretenimento no ar: Castelo Rá-Tim-Bum, novo gênero. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1997.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

_____. **Oeuvres cinématographiques complètes**. Paris: Champ Libre, 1978.

DUARTE, R. **Educação e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. Estudantes universitários e consumo de filmes: produção e apropriação de significados. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2002b.

_____. A violência em imagens fílmicas: tomando filmes como objeto de pesquisa. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1997.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FABRIS, E. T. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o sujeito estudante. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 1999.

_____. "Mr. Holland, adorável professor": uma versão hollywoodiana de espaço e tempo escolares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 21., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT16, disquete, 1998.

GOMES, P. B. M. B. A taxionomia do mal na indústria do entretenimento. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2002.

_____. Princesas: figuras imaginárias na constituição de subjetividades. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 1999.

GUIDO, L. de F. E. Os meios de comunicação social e sua influência na representação de ambiente em alunos do ensino fundamental. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT16, CD-ROM, 2000.

GUIMARÃES, A. M. Imagens e memória na (re)construção do conhecimento. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2000.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2001.

LEBEL, J. P. **Cinema e ideologia**. 2. ed. Lisboa: [s. n.], 1975.

LUKÁCS, G. **Estética**: Barcelona/México: Gribaldo, 1967. v. 1., p. 173-207.

MACHADO, C. A. A ficção científica como instrumento pedagógico na educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2002.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MATTOS, O.C.F. O espetáculo e seus fetiches: a modernidade. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Estilos em filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-40.

OLIVEIRA, R. J. de. Indústria cultural e mídia: limites e perspectiva para a educação no debate entre Benjamin e a Escola de Frankfurt. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 18., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1995.

OLIVEIRA, R. M. A de. Os filmes preferidos e a possibilidade de aprofundamento do diálogo na formação de professores e professoras. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 18., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1995.

OLIVEIRA JR., W. M. de. Realidades ficcionadas: imagens e palavras de um telejornal. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2000.

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Nacional, 2000.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S. et al. (Orgs.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1998. p. 13-44.

REIS, R. R. Cinema brasileiro e público: o que a educação tem a ver com isso? Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2002.

SABAT, R. Filmes infantis como máquinas de ensinar. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, CD-ROM, 2002.

SALCIDES, A. M. F., FABRIS, E. T. H. Narrativas da pós-modernidade no cinema. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1999.

SILVA, M. A. Adorno e o cinema: um início de conversa. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo: CEBRAP, p. 114-126, jul. 1999.

TEIXEIRA, D. L. C. A respeito das imagens na era da visualidade. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT 16, disquete, 1997.

TONINI, I. M.; GERZSON, V. R. S. R. As desconstruções sociais de *Denise está chamando*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22., Caxambu: **Anais...ANPED**, GT16, disquete, 1999.