

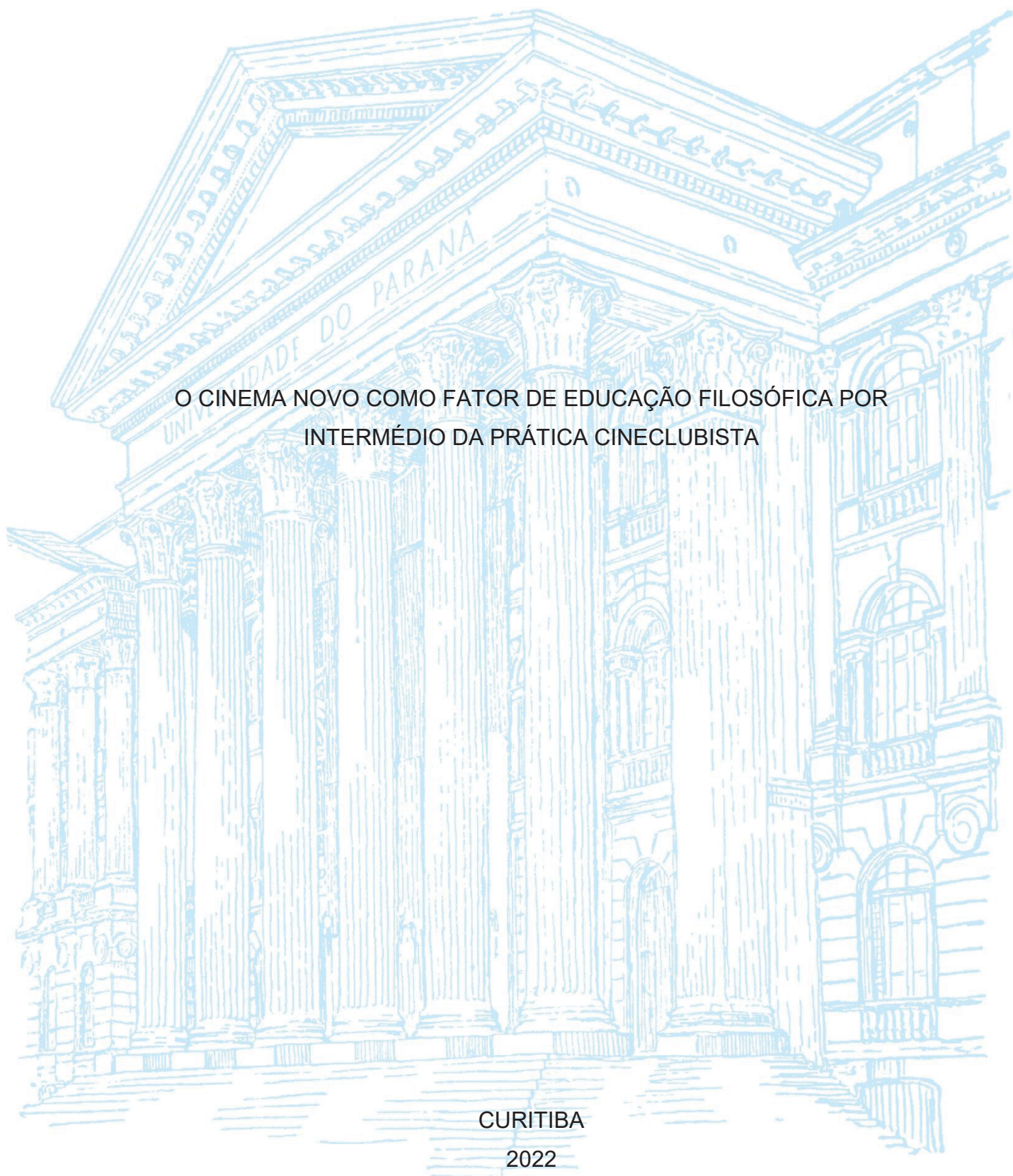
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRO REINA

O CINEMA NOVO COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR
INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA

CURITIBA

2022



ALESSANDRO REINA

O CINEMA NOVO COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR
INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo B. Horn

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Reina, Alessandro

O Cinema Novo como fator de educação por intermédio da prática cineclubista / Alessandro Reina. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Cinema – Educação. 2. Cinema – Aspectos sociais. 3. Cinema Novo. 4. Filosofia e Cinema. 5. Filosofia – Estudo e ensino. I. Horn, Geraldo Balduino. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALESSANDRO REINA** intitulada: **O CINEMA NOVO COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 18:12:01.0
GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 12:02:14.0
EDSON TEIXEIRA DE REZENDE
Avaliador Externo (FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
03/05/2022 15:31:29.0
MÁRCIO JAREK
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 15:53:51.0
FLAVIA AMARAL REZENDE
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, aos meus pais, Oscar e Eli, que me ensinaram desde a infância que a maior herança e bem que um ser humano pode ter é a educação. Aos meus familiares, em especial as minhas irmãs Cláudia e Regina e ao meu sobrinho-filho Jihad, pelo carinho, amor e paciência. A minha esposa, Dania Messmar Reina, pelo amor, carinho, compreensão e aprendizado de vida ao longo dos anos de nosso casamento.

Ao meu orientador, Dr. Geraldo B. Horn, pela orientação competente na produção deste texto, mas sobretudo, pela amizade e pelo aprendizado contínuo ao longo dos mais de 15 anos de convivência no grupo NESEF.

Aos amigos e colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) em especial aos colegas Wilson José Vieira, Bernardo Kestring, Paulo Dias e aos professores do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba e do GECEF-CLARETIANO e Cine em Transe, pela troca constante de conhecimento e aprendizado ao longo dos últimos anos.

Aos membros da banca, professores, Dr. Edson Renato Nardi, Dr. Edson Teixeira Rezende, Dr. Fernando Prado Gimenez, Dra. Flavia Amaral Rezende e Dr. Márcio Jarek, pelas contribuições (críticas, sugestões e correções) ao meu texto, pois foram importantes e decisivas para a qualidade final deste trabalho.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Edson Teixeira Rezende, que participou de todas as etapas de qualificação de meu texto e contribuiu decisivamente para revisão da parte metodológica da presente tese.

Aos amigos e companheiros do G-CINE e Cineclubes Jogo de Cena pelo aprendizado mútuo sobre o cinema, em especial aos amigos Douglas Lopes, Luiz Alberto Vieira, Mário Ricetto e ao ex-aluno e amigo Hector, pelo companheirismo e aprendizado sobre cinema ao longo dos anos no interior do cineclubismo na escola.

A Deus, cuja compreensão manifesta-se somente pela fé, diante do mistério do sentido da existência humana.

- Se entrega, Corisco!
- Eu não me entrego, não!
Não me entrego ao tenente
Não me entrego ao capitão
Eu me entrego só na morte
De parabelo na mão!
- Se entrega, Corisco!
- Eu não me entrego, não!
(Mais forte são os poderes do povo!)
(RICARDO, S., 1963)

RESUMO

Partindo da argumentação do filósofo húngaro György Lukács, do cineasta brasileiro Glauber Rocha e da filósofa Agnes Heller, a presente pesquisa tem como objetivo demonstrar a potencialidade filosófica e educativa do cinema por intermédio da prática cineclubista. Investiga primeiramente a relação entre a Filosofia e o cinema e a concepção estética do filme como obra de arte e suas relações com o cotidiano humano. Problematisa a questão do cinema como instrumento de crítica e emancipação social e cultural, por meio da análise da proposta revolucionária do movimento do Cinema Novo. Apresenta a prática cineclubista como *lócus* para o filosofar por intermédio dos filmes nacionais, sendo relevante para a educação e formação filosófica do sujeito diante da Lei Federal nº 13.006/2014. Situa a pesquisa no campo educacional por meio da pesquisa bibliográfica, da observação e coleta de dados qualitativos da experiência cineclubista na escola e na universidade entre os anos de 2011 e 2019. Conclui destacando o aspecto reflexivo, formativo e educativo do filme, que por intermédio da prática cineclubista, coloca-se como um fator importante para construção do conhecimento filosófico e da emancipação social e cultural das consciências.

Palavras-Chave: Cinema Novo; Glauber Rocha; György Lukács; Agnes Heller; cineclube; educação filosófica.

ABSTRACT

Based on the arguments of the Hungarian philosopher György Lukács, the Brazilian filmmaker Glauber Rocha and the philosopher Agnes Heller, this research aims to demonstrate the philosophical and educational potential of cinema through the movie club practice. Firstly, it investigates the relationship between Philosophy and cinema and the aesthetic conception of film as a work of art and its relationship with human daily life. It discusses the issue of film as an instrument of criticism cultural and social emancipation, through the analysis of the revolutionary proposal of the Cinema Novo movement. It presents the movie club practice as a locus for philosophizing through national films, being decisively relevant for the education and philosophical formation of the subject in the face of Federal Law No. 13.006/2014. It situates research in the educational field through bibliographical research, observation and qualitative data collection of the movie club experience at school and university between 2011 and 2019. It concludes by highlighting the reflective, formative and educational aspect of the film, which through from the movie club practice, it stands as an important factor for the construction of philosophical knowledge social and the cultural emancipation of consciences.

Keywords: New Cinema; Glauber Rocha; György Lukács; Agnes Heller; Movie Club; Philosophical Education.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS

IMAGEM 1	Cena de luta entre Coirana e Antônio das Mortes do Filme <i>O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro</i> .	72
IMAGEM 2	Cartaz sessão cineclubista filme <i>Human</i> no Colégio Estadual do Paraná em 2016.	175
GRÁFICO 1	Local de participação das atividades cineclubistas pelos entrevistados.	156
GRÁFICO 2	Percentual dos entrevistados com relação ao ano de participação no cineclubes.	156
TABELA 1	O processo educativo por intermédio do filme em uma sessão cineclubista.	136
TABELA 2	Relação das instituições, período, local e público das atividades cineclubistas entre 2011 e 2019.	154
TABELA 3	Identificação dos participantes da entrevista	158
TABELA 4	Intencionalidade dos participantes nas sessões cineclubistas.	158
TABELA 5	Descrição das temáticas das oficinas de cinema na escola.	171
TABELA 6	Descrição da programação do cineclubes em 2015.	173
TABELA 7	Descrição da programação do cineclubes em 2016.	174
TABELA 8	Descrição da programação do cineclubes em 2017.	181
TABELA 9	Descrição da programação do cineclubes em 2018.	185
TABELA 10	Descrição da programação do cineclubes em 2019.	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACINE	Associação Brasileira de Cinema
ANCINE	Agência Nacional de Cinema
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CASA	Club des Amis du Septième Art
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba
CGI	<i>Computer Graphic Imagery</i>
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNC	Conselho Nacional dos Cineclubes
CEP	Colégio Estadual do Paraná
CEPTLK	Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg
CEPCM	Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DIFILM	Distribuição e Produção de Filmes Brasileiros Ltda
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes S/A.
EaD	Educação à Distância
G-CINE	Grupo de Estudos sobre Cinema e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFIL	Instituto de Filosofia da Libertação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MGM	<i>Metro Goldym Mayer</i>
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia
PAM	Produtora Amácio Mazzaropi Filmes
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares

PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PP	<i>Paramount Pictures</i>
PROEMI	Programa do Ensino Médio Inovador
PSL	Partido Social Liberal
PSDB	Partido Social-Democrata Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RELICI	Revista Livre de Cinema
SEED/PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
WBE	<i>Warner Bros Entertainment</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CINEMA E FILOSOFIA	25
1.1 A origem do cinema, a coloniedade do pensamento e o cinema como arte.	26
1.2 Estética e cotidiano a partir da perspectiva filosófica de Lukács.	40
1.3 O filme como obra de arte: Pensando a potencialidade filosófica do filme a partir de Lukács e Agnes Heller.	48
1.4 O filme filosófico: reflexões de uma estética marxista a partir da filmografia de Glauber Rocha e o Cinema Novo.	55
2. CINEMA NOVO COMO RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA	78
2.1 Cinema Novo: Crítica e emancipação social por meio da arte cinematográfica	78
2.2 Um cinema da fome: Glauber Rocha e a proposta de um cinema revolucionário.	89
2.3 Cinema brasileiro na trajetória do subdesenvolvimento: a colonização do pensamento pelos filmes comerciais.	95
3. CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	110
3.1 Nascimento dos cineclubes e sua importância para a concepção do cinema como forma de arte.	110
3.2 Utilização do Filme como fator de Educação no Brasil.	118
3.3 Cineclube como espaço formativo.	124
3.4 Sobre a potencialidade educativa do cineclube.	133
3.5 Processo de ensino aprendizagem no interior da prática cineclubista.	139
3.6 Formação de público e o papel educativo da prática cineclubista.	144
4. EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE.	151

4.1	A pesquisa qualitativa e o uso do questionário como mecanismo de coleta de dados a partir da experiência cineclubista na escola e na Universidade.	152
4.2	Experiência cineclubista na Escola de 2011 a 2016.	160
4.3	O processo das “Ocupas” no horizonte do cineclubismo.	177
4.4	O processo de educação estético-filosófica por meio dos filmes brasileiros no Cineclubes Jogo de Cena de 2017 a 2019.	180
4.5	A formação do G-CINE: arqueologia da história do cinema brasileiro.	191
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	208
	FILMOGRAFIA	218
	APÊNDICE 1	224

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem raízes profundas que se relacionam com a experiência de vida particular e com a prática docente deste pesquisador que vos escreve. Pode parecer "pouco preciso", aos olhos de alguns, partir de um ponto tão remoto e distanciado da teoria edificada nesta tese. Porém, ela só tem sentido se os leitores entenderem a trajetória histórica do sujeito que escreve, dadas as condições materiais de existência.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar que o cinema é uma paixão antiga, despertada ainda quando criança, promovida pelo encantamento do filme e pela experiência estética que este me proporcionou. Este encantamento de início se configurou como refúgio dos problemas de ordem econômica e emocional enfrentados pela dificuldade de uma criança nascida no interior e da posterior experiência das dificuldades de uma infância pobre na cidade. Foi dessa forma que o cinema veio até mim, como entretenimento e como possibilidade de fruição emocional e reflexiva sobre realidades aparentemente ficcionais. Afirmo aparentemente, porque demorei muito tempo para ver o cinema não apenas como uma ficção, mas como uma compreensão válida do real, uma das muitas versões escolhidas por meio da visão de diferentes cineastas. O cinema por mais ficcional que fosse sempre refletia o cotidiano, a realidade ou parte dela, fruto da visão ou de uma compreensão de mundo, embora naquele momento da infância, o cinema figurasse apenas como "fantasia e ficção".

Fábulas ficcionais, filmes de ação, dramas, comédias, suspenses e até o terror, gêneros que de alguma forma inspiravam ou retratavam uma visão de realidade por meio de uma narrativa fílmica. Desse modo, o cinema não rejeitava gêneros, tipos, ou abordagens, mantinha uma curiosidade excessiva que me levava a experimentar diferentes filmes, de diretores desconhecidos aos grandes clássicos, do cinema arte ao *underground*¹ e independente. Não havia naquele momento sentimento de politização, de conhecimento histórico, cultural ou de ordem filosófica sistemática, era simplesmente a fruição de uma experiência estética fílmica bruta, embebida de sentimentos e emoções e permeada pela reflexão que as diferentes abordagens

¹ O cinema *underground* é uma das muitas expressões da arte ligadas ao movimento de cultura *underground*. Este tipo de manifestação caracteriza-se pela experimentação, pela abordagem de temas não convencionais fugindo do padrão cultural socialmente aceito explorando temáticas ligadas ao submundo social ou ao não convencional.

traziam. Esta recepção inicial foi responsável por fazer de mim um fã de cinema, alguém que não entendia da natureza dos filmes, de como eram feitos, de sua intencionalidade, mas que manifestava apreço e conhecimento enciclopédico de uma grande variedade de filmes que foram sendo assistidos da infância até a adolescência.

A graduação em Filosofia, iniciada no ano de 2001, foi responsável por uma mudança significativa no que diz respeito à interpretação dos filmes. A percepção fílmica foi alterando-se dado o conhecimento teórico-filosófico construído ao longo dos quatro anos de graduação, conhecimento filosófico que alterou a perspectiva de caráter intuitivo para uma perspectiva crítica e reflexiva do filme.

O cinema neste período não se apresentava mais como entretenimento, mas como uma matriz filosófica, como um mecanismo capaz de engendrar o ato de filosofar a partir da imagem-movimento. A percepção ficou aguçada, fatores críticos e reflexivos começaram a ser identificados e o interesse filosófico conduziu ao conhecimento e estudo da história do cinema e da construção da linguagem cinematográfica. Não havia apenas apreço pelos filmes ou uma visão intuitiva, mas conhecimento, que justificava como e porque os filmes eram produzidos, fatores que se evidenciavam produzindo relações estéticas harmônicas por intermédio de diferentes técnicas de filmagem e de construção de sentido no filme.

Posteriormente ao término da graduação, somente a partir de 2007 me defrontei com a realidade da sala de aula e a partir dela surgiram as reflexões sobre o uso do filme com fins educativos. Em 2011, após diversas experiências de êxitos e fracassos em sala de aula utilizando o filme como elemento mediador da aprendizagem, desenvolvia-se um projeto cineclubista de contraturno na escola pública que lecionava, a partir do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia (NESEF), com uso do filme como fator de discussão filosófica.

O projeto foi desenvolvido com sessões bimestrais em 2011 e 2012 no Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg (CEPTLK) no bairro Sítio Cercado em Curitiba. Os filmes selecionados em sua grande maioria versavam sobre questões éticas, políticas e existenciais. O ano de construção deste projeto (2011-2012), coincidiu com meu ingresso no programa de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, cuja proposta de dissertação estava calcada no estudo sobre o uso do filme como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem da filosofia na escola.

Posteriormente, nos anos de 2013 e 2014, o projeto passou a ser desenvolvido no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli (CEPCM) no bairro Umbará, periferia de Curitiba. A programação continha filmes com abordagem de questões políticas, éticas e sociais. Esta etapa foi importante, pois paralelamente a exibição dos filmes, foram desenvolvidas oficinas de cinema, onde os alunos tiveram contato com técnicas de filmagem, história do cinema e produção de curtas-metragens.

Em 2015 surgiu a ideia de desenvolver um projeto cineclubista amplo, que fosse direcionado tanto para professores quanto para alunos e membros da comunidade, um projeto de educação cultural e estética por meio do filme. Este projeto foi desenvolvido e ancorado pelo NESEF e sediado no espaço do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL), com filmes sobre a temática política e social na América Latina.

No ano de 2016 o projeto foi transferido para o Colégio Estadual do Paraná (CEP), já carregando consigo uma "história cineclubista itinerante". O projeto no CEP foi estruturado a partir da reflexão sobre aspectos filosóficos e humanísticos com base no *Projeto Human*, composto por três longas metragens de direção competente de Yan Arthus Bertrand, ex fotógrafo da *National Geographic*.

Os projetos cineclubistas nas escolas mencionadas anteriormente, mantiveram-se ativos apenas nos intervalos de tempo citados. As dificuldades de manutenção do projeto sempre dependeram de um trabalho voluntário e colaborativo, por isso sempre estiveram ligados à minha presença nestas escolas pelo fato de manter um vínculo profissional com elas. Desta forma, o fator "itinerante" do projeto cineclubista, ocorreu muito mais devido a uma necessidade profissional do que de planejamento, uma vez que a presença do professor na escola estadual pública está condicionada anualmente a distribuição de aulas no início de cada ano, o que não garantia a minha permanência efetiva nestas escolas, fazendo com que o trabalho com o projeto fosse sempre pensado e planejado a cada ano.

Já no ano de 2017 o cineclubista ganha uma identidade própria, passando a se chamar Cineclubista Jogo de Cena². Essa identidade foi concomitante à criação do G-CINE - Grupo de Estudos sobre Cinema e Educação do NESEF. Tanto o grupo de estudos (G-CINE) como o cineclubista Jogo de Cena foram construídos de forma

² O nome foi debatido coletivamente pelo grupo de cineclubistas do NESEF/UFPR. Primeiramente sugeriu-se que o cineclubista tivesse como nome *Cineclubista Eduardo Coutinho*, como homenagem póstuma a um dos maiores nomes do cinema documental brasileiro. No entanto, evitando qualquer conflito com relação a propriedade intelectual, optou-se por nomear o cineclubista como *Jogo de Cena*, uma homenagem ao filme homônimo de 2007 de direção de Eduardo Coutinho.

coletiva por membros do NESEF recém-chegados, como os professores Douglas Lopes, Luiz Alberto Vieira Jr., Ana Paula Vaz, o psicólogo e filósofo Mário Riceto, o estudante de filosofia e cineclubista de longa data Welinton Alécio Tarelho e Fernando Gimenez, professor da UFPR e editor da RELICI - Revista Livre de Cinema. As sessões cineclubistas foram intercaladas com encontros regulares de membros do G-CINE/NESEF, engajados em pensar a natureza do cinema brasileiro e sua relação com a educação e a filosofia. Visando conhecer as raízes do cinema nacional e suas configurações, tanto a programação do Cineclub Jogo de Cena como a programação do G-CINE ficaram voltadas ao cinema nacional, mais especificamente o Cinema Novo.

Em 2018 deu-se continuidade aos estudos sobre o Cinema Novo e a programação cineclubista do Jogo de Cena foi pensada a partir deste movimento. Objetivava-se uma compreensão ampla do fenômeno do cinema autoral nacional a partir da primeira fase deste movimento (Cinema Novo) e o impacto que a Ditadura Militar impôs às produções cinematográficas no país a partir de 1964.

Em 2019, o Jogo de Cena dedicou-se ao estudo de filmes da segunda fase do Cinema Novo, tentando compreender como as produções cinematográficas posteriores ao golpe de 1964 problematizavam os principais problemas sociais e políticos no Brasil por meio da cinematografia. Também é nítido neste período o declínio do movimento e sua transição para a última fase a partir do tropicalismo e do nascimento do movimento do Cinema Marginal³.

Em 2020-2021 as atividades presenciais do Cineclub Jogo de Cena foram interrompidas na universidade devido a pandemia do coronavírus, com previsão de retomada para o ano de 2022. Apesar da interrupção, o fato do projeto estar ancorado na universidade, no interior do grupo de pesquisa NESEF, garantiu a possibilidade de um planejamento a longo prazo e a certeza da continuidade destes projetos, dada a estabilidade do núcleo de pesquisa, que possui mais de vinte anos. Neste período de pandemia, as atividades foram realizadas na forma online (via google meet) com realização de eventos como palestras, entrevistas, rodas de discussão e debate sobre

³ O cinema marginal foi um movimento cinematográfico que existiu do final dos anos 1960 a meados dos 1970 no Brasil, caracterizado por filmes autorais e experimentais, que chamam a atenção para problemas e incoerências do Brasil durante os anos mais violentos da ditadura militar (1964-1985). Nas palavras de Ângela José (2007, p.157), “o cinema marginal dava voz a personagens totalmente desestruturados que se encontravam à margem da sociedade, porque, para além da militância política existiam as prostitutas, bandidos, homossexuais, drogados, pervertidos, degenerados. Era a estética do grotesco, onde o kitsch, o burlesco, as imagens sujas e desfocadas predominavam”.

cinema, realizadas em parceria com Cine em Transe do Centro Universitário Claretiano.

Desse modo, a experiência da prática cineclubista transformou-se no carro chefe para pensar o cinema como um fator de educação, uma consequência natural visto a presente trajetória empírica narrada nesta introdução. Neste sentido, o ingresso no programa de doutorado do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, trouxe como imperativo o problema de pesquisa a ser trabalhado e desenvolvido nesta tese: como o filme nacional (Cinema Novo) por meio da prática cineclubista pode ser potencialmente educativo, do ponto de vista estético, filosófico e cultural? A ideia central de que o filme nacional (Cinema Novo) por meio da prática cineclubista é um elemento que contribui para a formação filosófica e cultural do sujeito, carece de suporte teórico estético, no sentido de evidenciar os elementos fundantes que corroboram com a presente tese.

Com a intenção de encontrar uma justificativa para a presente investigação, em primeiro lugar, entendemos que na atualidade todos nós nos encontramos impactados por uma nova configuração da realidade, permeada por imagens. O século XXI é um mundo imagético onde a comunicação rompeu todas as fronteiras possíveis, nunca nos encontramos em um período em que a imagem possui tanta força e impacto, pois em qualquer lugar e a qualquer hora somos surpreendidos por imagens filmadas que evidenciam diferentes problemas do mundo em que vivemos, seja de forma profissional ou amadora. Em segundo lugar, destacamos que o filme enquanto imagem-movimento, possui uma linguagem que dialoga com a realidade e, portanto, é capaz de exprimir os problemas vivenciados cotidianamente, visão que é defendida a partir da concepção estética do filósofo marxista György Lukács⁴ e do cineasta brasileiro Glauber Rocha, um dos precursores do Movimento do Cinema Novo..

Para além destes elementos, destacamos também a importância de pensarmos o papel do cinema nacional diante da possibilidade de educação filosófica do olhar do espectador através dos filmes. No Brasil, o cinema sempre foi influenciado pelas produções estrangeiras, o que inviabilizou o desenvolvimento de uma indústria fílmica nacional. Isso trouxe graves consequências no que diz respeito a assimilação de valores culturais e estéticos exógenos à realidade de nosso país, além de alienar a

⁴ A obra central de György Lukács acerca de sua teoria da arte é a densa obra *Estética*, que na versão em língua espanhola da Editora Grijalbo é composta por 4 volumes. LUKÁCS, G. **Estética**. 4 volumes. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1967.

consciência do espectador a um tipo de cinema, cujo foco era o lucro e o entretenimento.

Sob o ponto de vista cultural, pensar o cinema nacional como fator de educação filosófica, permite não somente traçar um projeto de descolonização do pensamento, mas também a tomada de consciência dos reais problemas da sociedade brasileira, que são de ordem estrutural e histórica. Trata-se de tomar cinema nacional não como mero exotismo, mas como um elemento capaz de mobilizar os sujeitos rumo a um processo de emancipação cultural, social e política das consciências.

Sob o ponto de vista social e político, o cinema nacional tem demonstrado desde a década de 1960, a partir do movimento do Cinema Novo, que é capaz de produzir filmes que possam proporcionar ao espectador não apenas uma reflexão sobre os problemas da realidade de nosso país, como atuar de forma crítica e propositiva na construção de uma consciência esclarecida, diante da constatação da exploração, da miséria e da alienação política de nosso povo, instigando-o a agir contra esta realidade. Isso pode ser visto não apenas nos filmes do Cinema Novo, mas nos filmes da Era da Retomada⁵ e nas produções mais recentes do cinema brasileiro.⁶ Tomar o filme como um mecanismo de análise, crítica e mudança social, faz do cinema nacional não apenas um cinema de denúncia, mas de caráter revolucionário (no sentido que propõe e instiga a mudança, a ruptura com os modelos de exploração econômica e social), capaz de balançar as estruturas conservadoras e tradicionais da sociedade brasileira.

No entanto, o filme por si só não é um instrumento completamente efetivo diante das demandas ideológicas e até mesmo da configuração do senso comum predominante na maior parte da população. Há uma necessidade de pensarmos o filme sob um viés metodológico e prático, ou seja, pensar sua aplicação e utilização dentro de um horizonte onde a experiência nos evidencie sua potencialidade

⁵ A Era da Retomada foi um período que vai do início da década de 1990 ao início dos anos 2000, que demarca a retomada das produções cinematográficas brasileiras com qualidade internacionalmente reconhecida devido ao impulso de duas leis federais de captação de recursos e incentivo à cultura (Lei Rouanet e Lei do Audiovisual). Observamos que muitos filmes desse período trouxeram à tona problemas inerentes a realidade do país, como *O que é isso Companheiro* (1997), *Central do Brasil* (1998), *Bicho de Sete Cabeças* (2000), *Abril Despedaçado* (2001), *Cidade de Deus* (2002), *Ônibus 174* (2002) e *Carandiru* (2003), além do polêmico *Quanto Vale ou é por Quilo* (2005).

⁶ Recentemente podemos destacar o papel relevante da filmografia de Kleber Mendonça Filho na discussão nevrálgica de problemas sociais com os longas metragens *O Som ao Redor* (2013), *Aquarius* (2016) e o desconcertante *Bacurau* (2018).

educativa e formativa, que não mobilize o sujeito apenas a ver e pensar, mas a agir sobre sua realidade. Nesse sentido, a presente pesquisa levanta as seguintes questões:

- a) O filme (Cinema Novo) possui potencialidade de incursão ao filosofar?
- b) O filme (Cinema Novo), por intermédio da prática cineclubista, pode contribuir para aprendizagem da Filosofia (pensando aqui em termos estéticos, éticos, políticos e culturais)?
- c) A prática cineclubista possui caráter formativo e educativo, levando em conta a abordagem filosófica por meio da exibição e debate fílmico?

Para avançarmos em direção ao esclarecimento destas questões, carecemos de suporte teórico, que deve servir como alicerce para as afirmações e argumentos favoráveis a uma proposta da utilização do filme nacional por intermédio da prática cineclubista como fator de educação e formação filosófica. O suporte teórico central foi encontrado a partir da concepção estética do filósofo húngaro György Lukács, da Filosofia Radical de Agnes Heller e do cineasta brasileiro Glauber Rocha. Lukács não identificou no filme uma forma de arte cuja origem burguesa não poderia ser transcendida. Isto porque o próprio cinema surge para as massas, primeiro como entretenimento, posteriormente como forma de arte.

A conquista do *status* de arte pelo cinema mundial é um processo longo e complexo que só encontra amparo depois da construção da narrativa fílmica ficcional e do delineamento de uma linguagem cinematográfica, que permitiu a avaliação de características e elementos estéticos e críticos a partir do filme. O surgimento da Crítica de Cinema por intermédio de diferentes revistas especializadas, em especial a *Cahiers du Cinema* que foi fundada por André Bazin, (considerada até hoje no meio cinematográfico como a melhor referência no debate sobre o cinema de vanguarda) e dos cineclubes na França e em outros países da Europa, populares na década de 1920, construíram um caminho sólido para a identificação e reconhecimento do cinema como forma de arte.

A *Cahiers du Cinema* teve um papel determinante na construção da proposta de cinema autor, que foi desenvolvida pelo movimento da Nouvelle Vague na França, pois muitos dos críticos que escreviam para a *Cahiers* foram os precursores do movimento, como François Truffaut, Jean-Luc Godard, Claude Chabrol, Jacques Rivette e Eric Rohmer. O movimento da Nouvelle Vague, do Neorrealismo Italiano

e o trabalho do cineasta brasileiro Humberto Mauro⁷, a partir da década de 1930, foram também fortes elementos de influência para o surgimento do movimento do Cinema Novo no Brasil, que uniu a proposta do cinema autor da Nouvelle Vague ao realismo cotidiano do Neorrealismo Italiano.

Lukács embasa sua investigação estética a partir da teoria do conhecimento de Lenin. A teoria do conhecimento de Lenin constrói a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que será a base para que Lukács edifique sua teoria estética, na qual a arte é reflexo da realidade vivida pelo ser humano (Teoria do Reflexo).

A Teoria do Reflexo⁸, construída a partir da década de 1930, traz uma visão diferente do jovem Lukács, pois o filósofo maduro rejeita a maioria das suas teses estéticas da juventude. Na presente tese não abordaremos as concepções teóricas da juventude lukacsiana, mas utilizaremos sua Teoria do Reflexo como elemento fundante para entendermos o cinema e sua potencialidade sobre a consciência humana a partir da proposta do Cinema Novo no Brasil.

Tal teoria pode ser traduzida como um realismo objetivo, que parte da ideia de que o cotidiano do homem é a raiz e a matriz social dos acontecimentos vividos, baseado fundamentalmente no conceito do materialismo histórico-dialético. A arte seria uma forma de expressão de uma certa compreensão da realidade, ela reproduziria em parte a percepção do artista sobre o fenômeno social sendo, desse modo, uma *mimesis* do processo social vivido pelo ser humano.

O filme para Lukács não apenas traz uma compreensão da realidade como constrói outra realidade a partir desta, sendo, portanto, uma dupla *mimesis*. A arte para Lukács seria uma forma de elevar a consciência do homem permitindo uma compreensão elevada do cotidiano. O filme, ao operar como dupla *mimesis*, traz consigo a proposta de reflexão da realidade, embora o potencial crítico esteja sempre localizado na relação do sujeito com o objeto (obra de arte). Para Lukács, assim como

⁷ Humberto Mauro é considerado pelos cineastas e teóricos do Cinema Novo como o precursor do realismo no cinema brasileiro, com filmes como *Ganga Bruta* (BRA-1933) e *Favela dos Meus Amores* (BRA-1935). A contribuição de Mauro não se dá num horizonte de ruptura com a estética hollywoodiana, mas sim em ser o primeiro cineasta a abordar temas de natureza social relativo à realidade brasileira no cinema.

⁸ “É a partir de 1930-1931 que o filósofo húngaro incorpora ao seu universo teórico a concepção marxista do conhecimento como reflexo da realidade (teoria do reflexo). Desde então, ele passa a sustentar e a aprofundar a ideia segundo a qual a arte é uma *modalidade específica* do reflexo da realidade, que produz um conhecimento antropomorfizador do mundo do homem (em contraste com o conhecimento desantropomorfizador próprio da ciência), o que permite à arte elaborar uma autoconsciência do desenvolvimento da humanidade.” (COUTINHO; NETTO, 2009, p. 15).

para Walter Benjamin, o filme teria de ser pensado em outra perspectiva, diferente dos demais tipos de arte, pois o fenômeno tecnológico teria colocado em crise a aura da obra de arte, antes recaída sobre a matéria, para ser tomada agora, a partir do conteúdo e da forma.

Em Heller (1983) encontramos implícita a ideia da radicalidade da tarefa filosófica, de sua criticidade. Tarefa que deve ser tomada pelo homem ao pensar os problemas que emergem de sua realidade, problemas que refletem os carecimentos oriundos das dificuldades impostas pela dinâmica social. Heller fora discípula de Lukács e elaborou uma teoria filosófica cujo conceito de cotidiano é central no desenvolvimento da proposta de uma filosofia radical. O cotidiano é a realidade implícita do homem, de onde tudo emerge, realidade material, onde a transformação da realidade passa em grande medida pela conquista da consciência crítica. Esta consciência, que precisa ser objetivada, pode encontrar um caminho de objetivação por meio da arte.

Propõe-se no presente texto, que este caminho seja pensado e delineado por intermédio dos filmes nacionais, a saber, os filmes cinemanovistas, que possuem alto teor filosófico, porém, em espaço privilegiado de discussão, como o cineclube. O cinema filosófico⁹ possui um potencial de mobilizar o indivíduo a uma tomada de consciência de sua realidade através do “ver e do refletir”. No entanto, ver e refletir não são suficientes quando pensamos um processo de emancipação humana (considerando a perspectiva marxiana), pois existem fatores que transcendem a própria potencialidade do filme, como a realidade econômica, por exemplo, parte da infraestrutura social que já está posta e que sustenta a chamada superestrutura, da qual o cinema faz parte.

Assim, o filme filosófico é um elemento que irá mobilizar as consciências para tomada crítica da consciência de si e de sua realidade, incitando à ação, a mudança de postura com relação à cultura, a política e a sociedade, que não se faz de forma individual, mas na relação dialética com os outros sujeitos e com o mundo. Se esse “ver e refletir” são transcendidos pelo alcance do “filosofar” pela imagem-movimento, temos uma semente para o início do processo de emancipação cultural e social. Por

⁹ Tomaremos aqui o “cinema filosófico” como aquele cuja construção narrativa-técnico-estética é capaz de mobilizar o espectador não somente a pensar e refletir, mas a filosofar a partir das imagens, entendendo este filosofar como no seu sentido original, uma espécie de “espanto” capaz de promover a tomada de consciência crítica de si e da realidade que o cerca.

isso a importância de que este filosofar pelo filme, seja alcançado num espaço privilegiado como o cineclube, pois neste espaço não se privilegia apenas o “ver e o refletir de forma individual, mas também a troca de saberes e visões de mundo de forma dialética, através do debate, ou seja, de forma coletiva.

Um cineclube difere de um cinema, pois não se baseia somente na exibição. Não é uma sala de aula, pois a aprendizagem não decorre de um processo pedagógico sistematizado. Não é grupo de estudos, pois não possui o rigor da pesquisa e discussão acadêmica. Um cineclube é um espaço de exibição fílmica, de reflexão e de debate livre, de troca e construção de saberes, conhecimentos, onde todos os seus integrantes intercalam-se no papel de mestres e aprendizes. Trata-se de um processo dialético na formação do conhecimento. É na discussão calorosa que pontos de vista são apresentados, que contradições são percebidas, que novas percepções surgem e que o conhecimento é construído.

O filme como uma dupla *mimesis* que tem sua origem no cotidiano humano, é capaz de ser objeto de elevação cultural do ser humano em amplos aspectos por meio da prática cineclubista. Além de um espaço de aprendizagem mútua é, sobretudo, um espaço de formação cultural, social e política, não obrigatoriamente formalizado ou institucionalizado, cujas práticas são democráticas e consensadas pelos seus próprios membros.

O filme como forma de arte que permite a elevação crítica das consciências, tem como exemplo no próprio cinema nacional (Cinema Novo) as matrizes de seu pensamento. O Cinema Novo, movimento de caráter crítico, autoral e artístico brasileiro, tem na filmografia de Glauber Rocha a base para um projeto de elevação das consciências por meio da reflexão filosófica, da crítica e da proposição de mudança da realidade brasileira.

O Cinema Novo não aborda "temas sociais" de forma superficial e externa ou como uma espécie de ativismo burguês, pelo contrário, constrói uma realidade bruta que dialoga com o espectador de forma interna, crua, para além de quaisquer formas de exogenia fílmica. Os filmes do Cinema Novo, em especial os de Glauber Rocha, são críticos, dialéticos e teatrais. Em grande medida nasceram de influências diversas, de cineastas como Humberto Mauro, Rossellini e Eisenstein até influências teatrais como Brecht e Artaud. São elementos motores para reflexão filosófica e elevação crítica das consciências, obras que exemplificam e confirmam a perspectiva de uma

arte como "reflexo da realidade", amparada pela teoria de Lukács e de radicalidade crítica filosófica, conforme proposição de Heller.

Dessa forma, tais filmes (Cinema Novo) são as chaves de compreensão empírica do processo da tomada do filme como expressão de uma teoria estética marxista (a partir de Lukács). O cineclube operou como uma espécie de *locus* educativo, para promoção do projeto de elevação crítica do ser humano por meio da compreensão e discussão estética do filme, contribuindo para um processo de formação cultural e de tomada crítica radical da realidade, como pensava Heller. Desse modo, este texto trará uma discussão acerca da potencialidade educativa do filme como instrumento de formação estética, filosófica e cultural por meio da prática cineclubista.

Situando a pesquisa no campo empírico, utilizaremos a análise e reflexão sobre a prática cineclubista realizada na escola e na universidade entre os anos de 2011-2019. Como aporte metodológico, serão aplicadas estratégias da pesquisa qualitativa para análise dos dados e dos resultados obtidos. A pesquisa qualitativa é, segundo Bodan e Biklen (1994), uma metodologia de caráter exploratório, cujo foco está no caráter subjetivo do objeto de pesquisa a ser analisado. A partir da análise dos dados mediante a aplicação de um questionário aos participantes das sessões cineclubistas, pretendemos demonstrar não somente a relevância da utilização do filme como fator educativo como também a viabilidade do cineclube como *locus* para filosofar, podendo ser considerado como um espaço para formação e educação filosófica.

No capítulo 1, intitulado *Cinema e a Filosofia*, será realizada uma abordagem da linguagem cinematográfica e de sua potencialidade filosófica por meio da perspectiva teórica de Lukács e Heller, tendo como suporte a concepção fílmica de Glauber Rocha no interior do movimento cinemanovista, em especial, sob análise do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964). O objetivo primordial deste capítulo é permitir ao leitor a percepção de como o Cinema Novo, em especial por intermédio de Glauber Rocha, construiu uma perspectiva estética influenciada por ideias de cunho marxista, partindo de pressupostos expressos na teoria filosófica de György Lukács e Agnes Heller, fazendo do filme um instrumento conscientizador e mobilizador para transformação da realidade (caráter revolucionário do filme).

O capítulo 2, intitulado *Cinema Novo como Resistência e Formação Filosófica*, problematizará como o filme pode ser pensado como um instrumento emancipador. Para teorizar esta questão, iremos partir de uma reflexão sobre como a proposta

revolucionária do Cinema Novo converte-se num cinema filosófico. Para tanto, abordaremos alguns filmes do Cinema Novo e seus respectivos diretores à luz do pensamento de György Lukács, Agnes Heller e Bertold Brecht.

O capítulo 3, intitulado *Cineclubismo e Educação Filosófica*, traz algumas considerações históricas acerca do nascimento dos cineclubes, sua presença no Brasil e sua importância para a concepção do cinema como forma de arte e sua possível compreensão como *lócus* formativo e educativo. Aprofunda a discussão sobre a potencialidade educativa do filme por intermédio da prática cineclubista e destaca como ocorrem as relações de aprendizagem no interior do cineclube, a partir da formação de público e acerca do papel crítico, formativo, propositivo e emancipador desta prática.

O capítulo final, intitulado *Experiência do Processo de Formação e Educação Filosófica por intermédio da Prática Cineclubista: da escola à universidade*, trará o relato das experiências do Projeto Cineclube na Escola e do Cineclube Jogo de Cena na Universidade, vinculado ao NESEF-UFPR, como um espaço formativo e educativo, além de destacar o papel atuante do G-CINE, grupo de estudos que aliou a pesquisa à experiência cineclubista como uma forma de educar e ser educado filosoficamente pelo cinema, em especial, a partir dos filmes do movimento do Cinema Novo.

Assim, espera-se que a partir da presente pesquisa, possamos demonstrar a potencialidade filosófica, educativa e formativa dos filmes (Cinema Novo) por intermédio da prática cineclubista, servindo como um elemento prático e metodológico para utilização do filme nacional nos ambientes educativos brasileiros, como as escolas, as universidades e centros culturais, estando plenamente consoante em dar vida à Lei Federal nº 13.006/2014, que instituiu a obrigatoriedade de exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas públicas brasileiras, uma oportunidade rara de levar o cinema nacional e de qualidade a quem não tem acesso a tal aporte estético e cultural.

Desta forma, além de configurar-se como uma proposta formativa e educativa, ela também pode ser inclusiva, visto que o cineclube não é uma instituição que visa lucro como os cinemas, podendo ser levada e difundida em diferentes lugares e espaços, desde que aplicada como política pública, da escola pública na periferia das pequenas cidades aos centros culturais das grandes capitais, fazendo desta abordagem, a saber, a utilização dos filmes do Cinema Novo como fator de educação e formação filosófica, uma verdadeira pedagogia do cinema.

CAPÍTULO 1

CINEMA E FILOSOFIA

Pensar o cinema dentro de um horizonte educativo e formativo requer uma reflexão cuidadosa do filme tanto em seus aspectos técnicos quanto estéticos, levando em consideração sua evolução histórica no decorrer do tempo. Isso porque o cinema não nasce como afirma Costa (2006), como uma forma de arte, mas sim como uma forma de entretenimento das massas. Nessas condições, não temos na origem do cinema uma proposta educativa, muito menos de uma estética que possa ser analisada sobre o prisma crítico da arte. O cinema em sua origem é um cinema primitivo que se preocupa apenas em capturar cenas do cotidiano, sem uma intencionalidade de problematizar a realidade do mundo, pois atuava da mesma forma que a fotografia ao reproduzir imagens, só que agora colocando estas imagens em movimento.

Demarcar o conhecimento desta origem do cinema é importante, pois nos leva à compreensão de como o cinema evoluiu, tanto no aspecto técnico como estético, e possibilitou, ao longo de sua evolução, sua análise como uma forma de arte e um *lócus* inédito que viabiliza o filosofar, assumindo, desse modo, um potencial crítico e reflexivo, que permite a possibilidade educativa e formativa pensada dentro de um horizonte filosófico.

A partir desta perspectiva, julga-se necessário antes de se apresentar esta incursão do cinema num horizonte de uma proposta de educação e formação filosófica, desvelar como o cinema, de mero entretenimento, conseguiu evoluir para uma forma de arte, podendo ser pensado no curso de sua evolução dentro de um horizonte educativo.

Tem-se como principal objetivo neste primeiro capítulo apresentar essa evolução da linguagem cinematográfica como um elemento prévio e necessário para a compreensão do cinema como arte e, posteriormente, na construção dos demais capítulos, o cinema como um fator de educação filosófica. Para tanto, buscar-se-á no decorrer do texto a justificativa do potencial filosófico e artístico do cinema, discutindo primeiramente a origem do cinema e a questão da coloniedade do pensamento, para depois abordar sua possibilidade como arte revolucionária.

Coloca-se como elemento preponderante, a discussão da relação do cinema com a realidade cotidiana, com enfoque especial a teoria do reflexo de Lukács, que

fora inspirada a partir da leitura dos *Cadernos Filosóficos*¹⁰ de Lenin. A Teoria do Reflexo será amplamente defendida por Lukács em seus escritos durante toda a década de 1930 e na sua obra da maturidade intitulada *Estética*.

A arte para Lukács consiste no reflexo antropomorfizador da realidade, é a representação mimética do cotidiano, que conserva em si uma interpretação e representação do real. Na arte encontrar-se-ia uma visão rarefeita do cotidiano humano, aquilo que podemos compreender como mundo social, pois envolve diferentes aspectos da vida: políticos, econômicos, culturais e existenciais. A arte para Lukács é a expressão mimética de uma consciência que precisa objetivar-se, portanto, não pode nem está afastada do mundo cotidiano do homem, do real, mantendo assim, fortes relações com o materialismo histórico.

A partir deste elemento, será construída uma aproximação da teoria lukacsiana do cinema com os filmes de Glauber Rocha no interior do movimento cinemanovista. A intencionalidade de realizar esta aproximação é de proporcionar uma reflexão sobre a possibilidade do Cinema Novo manifestar-se como um movimento de arte filosófica e revolucionária, que corrobora com a hipótese do cinema como uma forma de educação do pensamento.

Neste sentido, a arte acaba sendo entendida não apenas como reflexo da realidade, mas também como um artifício para conscientizar o ser humano da necessidade de transformação da sociedade (caráter revolucionário da obra de arte). É sobre este princípio que está localizada a proposta revolucionária dos filmes de Glauber Rocha e é a partir desta perspectiva que serão destacadas as influências teóricas lukacsianas que operaram sobre a concepção fílmica do cineasta brasileiro.

1.1 A origem do cinema, a coloniedade do pensamento e o cinema como arte

O cinema surge no fim do século XIX como uma "novidade tecnológica" disputando a atenção do público com outras formas de entretenimento, como feiras de atrações, espetáculos de magia, circo entre outros. O cinema aparece entre estas atividades como algo marcadamente comercial e capitalista, onde seus criadores mantinham como objetivo primordial a obtenção do lucro com a exibição de filmes. O

¹⁰ O livro de Lenin intitulado *Cadernos filosóficos* é composto por uma série de anotações da Ciência da Lógica de Hegel e até 1931 era desconhecido por Lukács. Vale ressaltar também que a edição brasileira utilizada é intitulada *Cadernos sobre a dialética de Hegel*.

cinema não é, portanto, em sua origem, uma forma de arte, algo que seria objeto de discussão somente muitos anos mais tarde.

Acredita-se que a primeira exibição pública de um filme ocorreu no *Grand Café* em Paris, na França, no dia 28 de dezembro de 1895, em uma mostra organizada pelos então detentores da patente do cinematógrafo, os irmãos Auguste e Louis Jean Lumière. Porém é difícil dizer com precisão onde o cinema surgiu, pois muitos são aqueles que reivindicaram a invenção do cinematógrafo, sendo que sua invenção ocorreu de forma simultânea em vários países do mundo.

Segundo Costa (2006), após a invenção da fotografia, muitos inventores já trabalhavam na ideia do cinematógrafo, como russos, alemães, americanos e franceses. Um dos inventores que reivindicaram a invenção, o francês León Bouly, registrou uma patente de um cinematógrafo em 12 de fevereiro de 1892, porém, em 1895 não conseguiu pagar a renovação da patente que rapidamente foi tomada pelos Irmãos Lumière, que registraram o invento em seus nomes e hoje são reconhecidos publicamente como os criadores do cinema.

Entretanto, a criação do cinema pelos irmãos Lumière parece ser apenas uma convenção histórica, pois uma mostra pública já havia sido realizada na Alemanha, em novembro de 1895, pelos irmãos Skladanovski, no *Varieté Wintergarten* de Berlim. O diferencial dos irmãos Lumière estava no fato de que foram grandes empreendedores, comerciantes hábeis que souberam não somente divulgar o cinema, como ganhar dinheiro com isso. Fizeram do cinema uma fonte de lucro, um novo nicho comercial, popularizando-o através das inúmeras exibições realizadas na Europa. Sobre esta questão, Costa (2006, p. 19) nos diz o seguinte:

Auguste e Louis Lumière, apesar de não terem sido os primeiros na corrida, são os que ficaram mais famosos. Eram negociantes experientes, que souberam tornar seu invento conhecido no mundo todo e fazer do cinema uma atividade lucrativa, vendendo câmeras e filmes.

Para divulgar o novo invento, os irmãos Lumière lançaram-se na elaboração de vários filmes. No início o custo e a dificuldade de filmar, devido às limitações tecnológicas (os filmes dependiam de rolos de fitas enormes), fizeram com que os primeiros filmes fossem curtos, contendo alguns minutos, e versassem geralmente sobre cenas do cotidiano, embora a partir de 1900 já comecem a aparecer alguns filmes ficcionais como *Explosion of a motor car* (EUA-1900) e o fabuloso *Viagem à Lua* (FRA-1902) dirigido por Georges Méliès.

Os primeiros filmes eram desprovidos de uma narrativa ficcional, ou seja, não contavam histórias com eventos entrelaçados e encadeados. No geral, notava-se uma espontaneidade na gravação das cenas, a ausência de técnicas de filmagem e a utilização de uma linguagem visual demasiadamente simples, que fizeram destes primeiros filmes uma marca de um cinema primitivo, onde ainda não havia uma linguagem cinematográfica relevante para a construção de uma narrativa fílmica estruturada¹¹. Sobre esta questão Costa (2005, p. 19) afirma o seguinte:

Ao contrário do ritmo mais lento e da duração imediatamente superior dos filmes posteriores, feitos a partir da sistematização da gramática fílmica proposta por D.W.Griffith, os primeiros filmes pareciam tão rápidos, estranhos ou engraçados que deixavam sempre um estado de riso incontido. Estes primeiros filmes são utilizados normalmente como exemplos de um tempo onde a chamada "linguagem do cinema" ainda não estava estabelecida. São filmes que revelam uma intensa energia, feita de experimentação, referências intertextuais¹² ou uma convivência intrigante de preconceitos, estereótipos de todo tipo com uma evidente ausência de moralismo.

Embora estes primeiros filmes demonstrassem certa confusão e desconexão das imagens, Costa (2005) afirma que a partir da década de 1970 vários pesquisadores se dedicaram em compreender estas imagens, supostamente de um cinema ingênuo, a fim de descobrir algo sobre a intencionalidade de filmá-las e transmiti-las ao público. Isso é importante, pois demarca um traço da constituição de uma linguagem específica, o que é creditado a cineastas posteriores ao surgimento deste primeiro cinema, algo que historicamente era demarcado como uma criação do cineasta francês Georges Méliès em 1902 com o seu filme *Viagem à Lua* (FRA-1902). A questão é que o cinema cativou o público inicialmente por ser uma novidade tecnológica, ver uma imagem em movimento era algo fantástico e ao mesmo tempo assustador.

Costa (2006) a partir de seus estudos sobre História do Cinema, descreve um relato sobre a exibição dos primeiros filmes dos irmãos Lumière, como do pequeno filme de menos de um minuto, intitulado *Chegada do Trem à Estação* (FRA-1895), que

¹¹ Entendemos por narrativa fílmica estruturada a forma pela qual os filmes apresentam seu conteúdo com uma intencionalidade e encadeamento das cenas, não necessariamente de forma cronológica, mas que faz uso de técnicas variadas de filmagem e de edição.

¹² A intertextualidade é um termo criado pela pesquisadora Júlia Kristeva que designa a relação de um ou mais textos que produzem um novo contexto. Estes "textos", no cinema, podem ser entendidos com diferentes características fílmicas que vão estabelecer um diálogo entre si, podendo ser uma cena, elementos visuais ou até mesmo outro filme.

mostrava a chegada de um trem, que aos poucos, vinha em direção à tela. Durante a exibição deste filme, os espectadores se assustavam a tal ponto que saíam correndo da sala, imaginando que um trem realmente viria em direção à plateia. Este evento não é somente cômico, como demonstra o impacto revolucionário que foi o surgimento do cinema. Porém, somente ancorado neste fato, de retratar "cenários do cotidiano", o cinema não teria conseguido sobreviver.

Para a continuidade da existência do cinema, se fez necessário repensar este primeiro cinema, fazendo dele algo para além da mera "mostragem" de imagens (cinema de atrações), para converter-se num instrumento narrativo ficcional. Sobre este ponto residem dois aspectos importantes, pois se por um lado havia uma motivação financeira, no sentido de manter o cinema como uma atração popular e lucrativa, por outro, havia a ideia de que alguns cineastas já viam a potencialidade do cinema como arte e, para isso, trabalharam no desenvolvimento e evolução da linguagem cinematográfica, amparada na utilização de novas técnicas de filmagem e na construção de narrativas ficcionais, ou seja, na construção de uma linguagem cinematográfica estruturada. Um dos pioneiros da construção de uma linguagem ficcional estruturada no cinema é o norte-americano David Llewelyn Wark Griffith, que inovou tanto tecnicamente quanto esteticamente a partir de sua obra prima chamada *O nascimento de uma nação* (EUA-1915)¹³.

É importante notar que o século XIX havia recebido um impulso fortíssimo devido à Revolução Industrial, sendo que este reflexo poderia ser percebido principalmente na variedade de propostas de entretenimento. Na Exposição Universal de Paris, em 1900, por exemplo, um evento que trazia uma série de novidades e inovações, as possibilidades de diversão misturavam-se aos produtos tecnológicos desenvolvidos.

Sobre uma das atrações, Costa (2005), a partir de seus estudos, descreve a existência de um galpão com cerca de 40 metros de altura que abrigava uma grande embarcação que simulava uma viagem pelo mediterrâneo. Enquanto mecanismos eram movimentados para simular a ondulação do mar, atores encenavam suas

¹³ Este filme é historicamente polêmico. Sua narrativa traz elementos que na época não foram bem-vistos mundialmente tais como o argumento dos negros como bandidos e dos membros da Klu-Klux-Klan como heróis. O filme é cheio de estereótipos, porém, sob o ponto de vista técnico, a obra trouxe grandes inovações para o cinema, uma delas é o fato de o filme ter mais de 180min, algo incomum para os filmes da época que em sua grande maioria não ultrapassavam 60min, além de trabalhar com vários tipos de corte, movimentação de câmera e tomadas externas.

funções no interior da embarcação. Nas laterais uma tela de 15 metros de altura simulava uma paisagem. Ao movimentar o mecanismo durante a simulação da viagem, a tela se deslocava mostrando seus mais de 1000 metros de paisagem que ia se alterando, simulando uma viagem marítima.

Este evento é apenas um exemplo que evidencia que o entretenimento já era um dos focos dos principais empreendedores da época. Isto justifica a rapidez pela qual o cinema foi absorvido pelos Estados Unidos e como estes viram no cinema um nicho de mercado altamente lucrativo, o que os levou a fundarem uma indústria cinematográfica. O entretenimento já era um mercado tão lucrativo que quem saísse na frente poderia construir uma verdadeira fortuna.

A profissionalização da construção dos filmes com o aparecimento da indústria cinematográfica norte americana, com grandes estúdios como a *Paramount Pictures*, a MGM (*Metro Goldym Mayer*), a WBE (*Warner Bros Entertainment*), gerou uma forte concorrência no que diz respeito à construção dos filmes. A então pioneira indústria cinematográfica francesa com gigantes como a *Pathé*, por exemplo, pouco pôde fazer em relação aos investimentos e produções milionárias estadunidenses, principalmente após a crise de 1929, que abalou ainda mais os negócios, sendo que tanto a *Pathé* quanto outras indústrias estrangeiras pela Europa, acabaram falindo na época devido à falta de recursos na competitividade com o cinema estadunidense. No caso específico da *Pathé*, ela registrou falência no ano de 1935. Em 1943 passou por uma reestruturação e nas décadas seguintes foi comprada e revendida por várias empresas, trocando inclusive de nome algumas vezes, mas, após a venda para a Fornier AS na década de 1990, foi novamente batizada com seu nome original.

Segundo Costa (2006), desde o início do século XX, através da criação dos Estúdios de Cinema em Hollywood, os Estados Unidos estabeleceram uma hegemonia sobre o cinema sem precedentes, produzindo filmes em escala industrial. Porém, o cinema, visto como um tipo de entretenimento altamente lucrativo, para vir a ser uma fonte inesgotável de dinheiro, precisava ser reinventado constantemente.

Gomes (1996) destaca que a hegemonia do cinema norte-americano interferiu profundamente no desenvolvimento da indústria cinematográfica estrangeira. Um caso bem conhecido é o brasileiro, que só pôde construir uma perspectiva autoral de cinema a partir de 1930, um reflexo da crise de 1929 que causou um colapso na economia estadunidense, fazendo com que a indústria cinematográfica norte americana reduzisse absurdamente a sua produção, possibilitando o crescimento de

uma indústria nacional em muitos países pelo mundo com a diminuição da importação de filmes dos Estados Unidos.

Porém, no Brasil, outros fatores foram responsáveis pelo atraso e subdesenvolvimento do cinema. Apesar dos primeiros cinematógrafos terem chegado em meados de 1896, segundo Gomes (1996, p. 9), o Brasil enfrentava um sério problema estrutural no que diz respeito à geração de energia elétrica, fato que só foi amenizado a partir de 1907, com a construção da Usina de Ribeirão das Lajes no Rio de Janeiro. Até esta data o Brasil adotava apenas a exibição de filmes estrangeiros e de filmes amadores locais feitos na grande maioria por imigrantes que estavam no país, o que refletia também a incapacidade técnica dos brasileiros para lidar com a nova invenção. Sobre os primeiros indivíduos a aventurarem-se comercialmente com o cinema no Brasil, Gomes (1996, p. 10) afirma o seguinte:

Quanto aos homens que abordaram o cinema como negócio, eles não pertenciam ao mundo comercial estabilizado e rotineiro dominado por portugueses. Eram quase sempre italianos, frequentemente aventureiros, em cujas vidas pitorescas não pesava muito o lastro da responsabilidade. Estes empresários argutos eram ao mesmo tempo, produtores, importadores e proprietários de salas, situação que condicionou o cinema brasileiro um harmonioso desenvolvimento, pelo menos durante poucos anos.

Gomes (1996) destaca que a partir de 1925, o cinema brasileiro conseguia dobrar sua média de produção anual, mas é somente a partir de 1930 que teremos o início de uma plenitude artística. As dificuldades de produção fílmica estadunidense devido à crise de 1929 fez com que o Brasil iniciasse uma produção nacional. Embora tenhamos alcançado certa plenitude artística com alguns filmes mudos, com destaque para o filme *Limite* (BRA-1931) de Mário Peixoto, melhor filme brasileiro de todos os tempos segundo ABRACINE, não conseguimos alcançar a plenitude comercial.

Gomes (1996) afirma ainda que a partir da década de 1940 teríamos o início de construção de uma indústria cinematográfica nacional com a fundação da Atlântida Cinematográfica, fundada em 1941 na cidade do Rio de Janeiro por Moacir Fenelon e José Carlos Burle e a Vera Cruz Cinematográfica, fundada em 1949 na cidade de São Bernardo do Campo pelo produtor italiano Franco Zampari e pelo industrial brasileiro Francisco Matarazzo Sobrinho.

Tanto a Atlântida como a Vera Cruz foram fundadas devido à febre de sucesso das chanchadas no Brasil. A chanchada trata-se de um gênero fílmico do tipo comédia, que possuía um caráter carnavalesco, burlesco e popular, geralmente

configuradas como sátiras preponderantemente de filmes estadunidenses. Apesar do gênero ter se popularizado entre as décadas de 1930 e 1950, o estilo era bastante antigo, sendo notado ainda em 1908, com o curta *Nhô Anastácio Chegou de Viagem* (BRA-1908) dirigido por Júlio Ferrez, que narrava a história de um caipira e suas aventuras na cidade grande. Apesar do sucesso comercial das chanchadas, isto não foi suficiente para a solidificação de uma indústria nacional e a produção de filmes dentro de uma perspectiva local em escala industrial.

As dificuldades perduram até os dias atuais, onde o cinema brasileiro só sobrevive devido a duas leis federais específicas de incentivo à cultura, a Lei nº 8.313 do dia 23 de dezembro de 1991, conhecida popularmente como Lei Rouanet, e a Lei nº 8.685 de 20 de julho de 1993, conhecida como Lei do Audiovisual. Essas leis marcaram o renascimento da produção de filmes brasileiros a partir da década de 1990, embora a conhecida Era da Retomada, seja apenas uma retomada artístico-estética, pois o Brasil ainda encontra severas dificuldades tanto na construção como na exibição de filmes brasileiros em território nacional.

Percebe-se que o cinema norte-americano, sempre presente em nosso território, contando com o apoio da mídia televisiva, principalmente a partir da década de 1980, colonizou o pensamento e o gosto dos brasileiros. Segundo dados levantados por Gusmão (2008) o Brasil dispunha nesta data de um circuito com cerca de 2100 salas de exibição, onde pelo menos 1/3 destas salas eram ocupadas com um único filme norte-americano. Esta situação é preocupante do ponto de vista cultural, pois limita a experiência dos jovens e até mesmo do povo brasileiro a somente um único tipo de filme, como coloniza o pensamento com uma única proposta estética cinematográfica, impedindo o conhecimento da diversidade fílmica nacional e mundial.

O tema da coloniedade, ou do processo de colonização do pensamento pelo cinema estrangeiro, é algo que há muito tempo já vem sendo debatido pela intelectualidade de críticos de cinema brasileiros (como por exemplo, Paulo Emílio Salles Gomes, Jean Claude Bernadet e Ismail Xavier), pois a influência dos produtos culturais estrangeiros demonstrou no decorrer do tempo, a construção de uma nova cultura que não mantém relação com as raízes étnicas do povo brasileiro, nem do reconhecimento de sua história como uma nação explorada e dilacerada desde o período de colonização/exploração de nosso território.

Sobre a colonização do pensamento via cinema estrangeiro, Gomes (1996) em sua obra *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, afirma que um dos principais

motivos da adoção de uma cultura fílmica estrangeira se deve ao fato do Brasil nunca ter tido de fato uma indústria sólida voltada a produção de filmes nacionais. O esboço de uma indústria fílmica foi observado no Brasil somente entre 1930 e 1950 com os filmes de chanchada (gênero de comédia que parodiava os filmes hollywoodianos), onde destacaram-se três grandes produtoras: Atlântida, VeraCruz e Cinédia. A produção nacional só foi viabilizada neste período devido à crise econômica de 1929, que diminuiu a produção de filmes nos EUA e em países europeus desenvolvidos, reduzindo desta forma a exportação dos filmes para países subdesenvolvidos.

O colonialismo no cinema é apenas uma das muitas expressões culturais de influência estrangeira (vide a música por exemplo) que acompanha outros elementos sociais e políticos que demarcam que mesmo com o fim do colonialismo no fim do século XIX, o século XX demarcará uma outra forma de colonização: o imperialismo. A dominação passa a não ser territorial e política, mas sim cultural e ideológica. Sobre a questão da colonialidade, Gonçalves (2005, p. 3), destaca o seguinte:

A Colonialidade do saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias [...] o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade.

Se no Brasil havia uma dificuldade significativa do cinema brasileiro alcançar sua expressão em termos de produtividade, como destacou Gomes (1996), falar do cinema brasileiro como uma forma de arte era uma discussão ainda distante, uma vez que nosso cinema não havia alcançado ainda nem o status de produto comercial. Esta pobreza estética na evolução do cinema nacional fortaleceu ainda mais o cinema estrangeiro que seria responsável pelas principais inovações tecnológicas, no caso dos Estados Unidos, e na investigação do cinema como forma de arte, no caso da França. Ao debruçar-se sobre a evolução técnica e interesse mercadológico, o cinema estadunidense via no cinema uma fórmula que precisava de uma reinvenção constante para cativar novos públicos. 'Desse modo, foram pioneiros em vários segmentos, do cinema de ficção científica ao *western*, filmes de ação, musicais e animações. Foram responsáveis, segundo Gomes (1996), pela colonização do pensamento cinematográfico humano internacional e pelo subdesenvolvimento fílmico destes países.

Nesse sentido, a influência fílmica estrangeira, principalmente norte-americana, solapou aos poucos nossa própria cultura ou tentativa de fazer filmes por outra via estética. A hegemonia do cinema norte-americano não somente criou uma falsa ideia de superioridade cinematográfica, como induziu os espectadores a nutrirem uma concepção de que o cinema nacional não possui qualidade. Nossa inferioridade cultural era construída com base no reconhecimento e na assimilação da cultura fílmica norte-americana, demarcando nossa consciência como povo colonizado.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Martin (2005) destaca que, baseado na perspectiva da indústria cinematográfica estadunidense, de que o cinema precisaria se reinventar constantemente para manter sempre um público cativo e consequente lucratividade, percebe-se que esta lógica de funcionamento fez com que o cinema desenvolvesse uma linguagem bastante específica. Essa linguagem, de acordo com Martin (2005), utilizou desde técnicas de movimentação de câmera, alteração de planos, de enquadramento, construção de narrativa aproveitando o desempenho dos atores, passando pela evolução tecnológica com a criação do filme falado e do filme em cores, a inserção da trilha sonora, da utilização da computação gráfica, até a filmagem das cenas em 48 quadros por segundo, o que dá mais naturalidade e realismo a cena, ou seja, elementos que proporcionaram uma verdadeira revolução técnico-estética no cinema.

Até hoje o cinema aposta sempre na inovação como uma capacidade de reinventar-se e conquistar o público, elementos que aprimoram e evoluem técnicas de filmagem, de edição das imagens até a utilização de efeitos especiais computadorizados (*Computer Graphic Imagery* - CGI) e narrativas cativantes. Não é à toa que a indústria cinematográfica estadunidense ainda consegue lucrar bilhões de dólares todos os anos, pois cada filme *blockbuster* sempre traz algo inovador. Mesmo que nem todos os filmes milionários do cinema sejam de fato sucessos garantidos, a verdade é que os estúdios ainda lucram muito e por isso tem apostado cada vez mais em fórmulas ousadas para conquistar o público.

Se os primeiros filmes retratavam apenas cenas de um cotidiano, a inovação da técnica permitirá uma nova abordagem cinematográfica. A primeira grande revolução vem em 1902, quando os rolos de filme passaram de 15 metros para 183 metros, o que garantia aos realizadores um tempo maior de duração nas filmagens, permitindo um trabalho mais detalhado com a narrativa e o enredo fílmico. Segundo Martin (2005), os maiores expoentes desta empreita seriam Griffith e Eisenstein, por terem trabalhado com algo essencial na construção de uma narrativa: a montagem ou edição de imagens.

A definição tradicional de linguagem do semiólogo Christian Metz (1980), como um sistema de signos destinados à comunicação, nos faz pensar se o cinema é um dos mais recentes tipos de linguagem criado pelo homem, ou seria apenas uma onomatopeia visual e sonora. Segundo o próprio Metz (1980) o cinema está para além desta definição, dada a sua riqueza simbólica, a ausência de sistematicidade, o dinamismo das imagens, da composição sintática e semântica, que faz do cinema uma linguagem em constante desenvolvimento e difícil às vezes de ser entendida, visto que as figuras de linguagem também são utilizadas na construção de sentido, como metonímias e metáforas.

Essa difícil construção de sentido por meio de um dinamismo linguístico que pode mudar de um filme para outro, traz esse caráter único e excepcional da linguagem cinematográfica. O filme *Mãe* (EUA-2017) do diretor Darren Aronofsky, reflete bastante bem a complexidade da linguagem cinematográfica da qual Metz (1980) mencionava. Este filme, a princípio, seria apenas uma história sobre eventos estranhos ocorridos em uma casa no interior, habitada por um casal (Jennifer Lawrence e Javier Bardem). No filme o casal vive em harmonia até a chegada de um homem e uma mulher (Michelle Pfeiffer e Ed Harris) que são hospedados pelo casal. Em pouco tempo chegam mais pessoas e de repente a casa está tão cheia, que fenômenos estranhos começam a acontecer, onde o ápice acontece quando o personagem de Javier Barden dá seu filho em sacrifício para acalmar a ira das pessoas hospedadas em sua casa, que acabam assassinando a criança.

Porém, o diretor Darren Aronofsky oculta por trás da simples narrativa uma metáfora incrível: suas personagens na casa representam a história bíblica. Desse modo, a casa representa o Universo, a personagem de Javier Barden seria Deus, a de Jennifer Lawrence a natureza e a casa o planeta Terra. Os hóspedes intrusos representam, primeiramente, Adão e Eva e, posteriormente, os filhos desses, Abel e

Caim, enquanto os demais hóspedes, que não param de chegar e destruir a casa, são os seres humanos, que estariam, desse modo, “destruindo a criação”, até que assassinam o filho de Deus, uma referência a Jesus Cristo. Aronofsky utiliza uma metáfora complexa, que a princípio não é tão facilmente percebida pelo espectador, mas que ao longo do filme, devido à semelhança dos fatos, nos reportam à história bíblica. A história representa muitíssimo bem a complexidade da linguagem cinematográfica, sua invariedade ao seguir padrões e ao tentar construir sentido.

A possibilidade de explorar no filme a construção de uma narrativa ficcional metafórica permite ao cinema ser visto sob uma nova perspectiva: não se trata mais de apenas entretenimento, pois seu conteúdo está para além de meras imagens, sendo capaz de produzir uma fruição estética mais complexa. Esta fruição estética mais complexa é possível porque a narrativa fílmica impõe uma nova perspectiva de compreensão e apreensão da imagem a partir do conteúdo e da forma fílmica. A partir deste momento os olhares para o cinema mudam. Com tal perspectiva, surgiram, no começo do século XX, as primeiras revistas críticas de cinema, pelas quais intelectuais começaram a problematizar o filme como uma obra de arte.

Nesse ínterim, surge no mesmo compasso na França da década de 1920, os primeiros cineclubes ou clubes de cinema, espaços dedicados não somente à exibição, como era comum com as salas de cinema, mas também à discussão dos vários elementos pertinentes ao conteúdo e forma fílmica.

Os cineclubes darão um pontapé inicial importante para o surgimento da crítica de cinema especializada. Estes indivíduos, a partir de seus artigos fílmicos em revistas especializadas da época, serão os precursores da construção da identidade do cinema como arte, como fará André Bazin ao fundar na década de 1950, uma das revistas de crítica de cinema mais importantes e renomadas do mundo, a *Cahiers Du Cinema*. Esta será responsável pela criação do movimento cinematográfico da *Nouvelle Vague*, cuja proposição central será a ideia de um cinema-autor, onde o filme é a obra de arte e o diretor-roteirista o artista responsável pela sua criação.

A partir da *Cahiers du Cinema*, surgirão importantes diretores como Jean-Luc Godard, François Truffaut, Eric Rohmer, Jacques Rivette e Claude Chabrol, todos inseridos no movimento da *Nouvelle Vague* francesa. Inicia-se em toda a Europa um movimento de defesa do cinema como forma de arte para além de sua abordagem como mero entretenimento. Essa abordagem do cinema como arte possibilitará a

abertura e interpretação do cinema a partir de outras perspectivas, como a Filosofia e seu potencial educativo, por exemplo.

Riccioto Canudo foi um nome importante nesse período de transição do cinema como mero entretenimento para sua abordagem como arte. Ele foi o responsável por fundar o primeiro cineclube conhecido, chamado *Club des Amis du Septième Art* (CASA) e militava em território francês pelo reconhecimento do cinema como uma forma de arte. Canudo ficou historicamente conhecido ao escrever em 1911 o *Manifesto da Sétima Arte*, onde incluía o cinema (para além das seis formas de arte descritas por Hegel no século XIX) como a sétima grande arte, devido ao seu forte valor estético, ao congregar diferentes manifestações da própria arte dentro de si, independentemente do valor comercial dos filmes. Porém, este manifesto só ganhará visibilidade a partir da década de 1920, com a popularização dos cineclubes e das revistas de crítica de cinema.

Walter Benjamin foi um dos intelectuais (filósofo) que presenciou esta transição do filme como mero entretenimento em direção a conquista do status de obra de arte. Entre 1935 e 1936, Benjamin analisa a complexa abordagem da arte pelo processo de industrialização em seu ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Benjamin nessa época se demonstrava entusiasmado com as possibilidades revolucionárias do cinema, dos filmes de Charles Chaplin, as produções de Sergei Eisenstein na URSS. As experiências a partir do cinema revolucionário soviético demonstravam com os filmes de Eisenstein, Pudovkin e Kuleshov que utilizavam a força ideológica do cinema em prol da conscientização da coletividade, cujo heroísmo era centrado no povo, em oposição ao cinema norte-americano, onde o heroísmo estava centrado no indivíduo.

A reprodutibilidade técnica é tratada no ensaio de Benjamin (1994) como a inserção do processo industrial na produção artística. Não se trata de analisar se o cinema é ou não arte, mas sim de pensar as novas formas de manifestação da arte por meio de um intenso processo de evolução tecnológica dominado pela indústria.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não

pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (BENJAMIN, 1994, p. 172).

Podemos compreender, a partir de Benjamin (1994), que o cinema se colocava como um produto da evolução técnica na arte, pois a essência do filme é sua reprodução. Ele se difere da pintura e da literatura, pois a reprodutibilidade não é uma condição externa para sua divulgação, mas intrínseca a sua constituição. O filme perde seu caráter de unicidade (aura)¹⁴ ao se manifestar como um produto extremamente caro para ser único, ou melhor, para ser produzido tendo como objetivo ser consumido por um único indivíduo. Por ser uma construção coletiva, demanda muitos esforços e custos, tendo que ser reproduzido massivamente para que cubra não apenas os custos de produção como também gere lucro.

Benjamin (1994) pensa a possibilidade crítica do cinema ao refletir acerca de seu uso como objeto de intervenção dos problemas vivenciados pela sociedade. O cinema seria potencialmente eficaz (uma vez que se coloca como uma forma de arte de amplo alcance, de massa) se os filmes fossem construídos dentro de uma matriz crítico-reflexiva sobre o enervamento social, tais como os filmes produzidos pelos cineastas soviéticos como Eisenstein, Pudovkin e Kuleshov que construíam seus filmes dentro de uma perspectiva de arte revolucionária.

O cinema como arte revolucionária teria que manifestar uma intencionalidade crítica-social de seus realizadores para que possuísse um caráter mobilizador emancipatório, uma vez que o filme por ele mesmo não seria capaz de livremente dispor deste elemento de emancipação das consciências (todo filme pressupõe uma intencionalidade, seja do estúdio que o produz <executivos>, seja dos autores ou realizadores <roteiristas e direção de cinema>). Assim, repousaria sobre a intencionalidade de produção e construção dos filmes tanto seu caráter mobilizador-emancipador como também alienador, dependendo dos objetivos e finalidades traçadas.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico de nosso tempo o objeto

¹⁴ A preocupação que se deve ter com a entrada do processo industrial na arte diz respeito à perda de autenticidade, ou seja, do caráter original da obra. Segundo Walter Benjamim (1994) com a reprodutibilidade técnica a obra de arte perde a sua “aura”, caráter único e autêntico para dar lugar a uma nova forma de expressão que precisaria ser compreendida dentro do contexto social ao qual estava diretamente inserida.

das intervenções humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1994, p.174).

O filme, para Benjamin (1994), auxilia-nos a exercitar o pensamento sobre as novas experiências estéticas provocadas pelo desenvolvimento do aparelho técnico de nosso tempo. O cinema, como uma das expressões desse aparelho técnico, deve ser o objeto das intervenções humanas, construindo desse modo uma perspectiva mais crítica e menos alienadora da realidade social.

É interessante que sobre este aspecto (do filme como expressão da cultura e objeto das intervenções humanas), o cineasta brasileiro Glauber Rocha, líder do movimento cinemanovista, via a necessidade de que o cineasta não apenas produzisse, dirigisse e roteirizasse os filmes, mas que a própria arrecadação com a bilheteria fosse revertida na forma de capital para financiar outras futuras produções culturais. Foi nesse modelo que o diretor com demais parceiros criou a DIFILM, que não tinha como finalidade acumular riqueza ou gerar lucro com a bilheteria dos filmes, mas capitanear mais recursos para que mais filmes de densidade crítico-social fossem produzidos no interior do movimento. Sobre a necessidade de ruptura do cinema com a sua exploração pelo capitalismo, Benjamin (1994, p. 180) destaca o seguinte:

Não se deve esquecer evidentemente que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte da sua exploração pelo capitalismo. Pois o capital cinematográfico dá um caráter contrarrevolucionário às oportunidades revolucionárias imanentes ao cinema. Esse capital estimula o culto ao estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana seu caráter de mercadoria, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe.

A ruptura do cinema com sua exploração pelo capitalismo demarca um ponto interessante de análise. Uma vez que o cinema surge como produto do próprio capitalismo, esta ruptura significa em última instância a construção de um novo tipo de cinema, um cinema que não se pautaria mais na lógica do lucro e da exploração capitalista, mas alinhado aos valores da arte, da reflexão crítico-filosófica e da emancipação cultural das consciências. Desse modo, o filme como elemento do aparelho técnico de nosso tempo, deixaria de ser um “produto” para converter-se, como afirma Benjamin (1994, p. 174), “no objeto das intervenções humanas”.

Sobre a possibilidade emancipatória das consciências, György Lukács vê o cinema como arte e como um instrumento que possibilitará a elevação das

consciências dos homens ao ser caracterizado como uma representação do cotidiano humano, uma dupla *mimesis*¹⁵ que retrata a universalidade da realidade e seus problemas. Sobre esta concepção, discorreremos uma análise mais detalhada logo a seguir.

1.2 Estética e cotidiano a partir da perspectiva filosófica de Lukács

Lukács considerava o cinema, com relação ao campo estético, uma análise que levava em consideração as possibilidades das novas formas de arte e sua expressão e recepção, o que alteraria não somente a relação entre artista e obra, como também entre obra e espectador. Compartilhava, desse modo, uma visão semelhante com a de Benjamin (1994), onde o cinema não seria a negação de uma forma de arte, mas assim a manifestação de uma nova forma de arte, devido à introdução da evolução técnica decorrente do desenvolvimento industrial. O cinema não seria uma hostilização à arte devido ao seu caráter técnico ou capitalista, pois segundo Cotrim (2013, p. 56):

Conforme Lukács é preciso distinguir a técnica, gerada no interior do capitalismo, modo de produção hostil à arte, e seu emprego estético; aqui é aflorado um problema mais geral: não são as forças produtivas desenvolvidas, a tecnologia, que hostilizam a arte e os homens, mas o caráter social que assumem no interior de relações sociais determinadas. A luta anticapitalista não se identifica ou confunde com uma luta contra o desenvolvimento das forças produtivas ou da tecnologia.

Numa época em que numerosos críticos de filiação marxista se afastavam da teoria leninista do reflexo, Lukács afirma (1978, p. 34), que “não só a reivindicou como se apoiou nela para analisar o princípio filosófico de cada uma das artes, de cada um dos gêneros artísticos”. Essa opção fez com que Lukács tivesse que se defender dos seus colegas críticos marxistas até o final de sua vida, por pensar a arte sob uma perspectiva distinta como, por exemplo, a que Theodor Adorno apresentou, no interior da Teoria Crítica a partir do conceito de Indústria Cultural. Sobre esta questão Machado (1999) afirma o seguinte:

¹⁵ György Lukács caracteriza o filme como uma dupla *mimesis*. Isto significa que o filme tomado como obra de arte não é apenas cópia da realidade (*mimesis* como pensava Platão na antiguidade), mas uma representação da realidade cotidiana que exhibe uma apropriação ou desenvolvimento de uma concepção de mundo pelo artista a partir do cotidiano humano, sendo assim, uma dupla *mimesis* (representação da realidade - primeira *mimesis* e apropriação ou interpretação – segunda *mimesis*).

[...] uma intransigente condenação crítica da cultura do modernismo, da arte vanguardista à filosofia, apoiada em uma posição política assumida pelos comunistas de falsa identificação entre vanguarda estética e fascismo” e que acabou por “impregnar em sentido ‘regressivo’ (Adorno) a sua valorização da atualidade (MACHADO, 1999, p.163).

Porém, para entender um pouco mais sobre a compreensão estética de Lukács, é preciso retornar brevemente a Hegel, para que se percebam as diferenças da teoria erguida por Lukács em relação ao que postulou a estética idealista hegeliana. Hegel dentro de sua análise filosófica colocava a arte como um elemento subordinado à Filosofia. Criticou severamente as posições românticas e o anarquismo de visões de concepção da arte bem como a construção abstrata e indisciplinada dela.

Lukács não esquece que Hegel é um filósofo idealista, discernindo, em seu pensamento, a coexistência de dois modos discordantes de reflexão. Como precursor do materialismo de Marx, seu pensamento compreende aspectos metodológicos que desembocam numa consideração filosoficamente justa da realidade, que eleva ao conceito os processos sociais, suas contradições e linhas de desenvolvimento. O lado obscuro do hegelianismo é o que interpreta este movimento sobre bases idealistas e logicistas, que transforma o devir histórico num movimento determinado pela “Ideia”, prefigurando suas etapas e seu desfecho a partir de um modelo formal e teleológico (PATRIOTA, 2010, p.54).

Para Hegel, a arte, assim como a Filosofia, tem como finalidade a busca e o encontro da verdade. Para tanto, no sistema filosófico de Hegel a arte é a representação do primeiro momento de afirmação do Espírito Absoluto¹⁶. A ser superada pela religião e pelo pensamento filosófico, a arte seria a manifestação sensível do Espírito Absoluto. A arte é, para Hegel, uma representação diversa do real, pois sua aparição oculta sua essência, e, portanto, a arte é uma representação distinta e afastada do cotidiano.

Para Lukács (1967b), a arte preserva sua autonomia, apresentando caráter mimético, porém, não está afastada da realidade ou do cotidiano, pois o cotidiano é, para o autor, o ponto de onde a arte parte e retorna. A arte para Lukács consiste no

¹⁶ O Espírito absoluto é para Hegel a identidade eternamente em si. O absoluto é a dimensão mais profunda do homem e o espírito encontra sua realidade nele. A arte, a religião e a filosofia seriam dimensões do Espírito absoluto que apresentam distintas realidades, mas que possibilitam ao homem o conhecimento do espírito e da ideia. Segundo Hegel (1995) “a consciência subjetiva do espírito absoluto é essencialmente, em si, processo; cuja unidade imediata e substancial é a fé no testemunho do espírito enquanto a certeza da verdade objetiva. A fé, que contém ao mesmo tempo essa unidade imediata, essa unidade enquanto a relação daquelas determinações diferentes passou na devoção, no culto implícito ou explícito. Para o processo de suprasumir em libertação espiritual a oposição de confirmar por essa mediação aquela primeira certeza, e em ganhar a determinação concreta daquela certeza, isto é, a reconciliação, a efetividade do espírito”. (HEGEL, 1995, p. 340).

reflexo antropomorfizador da realidade. Isso significa que a arte, em última instância, esboça uma compreensão da relação do homem com o mundo (mimesis do mundo) e isso seria uma prova de que a arte não poderia ser dissociada do cotidiano ou do mundo social ao qual o homem está diretamente inserido. Como exemplo deste reflexo antropomorfizador da arte, Lukács cita a poesia, onde escreve:

Quando, por exemplo, a poesia introduz em sua composição um determinado grupo de homens (soldados, clérigos etc), para ela é obvio que tem de dar também forma a sua origem social, sua presente função na sociedade, e sua perspectiva histórica e que tem de fazer assim concreta e duradouramente compreensível sua existência histórica e social (LUKÁCS, 1967b, p.193).

O critério para julgar a obra de arte foi para Lukács o trabalho de uma vida, visto que o autor acreditava que o realismo pautado na perspectiva materialista dialética, seria o aspecto pelo qual e para o qual a arte se orienta. A arte para Lukács partiria do cotidiano e para ele retornaria, permitindo a elevação da consciência dos homens. A arte coloca-se para Lukács (1967b), como uma forma de ideologia que pode ser utilizada de diferentes formas, tendo em vista a finalidade almejada. Como escreve Vaisman (1986, p. 34):

A concepção lukacsiana de ideologia [...] tem como ponto de apoio fundamental a noção do homem como um ser prático, característica primordial do ser social posta já no ato do trabalho, na posição teleológica e no desencadeamento de causalidades que o envolvem. Ontologicamente, essa noção implica o fato de que este ser prático age a partir de decisões entre alternativas; ser que, não sendo abstratamente independente das necessidades que a história lhe coloca, reage a essas necessidades empregando produtos espirituais que são constituídos, de forma não linear, em função dessas mesmas necessidades.

A concepção materialista lukacsiana de arte não possui alternativas de fuga do cotidiano, pois é dentro desta realidade que o homem aparece, se expressa e constrói-se, porém, sempre no confronto com as estruturas já constituídas e emergentes, anteriores a ele.

Lembremos nesse sentido da máxima de Marx no *18 Brumário de Luiz Bonaparte*, onde o filósofo afirma que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p.7). Essa passagem demonstra o homem como sujeito histórico,

porém imerso dentro de uma estrutura anterior a ele e que, portanto, determina suas condições materiais de existência.

[...] só a concepção materialista da história é capaz de reconhecer que a verdadeira e mais profunda lesão ao princípio do humanismo, a dilaceração e mutilação da integridade humana, é apenas a consequência inevitável da estrutura econômica, material da sociedade. A divisão do trabalho na sociedade de classe, a cisão entre cidade e campo, a divisão entre trabalho físico e trabalho espiritual, a exploração e a opressão do homem pelo homem, a fragmentação do trabalho nas condições anti-humanas da ordem capitalista de produção – todos estes processos são processos econômicos, materiais (LUKÁCS, 2009, p. 116).

Lukács (1967a) ao adotar o cotidiano como centro de sua teoria estética, rompe dessa forma com a concepção hegeliana de arte, que a colocaria apenas como manifestação sensível das ideias. O cotidiano é o início e o fim da ação humana, a arte seria uma forma de recepção na consciência do homem da apreensão da realidade e não a abstração desta. A ciência também expressaria, segundo o autor, esta ideia, pois há no homem a necessidade de objetivação. Nesse sentido, tanto a arte como a ciência seriam edificadas como fruto da tentativa de objetivação da realidade e através dela o homem moldaria não somente sua compreensão, como transformaria a realidade em que está diretamente inserido. Sobre a relação da arte (cinema) com o cotidiano, Lukács (1967b) nos diz o seguinte:

A proximidade do cinema com a vida significa, em efeito, tendência a uma vida dada do modo mais imediatamente transparente e dominável quanto seja possível; essa exigência está sempre presente no homem do cotidiano no que diz respeito ao mundo que o circunda (LUKÁCS, 1967b, p. 183).
A proximidade do filme com a vida, entendida esteticamente, tem uma importância dupla para seu conteúdo e forma. Por um lado, no filme a multiplicidade sem limites da vida cotidiana se converte em objeto da mimesis artística (LUKÁCS, 1967b, p. 184).

Portanto, a partir desta concepção da relação entre arte e cotidianidade, Lukács não aceitará a ideia de que a obra de arte deve ser indiferente aos homens, pois isso representaria a negação da própria realidade, uma vez que a arte é mimesis do mundo cotidiano. Não poderia ser reduzida também a um subjetivismo, visto que a arte seria a expressão de uma consciência que tenta objetivar-se, materializar-se e não o oposto, que acabaria por se abstrair para depois se diluir e desaparecer. Dessa forma, a estética, para Lukács (1967a), é um campo de reflexão sobre o cotidiano e a arte é a expressão mimética de uma consciência que precisa objetivar-se.

Aqui percebe-se a separação radical de Lukács não somente com Hegel, mas com a compreensão subjetivista dos existencialistas contemporâneos, como Heidegger, por exemplo, onde o cotidiano é o reino da inautenticidade (o não-ser em si mesmo). O homem, para Heidegger (2002) se eleva quando se afasta do cotidiano, quando compreende sua finitude, obtendo a revelação de que o homem nada mais é do que um ser-para-morte.

A visão heideggeriana, para Lukács (1967a), não somente encerra uma contradição ao definir a cotidianidade como não-ser, como encerra o homem num subjetivismo, negando a tomada de consciência da condição material que fundamenta a realidade e a facticidade do homem do cotidiano que é estar-aí. Para Lukács (1967a), não importa a ênfase no reconhecimento de que o homem é um ser-para-a-morte como apontou Heidegger (2002), mas sim, o que pode fazer em vida para transformar a sua realidade, que parte de uma compreensão do cotidiano ao qual está diretamente imerso e para o qual retorna quando se eleva pela contemplação estética.

Para Lukács não é o momento de contemplação estética em si que define a consciência do homem, mas um “depois”, como tentará explicar ao abordar o elemento da catarse, tão criticado por artistas contemporâneos marxistas como, por exemplo, Bertolt Brecht na sua concepção de teatro épico.

O cotidiano não é, de acordo com Lukács (1967a), a expressão do senso comum, mas o lugar onde tudo acontece de onde tudo emerge e para onde tudo retorna. O homem faz ciência, parte da observação do mundo, eleva sua consciência ao explicar os fenômenos, explicação que parte da observação da realidade (cotidiano) e para ele retorna como “explicação racional do fenômeno”, ou seja, o homem objetiva-se a partir do cotidiano e ao elevar-se retorna para ele, imprimindo uma nova visão e compreensão elevada dos mesmos fenômenos anteriormente apreendidos e observados de forma ingênua.

A arte segue um caminho parecido com o da ciência no sentido que parte dos eventos e acontecimentos do cotidiano, porém, difere-se quanto ao caminho para atingir seu objetivo. A arte, ao possibilitar a elevação da consciência humana, permite ao homem não somente uma compreensão crítica elevada, como o retorno consciente ao cotidiano, cujas estruturas passam a ser não só percebidas, mas entendidas, compreendidas, fornecendo subsídios para que o homem transforme estas estruturas estabelecendo novas condições materiais necessárias à sua existência.

[...] e estas se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, e alcançam sua forma pura nessa especificidade - que nasce das necessidades da vida social - para logo, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar novamente na correnteza da vida cotidiana. Essa, por sua vez, enriquece-se constantemente com os resultados superiores do espírito humano, assimila-o às suas necessidades cotidianas práticas, dando assim lugar a questões e a exigências que originam ramificações de formas superiores de objetivação (LUKÁCS, 1967a, p. 11-12).

Porém, a arte, dependendo de sua apropriação, poderia produzir nos homens tanto uma consciência crítica da sua realidade como uma consciência invertida. Para Lukács (1967a), ela pode permitir não somente a saída do senso comum, ao quais muitos estão inseridos no cotidiano, como pode enriquecer o cotidiano a partir da elevação da consciência dos homens. Isso é perceptível quando vemos positivamente certos exemplos, como o do movimento do Cinema Novo no Brasil, que empreendeu não somente uma crítica social e política à realidade brasileira e suas formas de opressão e dominação pelas elites, como manifestou a intenção de incutir nos espectadores a consciência da necessidade de superação de nossa condição de subdesenvolvimento por meio de uma nova concepção de estética fílmica, um fator de mobilização rumo a um possível processo de emancipação cultural e social.

Por via oposta, vemos o cinema nazista alemão, que também fora utilizado como instrumento ideológico para afirmar a supremacia do arianismo e a legitimação do antissemitismo. A arte revela a complexidade das relações sociais e a necessidade de esclarecimento humano e de sua consequente emancipação intelectual dos processos alienatórios, o que permitiria o discernimento entre estas diferentes formas de ideologia dentro da superestrutura capitalista. Adorno e Horkheimer (1995), ao que parece, se precipitaram ao excluir a potencialidade crítica do cinema, fator que foi percebido a tempo por Benjamin e Lukács em suas reflexões. Porém, lembremos que o contato que Adorno teve com o cinema americano em seu exílio foi, de diversas formas, fator decisivo para muitas de suas visões e opiniões críticas sobre o cinema, o que o manteve cético com relação a uma possibilidade emancipatória pelo filme, embora esta visão tenha sido atenuada, quando percebemos que em 1966, ele saiu em defesa dos jovens diretores alemães que foram criticados no Festival de Oberhausen, por fugirem de uma estética convencional, industrial, que Adorno intitula “cinema do papai”. Sobre isto Adorno (1986) afirma o seguinte:

Enquanto na arte autônoma nada que esteja abaixo do padrão técnico já estabelecido não conta, em relação à indústria cultural – cujos padrões excluem tudo o que não for pré-digerido ou já integrado – as obras que não dominaram completamente sua técnica, resultando em algo consoladoramente descontrolado e acidental, têm uma qualidade libertadora. (ADORNO, 1986, p.101).

Vemos a partir do texto *Notas sobre o filme*, que Adorno (1986), mantém uma posição cética com relação ao filme principalmente devido ao contexto capitalista, que diante do cinema independente, tenta de todas as formas diminuí-lo por não seguir as regras de uma cartilha de um cinema comercial. Esta condição, a saber, de produzir filmes no interior do sistema capitalista, denota uma preocupação com a influência do próprio sistema sobre as produções, que tende a exaltar aquelas ligadas a um contexto da indústria cultural e a rejeitar aquelas produções independentes, autorais, com uma proposta estética, técnica e narrativa diferenciada, influenciando a audiência e moldando gostos e opiniões.

Este era um paradigma também pensado por Walter Benjamin, acerca da ideia de que o cinema com possibilidades emancipatórias, talvez só poderia ser pensado a partir de uma ruptura com o modelo econômico estabelecido, a saber, o capitalismo. Lukács (1967b) diverge de ambos os autores por considerar que a arte é, na verdade, uma forma de representação do gênero humano, desta forma, toda arte traz dentro de si o humano e aspectos da realidade material, pois parte sua compreensão da arte a partir do conceito de mimesis e catarse, algo não compartilhado pelos outros dois autores.

Lukács (1967a) separa o homem do cotidiano do homem que eleva sua consciência, seja por meio da Filosofia, da arte ou da ciência. Chama de “homem inteiro” aquele que, imerso na heterogeneidade do cotidiano, ainda não consegue organizar a realidade de forma a pensá-la e compreendê-la de forma crítica e consciente, cuja compreensão de mundo orienta-se pelo senso comum. Por outro lado, chama de “homem inteiramente tomado” aquele que, seja pela Filosofia, pela arte ou pela ciência, emerge do cotidiano e eleva sua consciência, depurando-a, retornando ao cotidiano com compreensão elevada, objetivando sua compreensão de mundo permitindo seu contato com o gênero humano.

[...] o homem inteiro o que se expressa em uma tal extrema especialização, mesmo que com a importante modificação dinâmico-estrutural (a diferença do caso médio da vida cotidiana) de que suas qualidades, unilateralmente mobilizadas, concentram-se, por assim dizer, sobre aquela ponta que se orienta à objetivação montada pelo contexto. Por isso, quando adiante

falarmos desse comportamento, falaremos do "homem inteiramente" (referente a uma determinada objetivação) em contraposição ao homem inteiro da cotidianidade, o qual, dito graficamente, está orientado à realidade com toda a superfície de sua existência (LUKÁCS, 1967a, p.79).

Na arte, segundo Lukács, este contato com o gênero humano é viabilizado pela catarse, que estabeleceria o laço entre o indivíduo e o gênero. A elevação por meio da catarse (momento de fruição estética) não é fuga da realidade, pois após a contemplação da arte o homem volta a defrontar-se com sua realidade (um “depois”, como assinalará o autor, com o cotidiano). Porém, após o processo de fruição estética o homem não retornará mais o mesmo, pois poderá elevar sua consciência e compreensão por meio da experiência estética, o que irá reverberar logicamente em sua própria experiência no mundo real a partir daquele momento.

A arte, portanto, educa o homem, sendo uma possibilidade de mobilizar o ser humano em direção da emancipação e a contraposição ao mundo mercantil, pela elevação crítica de sua consciência. Não revela o entorpecimento ou a imersão das consciências na alienação, muito menos condena o homem à construção de uma concepção ou compreensão de mundo fragmentada e descompromissada com a realidade cotidiana, isso porque a arte é mimesis do real, uma manifestação realista do mundo social.

Essa defesa do método realista de figuração pressupõe, por sua vez, uma função por ele consignada à atividade artística. Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens (FREDERICO, 2000, p. 310).

No entanto, dadas as contradições do mundo capitalista, não é possível afirmar que existe apenas um único tipo ou concepção de arte. Devido à evolução constante do capitalismo, alteram-se não somente as relações de produção como também a forma como o homem interage com a realidade e suas manifestações artísticas, como por exemplo, a denúncia realizada pelo movimento da *Pop Art*¹⁷, que faz uma crítica a partir de suas obras da massificação da cultura e da fetichização da arte pelo sistema capitalista.

¹⁷ *Pop Art* é a abreviatura em inglês de *Popular Art* ("Arte Popular", em português), um movimento artístico que surgiu em meados dos anos 1950, com o objetivo de "abraçar" e desconstruir imagens pertencentes às culturas de massa, a chamada "cultura pop", feita para as grandes multidões.

Porém, em meio ao cenário de uma arte produzida em série pela indústria cultural, emerge o problema da duplicidade da expressão artística. O cinema, por exemplo, é para Lukács, uma típica criação capitalista em sua origem. No entanto, no curso da história a consciência dos homens promoveu transformações severas criando uma linguagem que poderia criar e transcender o mero aspecto comercial e de lucratividade dos filmes. Desse modo, ele é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que carrega o estigma de ser uma típica expressão de uma das criações do mundo burguês (como Adorno e Horkheimer destacaram na obra *Dialética do Esclarecimento*), também pode expressar a possibilidade de elevação da consciência dos homens pela crítica e pela reflexão a partir do conteúdo e forma fílmica (como pensava Lukács).

Compreender esse aspecto ou possibilidade não somente com o cinema, mas com as demais formas de arte, tão alteradas e transformadas pelo capital e seus objetivos, torna-se uma tarefa imediata ao pensamento ou à Filosofia contemporânea, pois como afirma Lukács (1967a), em última instância, estamos presos ao cotidiano, à realidade da vida, e cabe, portanto, elevarmos nossas consciências com o intuito de transformar e melhorar qualitativamente a vida na Terra.

O homem pode afastar-se das realizações de uma estética superficial, pois este tipo de arte não eleva a consciência do homem, mas o aprisiona, não permite a transformação da heterogeneidade do cotidiano na sua homogeneidade, não introduz o contato do indivíduo com o gênero humano, permitindo, desse modo, o alcance da clareza sobre os fatos que estão na cotidianidade. É na fruição estética que o homem pode elevar sua consciência transcendendo os limites do senso comum. Porém, somente a arte que emerge como crítica é capaz de fazer isso.

Não há indiferença na arte, pois em última instância ela é a representação da própria realidade captada pela percepção humana, é a expressão de um cotidiano para uma consciência que se eleva e retorna a este mesmo cotidiano, só que de forma renovada, objetivando-se.

1.3 O filme como obra de arte: pensando a potencialidade filosófica do filme a partir de Lukács e Agnes Heller

Partindo da visão de Lukács acerca do filme como obra de arte e sua potencialidade de elevar a consciência humana por meio da fruição estética, podemos

perceber que o cinema, apesar de ser uma típica invenção situada no seio do capitalismo, possui dentro de si, por intermédio de alguns filmes, a possibilidade de permitir ao ser humano a tomada crítica de consciência. Isso é possível porque Lukács vê o cotidiano como um tecido ao qual o homem está diretamente ligado, local onde tudo acontece e de onde tudo emana. Porém, a arte, em específico, é uma das formas pelas quais o homem eleva-se do cotidiano, reino do senso comum, para conquistar a consciência superior por meio da aquisição da consciência crítica da realidade. Ao contemplar a arte por meio da fruição estética, o homem pode elevar-se, mas retorna ao cotidiano, só que com uma visão diferente dos fatos a sua volta.

Lukács (1967b), ao analisar o filme, parte da máxima de Marx onde “é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que nasce a riqueza da sensibilidade humana subjetiva” (MARX, 2004, p. 110). Para Lukács a estética não trata apenas de receptividade pelos sentidos, mas sim a objetivação por meio da representação da realidade; não retrata apenas a “expressão de sentimentos e emoções”, mas revela traços da “evolução social”. Esta compreensão revela-nos uma concepção de arte lukacsiana como uma espécie de mimesis antropomorfizadora. Isso significa que a arte, ao ser uma representação da realidade, estaria impregnada das concepções sociais e das manifestações e compreensões humanas presentes no cotidiano.

Há em Lukács (1967a) uma forte influência da concepção aristotélica de arte, onde o homem expressa nela a forma como se apropria da realidade em que está inserido, por isso é mimética, forma histórica e socialmente desenvolvida, que visa satisfazer as necessidades humanas a partir de suas diferentes formas de apropriação do real. Há também nessa compreensão a ideia implícita de Marx de que o mundo é algo objetivado e o homem é ativo nesse mundo objetivo. A arte revela uma apropriação do mundo e a recriação dele por meio do objeto artístico provido de conteúdo e forma. Arte é trabalho, e este último é ação humana que se converte em cultura historicamente e socialmente produzida.

[...] o que há de humano na base de uma obra de arte, a atitude que ela plasma como possível, como típica ou exemplar, é o que decide em última instância - ainda que somente em última instância - sobre como se apresentam o conteúdo e a forma da obra em questão, sobre o que ela representa na história da arte e na história da humanidade. No método da crítica, isto tem como consequência o seguinte dilema: esta última questão do conteúdo se constitui no elemento preponderante da análise e do juízo - do conteúdo humano e secundariamente, portanto, do conteúdo histórico-

social e estético - ou, pelo contrário, a preponderância cabe à inovação técnica em questão (LUKÁCS, 1966, p.10).

O filme é para Lukács (1967b) uma obra de arte cuja evolução técnica deslocou a concepção de aura do objeto para o conteúdo e sua forma. O filme não seria para o filósofo a forma mais alta de arte, mas é, dentro da contemporaneidade, a expressão de uma nova possibilidade de representação do real, aquela que estaria mais próxima das massas.

O filme configura-se como mimesis dupla ou dupla mimesis, pois, se a fotografia, por exemplo, representa uma possibilidade de apreensão do real, o filme não apenas faz o mesmo, como é dotado da possibilidade de criação e reconfiguração dessa realidade por meio da narrativa fílmica, que produz um impacto duplo dentro de sua expressão estética. No entanto, mimesis não é simplesmente imitação. Sobre essa questão, Patriota (2010, p. 146) afirma o seguinte:

Para o Lukács da maturidade, a mimesis não é um mero ato mecânico de cópia. Tal como o ato mental de espelhamento, a prática mimética envolve um complexo processo de seleção e elaboração, pelo qual a realidade percebida é capturada e reconstituída, surgindo, assim, em sua legalidade e ao mesmo tempo como “segunda imediatez”, isto é, como realidade sensível. A mimesis é, por isso, categoria estética fundante.

Lukács (1967a) acredita que a arte opera como a religião ao “antropoformizar o mundo”, trata-se de um discurso que expressa o mundo de forma mimética, e, portanto, revela uma concepção que será apreendida por uma consciência. A arte é antropoformizadora, mas a consciência crítica dos sujeitos age como elemento desantropomorfizador, por isso a arte em si revela uma representação do real sendo que sua apreensão, compreensão e sentido é dada pela consciência que a contempla. Sobre o sistema final da estética lukacsiana, Cotrim (2013, p. 53-54) afirma o seguinte:

[...] O sistema final da estética, contudo, estabelecerá um elo estreito entre a realização imanente do equilíbrio do sujeito e do objeto num mundo autárquico da obra de arte e a relação que une subjetividade artística e desenvolvimento da humanidade a uma etapa histórica e social dada”. A mimesis estética não se confunde com a cópia direta ou imediata da realidade tal como é imediatamente dada à percepção, embora, dado seu caráter antropomórfico, seu resultado deva se apresentar como um mundo imediatamente sensível. Deve, de fato, ser criada uma segunda imediatez, alcançada pelos meios próprios a cada uma das formas artísticas, mas que envolve sempre uma escolha, apoiada na identificação do que é essencial, um rearranjo que permita explicitar, sob a forma de sensibilidade imediata – antropomórfica – a essência dos homens e seu mundo, na qual se incluem as possibilidades, o que pode vir a ser, já que esta

é uma determinação central do ser social decorrente do trabalho: ser aberto, que se rege pelas potencialidades de futuro.

Para Lukács (1967b) o que faz do filme uma obra de arte é justamente seu caráter mimético que reflete uma antropomorfização da realidade. Um filme, por mais que não tenha pretensões críticas e reflexivas profundas, sempre aborda aspectos da realidade e do cotidiano humano. Muitas vezes não possui dentro de si uma intencionalidade de problematizar esta realidade, mas a consciência do espectador sempre está atenta a possíveis problemas que podem ser pensados a partir da narrativa fílmica, sendo, portanto, um elemento desantropomorfizador. Por isso não é estranho filosofar a partir dos filmes, porque embora nem sempre haja uma intencionalidade crítico reflexiva implícita na narrativa fílmica, a consciência do espectador sempre é capaz de filosofar a partir de diferentes elementos que compõem uma narrativa ficcional fílmica.

Isso porque os filmes em sua grande maioria apresentam uma narrativa ficcional onde a realidade humana nos é apresentada de uma forma muito verossímil. Essa verossimilhança não é uma imitação descritiva nua e crua da realidade, mas o reflexo do que nos caracteriza como humanos. Por isso, um filme pode representar inúmeros aspectos ficcionais, épocas e realidades utópicas ou distópicas, que mesmo assim será capaz de nos permitir filosofar, porque sua abordagem parte de uma visão antropomórfica, inerente ao gênero humano. Embora os filmes apresentem conteúdos narrativos distintos, a forma pela qual a consciência do espectador percebe-os é sempre a partir do olhar e do pensamento humano. Essa percepção do espectador diante do filme, percepção que é introspectiva, reflexiva e humanizante, é atenuada diante da possibilidade do “efeito catártico” que muitos filmes nos proporcionam.

Aristóteles foi o primeiro, em sua obra *Arte poética*, a adotar o termo *catarse* (*katharsis*) para tratar do fenômeno estético como “libertação”, “serenidade” ou “calma” dos sentimentos. Através da catarse opera-se a depuração de duas paixões, que os gregos consideravam como negativas, a saber, o medo e a piedade. Ao produzir temor e compaixão, a tragédia grega representava uma maneira de lidar com as paixões, e a catarse neutralizava a negatividade que emanava desses sentimentos ao produzir uma forma superior de constituição. O estagirita resgata a importância da arte e do prazer estético para o desenvolvimento humano tanto pela *mimesis* quanto pela tragédia. Através desta ocorre uma subversão dos sentimentos, quando uma coisa fundada no desprazer, como medo e piedade, conduz ao prazer. Pela mediação da catarse, o receptor pode expulsar suas tendências negativas e subverter suas disposições afetivas de uma maneira positiva (NETO, 2011, p. 40).

Segundo Lukács, (1966, p. 509), “cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de comoções, cujo original pode sempre achar-se na vida mesma”. No filme o elemento catártico aparece quando a narrativa traz à tona a temática humana, antropológica, em todos os seus nuances, ou seja, a narrativa do filme trata de reproduzir uma mimesis dupla dos eventos presentes na cotidianidade. A catarse permite ao espectador do filme perceber algo que até então poderia não ter percebido no mundo da vida, da cotidianidade, elevando assim sua consciência por meio da depuração dos fatos, posterior à contemplação da obra.

É importante ressaltar que a catarse não exclui a ética, pois ao retratar os fatos da vida cotidiana também traz consigo o posicionamento e a reflexão humana sobre a ação. Por isso seu efeito é potencializador, que imprime no espectador da obra fílmica uma espécie de “choque” que violenta seu pensamento, conduzindo-o a filosofar. Este elemento é facilmente percebido em alguns filmes que trazem à tona questões altamente relevantes sobre a existência, seu sentido e sua dimensão a partir da catarse. Poderíamos facilmente citar filmes clássicos, como *Morangos Silvestres* (SUE-1957) e *O Sétimo Selo* (SUE-1957) de Ingmar Bergman, conhecido por sua abordagem existencialista; e os filmes de Terrence Malick, que produzem a partir de sua narrativa ficcional um efeito catártico no espectador sobre o sentido da vida, como *Além da Linha Vermelha* (EUA-1998) e *A Árvore da Vida* (EUA-2011).

Não é possível transmitir aqui com fidelidade o realismo e a autenticidade das cenas ou dos efeitos catárticos que elas provocam no espectador. No filme outros elementos somam-se na construção do efeito catártico: a relação e ambientação do espectador com a história, a trilha sonora, a empatia com o personagem, a contemplação do sofrimento vivido que não é o do espectador, mas do personagem. O sofrimento do “outro” (personagem) converte-se em prazer estético (no espectador), proporcionando a reflexão sobre o evento e sobre os fatos contidos em sua própria realidade na relação com a trama fílmica.

Essa construção fantástica que é o filme não “simula” ou “imita” a realidade. Em amplo sentido, se pensarmos a partir de Lukács, perceberíamos que o filme potencializa o drama humano ao reproduzi-lo (dupla mimesis), permitindo ao espectador do filme que ele reflita sobre questões que talvez no fluxo do seu cotidiano de sua existência nunca tenha pensado. Essa reflexão, quando provocada pela catarse, converte-se na experiência mais genuína do filosofar, promovendo a

elevação da consciência do espectador, que após o processo catártico retorna ao mundo cotidiano, mas com nova perspectiva.

Falar que o cinema é o retrato da falsidade, da abstração, da ficção, não se trata apenas de negá-lo como arte, trata-se de negar as condições materiais as quais o homem está inserido. Lukács, a partir de sua teoria estética, traz a compreensão materialista de Marx ao segmento da vida, não desprezando nenhuma manifestação artística, principalmente o filme, pois não se trata de analisar sua origem e propósito comercial, mas de analisar suas reverberações no campo social no que diz respeito à recepção e fruição estética.

Lukács (1967b) afirma que mesmo sendo uma produção do capitalismo, o cinema é, em última instância, uma nova forma da expressão da arte, sendo uma expressão do real, a representação mimética da realidade e esta realidade é o mundo que vivemos, o cotidiano em todos os seus nuances. Se negarmos algo somente porque surge no seio do capitalismo, então teríamos que negar a própria realidade social humana, pois ela manifesta-se dentro desta estrutura a partir da ação dos indivíduos e do que produzem. Ver o filme como arte é saber diferir a intencionalidade do capital da reverberação dos seus produtos, que nem sempre irão servir aos seus propósitos. Na atualidade muito se fala sobre este tipo de cinema, um cinema crítico, provocador, pensante, que refletiria uma possível função social da arte.

Agnes Heller, filósofa húngara, discípula de Lukács, nos traz uma mensagem viva acerca da radicalidade filosófica que emerge a partir do cotidiano. Para Heller (1983), não é possível separar o pensar, o agir e o viver, que em última instância, estão imbricados. O objetivo do pensar filosófico deve recair sobre o "social", uma vez que a Filosofia cumpre o papel de refletir sobre o ser humano e a realidade que o cerca, ou seja, deve partir do cotidiano. Ao estar imersa no cotidiano não é possível separar o pensar filosófico da ação do indivíduo, portanto, o ser humano encontra-se naturalmente inserido na esfera social, ética e política.

Para Heller (1983), a vida cotidiana é o palco para a experiência social, do qual temos duas esferas: o "em si", que corresponde a tudo aquilo que não foi tocado pela práxis¹⁸, e o "para si", que se refere aquilo que foi fruto da práxis, da transformação humana. O método em Heller (1983) é concebido numa perspectiva ética, política e moral, uma vez que não se separa o método do seu conteúdo, (pensar, do agir e do

¹⁸ Entende-se aqui o conceito de práxis na perspectiva de Marx, como ação objetiva que busca a transformação da realidade.

viver estão imbricados). Pensando a recepção do método a partir de Heller (1983), apresentam-se duas categorias: carecimento e o pensar com radicalidade.

O carecimento tem a ver com a objetivação das necessidades humanas, necessidades produzidas pela nossa própria condição material, reflexo do sistema político e econômico, já o pensar com radicalidade pode ser tomado como uma atitude filosófica diante destes carecimentos. Partindo do pressuposto materialista, Heller (1983), assim como Lukács (1967a), vê o cotidiano como o lugar de onde tudo emerge e para onde tudo retorna. É dele que o ser humano vivencia os carecimentos que em última instância são manifestações ou consequências da estruturação do sistema no qual se manifestam as relações de produção, de trabalho e as próprias relações humanas.

O cotidiano não possui, em si, a característica de despertar a consciência do indivíduo para o reconhecimento dos seus carecimentos e para pensar na ação transformadora com a intencionalidade de resolvê-los. É preciso "elevar a consciência" e isso se dá mediante a atitude filosófica. A arte é o canal pelo qual o homem pode elevar-se, mas ela não é capaz de sozinha produzir a tomada de consciência. Essa tomada de consciência, Lukács (1967b) chama de consciência desantropomorfizadora, pois a arte em si é antropomorfizadora.

Na arte por meio da contemplação e fruição estética o homem eleva-se. Em grande medida essa elevação acontece quando o homem, por meio da arte, alcança a atitude filosófica. Isso significa que a arte é o meio pelo qual o homem pode ser conduzido a filosofar (pensar com radicalidade), elevando sua consciência. Esta consciência na busca pela emancipação, só se concretiza quando o homem faz do seu viver a expressão da forma como pensa e age no mundo a sua volta. Por isso, ver, contemplar, ou apenas refletir a partir do filme, não são elementos suficientes para um processo de emancipação cultural e social, pois junto do pensar com radicalidade que pode ser desencadeado a partir da contemplação do filme, é necessário que o homem passe a agir sobre o mundo, não de forma isolada, mas de forma coletiva para alterar a sua realidade. Segundo Heller (1983), a radicalidade da Filosofia vem do filosofar a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Como devo pensar?
- b) Como devo agir?
- c) Como devo viver?

Pensar, agir e viver são o mesmo verso da moeda, por isso o conteúdo não se separa do método. Na perspectiva de Heller (1983), para a filosofia marxista em oposição à filosofia especulativa, a satisfação dos carecimentos só advém quando a filosofia se realiza como prática social - *práxis* e isso só acontece quando o homem passa a viver com radicalidade, quando toma as coisas pela raiz, pois como afirma o próprio Marx, "ser radical é tomar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem". (MARX, 2005, p.151).

No Brasil, o movimento do Cinema Novo traz dentro de suas referências várias imbricações com a proposta estética de Lukács e a radicalidade do pensamento de Heller, tendo em vista que a ideia de que a arte está impregnada do cotidiano humano. Influenciados pelo Neorrealismo Italiano, movimento que trouxe às telas a dura realidade do pós-guerra, a filmografia no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970, trouxe uma abordagem de um cinema fortemente politizado e vestido de uma ideologia convergente com a Filosofia Marxista, principalmente nos filmes de Glauber Rocha. É a partir destes filmes que irá partir análise a seguir, buscando estabelecer as relações entre o pensamento de Lukács, Heller e Glauber Rocha por intermédio da proposta cinematográfica do Cinema Novo.

1.4 O filme filosófico: uma possível estética marxista a partir de Glauber Rocha e o Cinema Novo

Dentro dos limites da história do cinema brasileiro, segundo Gomes (1996) sempre dominado e subordinado numa relação de servilidade ao cinema norte-americano, é possível afirmar que o Cinema Novo foi capaz de construir uma proposta estética inédita e inovadora na construção dos seus filmes. As produções alavancadas pelos cineastas do movimento, em especial por Glauber Rocha, que exerceu um papel de liderança ao ser um dos principais divulgadores do movimento, conseguiu atrair na época a atenção de cineastas e críticos de cinema em escala internacional, arrancando premiações em festivais de prestígio cinematográfico como por exemplo, o Festival de Cannes na França.

Há dentro da proposta do Cinema Novo uma convergência filosófica com uma proposição estética marxista construída por Lukács e com a perspectiva da Filosofia Radical de Agnes Heller. Esta convergência é factualmente possível em vários pontos. Em primeiro lugar, pela significação do filme como obra de arte, onde o filósofo afirma

que o mesmo é dupla mimesis, tanto por retratar o real (fotografia), devido ao fato de que o filme sempre será uma expressão do cotidiano, do mundo socialmente produzido pelo homem, em segundo, como possibilidade de criar e reconfigurar a realidade por meio da edição fílmica, o que expressaria uma compreensão do sujeito baseado em uma concepção de mundo realista.

O filme como obra de arte permitiria a elevação da consciência do homem, ao contemplar criticamente sua realidade (cotidiano), e a conversão do homem inteiro em homem inteiramente tomado.

[...] a transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado, orientado ao mundo próprio do meio homogêneo, é aqui muito menos violenta e repentina que nas demais artes. Sem dúvida segue existindo um choque, pois a falta dele o cinema não poderia ser arte e temos mostrado com exemplos que a linguagem do cinema tem que aprender-se como a de qualquer outra arte (LUKÁCS, 1967b, p. 184).

Os filmes do Cinema Novo trazem à tona uma crítica ao contexto de miséria e alienação do brasileiro, que revela as condições de servilidade, de exploração e empobrecimento de nosso povo, algo intrínseco a nossa realidade. Essa crítica é, na verdade, uma representação mimética do cotidiano do povo brasileiro, construída por meio da linguagem cinematográfica dos cinemanovistas. No seu famoso manifesto *Eztetyka da Fome*, Glauber Rocha (1981, p. 30) afirma o seguinte:

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 fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi esta galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo Governo, pela crítica a serviço dos interesses antinacionais pelos produtores e pelo público – este último não suportando as imagens da própria miséria.

A mimesis cinemanovista é a representação da miséria e alienação do povo, um cinema da fome, como diria Glauber, que narra de forma teatral às forças antagonistas que dominam e oprimem o povo, conservando-o em sua miséria. Há na proposta do Cinema Novo não apenas a tentativa de denúncia das desigualdades produzidas, mas de construção de certa perspectiva revolucionária por intermédio de uma estética fílmica inovadora.

A fome latina, por isto, 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 a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida (ROCHA, 1981, p. 30).

A fome é uma categoria central na primeira fase no Cinema Novo, principalmente nos filmes de Glauber Rocha. Como categoria central, expressa o miserabilismo das consciências, que não conseguem reconhecer a própria fome, não somente pela alienação do seu estado, mas também pela vergonha que sentem em estarem neste estado. Glauber Rocha afirma no manifesto *Eztetyka da Fome*, "que o brasileiro não come, mas tem vergonha de dizer isto: e, sobretudo, não sabe de onde vem esta fome" (ROCHA, p.31, 1981). Os filmes do Cinema Novo, segundo Glauber, não apenas visariam a tomada de consciência crítica da realidade, mas seriam responsáveis pelo escancaramento da fome que o próprio brasileiro tem vergonha de assumir, fruto de uma mentalidade subdesenvolvida e submissa à ideologia do colonizador. Desta forma, a mudança pelo agir, só viria com a tomada de consciência e esta tomada de consciência deve partir do reconhecimento e escancaramento de nossa miserabilidade. O que consideramos como vergonha é, na verdade, a prova da opressão e de nossa condição de povo explorado e colonizado.

Tomemos como exemplo a reflexão que orienta o filme *Deus e o diabo na terra do sol* (BRA-1964) de Glauber Rocha, onde temos a ideia de que a mudança radical (revolução) é a luz no final do túnel, algo que não se configura como utopia, mas como esperança em relação ao futuro. Essa fórmula está implícita tanto na fala dos personagens (principalmente de Corisco, o símbolo do agente revolucionário), quanto na própria letra da música *Perseguição* de Sérgio Ricardo, que faz parte da trilha sonora que embala o filme:

O Sertão vai virar mar,
E o mar vai virar sertão!
Tá contada a minha estória,
Verdade, imaginação.
Espero que o sinhô tenha tirado uma lição:
Que assim mal dividido
Esse mundo anda errado,
Que a terra é do homem,
Não é de Deus nem do Diabo!
(RICARDO, 1963, s/p)

"O sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão", a trilha sonora de *Deus e O Diabo na Terra do Sol* traz implícita a ideia da necessidade da mudança radical, da

luta contra a opressão, que em última instância tem de ser travada pelo próprio povo, preso ainda na alienação da cotidianidade. A estética fílmica glauberiana adota a perspectiva de uma representação materialista da história, e a história, segundo o próprio Marx, é a história da luta de classes. Em *Deus e o Diabo*, Glauber recorre à teatralização nas cenas para abordar a luta de classes, onde encontramos os estereótipos ou arquétipos da luta de classes.

Há o opressor (o coronel) o oprimido (sertanejo Manuel), o revolucionário (cangaceiro Corisco) e o místico (Beato Sebastião). Há também aqueles que lutam em nome do capital e da opressão, que são do povo, mas que compram uma ideologia que não lhes pertence (o caso do matador Antônio das Mortes) e que no fundo também anseia por justiça social. Há também aqueles que agenciam a revolução pela fé, que em última instância é crença, dogmatismo e não *práxis* objetiva, como vemos na figura do beato Sebastião. O beato anuncia, assim como o cangaceiro, que um dia "o sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão", (ambos agenciam a revolução), mas os que seguem o beato esperam e rezam, enquanto os que seguem Corisco, o cangaceiro, agem e lutam pela mudança.

Nesse cenário de exploração, onde o sertanejo Manuel é o símbolo da escravização colonialista, seja pela força, pela ação da ideologia ou pela imposição do pensamento, o beato profetiza, mas a religião, traduzida por Marx na fórmula "o ópio do povo", é apenas uma ilusão que alimenta as esperanças, mas não retira os sertanejos de sua condição de opressão e miséria. É discurso dogmático mantendo-os agonizando no interior do sistema, elemento que os conduz a um forte processo de alienação.

A ambiguidade da crença e do dogmatismo são representadas quando o beato pede a Manuel (sertanejo) o sacrifício de um inocente, um bebê. Neste momento de clímax é onde irá ocorrer a tomada de consciência de Manuel e a constatação de que a religião não trará a "salvação", de que tal discurso dogmático não trará a mudança efetiva tão desejada. Numa terra explorada e miserável bem e mal se confundem, o beato, que representa Deus, é também representante do próprio diabo.

As relações místicas na figura do beato revelam a dificuldade de transcendência da fome, da miséria, da exploração pela fé, que em última instância não são efetivas, mas forças alienadoras. O misticismo será dentro da cinematografia da década de 60 nos filmes de Glauber Rocha, o símbolo da alienação do povo. Há uma implícita crítica de Glauber Rocha ao antropomorfismo religioso, a ideia do

dogmatismo da fé como obstáculo a superação das mazelas mediante a conquista de consciência crítica dos fatos, literalmente uma abertura para a conquista de um processo de emancipação social do sujeito.

Cabe ressaltar neste momento que, para Lukács, a religião, assim como a arte, possui um caráter antropomorfizador. Esse caráter antropomorfizador na teoria estética lukacsiana, designa a ligação da consciência do homem com o mundo material. No entanto, a religião opera de forma inversa à arte, pois, enquanto a arte permite a reflexão crítica por meio da contemplação e fruição estética, elevando a consciência humana, a religião mantém o homem preso as relações cotidianas do senso comum, relações que são dogmáticas e embebidas de crença e subjetivismos.

Em oposição à figura do beato, força antropomorfizadora religiosa, o cangaceiro (Corisco) é o símbolo da ação, da revolução. Corisco não espera a hora, faz acontecer, luta, agride, inspira e conspira pela mudança, que em última instância virá somente pela ação transformadora (*práxis*), pois como diz a letra da música "esse mundo anda errado, mas a terra é do homem, não é de Deus nem do diabo" (RICARDO, 1963, s/p).

A figura do cangaceiro transcende o misticismo religioso, evidenciando que o dogmatismo é um caminho de obscurecimento e não de esclarecimento, que o homem para se libertar da opressão necessita lutar e resistir contra as forças que o oprimem e não se acomodar diante da realidade que lhe é imposta.

Para além da crítica social, há na filmografia de Glauber Rocha um cinema propositivo. Por isso os seus filmes não apenas trazem implícita a ideia de Lukács de que a arte reproduz os estigmas do mundo cotidiano, como também propõem a transformação pela ação revolucionária do homem (proposição), caracterizando a dupla mimesis lukacsiana. Para Glauber, a arte (como cinema) deve permitir a elevação da consciência do homem, conscientizá-lo da necessidade da mudança, da transformação.

A estética glauberiana não é depurativa, mas reativa, não é alienante, mas crítica, não é cômoda, mas dinâmica. Há nesse sentido nos filmes de Glauber uma aproximação com o teatro épico brechtiano, demonstrando que a perspectiva estética do cineasta é anárquica, embebida de diferentes fontes e influências, o que nos permite uma aproximação à perspectiva estética tanto de Lukács como de Brecht, mas não uma reprodução teórica literal dos autores, pois eles apresentam compreensões distintas acerca do papel político da arte.

Segundo Koudela (1992), o teatro épico de Bertold Brecht se opunha criticamente ao efeito catártico. A catarse afastaria o homem da realidade ao invés de aproximá-lo dela. Nesse sentido, Brecht (1967b) apoia-se em vários artifícios que não criam identificação emocional do espectador com a obra, trata-se do distanciamento¹⁹, (a quebra da quarta parede é um destes artifícios) para que assim, possa elevar sua consciência a partir da obra de arte.

Para Brecht (1967b) a arte não deve distrair, mas politizar. Lukács (1967b), por sua vez, não se opõem à catarse. Isso porque o processo de depuração proporcionado por ela não se encerra nela mesma. Há para o autor um “depois” da contemplação, momento em que o homem retorna à realidade. Se a catarse produz um afastamento, a própria realidade ou este “depois” é responsável por aproximar o homem novamente da realidade para construir uma visão crítica dos fatos.

Nos filmes de Glauber Rocha a recusa à catarse não é de ordem teórica, mas de cunho prático, estético. Isso porque os filmes que seguem a estética hollywoodiana utilizam a catarse como mecanismo de audiência e cativação do público. A estética glauberiana evita o apelo emocional e tenta cativar o público pela sua identificação com o seu próprio drama. O drama da personagem do filme é o seu drama enquanto sujeito, mas também é o drama de todo gênero humano que vive sob a exploração e a miséria. Desse modo, Glauber a utiliza em muitos momentos estratégias do teatro épico, embora não se possa afirmar deliberadamente que sua estética é épica. Isso porque, devido a sua veia anárquica, encontram-se muitas influências que se misturam, tanto de Lukács quanto de Brecht e até de Artaud.

No teatro épico Brecht (1967) coloca a sua tese do distanciamento como elemento fundamental de estruturação da cena. Na estética tradicional tudo corrobora para ambientar o que está acontecendo, sem rupturas. Nos filmes com uma estética tradicional, a trilha sonora, por exemplo, sempre tende a estar em sintonia com os sentimentos vividos pelas personagens. No teatro épico isso não pode ocorrer. Para Brecht (1967) a consciência crítica não pode vir se estiver embebida ou entorpecida pelo efeito catártico. Assim, no teatro épico o distanciamento se configura também como a intenção de estabelecer uma relação dialética entre todos os elementos em

¹⁹ Distanciamento é um conceito usado para designar o conceito central da teoria do Teatro Épico, é o ato de desnaturalizar a ação dramática. Acontece, por exemplo, quando o ator abandona a personagem e quebra a quarta parede para colocar um ponto de vista crítico sobre o que está acontecendo em cena, ou através de canções, gestos sociais, técnicas de luz, etc.

cena. A ideia de Brecht (1967) seria de “resistir à sintonização, comentar, ironizar, minar o seu conteúdo, causando um efeito de distanciamento: as relações que devem manter entre si, devem se distanciar reciprocamente”. (BRECHT, 1967, p. 216).

Assim, no filme *Deus e o Diabo* há muita teatralidade em suas cenas; a violência nunca é explícita, mas encenada; a trilha sonora por vezes rompe com o conteúdo da própria cena; os longos planos evidenciam o apelo a uma abordagem mais realista e menos ficcional; o filme é indigesto, sua crueza faz com que o espectador não perca o contato com a realidade nem que deixe sua consciência ser absorvida por sentimentalismos e até mesmo a quarta parede é quebrada quando a personagem Corisco discursa olhando diretamente para a câmera, como se falasse diretamente com o espectador do filme.

Embora a influência de aspectos estéticos brechtianos estejam muito presentes na fase inicial dos filmes de Glauber, haverá na própria construção de concepção de cinema do cineasta, uma ruptura com tal tendência, principalmente nos filmes posteriores a década de 1960. Esta ruptura pode ser percebida principalmente após a escrita do manifesto *Ezteyka do Sonho* (1971), onde ele reformula muitas de suas proposições diante do obscurantismo vivido no período (Ditadura Militar), mas, no entanto, ainda continua fiel às ideias revolucionárias.

No filme *Deus e o Diabo*, o homem deve lutar pela justiça, lutar contra a opressão que só virá com a conquista da consciência crítica do homem e sua ação transformadora no mundo. A constatação do personagem Manuel (sertanejo) de que o beato ou a religião não trariam a realização da profecia metafórica da revolução (o sertão vai virar mar, o mar vai virar sertão) é na verdade, o reconhecimento de que as instâncias dogmáticas (misticismo) não irão produzir a mudança, mas agirão sempre em prol da conservação do *status quo* vigente.

A tomada de consciência do personagem Manuel no filme *Deus e o Diabo*, representa um grau de esclarecimento necessário à transformação da realidade, à *praxis* revolucionária, em direção a conquista da emancipação, pois como é expresso na fala final de Corisco, "mais forte são os poderes do povo" (RICARDO, 1963, s/p). Há neste filme também uma proximidade ideológica de Glauber com o cinema propositivo e dialético soviético. Eisenstein, por exemplo, em seus filmes, destaca sempre a massa como agente transformador. É o povo que luta contra a opressão, é na luta coletiva e não no individualismo que reside o heroísmo.

Em Eisenstein, a montagem é o elemento que conduz a narrativa, ela é a essência dialética do filme, pois é através dos sucessivos cortes e junções de cenas que se produz o valor semântico. Já a *mise-en-scène*²⁰ de Glauber opera por intermédio do plano sequência. Longas tomadas sem cortes agenciam uma produção de sentido aguda, conduzindo o espectador a um processo de reflexão e experimentação estética bruta, prendendo o espectador a realidade dos fatos.

A *mise-en-scène* de Glauber é única, autoral. Os eventos são teatralizados, a violência nunca é explícita, mas encenada, simbólica. A crítica social não é superficial porque não é pensada a partir de uma *mise-en-scène* dos filmes clássicos hollywoodianos, mas parte do realismo da miséria, da fome. É uma representação mimética do cotidiano brasileiro com uma compreensão implícita deste mesmo cotidiano e, por isso, traz a proximidade de significação do conceito lukacsiano de dupla mimesis. Somado a este fator, ainda temos a construção de uma perspectiva marxista na estética fílmica glauberiana, com elementos que partem em primeiro lugar, do materialismo histórico, em segundo, da luta de classes e em terceiro, da práxis revolucionária, conceitos centrais da teoria política em Marx, interpretado e ressignificado pelos filósofos marxistas dentro de nossa realidade político-social atual.

Este terceiro aspecto da estética fílmica marxista-glauberiana, a saber, da *práxis* revolucionária, nos liga ao pensamento radical de Agnes Heller. A filósofa, discípula de Lukács, também acredita que o cotidiano é o elemento chave para compreensão do real, pois é dele que tudo parte e é para ele que tudo retorna. Nesse sentido, "elevar-se" significa a conquista de uma consciência crítica que desvela o cotidiano e nos leva a compreensão dessa realidade.

Para Heller (1983) vivemos em um período em que a alienação ocorre quando o indivíduo perde de vista as condições de objetividade, quando apenas realiza a parte que lhe cabe na divisão social do trabalho, quando produz e reproduz uma cultura voltada aos interesses de mercado, perdendo de vista a dimensão humano-genérica. Ao alienar-se, o indivíduo do cotidiano torna-se "particularidade", ficando preso apenas a uma parte do real, tendendo a orientar-se para o seu "eu particular", criando "objetivações em si" e não "realidades objetivas para si".

²⁰*Mise-en-scène* é uma expressão francesa que está relacionada com encenação ou o posicionamento de uma cena. O *mise-en-scène* no filme traduz literalmente a concepção estética de seu realizador. Para Glauber Rocha, é a *mise-en-scène* que define o autor e obra no cinema. É nela que está implícita uma concepção autêntica de arte autoral.

Surge, desse modo, a necessidade de o homem elevar-se a partir do cotidiano, desvencilhando-se da alienação e conquistando uma consciência superior que permita solucionar seus carecimentos. Esta consciência liga-se a ideia da indissociação do pensar, do agir e do viver, que em última instância traduzem a práxis revolucionária presente na filmografia de Glauber Rocha.

Para Heller (1983) há uma crítica à ideia de Marx na representatividade de apenas uma única classe como agente revolucionário, pois, para a filósofa, na atualidade muitos são os segmentos sociais que poderiam reivindicar a transformação, dado seus carecimentos, como, por exemplo, a população negra, as mulheres, os desabrigados, os homossexuais, em suma, aqueles que são excluídos e marginalizados.

Para Heller (1983), este "elevar-se" do cotidiano só pode acontecer por intermédio da atitude filosófica. A atitude filosófica em Heller (1983) tende a ser radical e implícita na fórmula de como devo pensar, como devo agir e como devo viver. Urge como uma forma de objetivação da realidade, tendo em vista os seus carecimentos. Sobre esta questão, Horn e Mendes (2016, p. 283) afirmam o seguinte:

Toda filosofia que se pretende radical parte também de questionamentos profundamente radicais, ou seja: como devo pensar, como devo agir e como devo viver? Isso significa dizer que pensar, agir e viver constituem o verso e o reverso da mesma moeda. A unidade desses elementos por sua vez só é possível a partir da assunção do indivíduo como ser social, ontologicamente social. Pensar é um ato não só de imersão que o cotidiano exige – considerando o lugar social do sujeito – mas muito mais é uma responsabilidade cívica assumida pelo ser pensante tanto em relação a si como em relação aos outros. Isso porque não se trata de um “livre pensar” sem “eira nem beira” e sim de um pensar que se realiza enquanto imanência, enquanto objetivação.

Constata-se, portanto, que a atitude filosófica radical é inseparável da unidade do pensar, do agir e do viver. Em última instância, esta atitude surge como uma forma não apenas de compreender o mundo social ou a cotidianidade, mas também como forma de solucionar os carecimentos que dela emanam. Por carecimentos, Heller (1983) entende as necessidades oriundas do confronto entre o sistema capitalista e a sociedade civil. Para a filósofa húngara, o sistema capitalista ao propor ideais de liberdade e igualdade e não os satisfazer diante da sociedade civil, produz uma infinidade de carecimentos que se caracterizam como necessidades produzidas historicamente pelo sistema capitalista.

Em *Deus e o Diabo*, Glauber evidencia o sertão como um paradoxo do desenvolvimento. O sertão traz implícita a ideia de uma nação atrasada culturalmente, economicamente, politicamente e socialmente, ainda sob os estigmas da colonização, não da forma como Portugal o fez, mas sim pelos efeitos do que a exploração produziu em nosso território, gerando carecimentos de toda ordem possível e novas estratégias de dominação pelas nações mais desenvolvidas.

A fome é o obstáculo pelo qual o homem não consegue elevar-se criticamente, saindo de sua condição. É difícil pensar quando a barriga dói. Falta ao povo educação, não como um luxo burguês, mas como uma necessidade de articular ideias para lutar contra a opressão e sobrepujar a sua condição.

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência. Este condicionamento econômico e político nos levou ao raquitismo filosófico e à impotência, que, às vezes inconsciente, às vezes não, geram no primeiro caso, a esterilidade e no segundo a histeria (ROCHA, 1981, p. 29)

Em *Deus e o Diabo*, o cangaceiro Corisco é o único que consegue sobrepujar a fome e lutar em nome da liberdade e da igualdade. O cangaceiro, bandido, é também contradição, produto dos efeitos catastróficos do sistema e de sua opressão. Corisco traz em *Deus e o Diabo*, a fórmula filosófica de Heller (1983), de que o pensar, o agir e o viver são inseparáveis, que a transformação só vem quando tomamos consciência de nossa tarefa com a radicalidade filosófica que ela necessita.

As demais personagens perambulam e transitam num terreno arenoso e contraditório. Manuel, o sertanejo, é iludido pela crença do beato, a ideia de que a fé irá superar e solucionar os carecimentos impostos. Antônio das Mortes, o matador, sente a injustiça no sertão, mas caça aqueles que a promovem fora das normas institucionalizadas, porque o rebelde é também bandido e, portanto, a sua causa perde o valor diante da transgressão da lei. Antônio das mortes é o elemento contraditório, a ideologia que seduz, que oculta o verdadeiro intento do capital sobre a massa de esfomeados.

É interessante destacar como Glauber Rocha desconstrói em seus filmes estereótipos, típicos das narrativas tradicionais do cinema americano, tais como o antagonismo entre herói e vilão, mocinho e bandido. Em seus filmes é difícil encarnar

estes estereótipos em personagens, isso porque o maniqueísmo está longe de ser uma proposta narrativa. A percepção do vilão acaba sendo a fome, a ausência de progresso, a opressão, o analfabetismo, a alienação, o misticismo, enfim, elementos que acabam sendo intuídos como ruins pelo espectador, mas fora de uma conotação maniqueísta.

Antônio das mortes (jagunço, matador de aluguel) é em *Deus e o Diabo*, sobretudo, um instrumento do capital, o símbolo de uma contradição, porque no fundo é também um miserável, assim como no século XIX alguns escravos livres passaram a ser escravizadores, na atualidade o trabalhador de classe média pensa ser um rico burguês, pois o dinheiro acaba sendo sinônimo de liberdade, porque o sistema capitalista incita aquele que é desprovido de atitude radical, fazendo do "sonho do oprimido ser um dia também opressor", parafraseando o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Analisando a estrutura político-social brasileira, a lei aplica-se de formas distintas no interior da sociedade, para o cidadão burguês e para o favelado ou em detrimento do Estado, que ao que parece, a lei não se aplica (na prática e não na teoria). Fica clara a existência de um jogo político que envolve os três poderes, que atenta a democracia e privilegia os ricos e poderosos e enfraquece o direito dos mais pobres e vulneráveis, que por sua invisibilidade social não conseguem se defender.

Em *Barravento* (BRA-1962), primeiro longa-metragem de Glauber Rocha, já se percebia uma referência muito clara por meio da narrativa do filme a crítica de Glauber Rocha ao processo de alienação do povo brasileiro. O filme narra a história de uma vila de pescadores na praia do Buraquinho na Bahia, que possuem sua existência marcada pela exploração de seu trabalho e pelas crenças religiosas que os mantêm presos num eterno ciclo de alienação e miséria.

Barravento revela a preocupação fundamental de Glauber com a alienação religiosa do povo brasileiro. Nele, as crenças religiosas dos pescadores de uma praia na Bahia são o grande obstáculo para a luta de libertação do jugo econômico a que são submetidos. São as crenças que impedem a rebelião. São elas que impedem a humanização (MACIEL, 1965, p. 201).

Em *Barravento* (BRA-1962), os pescadores da praia de Buraquinho são explorados pelo patrão que é o proprietário da rede de pesca e que faz a compra da produção dos pescadores. O mestre é o intermediador entre o patrão e os pescadores, ele possui certos privilégios, mas que em hipótese alguma fazem com que ele

transcenda a mesma miséria que padecem seus conterrâneos. Aruã é um pescador e protegido do mestre. A vila de pescadores acredita que a castidade e pureza de Aruã são responsáveis pela boa sorte na pesca e sustento da vila, ele seria um protegido de Yemanjá e por isso não poderia se corromper, pois poderia comprometer a prosperidade de toda comunidade.

A tranquilidade da praia de Buraquinho é quebrada com a chegada do malandro Firmino, antigo habitante da aldeia que largou tudo para buscar sustento na cidade. Firmino passa a imagem de ser bem-sucedido, mas esconde que a vida na cidade é tão dura quanto a vida na praia de Buraquinho. Durante o longa-metragem, Firmino vem decidido a quebrar a crença da vila de pescadores em Aruã, crença que seria responsável pelo comodismo, alienação e imobilismo daquelas pessoas miseráveis que eram exploradas pelo patrão dono da rede. Durante o processo, Firmino recorre a três elementos para desestruturar Aruã e quebrar a crença na comunidade:

- a) Firmino encomenda um despacho para quebrar a proteção de Aruã, mas o despacho não funciona;
- b) Firmino destrói a rede de pesca dos pescadores (fonte de seu sustento), mas o plano falha quando o mestre diz que irão pescar como antigamente e que a pureza e proteção de Aruã traria a fartura;
- c) Firmino instiga sua namorada Cota para seduzir Aruã, fazendo-o perder sua castidade, quebrando assim a crença dos pescadores na proteção divina e Aruã (o plano dá certo).

Firmino simboliza segundo Xavier (1983) o Exu, que no candomblé é um ser justo, espécie de mensageiro, que faz a ponte entre o divino e o humano. Firmino traz a mudança, é o mensageiro que traz a necessidade de ruptura com a alienação existente na comunidade de Buraquinho, baseada na crença religiosa dos pescadores que se reflete na figura de Aruã como “protegido”. Firmino traz o “barravento”, que na comunidade local simboliza tempestade turbulenta que traz destruição, mas também grandes transformações.

Se analisarmos as estratégias traçadas por Firmino contra Aruã, perceberemos que elas também se misturam com uma certa visão mística (ele recorre primeiramente a um despacho para quebrar a proteção de Aruã) para depois incidirem num plano mais realista (Firmino corta a rede dos pescadores) para somente converter-se em artifício psicológico (ao propor que Cota faça sexo com Aruã, a comunidade perceberia que Aruã teria se corrompido tendo que abandonar sua postura cômoda e

buscar novas perspectivas para sobreviver). A intenção de Firmino é clara: destruir a crença dos pescadores, retirando-os da sua alienação (gerada pela crença religiosa) para que eles tomem consciência e busquem novas perspectivas de existência que não dependam do misticismo, cultivado por aquele povoado há muitos anos.

Barravento quebra paradigmas ao não propor uma narrativa didática, Firmino quer destruir as crenças, mas num primeiro momento também se vê preso a elas (recorre ao despacho no terreiro contra Aruã), posteriormente corta as redes, ao perceber que ações externas não irão destruir a crença dos pescadores da vila, Firmino apela para o recurso psicológico, induz Cota a seduzir Aruã, dessa forma ele quebraria a crença não por fora, mas sim por dentro e este artifício funciona na trama. Glauber opera com maestria uma construção dialética do enredo, propondo ao espectador que filosofe sobre a necessidade de mudança e transformação a partir da personagem de Firmino.

Como o projeto é revolucionário-conscientizador, a crítica em nome da mudança exige uma pedagogia que trace percursos claros na análise, de fora, da consciência (ou forma de cultura) marcada pela alienação. Mas simultaneamente o cinema é ontologia e o estilo do discurso não pode se deixar levar totalmente pelo impulso explicativo que separa, define limites claros entre sujeito e objeto. Na sua textura deve também abrigar a visão de dentro, dar expressão aquilo que emana do mundo, da realidade a aprender, ou seja, desta consciência (ou desta cultura submetida à crítica). A recusa da separação define um jogo de contaminações do narrador pela perspectiva do narrado, cria um espaço de identidade que impede o fechamento da questão. Neste jogo, a consciência alienada não só se explica (como objeto), como também se exprime (como sujeito), embaralhando a lição proposta pela crítica. Com estas características, o discurso de Glauber afasta-se do didatismo e das exigências de clareza próprias aos projetos de "cultura popular" que lhe são contemporâneos (XAVIER, 1983, p. 84).

Barravento não tem um centro fixo, sua narrativa é as vezes contraditória, mas de forma proposital, o que expressa em Glauber a proposta de um cinema-autor²¹. No seu primeiro longa já identificamos uma proposta estética diferenciada, marcada fortemente pelo materialismo histórico-dialético, pela influência do teatro (a ideia do filme todo se passar num único espaço - a praia de Buraquinho) e pela tentativa de educar o pensamento através da reflexão suscitada pela narrativa fílmica, que tem

²¹ A expressão "cinema-autor" foi utilizada principalmente dentro do movimento da *Nouvelle Vague* francesa. Este movimento alavancado por críticos de cinema que resolveram fazer seus próprios filmes, caracterizou-se na tentativa de fazer do filme uma obra de arte, tendo como "autor da obra" o diretor que também roteirizava os filmes. No Brasil o movimento do Cinema Novo teve como influências tanto o neorrealismo italiano como a *Nouvelle Vague* francesa. Porém, sua expressão e estética são inovadoras com relação a estes movimentos cinematográficos.

claramente uma proposta de crítica política à alienação e à exploração do povo brasileiro.

Na luta com os imperativos do engajamento e dentro de sua escassez de meios, *Barravento* propõe soluções estilísticas que já esboçam uma complexidade de certo modo caracterizadora do trabalho de Glauber Rocha em toda década de sessenta. Os postulados do cinema autor (que exige liberdade) articulam-se a uma proposta de militância política de efeitos imediatos, num contexto de reivindicações pela reforma urgente da sociedade brasileira. Neste esforço de síntese, localiza-se talvez a raiz da multiplicidade de movimentos e das tensões detectáveis nos seus filmes (XAVIER, 1983, p. 85).

Ao final de *Barravento*, temos o confronto entre Firmino e Aruã numa luta de capoeira. Firmino vence, mas diz para o povo que siga Aruã (não pelos motivos religiosos, mas pela necessidade de liderança em nome da mudança). *Barravento* traz em sua narrativa a necessidade da construção da identidade frente a alienação dos pescadores na praia de Buraquinho. A construção da narrativa se desenvolve dialeticamente. No entanto, ao final, não encontramos uma síntese simplista. A saída de Aruã de Buraquinho para a cidade, afirmando que trabalharia por um ano para comprar uma rede e assim por fim a exploração local, deixa no ar uma dúvida. Teria Aruã voltado da cidade após um ano e liderado os pescadores na construção de uma vida isenta da alienação de outrora? Teria Aruã ficado na cidade e jamais retornado a Buraquinho, fazendo assim o individualismo prevalecer sobre o coletivo? O desfecho do filme é proposital, pois assim como na vida, nada é certo ou definitivo.

O final em aberto abre espaço para pensarmos em várias possibilidades. No entanto, cabe reconhecer que Aruã e a comunidade após o ocorrido não eram mais os mesmos. O “barravento” trazido por Firmino havia gerado a mudança e a transformação e com ela a possibilidade daqueles homens repensarem seus destinos. Neste sentido, há a partir deste filme de Glauber Rocha, a ideia de que os homens podem ser conscientizados, mas que em última instância nada podemos fazer diante de seu livre arbítrio, pois o homem é livre e responsável pelas suas escolhas diante de tantos carecimentos que preenchem a vida cotidiana. Somente possuir uma consciência crítica não basta para vencer os processos de alienação da sociedade capitalista e se emancipar, pois sem a ação, as ideias ficarão apenas no campo da teoria e não da práxis. Desta forma é preciso agir, é pela ação que a transformação acontece e, nesse sentido, vemos a pertinência do argumento de Heller (1983) da inseparabilidade do pensar, do agir e do viver.

Temos assim, na cinematografia de Glauber Rocha, não apenas um retrato do cotidiano e de seus carecimentos, uma mimesis social para se assim dizer, mas também uma atitude crítica e propositiva que visa promover o alcance de uma compreensão crítica da realidade e sua possível transformação. É dentro desse aspecto que os filmes de Glauber irão assumir, na perspectiva da arte, a ideia de elevação do homem para além do senso comum da cotidianidade, sendo, portanto, arte revolucionária.

Temos, desse modo, tanto em *Barravento* (BRA-1962) quanto em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) uma verdadeira proposta revolucionária de conscientização pela arte cinematográfica, um exemplo de proposta educativa e formativa pelo cinema com vistas a emancipação. Estes dois filmes de Glauber são a expressão de uma proposta de cinema onde arte e cotidiano humano encontram-se imbricados, num processo de educação e formação do pensamento.

Porém, o Golpe Militar ocorrido em 1964 atuou como um balde de água fria na ideologia cinemanovista. Parecia que o Brasil ao invés de avançar havia regredido, ao invés de emancipar-se, havia se alienado ainda mais. Por isso em *Terra em Transe* (BRA-1967), terceiro longa-metragem de Glauber Rocha, o Cinema Novo já agonizava frente à repressão, censura e decepção inclusive com relação às forças progressistas na política brasileira, que haviam abaixado a cabeça diante do golpe instituído. *Terra em Transe* é um filme que reflete a apatia, a alienação e o fracasso das utopias de esquerda, Eldorado, país fictício retratado no longa-metragem de Glauber Rocha, poderia ser o Brasil da Ditadura Militar ou qualquer país da América Latina naquele momento, pois os traços de opressão, exploração, colonialidade e populismo estão impregnados na narrativa deste filme.

Terra em Transe se organiza em torno de um flashback do personagem principal, o poeta e jornalista Paulo Martins, que apresenta uma consciência que agoniza diante da decepção das circunstâncias políticas vividas e do fracasso de um projeto de evolução política e social de seu país (Eldorado). Paulo Martins poderia representar qualquer intelectual, político ou militante de esquerda, ou de qualquer força progressista, que foi sucumbido pela força do golpe, deixando-o impotente para reagir e lutar contra as forças opressoras.

Em *Terra em Transe* Glauber Rocha constrói arquétipos típicos da política da América Latina e seus personagens transitam em um cenário caótico, que apesar de ser fictício, é uma metáfora clara ao processo político vivido no Brasil em outros países

latinos no final da década de 1970. O personagem Diaz representa no longa um político conservador, autoritário, fiel a um liberalismo subserviente, a uma pseudo ética religiosa e a um patriotismo exacerbado. Sua postura oscila numa espécie de “mito para o povo”, pousa de honesto, mas é tão corrupto e antiético como qualquer um de seus adversários políticos. Já o governador Vieira representa no filme o populismo, uma figura reformista que se aproxima do povo numa típica imagem do político de esquerda, uma espécie de “pai dos pobres” que encarna os ideais revolucionários, mas que na prática pactua com os interesses da burguesia, pois faz o jogo político. Já Sara é uma típica militante política de esquerda, utópica, acredita nos ideais revolucionários, por vezes consola Paulo em sua desilusão, possui uma imagem inocente da capacidade política do povo e da possibilidade de transformação social.

O povo é retratado por Glauber Rocha em *Terra em Transe* como “massa de manobra”, não sabe o que faz, o que pensa, nem o que diz. Na única oportunidade que tem a palavra “um representante do povo”, um pobre operário sindicalista diz que o país está em crise, que está tudo errado, mas que não sabe o que fazer e que o melhor seria aguardar a ordem do presidente. Neste momento, Paulo Martins põe a mão sobre a boca da personagem do operário, calando-o, e sua fala direcionada diretamente para a câmera é a que segue: “Estão vendo o que é o povo, um imbecil, um analfabeto, um despolitizado” (TERRA EM TRANSE, 1967).

No filme ainda há espaço para pensar outros atores sociais. Fuentes é no longa-metragem um grande empresário do setor de comunicações – representa a burguesia nacionalista de Eldorado. Controla e manipula as informações de forma a favorecer quem está no poder. No entanto, sua influência é exercida pela empresa estrangeira *Explant*, uma imagem enigmática e sombria, poderosa e temida que está sempre por trás de grandes eventos políticos, sendo capaz de sustentar e depor governos.

Terra em Transe (BRA-1967) segue uma *mise-en-scène* teatral como é algo comum na cinematografia de Glauber. O filme todo é permeado por uma espécie de “transe”, um estado de confusão, de dificuldade de reflexão, de imersão das consciências num estado letárgico, que mistura o asceticismo religioso, a alienação carnavalesca e o analfabetismo político. Durante todo o filme é como se a história sempre se repetisse, onde aquelas personagens caricatas da ficção parecem exercer um poder sobrenatural sobre o povo, que segue num estado hipnótico e letárgico

sendo incapaz de pensar e de reagir. Em *Terra em Transe*, Glauber Rocha explicita de maneira trágica o ciclo da desgraça política de nossa nação e da decepção diante da incapacidade e impotência do povo de reagir diante da opressão. O filme elimina uma fase de pensamento de uma espécie de utopia social e de esperança revolucionária como fora explicitado nos seus dois primeiros longas-metragens, primeiramente em *Barravento* (BRA-1962) e depois em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964).

O último filme de Glauber Rocha na década de 1960 é *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (BRA-1969), conhecido internacionalmente como *Antônio das Mortes*. O longa retoma a questão da miséria e da fome abordada nos primeiros filmes de Glauber, com destaque à crítica ao processo desenvolvimentista brasileiro. Durante o filme percebemos claramente que estas políticas não chegaram aonde deveriam. O sertão nordestino ainda é um cenário de opressão, onde o Coronel manda na cidade, local onde o povo é manipulado e explorado pelos latifundiários locais, em que se agarram à religião como escape para as suas frustrações e sofrimentos terrenos. Em *O Dragão da Maldade*, Glauber retoma antigos problemas, pois os problemas de outrora continuam sendo os mesmos problemas.

O filme retrata os antagonismos e contradições existentes na sociedade brasileira. *O Dragão da Maldade* é o símbolo do Estado brasileiro, opressor, explorador, representante dos interesses da burguesia nacional e indiferente a miséria do povo. Os personagens do delegado e do matador Antônio das Mortes representam o braço armado do Estado e O Santo Guerreiro condensa as classes populares que se rebelam contra o estado na luta representada no filme pelo cangaço. Quando o grupo de Coirana (cangaço) chega à cidadezinha de Jardim das Piranhas ele diz o seguinte:

Eu vim aparecido. Não tenho família, nem nome. Eu vim tangendo o vento pra espantar os últimos dias da fome. Eu trago comigo o povo desse sertão brasileiro. E boto de novo na testa um chapéu de cangaceiro. Quero ver aparecer os homens dessa cidade. O orgulho e a riqueza do Dragão da maldade. Hoje eu vou embora, mas um dia eu vou voltar. E nesse dia, sem piedade, nenhuma pedra vai restar. Porque a vingança tem duas cruz: a cruz do ódio e a cruz do amor. Três vezes reze o padre nosso, Lampião nosso senhor (O DRAGÃO DA MALDADE, 1969).

Em *O Dragão da Maldade* Glauber aprofunda sua reflexão sobre o personagem de Antônio das Mortes, o mesmo matador presente em *Deus e o Diabo na Terra do*

Sol (BRA-1964). O personagem de Antônio das Morte passa por uma grande transformação durante o longa. Após o clássico confronto entre Coirana e Antônio das Morte, o ferimento mortal sofrido por Coirana não interrompe as cantorias do povo que ainda a idolatram como figura guerreira. Antônio das Morte demonstra admiração por Lampião e pelo cangaço, segundo ele seu “próprio espelho”, e aos poucos constrói uma imagem de culpa por ter matado tantos miseráveis a serviço do capital burguês.

IMAGEM 1: Cena da luta mortal entre Coirana e Antônio das Morte



Fonte: Museu da imagem e do som, Campinas, São Paulo (2020).

As falas das personagens vão aos poucos sensibilizando Antônio das Morte. Em certo momento, Santa Bárbara relata as mortes de miseráveis que ele cometeu, e afirma que “quem mata o irmão é jogado no fundo do mar”. Em outra cena o Santo Guerreiro afirma que Antônio das Morte tem o corpo fechado, pois debaixo de sua capa existe muito ouro obtido com a morte de seus conterrâneos a serviço da elite local. Eis que então, ao ver o massacre ordenado pelo Coronel sobre os cangaceiros, Antônio das Morte muda de lado. Abandona o Dragão da Maldade (Estado) e adere à causa do Santo Guerreiro (Povo). Ele mesmo transforma-se na reencarnação de Lampião, assim como outrora foi Coirana. Antônio das Morte havia pensado que ao matar Coirana havia acabado com o último cangaceiro vivo, mas a história do longa nos mostra algo mais profundo. Lampião era fruto da opressão, da exploração e da miséria do povo, sua luta existia em função da condição de sofrimento do povo. Após a morte de Lampião aparece Coirana lutando pela mesma causa e, mesmo quando Antônio das Morte mata Coirana, surge o professor na cidade como um rebelde e

depois o próprio Antônio das Mortes adere à causa de Lampião, Coirana e do professor.

Em *O Dragão da Maldade* Glauber Rocha evidencia que enquanto houver sofrimento do povo, sempre haverá rebelião, revolta, resistência. Tanto em *Barravento* (BRA-1962) como em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964), Glauber depositou nesses longas, a ideia da necessidade de transformação e de tomada de consciência do povo, a urgência da revolução social. *Terra em Transe* (BRA-1967) é o símbolo do atraso, da repetição histórica, da apatia e letargia das massas, de um sentimento de decepção e incapacidade após o Golpe Militar de 1964. Já em *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (BRA-1969), Glauber não constrói utopias, mas expressa que independentemente do cenário político, enquanto houver miséria e sofrimento existirá resistência, pois ainda existem poucos que lutam pela mudança e transformação.

O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro (BRA-1969) encerra uma fase da cinematografia de Glauber Rocha, marcada pelo idealismo revolucionário diante de um cenário de incertezas políticas e de necessidade urgente de transformação da realidade político-social brasileira, cujos filmes foram marcados pela estética da fome. Na década de 1970, Glauber Rocha irá construir outra narrativa, a “estética do sonho” que será expressa a partir dos seus próximos projetos em *Cabeças Cortadas* (ESP/BRA-1970), *O Leão de Sete Cabeças* (FRA/ITA-1970) e *A Idade da Terra* (BRA-1980). No seu *Manifesto Eztéyka do Sonho* (1971), Glauber Rocha afirma o seguinte:

No Seminário do Terceiro Mundo, realizado em Gênova, Itália, 1965, apresentei, a propósito do cinema novo brasileiro, “A estética da fome”. Esta comunicação situava o artista do Terceiro Mundo diante das potências colonizadoras: apenas uma estética da violência poderia integrar um significado revolucionário em nossas lutas de liberação. Dizia que nossa pobreza era compreendida, mas nunca sentida pelos observadores coloniais. 1968 foi o ano das rebeliões da juventude. O maio francês aconteceu no momento em que estudantes e intelectuais brasileiros manifestavam no Brasil seu protesto contra o regime militar de 1964. *Terra em transe*, 1966, um manifesto prático da estética da fome, sofreu no Brasil críticas intolerantes da direita e dos grupos sectários da esquerda. Entre a repressão interna e a repercussão internacional aprendi a melhor lição: o artista deve manter sua liberdade diante de qualquer circunstância. Somente assim estaremos livres de um tipo muito original de empobrecimento: a oficialização que os países subdesenvolvidos costumam fazer de seus melhores artistas (ROCHA, 1971).

No *Manifesto Eztéyka do Sonho* (1971) Glauber Rocha faz um balanço do seu trabalho e de sua proposta estética a partir dos filmes produzidos na década de 1960,

marcados pela fome, pela violência e pela necessidade urgente de transformação (revolução). Os rótulos não servem a Glauber, pois, como artista anarquista que era, não se dobrava nem aos interesses dogmáticos de uma parcela da esquerda, nem ao reacionarismo da direita, reservava-se ao direito de ser um espírito livre. Sua causa pela cultura passava pela urgência da transformação e pela necessidade de romper com o sofrimento do povo humilde de nossa nação, acreditava que a arte (pelo cinema) possuía uma capacidade conscientizadora e liberadora.

Nenhuma estatística pode informar a dimensão da pobreza. A pobreza é a carga autodestrutiva máxima de cada homem e repercute psiquicamente de tal forma que este pobre se converte num animal de duas cabeças: uma é fatalista e submissa à razão que o explora como escravo. A outra, na medida em que o pobre não pode explicar o absurdo de sua própria pobreza, é naturalmente mística. A razão dominadora classifica o misticismo de irracionalista e o reprime à bala. Para ela tudo que é irracional deve ser destruído, seja a mística religiosa, seja a mística política. A revolução, como possessão do homem que lança sua vida rumo à idéia, é o mais alto astral do misticismo. As revoluções fracassam quando esta possessão não é total, quando o homem rebelde não se libera completamente da razão repressiva, quando os signos da luta não se produzem a um nível de emoção estimulante e reveladora, quando, ainda acionado pela razão burguesa, método e ideologia se confundem a tal ponto que paralisam as transações da luta (ROCHA, 1971).

Ao final do Manifesto, Glauber Rocha anuncia sua nova perspectiva (arte revolucionária), prenunciando o que seus trabalhos futuros iriam abordar:

As raízes índias e negras do povo latino-americano devem ser compreendidas como única força desenvolvida deste continente. Nossas classes médias e burguesias são caricaturas decadentes das sociedades colonizadoras. A cultura popular não é o que se chama tecnicamente de folclore, mas a linguagem popular de permanente rebelião histórica. O encontro dos revolucionários desligados da razão burguesa com as estruturas mais significativas desta cultura popular será a primeira configuração de um novo significado revolucionário. O sonho é o único direito que não se pode proibir. A “Estética da fome” era a medida da minha compreensão racional da pobreza em 1965. Hoje recuso falar em qualquer estética. A plena vivência não pode se sujeitar a conceitos filosóficos. Arte revolucionária deve ser uma mágica capaz de enfeitiçar o homem a tal ponto que ele não mais suporte viver nesta realidade absurda (ROCHA, 1971).

Os filmes de Glauber Rocha operam uma transfiguração do real. Essa transfiguração não apenas reflete a perspectiva realista, como traz implícita a ideia de elevação crítica do homem pela arte. Esta elevação crítica só é possível porque há dentro desta perspectiva, que parte do cotidiano, a ideia de que na práxis revolucionária não há a separação entre o pensar, o agir e o viver, nos termos da atitude filosófica radical proposta por Heller (1983). Seguindo a ideia da filósofa:

[...] não é racional uma filosofia que não aplica seus próprios valores ao âmbito de uma teoria da sociedade, que não assume a tarefa de tomar em consideração de tematizar as condições empíricas de realização da utopia racional. [...] não pode ser filosofia radical se permanecer *apenas* filosofia; deve ser também teoria da sociedade, teoria crítica da sociedade (HELLER, 1983, p. 150).

Ou seja, Glauber, ao construir a partir de seus filmes uma crítica à sociedade desigual, edifica neste terreno a objetivação de sua teoria social delineada em sua estética fílmica. Faz com que a teoria seja objetivada e nestes termos, produz a atitude filosófica radical de Heller (1983). Temos aqui a estética fílmica de Glauber Rocha como campo onde as lutas contra os processos de dominação e exploração são travadas, com intuito não apenas de ilustrar uma condição social, mas de propor uma luta contra a alienação que nos mantêm em nossa condição de subdesenvolvimento.

O cinema glauberiano não foi e nunca será um cinema de denunciismo, algo típico do próprio cinema burguês, como demarca o próprio autor. Isto porque o cinema de denunciismo, segundo Rocha (1981), cria uma espécie de falsa empatia pelos carecimentos dos mais oprimidos, porém, atua como um mecanismo de manutenção da realidade opressora. Glauber Rocha (1981) era crítico deste cinema, que em sua visão usurpava a realidade apenas para sensibilização burguesa. Por isso os filmes de Glauber são frios, sujos, e indigestos, porque a imagem nos violenta, nos incita e não apenas nos comove, fazendo da arte um caminho para emancipação. Sobre o papel emancipador da arte, Lukács (1967b, p. 274) escreve o seguinte:

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito.

Percebe-se, a partir da citação acima, a ideia de que a arte em si, dentro da teoria do reflexo proposta por Lukács, possui uma intenção emancipadora. A mimesis fílmica reproduz, em primeiro lugar, o retrato da realidade objetiva, entendendo essa mimesis não como imitação ou reflexo simples do real, mas como uma concepção ou compreensão deste mesmo real que será representado pela imagem-movimento no filme.

A arte possui caráter antropomorfizador, ao contrário da ciência que trata de uma realidade extra-humana e por isso é desantropomorfizadora. A arte é antropomorfizadora porque expressa em última instância uma compreensão da

realidade humana. No filme sua forma é determinada pelo seu conteúdo, o que não retira deste o caráter de "arte". Sua essência não está na reprodução, mas é encontrada na relação entre a forma e o conteúdo.

Este deslocamento da concepção de arte, antes centrada na no objeto, é agora deslocada para sua forma e conteúdo. Isso ocorre devido ao desenvolvimento técnico que afetou drasticamente a manifestação da própria arte. O que importa é que, mesmo com este deslocamento, a arte ainda conserva a qualidade de representar a realidade social, traduzida no cotidiano do homem. Sobre isto Lukács (1978, p. 283) afirma o seguinte:

Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela - em virtude da sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinaram seu nascimento - uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena. Ela conserva esta peculiaridade mesmo quando, por causas histórico-sociais, os motivos conscientes do seu nascimento têm caráter transcendental (mágico, religioso). Ela encarna e figura esses motivos - a forma é, na verdade, determinada pelo conteúdo - mas de tal maneira, artisticamente, que a transcendência é transformada involuntariamente numa imanência da realidade terrena.

Segundo Lukács (1978, p. 286), para "o nascimento de qualquer obra de arte, é decisiva precisamente na concreticidade da realidade refletida". No entanto, o autor ressalva que enquanto o motor da história for à luta ou divisão de classes, o verdadeiro conteúdo e forma poderão ser violentados por essas forças, produzindo resultados falsos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da cinematografia de Glauber Rocha, que procurou transcender a mera representação da realidade na forma de um cinema de denunciismo, pois tal cinema apenas iria operar dentro de uma realidade velada pelas forças opressoras desencadeadas pela divisão de classes, que em última instância produziram a miséria e a fome retratada em seus filmes.

Os filmes de Glauber Rocha revelam uma capacidade de transcender o mero denunciismo ao não apenas "retratar o real", mas de transpô-lo dialeticamente de forma imagética ao espectador. Surge no interior de sua proposta fílmica não apenas o retrato da miséria, típico do cinema denunciista, mas a necessidade de transformação urgente da realidade, o que constitui por parte de sua cinematografia numa proposta genuinamente revolucionária.

Porém, cabe uma observação importante. Segundo Lukács (1978, p. 292), "a eficácia social e humanista da obra de arte não consiste numa embriaguez da receptividade direta". Isso significa que arte por si só não irá emancipar todo homem que dela for espectador. Isso porque há segundo o autor um "antes e depois", ou seja, o espectador da obra é um sujeito histórico, que possui uma história, ideias, concepções, enfim, tudo isso se funde no momento de contemplação da obra.

No entanto, percebe-se que a obra de arte possui uma potencialidade de afetação superior à realidade materialmente produzida no cotidiano. Dessa forma, a arte como representação do real (mimesis), traz consigo uma influência e penetração mais forte que a própria realidade, o que pode desencadear no homem, por meio do "depois" da contemplação estética, uma nova tomada de consciência da realidade, rompendo assim com sua letargia.

Esta nova tomada de consciência não irá se constituir como uma tomada certamente crítica tendo em vista as condições individuais de cada consciência, mas se coloca como um caminho para este fim. Portanto, a arte não possui como função obrigatória desvelar a realidade de forma crítica, mas pode se constituir como um meio ou caminho para este fim.

Neste caso, cabe investigar em quais condições a arte, e sua apropriação, poderia apresentar esta característica, a saber, um caminho para emancipação crítica do pensar e seu potencial educativo-filosófico, objetivo primordial para qual orienta-se o presente texto.

CAPÍTULO 2

CINEMA NOVO COMO RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA

Este capítulo tem como principal objetivo pensar a relação entre cinema e emancipação. Para tanto, concentrar-se-á na análise do movimento cinemanovista e em sua proposta como resistência e formação filosófica, uma vez que se identifica neste movimento a intencionalidade da busca da emancipação cultural e social e tomada de consciência crítica por intermédio da arte cinematográfica.

Nesta análise, dar-se-á ênfase aos filmes da primeira fase do Cinema Novo (1960-1964) como pontos de inflexão de uma proposta revolucionária pelo cinema. Serão destacados aspectos relativos à composição estética dos filmes do Cinema Novo, em especial de Glauber Rocha e de suas influências teóricas.

A proposta revolucionária do Cinema Novo e de educação do pensamento pelos filmes, possui uma influência do pensamento marxista, amparando-se principalmente sobre a categoria do materialismo histórico-dialético. Tal influência, principalmente na cinematografia de Glauber Rocha, manifesta-se no início de sua cinematografia pela referência ao cinema e montagem de Eisenstein, pela teoria do reflexo de Lukacs e por influências do teatro épico brechtiano. Na obra *Revolução do Cinema Novo* (1981), o cineasta menciona estes autores, o que demonstra que ele possuía uma leitura mínima deles. Embora estas influências estejam presentes, cabe ressaltar que o cinema de Glauber Rocha sempre possuiu uma veia anárquica. Nesse sentido, as influências variaram muito no desenvolvimento de sua vida como cineasta.

Em resumo, neste capítulo a pesquisa procura evidenciar, analisar e fundamentar o campo epistemológico a partir de onde Glauber produz cinema e teoria do cinema, elucidando algumas de suas possíveis influências na construção de seus filmes no interior do Cinema Novo e de sua proposta fílmica educativa, filosófica e revolucionária.

2.1 O Cinema Novo: crítica e emancipação social por meio da arte cinematográfica

É difícil de acreditar que supostamente o nosso maior e melhor momento no cinema nacional tenha nascido de algumas discussões boemias sobre o futuro do

cinema brasileiro nos bares do Catete e de Copacabana no Rio de Janeiro, tendo como precursores jovens e futuros cineastas como Glauber Rocha, Miguel Borges, Cacá Diegues, Mário Carneiro, David Neves, Leon Hirschman, Joaquim Pedro de Andrade, Marcos Faria e Paulo Saraceni, entre os anos de 1957 e 1958.

O cenário, como destacou Rocha (1981, p. 15), era de um fracasso de *Ravina* (BRA-1958) dirigido por Ruben Biáfora, de uma interrupção em Nelson Pereira dos Santos, que só voltaria às telas em 1961 com *Mandaracu Vermelho* (BRA-1961), das polêmicas críticas de Walter Hugo Cury, do declínio da Vera Cruz Cinematográfica e do domínio da chanchada nas últimas duas décadas.

Segundo o próprio Glauber Rocha (1981, p.15), no início ele era eisensteiniano, como a maioria do grupo, com exceção de Saraceni e Joaquim Pedro, que defendiam Bergman, Fellini e Rossellini. Porém, todos nutriam uma aversão às críticas de Jean Claude Bernadet, Alex Viany, a Paulo Emílio Sales Gomes, aos filmes de Ruben Biáfora, e as chanchadas em geral. Nos anos seguintes, Glauber filmou *Pátio* (BRA-1959), seu primeiro curta-metragem, e Gustavo Dahl, Saraceni e Joaquim Pedro apresentariam seus curtas-metragens *Couro de Gato* (BRA-1962) dirigido por Joaquim Pedro e *Arraial do Cabo* (BRA-1960) dirigido por Saraceni e Mário Carneiro. Sobre *Arraial do Cabo*, o próprio Glauber escreveu na época o seguinte:

Cinema novo em marcha: volta da Europa Paulo César Saraceni, após um ano e meio de trabalho com os jovens realizadores italianos, contato técnico e vivência com o moderno cinema europeu, sucesso de três prêmios importantes para Arraial do Cabo, criação conjunta com Mário Carneiro [...] A descompostura intelectual do cinema brasileiro — sua falta de prestígio, seu abandono político e econômico, sua trágica destinação à demagogia, aventureirismo, teoria de algibeira — subitamente levanta a cabeça. O furo de Arraial do Cabo é mais importante para o cinema nacional do que tudo que se faz agora: as briguinhas, a euforia industrialista, o culto do ouro corrompido que virá com a coprodução. [...] Não desejamos nada mais. E caso não apareçam imediatamente estas ajudas — de elementos que existem e não precisam ser importados —, vamos fazer nossos filmes de qualquer jeito: de câmara na mão, de câmara 16mm (se não houver 35mm), improvisando nas ruas, montando material já existente. Desde Caminhos, de Paulo Saraceni, e O Maquinista, de Marcos Farias, estamos produzindo, e, agora, já temos dois longas-metragens, inclusive. Os documentários individuais continuarão. Couro de Gato, de Joaquim Pedro, já foi vendido em Paris; Mário Carneiro vai lançar outro curta, sobre gravadores; Diegues e Davi Neves terminam O Domingo; Leon Hirschmann, Miguel Borges e Marcos Farias preparam já um longa sobre cinco episódios sobre favelas, Nelson está terminando Mandaracu Vermelho e planeja Vidas secas [...] (ROCHA, 2003, p.128)

Glauber, como precursor do movimento cinemanovista, foi com suas críticas o grande responsável pela "propaganda do movimento". O desenvolvimento da ideia de que havia nos ares um novo movimento para estruturação da proposta artística do cinema nacional gerou discussão, brigas e controvérsias entre os principais jornais da época. Neste período não havia clareza sobre o que queriam estes novos cineastas, mas Glauber não queria que seus críticos algozes soubessem, por isso combinaram que o alvo seria a chanchada. Ela precisava ser destruída e enterrada, para que se iniciasse um novo ciclo. Após esse final trágico mostrariam a sua proposta, que aos poucos foi sendo delineada pelo próprio Glauber, como destaca:

[...] Nosso cinema é novo não por causa de nossa idade. O nosso cinema é novo como pode ser o de Alex Viany e Humberto Mauro que nos deu Ganga Bruta nossa raiz mais forte. Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é nova e por isso nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa. Nossa geração tem consciência: saber o que deseja. Queremos fazer filmes anti-industriais, queremos fazer filmes de autor, quando o cineasta passa a ser um artista comprometido com os grandes problemas do seu tempo, queremos filmes de combate na hora do combate e filmes para construir no Brasil um patrimônio Cultural. Não existe na América Latina um movimento como o nosso (ROCHA, 1981, p.17)

O Cinema Novo jamais teria alcançado sucesso (de crítica especializada) se não fosse por Glauber. Ele foi, na verdade, o grande mentor de uma geração que estava perdida. Fez a propaganda do movimento por onde passou e mesmo no exílio, manteria firme a proposta de um cinema autoral focado na realidade histórico-social brasileira. São várias as influências do movimento que vão do neorealismo italiano, *Nouvelle Vague* francesa, e elementos da filosofia marxista, ao início de Eisenstein, Artaud, Brecht e de uma estética lukacsiana.

Esta convergência teórica da proposta deste novo cinema com uma possível estética marxista (em seu início) tem como marco teórico a visão do realismo estético de Lukács. Em sua teoria da arte, Lukács preocupou-se em edificar um pensamento estético que fosse consoante a uma visão materialista e dialética da histórica.

Para Glauber, o movimento do Cinema Novo nasce quando Nelson Pereira dos Santos resolve partir para o cinema independente, fugindo das matrizes e *mise-en-scène* europeias e estadunidenses, para construir um cinema de identidade, um cinema que dialogasse com a realidade brasileira e seus problemas.

Por isso *Rio 40 Graus* (BRA-1955) é um filme de fôlego e que inova ao romper com a estética estrangeira. Não se tratava de fazer um filme apenas para denunciar

uma realidade, mas evidenciar que a nossa realidade não era aquela que a maioria da classe média brasileira via nos programas de televisão ou na visão fílmica não problematizante da época.

Rio 40 Graus é dialético na medida em que evidencia as contradições da realidade, que faz com que o protagonista seja o favelado, o indivíduo à margem do sistema, ignorado e invisível para o seio social, que dialoga com o público por meio da imagem-movimento. Foi um filme polêmico, censurado, impedido de várias formas de vir a público. Porém, os intelectuais saíram em sua defesa e nascia ali uma proposta diferente para o cinema brasileiro.

Em 1957, no momento de falência da Vera Cruz, em São Paulo surgia no Rio o cinema independente de Pereira dos Santos (*Rio 40 graus*), tardiamente influenciado pelo neorrealismo. Mas era uma resposta, a primeira à mentalidade parafascista industrial. Ocorreu, pois, no Brasil o que não houve na Argentina e no México. Um movimento independente voltado para a realidade nacional. Este caráter político do cinema novo brasileiro permitiu que este cinema se desenvolvesse em outra direção e pudesse, até hoje, enfrentar o subdesenvolvimento econômico e cultural e se defender da ditadura da distribuição americana (ROCHA, 1981, p.51).

A proposta do Cinema Novo era muito mais que uma inovação na forma de se fazer filmes e no seu conteúdo. Era, sobretudo, uma proposta de revolução cultural a partir do cinema. No livro *Revolução do Cinema Novo* (1981), Glauber ao mencionar a criação da DIFILM como uma produtora independente, que seria responsável por colocar os filmes do Cinema Novo no circuito nacional, revela a sua esperança de que a proposta nacional pudesse subverter comercialmente os filmes estrangeiros.

Nesse ínterim, Glauber destaca que não se tratava de uma rejeição do público ao cinema arte, mas sim a falta de uma programação orientada para este fim. Sobre esta questão, Glauber Rocha afirma:

A revolução econômica e cultural da Difilm é única no mundo: a Difilm não está apenas criando um mercado, mas está criando um público para seu produto, um público novo que começa a se desligar dos vícios do cinema comercial nacional e estrangeiro para preferir o filme brasileiro de caráter cultural. A grande alienação está se revelando: os filmes chamados de "arte" não eram recusados pelo público impunemente. Apenas o público não poderia ver um conjunto programa de filmes novos e era preciso uma programação inteligente para abrir fronts de rebelião estética no seio do público (ROCHA, 1981, p. 52).

A influência do Neorrealismo Italiano sobre o cinema nacional está presente já em meados da década de 1950 como ponto de partida para o movimento. Este fato é

evidenciado pela obra fílmica *Rio, 40 graus* (1955) de Nelson Pereira dos Santos que em entrevista à Alex Viany para o livro *O Processo do Cinema Novo*, declarou a influência do neorrealismo entre os cinemanovistas.

Em entrevista ao crítico e cineasta Alex Viany para o livro “O processo do Cinema Novo”, Nelson Pereira dos Santos observou que o Neorrealismo foi um ponto de partida para o cinema independente brasileiro dos anos 1950: “A gente descobriu que podia fazer cinema no Brasil sem estúdios gigantescos, sem grandes capitais, com equipamento leve”. Segundo o diretor, “o cinema brasileiro dos anos 1950 mostrava uma sociedade perfeita sem problemas sociais, um cinema psicológico”. “A primeira influência veio do Neorrealismo, mas, principalmente, nos movíamos pela ideia de uma transformação social, sentíamos que era preciso fazer tudo, no cinema e no país como um todo”, sintetizou Nelson. Havia um sentido de urgência nas transformações sociais a que o país aspirava e, por isso, o cinema independente procurava se relacionar diretamente com a sociedade em que era realizado, transpondo para o filme temas e questões do seu tempo (MENDES, GUSMÃO, 2019, p.121).

O Neorrealismo foi, em boa medida, uma referência para a construção dos filmes dentro do movimento do Cinema Novo. Porém, cabe ressaltar que outra grande referência para o movimento foi Humberto Mauro. Em 1935 Humberto Mauro havia filmado *Favela dos meus Amores* no morro da Providência no Rio de Janeiro. Napolitano (2009, p. 105) afirmou que o filme “teve impacto na formação de uma nova cultura nacional-popular no país, cujo sentido ideológico era disputado à esquerda e à direita”.

No entanto, os diretores pertencentes ao movimento souberam inovar em sua *mise-en-scène*, criando uma estética genuína dentro de uma proposta de cinema autoral em uma época de contestações pelos movimentos de vanguarda da música e das artes plásticas. Segundo Xavier (2001, p. 117), Glauber “representa muito bem uma geração de intelectuais e artistas brasileiros marcados por uma aguda consciência histórica, sempre atenta à ligação do cultural com o político”.

No tocante ao Cinema Novo, costuma-se analisar o movimento sobre o viés de três fases. A primeira que vai de 1960 a 1964, traz à tona a problemática rural na maioria dos filmes. Os filmes centram-se nas questões dialéticas da sociedade sob a fórmula da luta de classes, de que as condições materiais são determinantes no *modus vivendi* do indivíduo que habita este cenário e nas relações de opressão que são a causa da fome e da miséria do povo brasileiro. Nesta fase podemos destacar como as grandes obras fílmicas do período, *Arraial do Cabo* (BRA-1960), *Cinco Vezes*

Favela (BRA-1962), *Barravento* (BRA-1962), *Vidas Secas* (BRA-1963), *Deus e O Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) e *Os Fuzis* (BRA-1964).

A primeira fase é o que pode ser considerada como a fase de ouro do Cinema Novo. As propostas convergiam em direção a um tipo de cinema centrado na ideia de evidenciar as contradições sociais, tendo como protagonistas os oprimidos diante das forças opressoras numa proposta revolucionária. As forças opressoras não se centram apenas na questão dos dissabores do capitalismo, vão mais além, mais fundo, ao evidenciarem a luta de classes como motor da história, ao colocarem a opressão como resultado do antagonismo de classes e a fome e a miséria como elementos impeditivos de uma possível emancipação, além de destacarem o papel da revolta, da necessidade de mudança e da luta e resistência do povo contra as condições aviltantes da realidade.

Nesse cenário várias forças estão presentes numa ação que busca ou manutenção do *status quo*, como podemos ver com a figura do latifundiário no caso do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) ou na figura do comerciante que convoca um destacamento militar para proteger suas provisões da massa faminta que cerca um armazém no filme *Os Fuzis* (BRA-1964). Temos também a imagem do oprimido, lembremos de Fabiano em *Vidas Secas* (BRA-1963), do sertanejo Manoel em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964).

Entre as forças do opressor e do oprimido surge a imagem do revolucionário, do indivíduo que reivindica para si a mudança, a transformação, como o personagem Corisco em *Deus e o Diabo* ou como Gaúcho em *Os Fuzis*. Em meio a estas forças surge um padrão estranho de um misto de resignação e fé, como o santo Sebastião em *Deus e o Diabo* ou a ideia do fenômeno religioso em *Barravento* (BRA-1962).

Este estranho padrão é o que Glauber chama de “misticismo ou mística”, que poderia ser definido como uma espécie de consciência dogmática que impede a libertação do povo pelo não reconhecimento de sua condição e da necessidade de lutar e resistir contra as forças opressoras.

O misticismo é para Glauber Rocha, o sinônimo da alienação social. Mas essa alienação é complexa na medida em que a própria razão dominadora é também uma forma de mística. Para Glauber, “o povo é mito da burguesia e a razão do povo se converte na razão da burguesia sobre o povo” (ROCHA, 1971, p. 2).

Há que tocar, pela comunhão, o ponto vital da pobreza que é seu misticismo. Este misticismo é a única linguagem que transcende ao esquema racional da opressão. A revolução é uma mágica porque é o imprevisto dentro da razão dominadora. No máximo é vista como uma possibilidade compreensível. Mas a revolução deve ser uma impossibilidade de compreensão para a razão dominadora de tal forma que ela mesma se negue e se devore diante de sua impossibilidade de compreender (ROCHA, 1971, p. 2).

Em seu manifesto de 1971 intitulado *Eztetyka do Sonho*, Glauber reformula as bases do pensamento cinemanovista. Há neste manifesto uma renúncia de muitas posições adotadas desde o manifesto *Eztetyka da Fome* de 1965. No manifesto de 1971, Glauber dialoga com a possibilidade de que a revolução é “desrazão” ou um irracionalismo (o inverso da razão burguesa dominante). Porém, há já nesta fase do pensamento de Glauber uma descrença total no poder político (que incluiria a própria esquerda), pois afirma o seguinte:

Na medida em que a desrazão planeja as revoluções a razão (burguesa) planeja a repressão. As revoluções se fazem na imprevisibilidade da prática histórica que é a cabala do encontro das forças irracionais das massas pobres. A tomada política do poder não implica o êxito revolucionário (ROCHA, 1971, p. 2).

Para Glauber Rocha toda nossa cultura estaria impregnada e dominada pela razão burguesa, neste sentido até mesmo pensar a luta contra a opressão poderia cair na armadilha de se pensar isto dentro dos moldes e limites estipulados pelas próprias elites. Dessa forma, seria necessário pensar a mudança fora dos moldes da razão dominante, por isso chama esta forma de pensamento de uma “desrazão”, uma força consciente oposta à razão burguesa dominante.

O irracionalismo liberador é a mais forte arma do revolucionário. E a liberação, mesmo nos encontros da violência provocada pelo sistema, significa sempre negar a violência em nome de uma comunidade fundada pelo sentido do amor ilimitado entre os homens. Este amor nada tem a ver com o humanismo tradicional, símbolo da boa consciência dominadora. As raízes índias e negras do povo latino-americano devem ser compreendidas como única força desenvolvida deste continente. Nossas classes médias e burguesias são caricaturas decadentes das sociedades colonizadoras (ROCHA, 1971, p. 3).

A segunda fase do movimento cinemanovista, que vai de 1964 a 1968, ficou conhecida como a fase da análise do fracasso. Diante do golpe militar no Brasil, a filmografia deste período procurou investigar as causas, as motivações e as frustrações de uma sociedade pós-golpe. Os filmes procuravam explorar diferentes perspectivas de classe que viveram neste período e a produção de uma cultura

voltada à inércia e à impotência política e social. Nesta fase destacam-se os filmes *O Desafio* (BRA-1966) de Paulo Cesar Saraceni, *Terra em Transe* (BRA-1967) de Glauber Rocha, *Fome de Amor* (BRA-1968) de Nelson Pereira dos Santos e *O Bravo Guerreiro* (BRA-1969) de Gustavo Dahl.

Em *Terra em Transe* (BRA-1967) Glauber Rocha usa a metáfora para contar os fatos da realidade brasileira ocorridos de 1960 a 1966. Glauber revela neste filme as diferentes tendências políticas do período com ênfase crítica à esquerda brasileira. Entre os fatos relevantes do filme está o golpe e a inabilidade política da esquerda em lidar com o poder. Este filme foi proibido pela censura no Brasil e em países da Europa como Portugal, onde só foi liberado após 1974.

Em *O Desafio* (BRA-1966) de Paulo Saraceni, o diretor utiliza também a metáfora através de um relacionamento amoroso para fazer uma leitura do golpe de 1964. O filme retrata um caso de um jovem intelectual de esquerda com uma burguesa, esposa de um rico industrial. O filme ao aproximar os dois personagens de universos tão distantes, traz uma forte crítica à ingenuidade da esquerda (o intelectual do filme acredita que ao escrever um livro sobre o golpe irá despertar as massas de seu sono dogmático) e à traição burguesa representada pela personagem Ada, que mesmo casada se enamora com o jovem intelectual.

No entanto, o romance é frio e sem sentimentos, evocando uma desilusão e um estado de apatia permanente. Em certo momento o casal visita uma casa que fora incendiada por um poeta. A casa é simbolicamente a morada daquele casal, onde não há mais nada a não ser as paredes debilitadas e um teto frágil prestes a desabar, uma referência clara ao Brasil após o golpe de 1964.

Saraceni trabalha inteligentemente com a metáfora a fim de escapar do jugo da censura para tocar num problema nevrálgico e com consequências catastróficas para o país. Junto com *Terra em Transe*, *O Desafio* marca uma presença importante da crítica social e política da realidade brasileira nesta segunda fase do movimento cinemanovista diante da censura imposta pela Ditadura Militar no Brasil.

A terceira fase que vai de 1968 a 1972 ficou conhecida também como fase tropicalista ou fase canibalista, no sentido que os brasileiros deveriam canibalizar o cinema estrangeiro e absorver sua força sem ser dominado por ela. Essa fase é importante, pois demarca também a transição do movimento para o filme em cores. Tratava-se de uma estética suja, focando em personagens marginalizados e diferentes problematizações sociais do rural ao urbano.

Destacam-se nesta última fase os filmes *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (BRA-1969) direção de Glauber Rocha sendo seu primeiro filme em cores), *Macunaíma* (BRA-1969) de Joaquim Pedro de Andrade, *Os Herdeiros* (BRA-1970) de Cacá Diegues, *Os Deuses e os Mortos* (BRA-1970) de Ruy Guerra e *Como era gostoso o meu francês* (BRA-1971) de Nelson Pereira dos Santos.

Em *Macunaíma* (BRA-1969) de Joaquim Pedro de Andrade, o personagem Macunaíma é uma espécie de anti-herói, preguiçoso, oportunista, malandro, representa a imagem do brasileiro que nas próprias palavras de Joaquim Pedro é "comido pelo Brasil". O filme faz uma referência ao milagre econômico e ao brasileiro devorado pelo sistema econômico da época. O filme demarca a fase antropofágica do Cinema Novo, uma referência ao canibalismo imposto pelas maravilhas do capital, expressas nas relações sociais, econômicas, de trabalho, e, sobretudo, de consumo.

Macunaíma em vários momentos do filme tenta "devorar aqueles que o devoram", como na cena em que derruba Venceslau Pietro Pietra na água fervente em que era preparada uma feijoada de carne humana. Macunaíma apodera-se dos bens daquele indivíduo, porém, acaba sendo vítima do capital que ele assimilou. Segundo Joaquim Pedro, o filme é sobre o consumo, sobre aqueles que lutam contra o sistema, mas que em última instância são cooptados e assimilados por ele.

No filme *Como Era Gostoso o Meu Francês* (BRA-1971), de Nelson Pereira dos Santos, que foi baseado no relato (obra literária) de Hans Staden, *Viagem ao Brasil*, o canibalismo é visto como uma característica da cultura tupinambá do período da Era Cabral. A história demarca a captura de um francês em 1594, que é muito bem recepcionado pela tribo tupinambá, costume característico da tribo, uma vez que o devorariam em oito luas em um ritual canibal. Entre outras referências, o filme toma a literatura quinhentista dos franceses Jean de Léry e André Thevet como base. Em depoimento a sua biógrafa Helena Salem, Nelson Pereira afirma o seguinte:

[Tentei] abordar o problema político sobre o plano da cultura brasileira, mas mostrando e mantendo uma posição, o que não era o caso dos meus dois filmes precedentes, onde eu me colocava fora de toda posição, ficava distanciado [...]. Tive que reconstruir um passado longínquo, o que implicou uma interpretação pessoal da História. Respeitei todos os dados disponíveis da cultura tupinambá. Quanto às relações dos índios com os franceses, ficaram evidentemente sujeitas ao que senti sobre a questão (SALEM, 1996, p. 275-276).

Nesta obra de Nelson, vemos um destaque forte à figura feminina. Apesar de o francês integrar-se aos poucos a cultura tupinambá, é na verdade sua esposa indígena que será o guia no desvelamento desta cultura.

Parece que [Nelson] as vê de fora, desconhece-as enquanto pessoas, com sentimentos, contradições. Por outro lado, também podem ser mais livres, leves, alegres, riso solto (as índias do *Francês*, até mesmo as detentas de *Memórias*) – a liberdade é quase feminina em Nelson Pereira dos Santos” (SALEM, 1996, p. 169-170).

O mais interessante quanto ao filme diz respeito à receptividade do público. Em muitos relatos da época, pessoas ao serem entrevistadas diziam que gostaram do filme, mas ficaram decepcionadas que o herói morria ao final. Na verdade, o filme de Nelson Pereira confirmava uma triste perspectiva já diagnosticada por Glauber no início da década de 1970, quanto à alienação do público de cinema no Brasil.

O público ao ver o filme identificou-se muito mais com o colonizador do que com os índios, que eram na verdade os verdadeiros heróis do longa. Em certa medida a alienação do público traz a referência de um público não somente influenciado, mas formatado pela estética fílmica estrangeira.

O filme ainda encontrou dificuldades com a censura, que declarou que o filme foi censurado, segundo Farias (2012, p.1), por conter cenas de “exploração do sexo e dos tóxicos” e “exibição desnecessária do nu masculino, contrário aos princípios morais e de pudor do povo brasileiro”, entre outras pérolas disparadas pelo departamento de censura do governo federal, que havia interditado o filme em circuito nacional e liberado apenas para o exterior.

Após a terceira fase, o movimento entra em declínio. Porém, alguns fatores foram decisivos que metamorfosearam o cinema pós década de 1970, como o surgimento do Cinema Marginal, que na perspectiva do próprio Glauber Rocha usurpava a temática social com uma estética mais fluída ao público, era mais comercial e menos revolucionário, embora críticos como Jean Claude Bernadet façam aproximações entre o Cinema Marginal e a terceira fase do Cinema Novo. Glauber Rocha nesta fase já renunciava muitas de suas posições, inclusive na sua proposta estética, como expresso no manifesto *Eztetyka do Sonho* de 1971.

A criação da EMBRAFILME também foi um marco para a década de 1970. Criada como empresa estatal, mas com administração mista, a empresa que fora criada para fortalecer o cinema nacional produziu filmes que destoaram do ideal

proposto pelo cinema novo. A própria EMBRAFILME entrará numa crise profunda no final da década de 1980 que resultará com o encerramento de suas atividades, dando lugar à Lei Rouanet, que seria assinada na década de 1990 durante a gestão Collor.

Porém, é inegável que o Cinema Novo deixou um legado, ainda bastante perceptível em muitos filmes produzidos no circuito nacional. No entanto, os filmes produzidos atualmente ainda encontram severas dificuldades por não estarem ligados a certo tipo de "indústria do filme" como em Hollywood. São produtoras pequenas que, aliadas a diferentes empresas do segmento privado, que buscam isenção fiscal, são as grandes apoiadoras das iniciativas cinematográficas em território nacional.

Uma outra contribuição importante foi a presença do movimento cineclubista durante o período cinemanovista, colocando-se como um importante polo de irradiação da cultura e de formação estética cinematográfica em circuito nacional.

No mais, é inegável que o Cinema Novo movimentou uma produção de fôlego durante mais de uma década, de forma intensa e altamente concentrada em questões pertinentes às nossas raízes. Um bom exemplo é que em 1962 foram lançados cerca de 40 filmes no Brasil, uma marca complicada para a época em questão. Como paralelo, apenas para termos uma ideia, no período da chamada Era da Retomada do Cinema Brasileiro na década de 1990, quando o cinema nacional recebeu impulso por meio da Lei do Audiovisual e da Lei Rouanet, em 1995 foram registrados apenas 14 filmes produzidos. Já em 1998 foram 28 e ao final da Era da Retomada em 2003, foram apenas 30. Ou seja, a marca de 40 filmes em 1962, um período sem qualquer tipo de fomento governamental, é uma marca expressiva para o cinema brasileiro e representa o quanto o movimento cinemanovista contribuiu para a cinematografia nacional.²²

Talvez a grande força artística do Cinema Novo tenha sido colocar-se de forma histórico-dialética, tanto na construção das películas quanto na sua relação com o espectador ao não oferecer uma história fluída, com estética confortável e desfecho satisfatório. É justamente de sua crueza, de sua feiura, de sua abordagem árida e intragável, que os problemas surgem e são problematizados, retirando o espectador de uma zona de conforto, forçando-o a pensar a miséria, a fome e a realidade

²² Sobre os dados aqui citados recomendamos a leitura da reportagem do jornal *O Globo*. Disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/cultura/a-quantidade-de-filmes-nacionais-lancados-no-cinema-ano-a-ano.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

brasileira, onde a diferença entre o herói e o mocinho não repousa sobre um valor moral conservador, mas na iniciativa de combater aquilo que mais lhe oprime.

Trata-se de um Corisco²³ que se rebela, de um Coirana que resiste, de um Antônio das Mortes que muda de lado, de um Gaúcho que sangra e morre para saciar a fome do povo sofrido. Trata-se de ver que não é um Santo Sebastião que trará uma solução mística para nossos problemas, nem que haverá sempre uma Baleia que trará comida para nossas bocas saciando nossa conformidade e inércia.

Todas essas personagens, trabalhadas em vários filmes do movimento cinemanovista, retratam não somente a inovação artística quanto o compromisso social, político e cultural do movimento, na tentativa de construção de uma consciência crítica da realidade brasileira.

2.2 Um cinema da fome: Glauber Rocha e a proposta de um cinema filosófico revolucionário

Tricontinental: qualquer câmera aberta sobre as evidências do Terceiro mundo é um ato revolucionário. (ROCHA, 1981, p. 71).

No manifesto intitulado *Eztétyka da Fome*, escrito em 1965, Glauber Rocha enfatiza a degradação da cultura brasileira e seu caráter de subordinação aos interesses estrangeiros. O cinema brasileiro apresentava relações de subdesenvolvimento com relação ao cinema estrangeiro da mesma forma que culturalmente e economicamente, demonstramos a mesma relação de servilidade e dependência com relação às potências mundiais.

Dispensando a introdução informativa que se transformou na característica geral das discussões sobre América Latina, prefiro situar as reações entre nossa cultura e a cultura civilizada em termos menos reduzidos do que aqueles que, também, caracterizam a análise do observador europeu. Assim, enquanto a América Latina lamenta suas misérias gerais, o interlocutor estrangeiro cultiva o sabor dessa miséria, não como sintoma trágico, mas apenas como dado formal em seu campo de interesse. Nem o latino comunica sua verdadeira miséria ao homem civilizado nem o homem civilizado compreende verdadeiramente a miséria do latino (ROCHA, 1981, p. 28)

²³ As referências acima são de personagens de filmes do Cinema novo, tais como Deus e O Diabo na Terra do Sol, O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro, Vidas Secas e Os Fuzis.

No manifesto, Glauber aponta para a postura revolucionária do movimento cinemanovista como verdadeiro contraponto ao cinema comercial estrangeiro. Além disso, destaca a fonte e origem de nossa miséria que continua sendo o alimento de nossos exploradores. Se no período colonial nossa servilidade esteve presente fisicamente e economicamente ligada aos interesses de Portugal, na contemporaneidade nossa servilidade encontra expressão na ideologia que aliena e subordina o pensamento aos interesses de nossos exploradores imperialistas.

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1981, p. 29).

É interessante observar que a crítica de Glauber vai para além da questão cinematográfica. Ela tem como pano de fundo uma reflexão e análise da conjuntura política e econômica brasileira com base em nossa condição subdesenvolvida e colonizada.

Eduardo Galeano em sua famosa obra *As Veias Abertas da América Latina* (2000), já enfatizava que do México ao extremo sul dos Andes somos um só povo, com uma história em comum, ligados pelas condições de exploração e miséria. Apesar de nossas riquezas, a exploração pelos outros sempre fez de nossa nação um povo miserável. Condição compartilhada pelos nossos irmãos latino-americanos.

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou a nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: o império e seus beaguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro transfigura em sucata, os alimentos em veneno (GALEANO, 2000, p. 11).

Para Glauber é urgente a ideia de que o cinema produzido no Brasil não seja um cinema de denúncia, isto porque a burguesia adora flertar e contemplar esteticamente a miséria. Nesse ínterim, a esmola e a filantropia andam juntas, uma amortiza a consciência individual, a outra a consciência coletiva privada. Por isso, o cinema brasileiro precisava ser original, único, e isso não seria possível se cada diretor não construísse sua proposta a partir de sua *mise-en-scène*.

A proposta revolucionária fílmica começa por uma *mise-en-scène* diferenciada. Apesar da influência neorrealista italiana e da *Nouvelle Vague* sobre alguns diretores

do Cinema Novo, a proposta cinematográfica do movimento entre o fim da década de 1950 e fim da década de 1960, se configurou como uma genuína e autêntica estética cinematográfica. Segundo Glauber, o Cinema Novo era um cinema da fome²⁴ e a miséria deveria vir estampada na cara, na fala e na carne daquelas personagens.

A fome latina, por isto, 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 a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida (ROCHA, 1981, p. 30)

A fome para Glauber é a mãe da violência. E o Cinema Novo é um cinema violento, violência que não é física, mas sim sobre o pensamento. As imagens violentam a nossa mente. A miséria, a fome e a falta de esperança são o relato de uma nação que não consegue superar seus problemas mais básicos e que são na verdade históricos. Se para o estrangeiro nossa miséria não passa de um tropicalismo ou de um primitivismo, em nós ela expressa a vergonha. Vergonha que é sentida, mas não é reconhecida.

Pior que sentir fome é ter vergonha de sentir fome. Por isso o Cinema Novo tira das entranhas do país aquilo que a sociedade finge não existir. O explorado, o oprimido, o faminto, o miserável. Não fica no denunciamento porque não apenas ilustra situações, pensa-as, problematiza-as, evidencia a força do opressor sobre o oprimido, e de como o sistema subverte e converte aqueles que se deixam dominar pela ideologia e razão dominadora. Para além da crítica, há no Cinema Novo, uma proposta de emancipação cultural e social por intermédio da abordagem fílmica. Sobre esta questão, ao final do manifesto, Glauber Rocha afirma:

É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na Filosofia: não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência (ROCHA, 1981, p. 33)

²⁴ Cabe destacar que esta reflexão a partir do fenômeno da fome do brasileiro, Josué de Castro publicou duas obras que são basilares para refletir sobre este problema no Brasil: a obra *Geografia da Fome* de 1946 e a obra *Geopolítica da Fome* de 1951, uma extensão da discussão do primeiro livro, onde o autor eleva a discussão envolvendo fatores mundiais. Apesar de não sabermos precisar se Glauber Rocha possuía esta leitura, é consenso de que estas obras exerceram grande influência sobre a discussão do problema da fome em nosso país entre as décadas de 1950 e 1960.

É nesta proposta não somente crítica, mas de emancipação cultural e estética, que reside o aspecto revolucionário do Cinema Novo. A proposta é revolucionária na medida em que Glauber faz a defesa de que o cinema independente se sobressaia, domine, ou devore a cultura comercial cinematográfica norte americana tendo como foco a emancipação cultural do brasileiro por intermédio da arte (cinema). Dessa forma, poderíamos por meio do cinema obter o esclarecimento em direção à emancipação social do público, por meio da tomada de consciência crítica de nossa realidade. Sobre essa questão Glauber assinala:

Os cineastas independentes devem organizar uma luta comum. Não existe poder cultural sem poder econômico e político. A finalidade dos cineastas independentes deve ser a de conquistar o poder da produção e da distribuição em todos os países. [...] os cineastas independentes devem produzir filmes capazes de provocar no público um choque capaz de transformar sua educação moral e estética pelo cinema[...]. Esta revolução não é obra de um filme, mas de toda uma produção internacional permanentemente revolucionária (ROCHA, 1981, p. 68)

Glauber ressalta a necessidade de construção estética do pensamento por meio da imagem. Não basta apenas produzir um filme temático conservando a estrutura fílmica norte americana. Neste sentido, Glauber também estende sua crítica aos cineastas de esquerda de seu tempo e chama a atenção de que sem uma proposta estética autoral não há revolução pela imagem. Outro fator reside no aspecto da distribuição, que segundo Glauber é o cerne da capitalização do filme. Assim, defende por meio do cinema independente a postura multifacetada do cineasta, onde afirma que:

O cineasta não pode ser considerado como um artista isolado, como o poeta ou o pintor. O cineasta deve ser um técnico, um economista, um publicista, um distribuidor, um exibidor, um crítico, um espectador e um polemista. O cineasta deve ser um homem de ação, física e intelectualmente preparado para a luta (ROCHA, 1981, p. 70).

É interessante observar a partir das palavras de Glauber Rocha de que não se separa a obra do produtor, produção de cultura, trabalho intelectual de trabalho físico, pensamento de ação, nem cultura da política. Em última instância, isto está ligado a uma das categorias/conceitos fundamentais do marxismo, a saber, o materialismo histórico-dialético, que floresce por meio da visão de Glauber a partir de sua compreensão orgânica e funcional do papel do cineasta, que difere radicalmente daquele cineasta servo do capitalismo internacional, onde se produzem filmes como

produtos sob encomenda com a única finalidade de lucrar com as bilheterias e fortuna aos seus realizadores.

Está presente na compreensão cinematográfica de Glauber Rocha que a realidade material determina as condições de nossa existência e que um dos papéis do cineasta é seu engajamento. O cinema não é apenas uma forma de arte contemplativa, mas de luta e de resistência contra a opressão que se manifesta na realidade social cotidiana. Por isso, os filmes de Glauber não apelam ao melodrama ou ao efeito dramático, tão comuns nos filmes burgueses hollywoodianos, mas evidencia de forma nua e crua a realidade cotidiana do homem e seus problemas, sua fome, sua miséria e sua alienação.

Para Glauber o cinema na América Latina deve, sobretudo, ser político. Isso porque ao abrir sua câmera para a realidade subdesenvolvida, o cineasta já fez uma escolha. Nesse sentido, negar aquilo que a lente irá mostrar seria assumir uma contradição. Enfeitá-la, subvertê-la seria um ato de cinismo. Porém, revelar aquilo que ninguém deseja ver de forma corajosa e destemida é um ato revolucionário.

Para Glauber (1981, p. 66) a cultura colonialista burguesa deveria ser criticada dentro do seu próprio contexto, pois "a cultura colonial informa o colonizado sobre sua própria condição" e nesse sentido, cabe ao esteta no terceiro mundo pensar e criticar a sua própria realidade a fim de transformá-la".

Aqui encontramos em Glauber não somente um sentido revolucionário na sua proposta fílmica, como uma proposição que será encabeçada pelo próprio Cinema Novo. A ideia de crítica à realidade com vistas à mudança constitui um movimento dialético próprio da teoria materialista de Marx. Partir do próprio contexto de opressão, a fim de conscientizar e revelar ao oprimido sua condição, é uma estratégia poderosa que pela imagem ganha ainda mais vida.

A única opção do intelectual do mundo subdesenvolvido, entre ser um esteta do absurdo ou um nacionalista romântico, é a cultura revolucionária. Como poderá o intelectual do mundo subdesenvolvido superar suas alienações e contradições e atingir uma lucidez revolucionária? Através do exame crítico de uma produção reflexiva sobre dois temas. 1. O subdesenvolvimento e sua cultura primitiva 2. O desenvolvimento e a influência colonial e uma cultura sobre o mundo subdesenvolvido (ROCHA, 1981, p. 66)

A ideia original de Glauber era propor um cinema didático, com caráter subversivo, contestador e crítico. Para Glauber não fazia sentido para um cineasta filmar no terceiro mundo ignorando os nossos problemas. A fantasia distorce a

realidade e o cinema para ser verdadeiro precisa aproximar-se o máximo possível do real, deve confrontar o real com sua representação. Para Glauber o Cinema Novo não tratava apenas de elaborar uma crítica ao imperialismo ou as novas formas de desenvolvimento e exploração capitalista, mas dirigir uma autocrítica à demagogia da esquerda. Glauber era um anarquista, um defensor do espírito livre do artista que não deveria estar subjugado a nenhuma força política. Sua criação deveria ter compromisso com a verdade e para isso, o artista precisa ser livre.

Esta amplitude crítica de Glauber faz dele certamente um filósofo cinematográfico. Esta condição assaz minou por completo, por exemplo, as possibilidades de produção de filmes em território cubano, quando no seu exílio. O governo cubano recebeu muitíssimo bem Glauber, mas temeu pela criticidade de seus projetos e os filmes não saíram do papel. Glauber sempre manifestou publicamente que, antes de qualquer ideologia, mesmo de esquerda, seu compromisso era com arte revolucionária.

Insisto num "cinema de guerrilha" como única forma de combater a ditadura estética e econômica do cinema imperialista ocidental e do cinema demagógico socialista. Improvisar das circunstâncias, depurado de qualquer moralismo típico de uma burguesia que impôs do grande público às elites seu direito de arte (ROCHA, 1981, p. 77).

A experiência estética a partir dos filmes cinemanovistas de Glauber não são meramente ilustrativas ou de caráter dramático. Para que possamos entender a proposta de seus filmes é necessário compreender o homem e seu processo de socialização. Nos filmes de Glauber o homem é brasileiro, e seus carecimentos são reais diante de uma realidade pautada na fome, na miséria, na violência e na exploração. O cinema de Glauber não é um cinema de crítica pela crítica, pois isso por vezes o cinema capitalista também o faz. É revolucionário no sentido de que visa com seus filmes retirar o homem de sua inércia, colocá-lo em ação, em posição de luta. Essa luta é inerente ao sentido de nossa própria existência, que se liga aos dramas reais vividos na cotidianidade.

Estão presentes várias categorias conceituais marxistas na forma como faz os seus filmes, como a luta de classes, o materialismo histórico, o materialismo dialético, totalidade e a própria práxis revolucionária. Estes conceitos diluem-se não somente na composição narrativa, mas na fotografia, quando mostra a miséria do sertão, na música que embala por vezes a luta pela mudança e transformação, na interpretação

dos atores que conferem a crueza do sofrimento do explorado diante da opressão do explorador. Assistir a um filme de Glauber não se trata apenas de um exercício contemplativo, mas de transformação e de elevação crítica de nossas consciências, o que, de fato, aproxima-se também com a própria perspectiva de arte lukacsiana.

Desse modo, Glauber propõe uma abordagem revolucionária da situação do terceiro mundo a partir da lente de sua câmera. Tratava-se de expor os carecimentos gerados pela condição de exploração a qual o povo estava submetido. Fazer por intermédio de uso da técnica fílmica a construção de uma linguagem estética capaz de abrir os olhos do povo sobre as mazelas produzidas pelo sistema dentro do próprio sistema. Nesse sentido, Glauber foi um visionário. Igualmente visionários foram também aqueles que abraçaram seu projeto e fizeram do Cinema Novo um movimento de vanguarda político da história do cinema mundial.

2.3 Cinema brasileiro na trajetória do subdesenvolvimento: a colonização do pensamento pelo filme comercial

Desde a chegada do cinema no Brasil em 1896, já tínhamos como um elemento fundante a ideia de um cinema estrangeiro dominante. Se as produções nacionais esboçaram após a década de 1920 uma produção fluída, principalmente com as chanchadas, isto se deu em boa medida, devido a decadência do cinema norte-americano, dada a crise econômica de 1929 com a quebra da bolsa de Nova Iorque, que praticamente estagnou os investimentos na indústria cinematográfica norte americana.

No quesito de análise crítica fílmica geral, poder-se-ia afirmar, que as chanchadas ficaram presas no círculo do senso comum, não esboçaram em suas narrativas nenhuma proposta de elevação cultural ou de promoção crítica das consciências, mas centraram-se na força criadora do cinema: o entretenimento. Essa força criadora, que é bastante representativa no cinema primitivo ou no chamado primeiro cinema, traz para o filme um certo declínio cultural que coincide com a crítica adorniana do filme quando no seu exílio nos Estados Unidos.

O entretenimento é uma das expressões do cinema, sendo a sua forma primeira e genuína. Liga-se ao mesmo tempo com o propósito universal capitalista do filme: gerar lucro com bilheteria. Neste sentido, ele se torna uma ferramenta indispensável na conquista de novos mercados e exige uma linguagem dominante e

dominadora. Linguagem dominante no sentido de construção de uma proposta estética agradável e sedutora, que priorize o divertimento e não o pensamento. Linguagem dominadora porque, para além do mero entretenimento, existirá também uma ideologia alienante que condicione o espectador a um tipo de filme: o comercial.

Segundo Gomes (1996, p. 85) "o subdesenvolvimento no cinema não é uma etapa, mas um estado", isso porque o cinema no estado de subdesenvolvimento não encontra dentro de si, forças suficientemente necessárias para romper com o cerco do cinema estrangeiro dominante.

Na perspectiva de Gomes (1996), a exceção à regra, como nos casos do cinema hindu e árabe, existe uma barreira cultural sólida e avessa ao ocidentalismo, que dificulta a penetração da ideologia fílmica estrangeira comercial.

O cinema é incapaz de encontrar dentro de si próprio, energias que lhe permitam escapar à condenação do subdesenvolvimento, mesmo quando uma conjuntura particularmente favorável suscita uma expansão na fabricação de filmes. No caso da Índia, com uma produção das maiores do mundo. As nações hindus possuem culturas próprias de tal maneira enraizadas que criam uma barreira aos produtos da indústria cultural do ocidente pelo menos como tais: os filmes americanos e europeus atraíam moderadamente o público potencial, revelando-se incapazes de construir por si um mercado (GOMES, 1996, p. 85).

A ideia de Paulo Emílio Sales Gomes (1996, p. 85), a saber, que "o subdesenvolvimento no cinema não é uma etapa, mas um estado", encontra um amplo sentido quando se pensa em diferentes modelos de cinema e sua aceitação pelo seu público. O cinema indiano, que foi capitaneado com dinheiro inglês, apesar de retratar aspectos próprios da sua cultura, ainda se encontra preso ao *modus operandi* estrangeiro de se fazer filmes. Apesar de não ter sido atingido ideologicamente pelos filmes estrangeiros, suas produções não conseguem enraizar e enfatizar sua condição de nação explorada, salvo raras exceções em sua história cinematográfica.

Bollywood²⁵ na Índia não é um sinónimo de emancipação cultural, mas de criação de uma identidade comercial cinematográfica nacional. O mérito dos indianos está propriamente em não absorver a cultura cinematográfica norte-americana (seus produtos), mas em recriá-los dentro de sua perspectiva. Dessa forma, eles conseguiram construir uma indústria sólida e com público fiel. Porém, seu

²⁵ Bollywood é como ficou conhecida a indústria cinematográfica indiana. A palavra é uma fusão do nome da cidade Bombaim (antigo nome de Mumbai) e de Hollywood, referência à indústria cinematográfica norte americana.

desenvolvimento está apenas ligado ao fator comercial, pois a maioria de suas produções não traz um esforço de repensar os seus problemas como nação explorada.

O Brasil teve um início de liberdade criativa com o Cinema Novo, movimento em que assumimos nossa condição de subdesenvolvimento e fizemos filmes avessos a *mise-en-scène* tradicional estrangeira, destacando a miserabilidade do nosso povo e sua natureza faminta.

A fome, aliás, não é uma categoria que pode ser percebida apenas nos filmes de Glauber Rocha, mas ela perpassa muitos dos filmes produzidos por outros diretores cinemanovistas, como *Os Fuzis* (BRA-1964) de Ruy Guerra e *Vidas Secas* (BRA-1963) de Nelson Pereira dos Santos, apenas para citar dois outros exemplos. O próprio Glauber definia os filmes do Cinema Novo como um cinema da fome. Isso estaria diretamente conectado não somente a nossa condição de miséria e pobreza, mas a nossa incapacidade de produção de cultura e de transformação política devido a sermos um povo de natureza colonizada (internalizamos e aceitamos esta condição).

Os processos de colonização, outrora engendrados pelos nossos exploradores europeus, agora convertiam-se em colonização do pensamento via imperialismo. Isso era nítido quando observamos a influência do cinema estrangeiro sobre a percepção e principalmente como padrão estético de referência do povo brasileiro, que em sua grande maioria não aprecia os filmes nacionais.

Essa mentalidade colonizada, é fruto da falta de políticas públicas de incentivo ao cinema e, principalmente, pela ausência de construção de uma identidade cinematográfica nacional, que sempre esteve à sombra dos filmes estrangeiros que dominaram e ainda dominam as bilheterias em nosso país.

Fomos rapidamente solapados com a ausência de recursos e fomentos para o cinema, como demarca Gomes (1996), com o fim da EMBRAFILME que colocou o cinema nacional em grandes dificuldades. Para não falar na vulgaridade e da comercialização barata dos filmes da Boca do Lixo²⁶, que segundo Glauber teriam enterrado a proposta crítica e emancipadora do Cinema Novo.

²⁶ A chamada "Boca do lixo" foi um reduto de filmes entre as décadas de 1970 e 1980 que marcaram o auge do regime militar no Brasil. Os filmes produzidos nessa região de São Paulo possuíam uma finalidade comercial marcados com o gênero da pornochanchada, filmes com temas vulgares de apelo popular e erotizantes. Saíram também da boca do lixo os filmes do "cinema marginal" que, segundo

Diferentemente, o Japão, como aponta Gomes (1996), não experimentou o sabor do estado de subdesenvolvimento. Desde o início do cinema, os japoneses recusavam-se a assistir filmes mudos com legendas em seu idioma. A produção estrangeira foi "japonizada" com o surgimento dos *benshis*, narração oral descritiva dos filmes mudos feitas pelos próprios japoneses. Quando o cinema falado chegou, os japoneses não encontraram dificuldades de aceitação com uma produção nacional, fortemente focada em suas tradições e traços culturais.

Fenômeno atípico foi o cinema do oriente médio e africano. Completamente avesso ao cinema ocidental, dada as características culturais do seu povo, principalmente de alguns países ligados ao islamismo, à resistência ao cinema ocidental, não foi capaz de alavancar uma produção nacional como ocorreu com o cinema japonês. Encontrou mais dificuldades que qualquer outro país dentro do seu estado de subdesenvolvimento. Não estava atrelado ao ocidente, porém, não possuía forças para criação de uma produção nacional. A referência de Gomes (1996) é o cinema egípcio. No entanto, podemos perceber na atualidade certo florescimento autoral no oriente médio com o cinema iraniano, principalmente após os eventos da revolução de 1979, apesar de ser um cinema ainda com dificuldades de liberdade criativa dada a imposição da censura instituída no país de caráter eminentemente religioso.

No Brasil, segundo Gomes (1996), o cinema sempre foi um prolongamento do cinema ocidental. Nossa condição de subdesenvolvimento revela também nossa ingenuidade. Como espectadores e fãs de cinema, o povo brasileiro admira e se enamora com o cinema estadunidense. Nossos olhos foram domesticados por uma estética fluída, técnica, funcional e sentimental. Nosso estado de subdesenvolvimento é superado apenas pela alienação das consciências, diante de um cinema que tem como foco principal o lucro nas bilheterias de suas produções.

O público de massa brasileiro, possui dificuldades na compreensão do cinema como forma de arte. Gomes (1996), assinala que essa condição emerge diante da construção de uma perspectiva voltada ao cinema de entretenimento, que desde a chegada do cinema estrangeiro no Brasil veicula uma concepção de cinema que tem como objetivo a construção de um público cativo de suas produções.

Glauber, possuíam um apelo mais comercial e menos crítico emancipador que o cinema novo, porém, traziam uma perspectiva estética diferente na abordagem de diferentes questões sociais.

No entanto, quando vislumbramos a cinematografia comercial num cenário mais amplo, é preciso reconhecer que muitos destes filmes possuem uma construção estética de qualidade e que alguns deles são capazes de mobilização para o filosofar. Não se trata, portanto, de construir a perspectiva de que todo filme comercial é sinônimo de um cinema que não é capaz de fazer pensar. Todavia, os filmes comerciais que são capazes de mobilizar o seu público a filosofar pela imagem-movimento utilizam esse elemento (do filosofar) como mais uma estratégia para cativar o público aumentando as bilheterias. Estas produções criam uma legião de fãs, convertendo tais filmes em objeto de culto. Isso pode ser visto com produções de alto nível técnico e até mesmo estético, como as sagas de filmes *The Godfather* (O Poderoso Chefão) de Francis Ford Copolla, *Matrix* das irmãs Wachowski e *Star Wars* de George Lucas. Tais filmes possuem uma concepção estética e técnica edificantes, alguns deles como *Matrix*, por exemplo, revolucionaram o cinema do período com construção de uma narrativa que mesclava elementos religiosos, filosóficos e mitológicos, além da inserção e utilização de novas abordagens do uso da tecnologia nas cenas, o que influenciou uma geração de filmes posteriores. O problema é que quando o público constrói a perspectiva de que somente estes filmes representam um ícone de qualidade cinematográfica, as portas da percepção se fecham para outras possibilidades de expressão do cinema.

A estética fílmica comercial norte-americana, incutiu ao logo dos anos, uma concepção do que seria um “bom filme”, isso conduziu o público brasileiro à formação de uma visão de que qualquer coisa diferente do cinema estrangeiro, principalmente o estadunidense, é taxada como ruim pela maioria do público brasileiro. O cinema estadunidense virou padrão de qualidade em comparação a qualquer outro tipo de produção. Esta *mise en scène* estadunidense também alienou o público a uma realidade distorcida, longe da realidade cultural e social do Brasil e da própria América Latina.

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1965, p.1)

Criamos, segundo Rocha (1965), uma dependência desse tipo de produção que inviabiliza a própria arte cinematográfica no Brasil. Se um estúdio nacional lançasse um filme visando competir com um filme norte-americano, e dependesse da bilheteria para fomentar outras produções, provavelmente iria à falência. Isso porque o cinema estrangeiro já formou seu público que não precisa saber nem mesmo a sinopse da narrativa fílmica para adentrar a sala de cinema. Por outro lado, o cinema nacional ainda não conseguiu criar um público de massa, o que inviabilizaria uma competição pela audiência desse mesmo público. Isso dificulta não apenas a formação de uma consciência fílmica de apreço ao cinema nacional, como impossibilita a criação de uma indústria nacional que vise fomentar a cultura no país.

Temos, assim, a continuidade de uma situação de colonialismo que, segundo Glauber Rocha (1965), nos mantém numa relação de dependência com o próprio colonizador. Isso reforça ainda mais a necessidade de construção de um cinema nacional que vise a descolonização do pensamento. Aliás, esta situação atual que remete a uma necessidade de descolonização do pensamento não é uma reivindicação apenas para o cinema brasileiro, mas uma necessidade comum dos países da América Latina que compartilham conosco uma história de colonização e de exploração. Segundo Cuevas Marin (2013, p. 95, tradução nossa):

Os teóricos pós-coloniais iniciaram uma crítica fundamental à experiência e à lógica do colonialismo e do imperialismo em busca por restaurar, adverte, veja a voz, a experiência, a identidade e a história do subalterno, reivindicando também a importância das localidades periféricas.

Nossa história não é de colonizadores, mas de indivíduos explorados e massificados pelo colonialismo e, agora, pelo imperialismo, que não nos escraviza pela força física, mas pelo pensamento. Pensar um cinema que seja capaz de problematizar a nossa realidade, de país colonizado, contribuiria decisivamente para o enriquecimento cultural e a descolonização das consciências. No Brasil o único projeto que efetivou uma produção fílmica com essa proposta foi o Cinema Novo.

O que fez do Cinema Novo um fenômeno de importância internacional foi justamente seu alto nível de compromisso com a verdade; foi seu próprio miserabilismo, que, antes escrito pela literatura de 30, foi agora fotografado pelo cinema de 60; e, se antes era escrito como denúncia social, hoje passou a ser discutido como problema político. Os próprios estágios do miserabilismo em nosso cinema são internamente evolutivos. Assim, como observa Gustavo Dahl, vai desde o fenomenológico (Porta das Caixas), ao social (Vidas Secas), ao político (Deus e o Diabo), ao poético (Ganga Zumba), ao

demagógico (Cinco vezes Favela), ao experimental (Sol Sobre a Lama), ao documental (Garrincha, Alegria do Povo), à comédia (Os Mendigos) (ROCHA, 1965, p. 2).

O filme possui uma potencialidade para fazer pensar. Esta potencialidade só se converte em ato quando nos retira da banalidade de nosso cotidiano violentando nosso pensamento com a imagem-movimento. Esta violência é simbólica, mas nos afeta, nos desloca, nos coloca na posição de indivíduos filosofantes. Porém, para que esta “violentação” ocorra é necessária uma estética diferenciada, genuína, marca de um cinema autoral como indicava o próprio Glauber Rocha.

A baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação, definiriam os traços gerais do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver a vida e o cinema, que poderia ser feito apenas com *uma câmera na mão e uma idéia na cabeça*, como prometia o célebre lema do movimento (CARVALHO, 2006 In: MASCARELLO, 2006, p. 287)

A estética tradicional (hollywoodiana), nos acomoda, mexe com nossos sentimentos, produz em nós a sensibilização por meio do efeito dramático, mas nem sempre traduz a realidade em que estamos inseridos ou nos desloca em direção a tomada de consciência crítica e tentativa de mudar nossa realidade. O cinema estrangeiro é um cinema que “fala sobre” e não “fala de”. Qualquer cineasta estrangeiro pode falar “sobre” a miséria, a desigualdade, o problema político, mas somente o cineasta brasileiro, local, pode falar da miséria do Brasil, da fome do povo brasileiro, da ausência de políticas de bem-estar à população.

Por isso, Glauber Rocha seguia a ideia da construção de um cinema anárquico, que não se baseava somente na ideia da catarse hollywoodiana como elemento mobilizador pela arte ou da linearidade do roteiro como elemento central. Esta perspectiva de cinema revolucionário, Glauber empresta de Brecht, que no teatro épico, optava pela renúncia da catarse, construindo o conceito de distanciamento, que fazia com que a consciência do espectador não se perdesse ou fosse solapada por elementos que criassem distração e fuga da consciência crítica (algo induzido pela catarse segundo Brecht). Nos filmes de Glauber a catarse não é renunciada, mas não é o elemento primordial de construção de mobilização de formação da consciência crítica do espectador. Nos seus filmes misturam-se vários elementos fazendo de sua proposta cinematográfica uma experiência estética inédita na história do cinema.

Bertold Brecht teceu várias críticas ao movimento expressionista de seu tempo, pois se tratava de uma forma de se fazer arte que afastava os indivíduos de sua realidade concreta. Aos poucos Brecht foi se afastando do movimento expressionista e tecendo duras críticas ao chamado teatro hipnótico, uma forma de arte que segundo Brecht, estaria embebida na catarse retirando do espectador a possibilidade de pensar criticamente e politicamente sobre sua realidade devido ao afastamento que o efeito catártico provocaria nos espectadores da sua realidade social. Isso seria uma forma de reafirmar ainda mais os valores da sociedade burguesa que aspiravam mais pela conservação do *status quo* do que pela revolução das estruturas da sociedade. Sobre este afastamento do movimento expressionista, Vorussi (2019) afirma o seguinte:

Em busca de superar a ineficiência do teatro expressionista, segundo as intenções políticas do dramaturgo de Augsburg, era necessário aderir a um novo teatro que pudesse traduzir os desafios que existiam no campo social. Esse é o contexto da época, palco difuso e ofuscado que levará Brecht primeiro a se aproximar do teatro naturalista (VORUSSI, 2019, p. 27).

O encontro com o teatro épico demandou longos anos da vida de Brecht, frente a seu amadurecimento com relação à arte do teatro, sua aproximação com o marxismo e seu amadurecimento político. Por vezes o próprio Brecht chamou o seu teatro épico por muitos outros nomes, como, por exemplo, o teatro não aristotélico, uma clara referência da sua crítica à estrutura clássica do teatro baseada na *Poética* de Aristóteles, onde a catarse ocupa um lugar fundamental na composição da peça. Segundo Vorussi (2019, p. 35):

O primeiro fator a considerar sobre o aspecto contraditório ao teatro aristotélico insere-se sob o sinal das intenções pedagógicas e políticas à despeito das intenções propriamente estéticas de Brecht. Pois, as intenções estéticas estão subordinadas às primeiras. Intenções, portanto, que contradizem, em primeiro plano, as concepções clássicas do cânone estético, uma vez que a primazia pedagógica e artística expressava outro sinal.

Brecht procurava uma forma de teatro, ou seja, de arte, que estivesse fortemente enraizada no cotidiano humano, que representasse com fidelidade a realidade social dos sujeitos. Porém, sem que o espectador apenas contemplasse aquela realidade como um problema. Brecht rejeitaria a ideia de um teatro denunciante ou que apenas configurasse como uma forma romântica ao retratar as misérias do mundo. Segundo Brecht (2005, p. 142):

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenham um papel na modificação desse contexto.

Para Brecht (2005) a catarse representaria, segundo a estética aristotélica, o ápice da peça “bem-feita”. Para o autor, para que a posição política se revele é necessário romper com esta estrutura. Boal (2014) chama esta estrutura de “coercitiva”, sendo que o problema reside no fato de que esta “coerção” se ampara no sentimento de “empatia” do espectador, o qual é despertado pela catarse, isto é, “a relação emocional que se estabelece entre personagens e espectadores, e que provoca, fundamentalmente, a delegação de poderes por parte destes que se transformam em objeto daqueles”. (BOAL, 2014, p. 111).

O efeito dramático produzido pela catarse serviria segundo Brecht (2005) apenas para reafirmar a estrutura de vida e política burguesa. Nesse sentido, o teatro épico traria uma nova proposição a não trabalhar a partir da catarse, mas com o conceito de distanciamento, fazendo com que a narrativa não desloque a consciência do espectador do teor político da obra.

Ao expormos novos princípios artísticos e ao elaborarmos novos métodos de representação, temos de tomar como ponto de partida as solicitações urgentes de um período de mutação como este que atravessamos; a possibilidade e a necessidade de uma nova organização da sociedade impõem-se. Todos os acontecimentos relativos aos homens são examinados, tudo tem de ser encarado através de um prisma social. Um teatro que seja novo necessita, entre outros, do efeito de distanciamento, para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas (BRECHT, 2005, p. 88).

O efeito do distanciamento serviria para retirar a marca da alienação do espectador com relação a sua realidade social. Nisso, o teatro épico propunha identificar em primeiro lugar o espectador com o elemento alienante contido na realidade por meio da encenação. Há uma familiaridade com o elemento alienante por parte do público, uma identificação que existe e que, segundo Brecht (2005), a arte burguesa não rompe. Assim, segundo Brecht (2005) seria preciso primeiro fazer com que o público se identificasse com a familiaridade do elemento social alienante, para que depois evidenciasse esse contexto alienante. Isso não seria possível com o efeito catártico que afastaria o espectador desta segunda etapa que seria o reconhecimento do caráter alienante. O efeito de distanciamento permitiria ao espectador a tomada de

consciência crítica, rompendo com a suposta familiaridade alienante. Para tanto, o ator jamais deve confundir-se com a sua personagem, deve existir um afastamento do ator de sua personagem e o público precisa estar ciente disso. Segundo Brecht (2005, p. 148):

Em momento algum deve o ator transformar-se completamente em sua personagem. [...]. O ator deve mostrar apenas a sua personagem, ou melhor, não deve vivê-la; o que não significa que, ao representar pessoas apaixonadas, precise mostrar-se frio.

No entanto, Glauber Rocha cria em seus filmes um novo recurso (ou conceito) que não passa nem pela adoção total da catarse hollywoodiana nem pela ideia do distanciamento total de Brecht. Este recurso é o que Glauber chama de “transe”. O transe é um estado produzido pela estética fílmica glauberiana, que pode ser percebido no filme (na narrativa produzida e na interpretação dos atores) e vivido pelo próprio espectador (no sentido de despertar da consciência). No filme o transe é um estado produzido pela união de vários elementos narrativos, a música regional, o batuque, a crença religiosa, o irracional, o impulsivo, a fome, a miséria, a violência, que produzem uma espécie de estado letárgico absurdo vivido pelos personagens, que incitam um movimento do pensar filosófico nas consciências dos espectadores que assistem o filme. No filme o transe aparece no absurdo ou na irracionalidade da situação vivida por um personagem²⁷, no espectador o transe da narrativa é vivido como despertar crítico, o espectador percebe o absurdo letárgico do transe no filme, que produz nele um estado de “estranhamento” que aos poucos o conduz a um estado de consciência crítica (filosofar) daquela realidade. Dessa forma, através do “transe” é viabilizado o filosofar pela imagem nos filmes de Glauber Rocha, criando no indivíduo uma tomada de consciência crítica de sua própria realidade.

Assim, não podemos afirmar que nos filmes Glauber sua estética reproduz em detalhes o método do teatro épico brechtiano. Porém, há várias referências a alguns elementos, como por exemplo a ideia da violência nunca ser explícita, mas sempre

²⁷ Nos filmes de Glauber o “transe” é produzido como uma espécie de clímax da problematização da narrativa. Em *Deus e o Diabo* (BRA-1962), por exemplo, aparece na cena da oferta do sacrifício do bebê (o absurdo vem do fato do sacrifício ter sido solicitado pelo Beato ou Santo) já no filme *Terra em Transe* (BRA-1967) pode ser percebido na cena em que dão a palavra a um sindicalista, que ao demonstrar que nada sabe do que está falando, é repreendido, tendo sua boca amordaçada pelo personagem Paulo Martins, que olha para a câmera e afirma que o povo é uma massa amorfa, um “imbecil despolitizado”. Há também a icônica cena em *O Dragão da Maldade* (BRA-1969), onde Antônio das Mortes duela com Coirana, numa luta de facões, onde são separados apenas com um lenço que ambos seguram pelas suas bocas ao som de uma cantiga regionalista inebriante.

encenada, o efeito de distanciamento quando em algum momento o ator parece dialogar com o espectador voltando-se para a câmera como faz Corisco em determinado momento no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) ou Paulo Martins em *Terra em Transe* (BRA-1967). Há também a recusa do efeito dramático como espécie de *plot point*²⁸ do filme, servindo apenas para impressionar o espectador.

Nos filmes hollywoodianos há um compromisso sério com o entretenimento, por isso o filme bom precisa divertir, prender a atenção e impressionar o espectador. Nos filmes de Glauber a ideia é a tomada de consciência da realidade social e política do brasileiro, a consciência de sua miséria, de sua fome, de sua exploração, e o efeito dramático apenas deslocaria a possibilidade de tomada desta consciência. Há, desse modo, em Glauber uma ruptura com a familiaridade alienante, aquela mesma destacada por Brecht no teatro, embora a forma de construção da narrativa, diferencie-se, porém, apresentando compatibilidade com alguns aspectos metodológicos do teatro brechtiano.

Portanto, Glauber estava mais preocupado em filosofar e fazer um cinema filosofante do que meramente entreter o seu público. Talvez isso explique por que os filmes do Cinema Novo eram pouco vistos pelos brasileiros, uma vez que foram vítimas da colonização do pensamento pelo cinema americano, de estrutura fácil e voltado ao mero entretenimento.

Segundo Lukács (1967b), a arte só possui um sentido prático quando afeta as consciências, quando as provoca, quando as transforma. Isso faz com que ocorra uma transfiguração da realidade, porque o homem tocado pela arte não é mais o mesmo. Retorna para o cotidiano distinto do que era antes de se elevar. É nesse sentido que podemos observar uma superação do senso comum e a tomada de consciência em direção a conquista de uma possível emancipação intelectual, cultural e social, que deverá ser construída coletivamente por meio da ação do sujeito sobre o mundo, rompendo com nosso "estado de subdesenvolvimento" em termos cinematográficos.

²⁸ *Plot Point* é um termo em língua inglesa que determina uma técnica utilizada por roteiristas. Segundo Syd Field, em sua obra "Manual do Roteiro" (2001), trata-se de um artifício para prender a atenção do espectador de um filme a sua narrativa. Em determinado momento a história acaba tendo uma reviravolta e isto acontece em alguns momentos-chaves do filme. A palavra *plot point* significa literalmente "ponto de virada" sendo utilizada em sua totalidade pelos roteiristas hollywoodianos. Privilegia-se deste modo a experiência voltada ao entretenimento (prender a atenção do espectador, impressioná-lo) e não a experiência filosófica, (experiência crítico-reflexiva).

Porém, essa ruptura é difícil, mas não chega a ser utópica. É verdade que o Brasil se encontra contaminado pelo cinema comercial norte-americano que virou na boca do povo sinônimo de qualidade. A grande envergadura da indústria norte americana com seus sólidos estúdios fabricando filmes com custos milionários e na velocidade que se fabrica um sapato em uma indústria, lhes dá a oportunidade de falhar vez ou outra em algum de seus projetos.

O prejuízo do fracasso de duas ou três bilheterias é recompensado com um acerto, onde a bilheteria converte-se em cifras milionárias. Os espectadores brasileiros são do interesse dos estúdios norte-americanos, pois temos um grande público aqui. *Titanic* (EUA-1998), por exemplo, levou cerca de 17 milhões de espectadores ao cinema, público maior que a população de países europeus desenvolvidos como Portugal, Noruega e Dinamarca. *Vingadores - Guerra Infinita* (EUA-2018), por exemplo, custou cerca de 316 milhões e faturou mais de 2 bilhões de dólares no mundo sendo que só no Brasil, arrecadou aproximadamente 237 milhões de reais²⁹.

Como podemos verificar apenas com estes dois exemplos, será difícil uma produção brasileira arrancar estes números. Não pela inventividade criativa ou falta de potencial, mas pela dificuldade de convencimento, já que o filme nacional não apraz à maioria dos brasileiros condicionados a estética do cinema comercial estadunidense. Outro fator é a dificuldade de recursos para fazer um filme que possui sempre custos elevados.

Pantera Negra (EUA-2018), direção de Ryan Coogler, produzido pela *Marvel Studios* e distribuído pela *Wall Disney Pictures*, custou cerca de 200 milhões de dólares americanos, (cerca de 1 bilhão de reais) e arrecadou 1,3 bilhões de dólares americanos (7,2 bilhões de reais). O filme mais caro produzido pelo Brasil foi *Nosso Lar* (BRA-2010) que custou cerca de 20 milhões de reais. O filme foi feito sem auxílio governamental, porém, o que justificou o investimento pelo setor privado foi o sucesso de venda do livro homônimo do filme, que já havia virado um *best seller* tendo 61 reedições e sendo publicado em vários idiomas. De fato, o investimento se provou eficaz, pois o filme arrecadou 36 milhões de reais nas bilheterias. No entanto, esta situação é uma exceção no cenário do cinema nacional, que no geral possuem

²⁹ Os dados estatísticos citados neste capítulo com relação a bilheterias, são da Associação Brasileira de Cinema (ABRACINE) em 2018. Disponível em: <https://abraccine.org/> Acesso em: 08 set. 2018.

orçamentos inferiores a 1 milhão de reais e geralmente são viabilizados pelas leis de apoio e incentivo à cultura.

Atualmente o cinema arte nacional sobrevive de projetos individuais e dos fomentos da Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual, que bonificam as empresas patrocinadoras com a redução de impostos. Embora estejamos na era do império do audiovisual, do fácil acesso as tecnologias, temos uma crise de identidade, de criatividade e de unidade artística no cinema nacional. Nunca o lema "uma câmera na mão, uma ideia na cabeça"³⁰ poderia converter-se numa revolução cinematográfica na atualidade.

Temos a nossa disposição softwares de edição com ferramentas de alto nível, câmeras de celulares capazes de filmar em alta definição e um canal de divulgação e exposição mundial que é a internet, mas estamos estagnados. Faltam elementos de uma educação e formação estética, de uma proposta de práticas emancipatórias pela arte, para que os futuros cineastas criem com liberdade e proposição obras de impacto social sobre a nossa condição, que ainda é de exploração, de miséria de subserviência e, sobretudo, de fome. Será que estaríamos condenados a uma condição de subdesenvolvimento no nosso cinema? Sobre esta questão Gomes (1996, p. 111) afirma o seguinte:

A esterilidade do conforto intelectual e artístico que o filme estrangeiro prodiga faz da parcela de público que nos interessa uma aristocracia do nada, uma entidade em suma muito mais subdesenvolvida do que o cinema brasileiro que desertou. Não há nada a fazer a não ser constatar. Esse setor de espectadores nunca encontrará em seu corpo, músculos para sair da passividade, assim como o cinema brasileiro não possui força própria para escapar ao subdesenvolvimento. Ambos dependem da reanimação da cultura brasileira e se encontrarão no processo cultural que daí nascerá.

Poderíamos num primeiro momento entender as palavras de Paulo Emílio Sales Gomes com um certo tom de negatividade. Porém, isso não estaria correto. Paulo Emílio não acredita que o cinema produza por si só os elementos necessários para superação de nossa condição de servilidade dogmática. O espectador alienado nunca alcançará o esclarecimento por si próprio, necessita que algo o conduza a elevação de sua consciência. Sobre esta questão, Gomes (1996, p. 111) é enfático ao afirmar "que ambos (cinema nacional e espectador) dependem da reanimação da

³⁰ Lema levado a diante pelos cinemanovistas, dadas as condições precárias de realização dos filmes. Não se tratava de improviso, mas de fazer filmes de forma simples, estética autoral e com baixo orçamento.

cultura brasileira". Fica clara a necessidade de desenvolver estratégias e mecanismos, tanto de enfrentamento do cinema estrangeiro quanto da superação do comodismo por parte do espectador brasileiro.

Outro fator importante a ser destacado é o fator da exclusão cultural, observada quando vemos dados sobre a relação da população brasileira com o cinema. Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas (IPEA)³¹, preços altos impedem que 70% dos brasileiros tenham acesso a eventos e espaços culturais como museus e cinemas. No caso do cinema, 54% afirmaram nunca o frequentar e outros 26% vão raramente. O cinema fica, portanto, restrito a uma minoria da população, que em grande medida deixa-se seduzir pela proposta alienante do cinema estrangeiro que lota as salas de exibição em todo Brasil, sendo incapazes de se emancipar culturalmente apenas vendo filmes, por mais que estes tenham um conteúdo crítico-descritivo da realidade em que estão inseridos.

Desse modo, seria necessária uma apropriação educacional do cinema para que seja possível uma educação do pensamento pelos filmes, em especial os filmes nacionais. São escassos ainda os materiais para dissertar sobre várias possibilidades acerca desta possível "emancipação cultural" isoladamente no interior do campo cinematográfico (pelos próprios filmes), porém, podemos nos concentrar propositalmente na potencialidade educativa do filme em uma delas: o cineclube.

O cineclube, além de oferecer uma proposta alternativa ao cinema comercial, pode servir como um fator de inclusão para diversos brasileiros, que em sua grande maioria nunca foram ao cinema, dadas as dificuldades financeiras. A maioria das salas de cinema encontram-se nas regiões mais desenvolvidas do país, concentradas principalmente nas capitais³². Desta forma, caso houvesse uma política pública para implantação de cineclubes em cidades do interior, poderíamos ter verdadeiros polos de educação pelo cinema, proporcionando não somente que a população brasileira tivesse acesso ao que existe de melhor em termos estéticos cinematográficos, como

³¹ Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas (IPEA) sobre o acesso a cultura no Brasil. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=4510&limit=10. Acesso em 12/01/2022.

³² Cerca de 64% das salas de cinema estão localizadas em cidades com mais de 500 mil habitantes, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Dentre as mais de 3.000 salas existentes no país, cerca de 1.000 estão no estado de São Paulo e apenas sete no Acre. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/69065_54-dos-brasileiros-nunca-foram-ao-cinema-marcas-cidadania.html. Acesso em: 12/02/2022.

propiciando e viabilizando a educação do pensamento por meio do debate, algo que faz parte da dinâmica cineclubista.

O cineclube celebraria um projeto tanto de educação do pensamento pelo audiovisual como de formação cultural pelo cinema nestas pequenas cidades. Ao diferenciar-se da sala de cinema, por não ser apenas um local de exibição de filmes, o cineclube apresenta um potencial educativo, por estabelecer em sua prática (ritual), além da exibição, o debate fílmico, onde a troca de saberes pode ser capaz de edificar um conhecimento relevante tanto sobre cinema quanto sobre a realidade brasileira, priorizando o ato do filosofar numa relação dialética entre seus participantes.

CAPÍTULO 3

CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Neste capítulo abordar-se-á a relação entre o cinema e a educação, tendo como principal elemento mediador a atividade cineclubista. Os cineclubes ou clubes de cinema são espaços onde vários indivíduos se reúnem não somente para assistir a um filme, mas também para dialogar criticamente sobre ele, produzindo uma gama de conhecimentos, históricos, sociológicos, estéticos e filosóficos.

O cineclubes que surge na década de 1920, na França, tornou-se um importante polo de educação estética e do pensamento nas décadas posteriores. Vários cineastas importantes na cinematografia mundial tiveram como espaço de formação os cineclubes. A princípio, verifica-se que os clubes de cinema possuem uma finalidade educativa e formativa, cabendo dedicar uma reflexão especial sobre como são produzidas as relações de aprendizagem no interior da prática cineclubista.

Neste capítulo será realizada uma abordagem histórica dos cineclubes, desde seu surgimento, e do seu papel no fortalecimento da educação e da democracia, papel que pode ser observado no Brasil durante a Ditadura Militar, fazendo dos cineclubes polos de resistência contra uma política militarista.

Ancorado na Lei Federal nº 13.006 de 2014, que trouxe a obrigatoriedade de exibição de duas horas mensais de um filme brasileiro nas escolas, este capítulo traz como proposição a utilização do cineclubes como meio de aplicar e desenvolver o uso do cinema com fins educativos na escola. Assim, apresenta-se como proposição o cineclubes como elemento mediador ou espaço de formação estética e do pensamento por intermédio dos filmes brasileiros. Isso coloca o filme como fator educativo ao promover a discussão estética, filosófica e sociológica sobre filmes que problematizam a realidade brasileira. Cabe avaliar, porém, os limites e possibilidades desta proposta, algo que será realizado mais adiante no presente texto.

3.1 Nascimento dos cineclubes e sua importância para a concepção do cinema como forma de arte

Os clubes de cinema (cineclubes) surgiram na França, mais precisamente pelas mãos de um italiano chamado Riccioto Canudo que militava em território francês

pelo reconhecimento do cinema como uma forma de arte. Canudo ficou historicamente conhecido ao escrever em 1911, o *Manifesto da Sétima Arte*, onde incluía o cinema como uma forma de arte devido ao seu valor estético, independentemente do valor comercial dos filmes.

Segundo Aristarco (1961, p. 108), Canudo foi o responsável por fundar o primeiro cineclubes conhecido, chamado *Club des Amis du Septième Art – CASA*. O CASA, segundo Lisboa (2007, p. 353), reunia intelectuais das mais variadas estirpes, de escritores, poetas, pintores até excêntricos milionários que se dedicaram a financiar projetos artísticos vanguardistas.

Em 1920 Louis Delluc, um fiel seguidor das ideias de Canudo, cria a palavra *Ciné-club*, que dava nome ao jornal fundado por Delluc em 14 de janeiro de 1920. No mesmo ano Delluc organizou o primeiro encontro sobre discussão cinematográfica no cinema parisiense *Pepinière* juntamente com André Antoine e Émile Cohl. Tratava-se de buscar os fundamentos estéticos do filme, lançando uma visão paralela a ideia de que os filmes teriam somente sua utilidade ligada ao entretenimento de massa. Para estes intelectuais, o cinema possuía alto valor estético, uma vez que seria capaz de problematizar questões por meio do filme, utilizando diferentes instrumentos narrativos e técnicas de abordagem fílmica.

Na França, a primeira sessão oficial cineclubista ocorreu segundo Lisboa (2007, p. 352), no dia 14 de novembro de 1921, no Cinema *Colisée*, em Paris, tendo como projeção o filme *O Gabinete do Dr. Caligari* (ALE-1919) de direção de Robert Wiene, importante diretor do movimento expressionista alemão. Porém, o CASA não se solidificou como Cineclubes e o movimento enfraqueceu-se. Segundo Mitry (1963, p. 51), o movimento só viria a consolidar-se após a segunda guerra mundial, com criação da Federação Francesa de Cineclubes, cujo presidente, Germaine Dullac, contava com cerca de sete cineclubes e mais de 2000 mil pessoas filiadas.

No Brasil, ainda na década de 1920, o impacto gerado pelos cineclubes na França se fez presente em terras tupiniquins. Em 1928 era fundado o *Chaplin Club* na cidade do Rio de Janeiro, uma iniciativa alavancada por Plínio Sussekind Rocha, Otávio de Faria, Almir Castro e Cláudio Mello. O *Chaplin Club* exerceu grande influência sobre a cultura cineclubista na época, cujos feitos vão da criação de uma revista de cinema, a *FAN*, à exibição em primeira mão daquele que seria considerado pela ABRACINE – Associação Brasileira de Cinema, o melhor filme brasileiro de todos os tempos, *Limite* (BRA-1931) de direção de Mário Peixoto.

Após a experiência do *Chaplin Club*, só veremos grande notoriedade na iniciativa de Paulo Emílio Salles Gomes, que criaria em 1941, o Clube de Cinema de São Paulo, localizado na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). Porém, o cineclube foi interditado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, onde, segundo Gusmão (2008, p. 6), viria a ser reaberto oficialmente somente em 1946.

No Brasil, Paulo Emílio Salles Gomes é uma das grandes referências em crítica e história do cinema. Não somente por seu contributo junto à formação do Clube de Cinema de São Paulo e pela crítica de cinema na *Revista Clima*, mas por ter sido o pai fundador da Cinemateca de São Paulo, que hoje abriga e guarda um acervo importante sobre o cinema brasileiro e sua trajetória histórica. Paulo Emílio foi um crítico severo ao denunciar a subserviência do cinema brasileiro ao estrangeiro, principalmente ao cinema comercial, que impedia a existência de uma produção cinematográfica genuinamente nacional. Muito mais do que isso, o cinema estrangeiro, em especial o estadunidense, agia como colonizador do pensamento e da cultura.

O cinema por ser uma forma de arte acessível às massas (fato observado desde seu nascimento em 1895) faz com que ele seja potencialmente eficaz quando pensado de forma a ser utilizado como um instrumento ideológico. Embora atualmente a produção cinematográfica seja bastante diversificada, podemos ver claramente ainda a influência do cinema norte-americano, que sempre faz grandes bilheterias com suas produções em território nacional.

Filmes que conquistam o público pelos efeitos especiais, fruto das caríssimas e milionárias produções, onde é comum vermos diálogos banais e as referências nacionalistas e patrióticas (difícil é encontrar um filme *blockbuster* norte-americano onde a bandeira estadunidense não apareça tremulando ao fundo) que de certa forma colonizam o pensamento dos jovens e da população em geral.

Marx (1977, p. 25), apesar de ter falecido em 14 de março de 1883, portanto, antes do surgimento do cinema em 1895, considerava que a arte, como parte da supra estrutura, é ideológica, juntamente com as formas jurídicas, políticas, religiosas e filosófica. Desse modo, o cinema sendo uma forma de arte de massa transforma-se num importante instrumento de aculturação por parte dos EUA, colonizando o pensamento por intermédio dos filmes. O cinema norte-americano já foi o porta-voz em diversos momentos históricos, na Segunda Guerra, na Guerra do Vietnã e na

manipulação do pensamento durante a Guerra Fria, como afirma Galdioli (2008, p. 109):

Roosevelt acreditava que os filmes eram um dos instrumentos mais eficientes de atingir o público americano e, durante os anos de guerra, não mediu esforços para fazer com que a indústria cinematográfica de produção em série trabalhasse em pleno vapor. Nesse período, a média de filmes produzidos em Hollywood foi de 500 por ano. A influência exercida por Hollywood foi maior que a do rádio e da imprensa. As produções chegavam a alcançar audiências no exterior de mais de oito milhões pessoas por semana, determinando se um filme era ou não lucrativo para os cofres da indústria cinematográfica.

No Brasil os filmes norte-americanos sempre tiveram como função "capitalizar o pensamento" inculcando a cultura do consumo, a ideologia liberal por intermédio do *american way of life*. Embora essa influência exista desde o início do século XX no Brasil, isso pode ser percebido com ênfase durante três décadas, do início da década 1970 a 1990, onde o cinema brasileiro encontrou sua maior crise entre produções nacionais e onde surgiram filmes americanos dedicados ao público jovem que ficariam popularmente conhecidos no Brasil como "filmes da sessão da tarde", pois essas produções eram exibidas todas as tardes de segunda a sexta-feira pela maior emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo.

Os filmes da chamada "Sessão da tarde" reuniram ao longo do tempo uma programação focada exclusivamente no entretenimento e público jovem. A repetição exaustiva de alguns títulos ajudava a inculcar alguns hábitos culturais americanizados que começaram a ser assimilados aos poucos pela consciência jovem brasileira. Títulos como *Curtindo a Vida Adoidado* (EUA-1986), *Top Gun* (EUA-1986), *Um Tira da Pesada* (EUA-1984), *Robocop – o policial do futuro* (EUA-1987), *ET-O extraterrestre* (EUA-1982), *Rambo – Programado para Matar* (EUA-1982), *Karatê Kid – A hora da verdade* (EUA-1984) são alguns exemplos das centenas de filmes que foram exibidos ao longo de mais de três décadas e que auxiliaram na construção de uma ideia de cinema de entretenimento e do que seria uma suposta "qualidade fílmica".

O cinema foi identificado pelo OCCIA como um forte instrumento de propaganda, pois era capaz de atingir vários setores da sociedade, das classes mais abastadas às mais populares, da elite intelectual ao gosto popular. O efeito visual das películas cinematográficas despertava a admiração dos brasileiros pelos heróis americanos, pelas personagens românticas e pelas estrelas hollywoodianas que ditavam moda. Um grande número de celebridades de Hollywood vinculava sua imagem aos anúncios

publicitários, convidando o público ao consumo de produtos norte-americanos. (GALDIOLI, 2008, p. 109-110).

É inegável a presença destes filmes no imaginário dos jovens da época, pois atualmente a maioria destes filmes alçou o *status* de *cult movies*, que são filmes que muitas vezes não conseguiram alcançar sucesso de bilheteria ou de crítica, mas que posteriormente conquistaram uma legião de fãs de cinema. A própria palavra *cult* vem do inglês – culto, ou seja, evidencia a devoção ou adoração cega que muitos dedicam a este tipo de filme e a sua presença no imaginário e consciência de uma geração.

Segundo Galdioli (2008), este fenômeno auxiliou o fortalecimento do gosto do brasileiro por filmes americanos, pois gerações cresceram assistindo estes filmes. A maioria dos jovens demonstra aversão a filmes de origem não americana. Tais filmes incutem estranhamento e são vistos como "chatos", pois não sendo produções multimilionárias, acabam focando na qualidade dos diálogos (roteiro) e na interpretação fiel das personagens. A história apesar de ficcional reproduz com fidelidade dramas cotidianos reais, porém, não são capazes de conquistar a simpatia da maior parte do público, que, ao que parece, tiveram suas mentes colonizadas por uma proposta de cinema não pensante, mas entretida, baseada em efeitos especiais, diálogos rápidos, fúteis e na ação espetacularizada.

É por este motivo que os cineclubes são elementos importantes dentro da perspectiva cultural acerca do cinema, pois configuram-se como espaços alternativos de formação cultural e do pensamento crítico ao fugirem da proposta de um cinema comercial, focando suas discussões em produções culturalmente mais relevantes acerca do cinema mundial, oferecendo uma possibilidade de um itinerário formativo humanístico, não institucional (se levarmos em conta a escolarização), fornecendo a possibilidade de emancipação crítico-reflexivo e de formação estética.

Num número crescente de cidadezinhas espalhadas pela imensidão latino-americana, o clube de cinema está sendo o eixo e a mola da vida artística local. É graças a ele que se criam estruturas de vida intelectual, e através dele que se abrem para jovens exclusivamente cinéfilos, os horizontes da literatura, do teatro, da música e das artes plásticas. Numa dessas cidades, criou-se uma escola de ensino superior, e o professor de Literatura Inglesa confessa que só conseguiu atingir esteticamente os alunos através do clube de cinema recém-criado. Nessas localidades longínquas da Venezuela, Argentina e Brasil, ou de qualquer outro país latino-americano, o cineclubes tende a ultrapassar o seu papel de simples difusão intelectual e artística, para se transformar num dos núcleos mais intensos da vida social, num órgão sensível de receptividade à inovação de idéias ou de costumes, e em instrumento capaz de introduzir modificações nos sistemas de valores correntes (GOMES, 1981, p. 350).

Lisboa (2007, p. 359) afirma que Brasil, Argentina e Cuba foram responsáveis pela criação de uma discussão importante acerca da indústria cinematográfica em países cuja hegemonia do cinema norte-americano era incisiva. Essa discussão tem como principal ponto o desenvolvimento de uma produção cinematográfica nacional que acabe contrastando com a produção advinda de Estados Unidos e outras potências europeias. Isso seria responsável por alavancar certo tipo de cinema que levasse em consideração o contexto sociocultural próprio de cada país.

Gusmão (2008) destaca, ainda dentro da historiografia dos cineclubes brasileiros, a importância da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) que sob a presidência do Pe. Guido Logger criou em 1953, o *Centro de Orientação Cinematográfica*, tendo como objetivo a formação cultural de espectadores. Essa iniciativa teria fortalecido o movimento cineclubista, com a oferta de cursos de formação, confecção de materiais, o que teria gerado mais de 100 cineclubes sob chancela da Ação Católica no Brasil.

A partir da década de 1960 os cineclubes começaram sua organização em torno de entidades federativas, espalhadas pelo território nacional, sobre este fato Gusmão (2008, p. 9) afirma o seguinte:

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o cineclubismo brasileiro organizou-se em torno de entidades federativas. Em 1956, Carlos Vieira fundou o Centro dos Cineclubes do Estado de São Paulo (CCESP). No Rio de Janeiro, nesse mesmo ano, foram fundados os cineclubes da Escola de Belas Artes, da Aliança Francesa e o Centro de Cultura Cinematográfica, que se integraria ao Museu de Arte Moderna, transformando-se mais tarde em Cinemateca do MAM. Esse ambiente de intensa atividade cineclubista propiciou, em 1957, a criação do Grupo de Estudos Cinematográficos da União Metropolitana de Estudantes (GEC/UME). Surgiram, ainda, cineclubes que promoviam suas atividades em faculdades, escolas secundaristas e museus.

A organização das atividades cineclubistas em cada estado contribuiu para a construção de uma cultura de resistência contra as políticas imperialistas e uma ideologia de consumo que visava somente formar na América Latina, em países como o Brasil, por exemplo, um mercado consumidor de filmes. Não se tratava de arte, mas da venda de um produto, o cinema tomado como elemento da indústria cultural. No Brasil, o movimento teve alguns nomes importantes para a construção de um processo de reflexão e de resistência cultural, cineclubistas e críticos como Paulo Emílio Salles Gomes em São Paulo, Walter da Silveira em Salvador, Jacques do Prado Brandão e Ciro Cerqueira em Belo Horizonte, Plínio Sussekind Rocha e Alípio

Barros no Rio de Janeiro e Paulo Fontoura Gastal em Porto Alegre, entre os anos 1940 e 1960 do século XX. No Brasil, o cineclubismo também foi o principal responsável pela criação do movimento do Cinema Novo, já que muitos dos seus realizadores tiveram sua formação estética e cinematográfica a partir dos cineclubes, como o diretor Glauber Rocha, por exemplo.

A partir de 1970 os filmes exibidos dentro do circuito cineclubista ocuparam um papel político. Em 1973 o CNC - Conselho Nacional dos Cineclubes, organizou em Curitiba a *VII Jornada Cineclubista*, onde publicaram um manifesto contendo ações que os cineclubes deveriam adotar em território nacional até o retorno da democracia. A reação foi imediata e os cineclubes passaram a ser vistos como entidades subversivas que estariam perturbando a ordem. Os cineclubes passaram a atuar de certa forma como polos de resistência, com a formação de partidos clandestinos, de militância estudantil nas universidades e uma proximidade maior com entidades representativas dos trabalhadores, como os sindicatos.

Porém, na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, o movimento cineclubista não conseguiu manter suas raízes e se enfraqueceu. Muitos dos cineclubes deixaram de existir, pois a intencionalidade girava em torno do retorno da democracia. Por isso, o cinema não era mais útil no sentido de servir como um instrumento de conscientização política. Sindicatos e partidos, antes clandestinos, agora tomavam o lugar no espaço público oficial e, desse modo, os cineclubes acabaram perdendo sua intencionalidade e força com o fim da censura.

O Movimento Cineclubista só volta a ressurgir a partir de 2003, no *36º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro*, onde a secretaria do audiovisual vinculada ao ministério da Cultura realizou a XXIV Jornada de Cineclubes. A partir deste ato ocorre a rearticulação do movimento com o cadastramento de vários cineclubes pelo país. A retomada deste processo se fez necessária dada a possibilidade de utilização dos cineclubes na formação de um itinerário educativo, do ponto de vista cultural, político e estético. Sobre a questão do cineclubes como espaço de educação e formação, Gusmão (2008, p. 13) afirma o seguinte:

[...]a ação educativa desses clubes, associada a uma rede de socialização mais ampla, constituiu um cenário privilegiado de aprendizagem não formal de cinema, de troca de saberes e informações, na qual assistir aos filmes remetia a um conjunto de práticas que incluía leitura, produção e discussão de artigos sobre cinema, o que, além atribuir “valor” a certos filmes e cinematografias, legitimava certas maneiras de ver e fazer cinema que, por sua vez, participavam diretamente da produção de um sistema de

preferências cujo domínio era fundamental naquele período. Foi esse ambiente cultural e político que sedimentou um tipo específico de aprendizado, melhor dizendo, um *habitus*, que implicava não apenas em aprender a ver cinema francês, italiano, soviético e o “bom” americano, mas, fundamentalmente, a não gostar do “cinema indústria”, comprometido ideologicamente com os valores capitalistas, especialmente aquele com as características do chamado “cinemão” produzido em Hollywood.

Assim, os cineclubes colocam-se na atualidade como uma oportunidade de educação do pensamento e de formação estética e cultural. O espaço se configura como um lugar democrático de debate livre de ideias e de aprendizado sobre cinema, política e principalmente crítica social. Porém, é preciso retomar essa proposta e levá-la a lugares diferentes. Possibilitar esta experiência ao jovem em processo de formação pode render muitos frutos no sentido de formação crítica e exercício da cidadania, além de fortalecer as instituições democráticas.

Diante da realidade do país, fortemente assolado por inúmeros problemas de ordem social, tem-se um descompasso enorme com relação às oportunidades geradas para a população mais pobre. Uma educação que privilegie a formação crítica, possibilita aos jovens não somente a consciência dos seus direitos, como propicia as condições de luta por melhores condições e oportunidades na sociedade que possuímos, marcada pela desigualdade de renda, pelo desemprego, pelo racismo e pela ausência de políticas públicas voltadas às minorias, cenário que foi atenuado com a ascensão dos governos de ultradireita pelo mundo.

A formação crítica, política, estética e cultural viabilizada por espaços como os cineclubes, garantem a possibilidade de construção de uma consciência de resistência e de luta contra os processos de opressão social em nossa sociedade. Por pautar-se no diálogo amplo e aberto acerca dos filmes com temáticas incisivamente voltadas à realidade, configura-se como um local de discurso democrático, respeitando os direitos fundamentais dispostos em nossa constituição e inclusive consoante a ideia de formação cidadã que se encontra disposta em documentos de orientação educacional, como a própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

3. 2 Utilização do Filme como Fator de Educação no Brasil

Segundo Morettin (1995) o uso do filme com vistas à educação no Brasil fez parte da influência da pedagogia escolanovista sobre as reformas educacionais entre nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil. Altamente influenciada pelos ideias positivistas, a pedagogia escolanovista tinha como influência uma educação baseada na racionalidade técnica, no pragmatismo e na cientificação.³³ Neste ínterim, o cinema aparecia não somente como uma novidade tecnológica, mas como uma ferramenta para vivificar o ensino. Conforme Morettin (1995, p. 13):

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstrom, Venâncio Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, entre outros, que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos.

Serrano (1932) e Venâncio (1941) foram fundamentais na interlocução entre o cinema e sua finalidade educativa. Os autores auxiliaram a suscitar um importante debate sobre a relevância do uso do filme na escola e como o filme poderia produzir resultados positivos na aprendizagem:

[...] eis porque, se não é em absoluto exato afirmar a possibilidade da educação integral só por meio do cinema, é perfeitamente razoável considerar a prodigiosa invenção como um dos recursos e dos mais eficientes, e até com alguns privilégios intransferíveis, para a grande obra do ensino. (SERRANO, 1932, p. 176-177)

Dizia Bernard Shaw que o livro deve agradar 1% dos leitores, e o teatro 10% dos espectadores, o cinema 90%, donde a necessidade de se vulgarizar, de se nivelar com o gosto da maioria. Parece que, por isso mesmo, que deve agradar e pode agradar ao grande público, é que o cinema é, de fato, um grande fator de educação (fator no próprio sentido do termo – multiplicador), pois que, como nenhum outro, pode ensinar, pode educar a todos, mesmo aos que não sabem ler. (VENÂNCIO, 1941, p.42-43)

³³ Segundo Santos e Ribeiro (2019), em seu artigo intitulado “Recepção do ideário da Escola Nova: o testemunho da imprensa de Minas Gerais na década de 1930”, o Brasil após a Proclamação da República criou um cenário de enfraquecimento da educação religiosa nos ambientes escolares. Procurava-se uma educação de cunho mais científico e laica conforme a proposição do novo tipo de Estado, uma república. O embate era gerado por defensores de uma educação privada e de outro de uma educação pública e laica. Esse debate se intensificou com a publicação em 1934 do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. SANTOS, M. M.; RIBEIRO, B. L. de O. Recepção do ideário da Escola Nova: o testemunho da imprensa de Minas Gerais na década de 1930. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 18, n. 1, jan/jun. 2019.

A era Vargas colocou a educação como prioridade e o cinema como instrumento divulgador da cultura e do Estado. Isso fica claro com a criação do INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo por intermédio da Lei Federal nº 378/1937. Conforme Nascimento (2008, p. 3), o INCE produzia filmes com temáticas do meio rural, do folclore e das riquezas naturais, assim como biografias e outros estilos para distribuir nas escolas. Neste período o INCE contava com Roquete Pinto na presidência da entidade e com o cineasta Humberto Mauro como diretor técnico.

No seu período de existência que vai de 1937 até 1967, o INCE não apenas produziu filmes como fomentou a pesquisa e informação de filmes que pudessem ser utilizados como vistas a educação, focados principalmente na cultura brasileira. Esse detalhe é importante principalmente pela representatividade e protagonismo de Humberto Mauro, que claramente é apontado por muitos diretores do Cinema Novo, sobretudo Glauber Rocha, como o precursor de um genuíno cinema brasileiro.

Com o encerramento das atividades do INCE em 1967, houve um hiato na discussão entre cinema e educação durante a década de 1970 até o início da década de 1980. Cabe ressaltar que durante o final da década de 1980 o cinema brasileiro também entrou em crise, principalmente como o fechamento das atividades da EMBRAFILME, principal agência incentivadora e catalizadora de recursos para o cinema nacional.

Em 1990 a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo publica a coletânea de textos *Lições Com Cinema*, obra que tinha como foco segundo Nascimento (2008, p. 5), "discutir o uso do cinema no universo escolar de maneira interdisciplinar, com o objetivo de dar suporte ao trabalho do professor". Ainda na década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram distribuídos kits tecnológicos³⁴ nas escolas, visando inserir o cinema no universo escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 já colocavam entre as competências/habilidades a interpretação dos diversos tipos de linguagem audiovisual.

A partir do final da década de 1990 muitos livros didáticos de Filosofia passaram a citar filmes e utilizar a linguagem cinematográfica, principalmente os livros de Filosofia contemplados pelo PNLD- Plano Nacional Livro Didático a partir do ano de 2012. Embora a conotação de utilização e referência dos filmes tenha sido apenas em

³⁴ Segundo Nascimento (2008), os kits contemplavam uma TV, um vídeo cassete e uma antena parabólica.

caráter ilustrativo, considera-se um passo importante para o reconhecimento da linguagem do audiovisual na aprendizagem da Filosofia.

Porém, a distribuição única dos kits em si mesma a partir de 1990, não pode ser considerada como política pública, pois deixa de fora fatores fundamentais como a adequação do espaço para receber estes materiais e a formação de professores para fazer uso da tecnologia no espaço escolar, como destaca Nascimento (2008). Desse modo, Nascimento (2008) aponta em pesquisa realizada em 2003, com professores da Bahia, que a maioria deles ou não utilizava o vídeo como recurso didático ou haviam utilizado raramente, apesar das treze escolas que participaram da pesquisa doze delas ainda tinham o kit fornecido pelo governo federal. O mais alarmante é que mais de 90% dos professores relataram nunca terem realizado um curso sobre utilização da tecnologia em sala de aula, o que reforça a necessidade de formação dos professores dentro da elaboração das políticas públicas.

Apenas para citar alguns exemplos de bibliografias envolvendo o cinema e a educação, posterior a década de 1990, duas obras ganham destaque com relação a utilização do cinema na sala de aula: *Cinema e Educação* (2002), de Rosália Duarte, e *Como Usar o Cinema na Sala de Aula* (2003), de Marcos Napolitano. Em 2007 foi publicada a obra *Cinema e Educação*, de Roseli Pereira da Silva, e em 2008 *A Escola Vai ao Cinema*, organizada por Inês Assunção de Castro e José de Souza Miguel Lopes. Em 2015 foi publicada a obra *Cinema e Educação: A Lei Federal 13.006*, organizada pela professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Adriana Fresquet, obra que discute por meio de vários artigos de autores diferentes a aplicação da Lei nº 13.006 de 2014, que instituiu a obrigatoriedade de duas horas semanais de filmes nacionais nas escolas.

Em 2016 foi publicado um livro de minha autoria pela Editora Juruá intitulado *Cinema e Filosofia: ensinar e aprender filosofia com os filmes*. Esta obra baseia-se em minhas reflexões sobre a utilização do filme em sala de aula a partir da produção de minha dissertação de mestrado pelo setor de educação da Universidade Federal do Paraná de 2012 a 2014. O livro, dividido em duas partes, explora em sua primeira parte a imbricação teórica entre Filosofia e cinema, para em sua segunda parte, dar luz à aplicabilidade didática e metodológica do filme no espaço escolar. O livro faz parte de uma coleção intitulada Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica, pertencente à Editora Juruá e coordenada pelo Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, coordenador do NESEF-UFPR e professor dos cursos de graduação e pós-graduação

da área de educação da Universidade Federal do Paraná, sendo a obra inédita na abordagem entre cinema e ensino de Filosofia no Brasil.

No ano de 2014, durante o Governo Dilma Rousseff, as portas ao cinema na escola foram abertas por intermédio da Lei Federal nº 13.006. A Lei altera o art. 26 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescido do seguinte § 8º, que diz: "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais." (BRASIL, 2014, s/p).

Por intermédio desta lei, estava assegurado o direito de exibição de pelo menos um filme nacional na escola por mês. A lei não apenas insere o cinema no universo escolar como faz um resgate cultural ao priorizar as produções nacionais, desconhecidas em sua grande maioria do público jovem. Porém, a lei em si mesma não resolve problemas maiores conforme aqueles que já foram destacados aqui, como os problemas de infraestrutura, de material, seja fílmico ou tecnológico e principalmente de formação, sobre como utilizar o filme dentro de um contexto educacional. Sobre estes diversos problemas de aplicabilidade, Fernandes (2015, p. 99) diz o seguinte:

Mas será que somente garantir o espaço de exibição na escola é suficiente para a formação dessas crianças e jovens? Será que a escola e os professores entenderão esse espaço obrigatório como um momento de aprendizagem para além do "deixar passar o tempo", exibindo um filme que todos já conhecem e que não acrescenta novas reflexões e aprendizagens? Que filmes privilegiar nesses momentos? Como trabalhar com o cinema na escola – sem deixar que ele se torne pedagógico – mantendo a relação de formação sensível com os filmes? Como possibilitar que a escola dialogue com os filmes de forma reflexiva? Como pensar os cineclubes na escola como esse espaço de exibição dos filmes?

Ancorando-se no texto da Lei Federal nº 13.006 de 2014, tem-se como proposição que a melhor forma estrutural de viabilizar o texto da lei seja por meio da construção de um cineclube na escola, com programação anual definida e pensado dentro de uma proposta de formação cultural e estética, onde o filme enquadra-se perfeitamente dentro de uma das possibilidades de utilização, segundo Napolitano (2009, p. 20) sendo identificado como um "documento" e analisado como um "produto cultural e estético".

O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético (NAPOLITANO, 2009, p. 20 - 21).

O cineclube apresenta uma estrutura propícia para exibição, debate e problematizações, e pensar uma programação voltada ao cinema nacional alinha-se perfeitamente com a proposta de educação pelo cinema. O cineclube, muito mais que um espaço educativo, será um espaço formativo onde o conhecimento será construído pelos seus integrantes a partir não somente da exibição fílmica, mas do estudo sobre a arte cinematográfica brasileira, um dos traços da prática cineclubista.

Além disso, os cineclubes não se caracterizam como espaços comerciais, por isso sua programação é dedicada ao cinema como arte e não apenas como entretenimento. Compreende-se como cinema-arte aquele cuja proposição não visa somente o lucro pela bilheteria como as produções hollywoodianas, mas que possui um valor estético, social e cultural para a sociedade, contribuindo para o processo de formação crítica e cidadã do jovem estudante. Como afirma Fusari (2009, p. 37):

[...] Fica assim traduzido o caráter de intencionalidade e a sistematização do ensinar e aprender. E é para isso que as escolas existem. No caso em questão, ou seja, a utilização dos filmes, os educadores podem propiciar situações de espaço-tempo de ensino para que os educandos adquiram e desenvolvam conhecimentos, atitudes, habilidades, isto é, saberes constitutivos para uma aprendizagem de cidadania pautada pela consciência e prática de direitos e deveres, na perspectiva do bem comum, além de facilitar vivências culturais diferenciadas

Além disso, os cineclubes são espaços democráticos onde seus integrantes aprendem mutuamente uns com os outros, quebrando a lógica tradicional onde o professor é o detentor do saber e o aluno o ser que receberá este saber. Na prática cineclubista cada indivíduo faz uma leitura do filme e traz seus conhecimentos a fim de que outros possam ser construídos. Nesse sentido, destaca-se o papel de uma leitura dialógica e dialética do filme, onde não é somente o enredo o pano de fundo da discussão, mas também seus elementos técnicos e estéticos.

Na recepção de um texto fílmico, por exemplo, o espectador deve preocupar-se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa de identificação da perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para

os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme (TREVIZAN, 2002, p. 105).

Porém, a implantação de um cineclube na escola de acordo com a Lei nº 13.006/2014 demanda certos cuidados e um conhecimento orientado sobre o cinema nacional. Isso se faz necessário como uma forma de estruturar um projeto pedagógico na escola com programação adequada e orientada aos jovens estudantes. Por isso, pensar num projeto de formação e construção de um cineclube na escola demanda apoio e investimentos governamentais, construindo uma política pública real para utilização do cinema como fator de educação e formação cultural. Essa política pública não pode, em nenhum momento, dispensar a formação e capacitação dos docentes para desenvolvimento do projeto com cinema, uma vez que são pouquíssimos os professores que possuem o conhecimento de como explorar metodologicamente um filme com vistas a educação sem reduzi-lo a uma mera ilustração em meio aos conteúdos trabalhados. Como destaca Fretas (2015, p. 98):

Como já destacado, o que nos move em nossa pesquisa é pensar o cinema como instrumento cultural de aprendizagem no seu sentido largo, ou seja, para além de sua apropriação didática, como ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pensá-lo, portanto, como obra de arte que abre as portas da percepção de alunos e professores para outras formas de ver e conceber o mundo, trazendo novas possibilidades de aprender, é dar a conhecer que cinema é esse e como se instauram essas possibilidades.

Dada a potencialidade muitas vezes desconhecida do filme e de sua aplicação no campo educacional, é preciso abandonar um discurso comum que conduz a utilização do filme apenas como um recurso pedagógico, para ir em direção a sua real potencialidade, que é engendrar a reflexão crítica e filosófica sobre a realidade em que vivemos, servindo como aporte para formação estética e cultural do sujeito. Para desvelar esta potencialidade do filme, é notável que as políticas públicas que viabilizem o cinema na escola não deixem de lado a capacitação do professor, correndo o risco de reduzir a exibição fílmica a mero momento de entretenimento entre os estudantes. O cinema é arte, e como uma forma de arte não se ensina, mas se experimenta. Sobre essa questão, o cineasta francês Jean Luc-Godard (apud BERGALA, 2008, p. 30) afirmou o seguinte:

(...) existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, t-shirts, televisão,

ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoiévski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo.

O cinema como uma forma de arte deve ser experimentado, essa experiência irá produzir diferentes percepções e reflexões entre os indivíduos envolvidos, abrindo um novo mundo a ser explorado por meio das imagens do filme. Não é proibido ao estudante que em seu tempo livre busque o entretenimento com o cinema comercial, porém, é na escola que ele precisa e deve conhecer Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Fellini, Eisenstein, Bergman, Kurosawa e tantos outros gênios da sétima arte. Esses diretores e outros grandes mestres do cinema que possuem obras cinematográficas com alto teor filosofante, são, portanto, ideais visando uma aprendizagem e formação filosófica por intermédio dos filmes.

3.3 Cineclube como Espaço Formativo

A escola é um espaço privilegiado, não somente por permitir a formação científica do jovem, mas também a construção de parte do seu processo de humanização e socialização. Desse modo, a escola é local de formação do pensamento e da sociabilidade humana, um espaço onde o preconceito e o egoísmo devem ser combatidos, onde a democracia, a cidadania, o humanismo altruísta e o pensamento crítico devem prevalecer.

Entende-se que dentre as disciplinas de humanidades, em especial a Filosofia, têm colaborado decisivamente para este processo, embora estejamos vivendo um retrocesso a partir de 2015 sem políticas públicas efetivas para a educação nacional tanto em nível federal como estadual. Nesse ínterim, a nova Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei Federal nº 13.415 de 2017, instituiu uma nova organização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a posição da Filosofia tem sido colocada em xeque. A incerteza quanto a sua permanência e desenvolvimento de seus conteúdos na matriz curricular geram preocupações, de ordem profissional, com relação aos milhares de professores desta disciplina pelo Brasil, como de ordem educativa, uma vez que a escola perderia muito com a ausência e apequenamento da Filosofia, que é o motor da compreensão do processo de socialização, formação cultural e desvelamento crítico da realidade humana.

As pesquisas sobre Ensino de Filosofia nos últimos anos têm produzido um conhecimento sólido com relação às metodologias e uso de diferentes tecnologias no processo de ensino aprendizagem. A instituição da Filosofia como disciplina obrigatória em 2008 por intermédio da Lei Federal nº 11.684/08, motivou a pesquisa e a propagação de diferentes práticas relativas ao ensino e a recepção filosófica por parte do aluno. Formas de arte têm sido potencialmente utilizadas como elementos mediadores do conhecimento, tais como a música, a poesia, a literatura, o teatro, o cinema, enfim, a arte tem sido um importante instrumento de auxílio a aprendizagem de conceitos e temas filosóficos no Ensino Médio.

Muitos destes estudos e práticas transcendem inclusive a mera ilustração, sendo utilizados como propulsores do ato do filosofar nas mais diversas escolas, onde professores têm se dedicado a implementar práticas didáticas diferenciadas e inovadoras amparadas pelas pesquisas realizadas nos programas de pós graduação das universidades públicas brasileiras, como o trabalho desenvolvido pelo NESEF-UFPR, por exemplo, um núcleo de estudos e pesquisas sobre o ensino da Filosofia com mais de vinte anos de história e dedicação a pesquisa e difusão da Filosofia com ênfase no fator educativo. Dentre seus diversos braços, o NESEF sempre privilegiou e incentivou o uso da arte como fator educativo, por entender que a aprendizagem envolve, sobretudo, a experiência reflexiva e perceptiva que temos com a realidade cotidiana.

A arte edifica um caminho para a abertura e transcendência da consciência humana, por meio da fruição estética e da contemplação do objeto artístico. O cinema, em especial, tem ocupado no século XX e XXI uma função importante no que diz respeito ao impacto da consciência pela força da imagem-movimento. A abertura deste tipo de arte possui uma amplitude maior dada sua característica popular que carrega desde seu surgimento em 1895.

Porém, para que o cinema possa ser pensado dentro de uma perspectiva educativa é preciso diferenciar o “cinema entretenimento” do “cinema que pensa e faz pensar”, ou seja, o “cinema filosófico”. Compreende-se o cinema filosófico não no sentido de que há um comprometimento ou intencionalidade do realizador com a história da Filosofia, mas, no sentido que os filmes produzidos dentro desta perspectiva problematizam questões que conduzem seu espectador a filosofar, ou seja, que conduzem este espectador a pensar de forma profunda, crítica e diferenciada a respeito das questões que envolvem o cotidiano humano.

Além do filme atuar como foco de problematização de questões filosóficas inerentes a nossa realidade, devemos pensar também o espaço e o tempo em que a exibição fílmica possa ser realizada. Dadas as condições físicas e temporais da sala de aula, no que diz respeito a sua organização, não é possível pensar de forma efetiva o trabalho com o filme (longa-metragem) visto que as aulas possuem 50 minutos de duração. Dentro desta perspectiva, poderia ser utilizado um trabalho com curtas-metragens que possibilitaria um trabalho efetivo dentro desta dimensão temporal. Para o trabalho com longas-metragens a organização mais eficiente é por meio do cineclube. O cineclube opera como um espaço onde tanto a exibição fílmica quanto o debate e diálogo crítico são situações privilegiadas.

O cineclube pensado no espaço escolar possibilita a todos os seus frequentadores, a oportunidade de atuarem como formadores, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre mediante a relação dialética e dialógica entre seus participantes. Desse modo, o cineclube torna-se não apenas um lugar para pensar criticamente o cinema, como um espaço de formação política e cultural envolvendo questões de larga amplitude social.

A sessão cineclubista trabalha a partir da perspectiva da significação e ressignificação. A sessão é compreendida pela formação de três momentos distintos, a apresentação, a exibição e o debate, forma tríade que remonta as origens do melhor do cineclubismo mundial, sob liderança do crítico de cinema francês André Bazin, no século passado. A presença destes três momentos é de fundamental importância para a construção de uma sessão cineclubista tendo em vista seu caráter formativo.

A apresentação configura-se como um momento inicial no qual o espectador cineclubista é situado pelo mediador sobre o conteúdo da projeção (enredo fílmico), sobre o contexto formativo de seu realizador, sua trajetória cinematográfica e o contexto histórico da produção a ser exibida. Neste momento não são realizadas problematizações de caráter profundo, apenas apontamentos e indicativos de situações problematizantes a partir do filme a ser exibido, visto que a apresentação não tem como função construir significados definitivos, mas apenas situar o espectador em relação ao conteúdo exibido.

A exibição fílmica é o momento em que as significações são produzidas pelo próprio espectador a partir da contemplação das imagens exibidas, um momento de "apropriação". Esse processo de significação decorre da recepção da imagem por parte do espectador, processo que não se resume apenas na afetação dos sentidos,

mas também na reflexão proporcionada ao espectador a partir das percepções iniciais de sua compreensão da sucessão das imagens movimento exibidas na tela.

O processo cognitivo despertado neste momento da exibição é conceituado por vários autores de forma distinta. Deleuze (2007) chama de choque ou noochoque, já Cabrera (2006) situa o fenômeno como logopatia. Para este autor o filme opera com conceitos, algo que Cabrera (2006) nomeia como conceitos-imagem, que seriam responsáveis por construir a partir da percepção do espectador uma experiência sensitivo-reflexiva a partir das imagens do filme.

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada. (CABRERA, 2006, p. 21).

Para Cabrera (2006) a logopatia é a junção de dois conceitos distintos presentes na percepção do espectador diante da obra fílmica. O primeiro ligado ao impacto emocional que remonta a palavra grega *pathos*, traduzida como afetação da consciência humana pelos sentidos, ligada exclusivamente as emoções e paixões mais instintivas. O segundo diz respeito ao *logos*, palavra grega que pode ser traduzida como "um discurso racional que articula sentido", está ligada diretamente à reflexão que visa à compreensão de um fenômeno presente na realidade. Para Cabrera (2006) a junção do *logos* e *pathos* constrói um fenômeno único diante da obra de arte, neste caso o filme, sendo aquilo que o autor denomina como logopatia.

Deleuze (2007), um dos poucos filósofos clássicos que se dedicou a pensar a Filosofia no cinema, intitula o fenômeno da construção de sentido como imagem de choque ou noochoque. Para o autor, o filme filosófico é aquele que é capaz de metaforicamente violentar o pensamento colocando-o em marcha. A ideia é de que, assim como o filosofar é mobilizado pelo espanto (*taumatazein*), pela curiosidade e admiração do homem pelo conhecimento, no cinema, a imagem-movimento deve ser impactante no sentido de promover uma "violência sobre o pensamento" incitando a reflexão. Se o espanto é o que causa o deslocamento do homem em direção ao filosofar, no filme este espanto é promovido pelo impacto que a imagem causa sobre o pensamento, um impacto reflexivo ou que se move em direção à reflexão.

[...] trata-se de uma onda de choque ou a vibração nervosa, tal que não se pode mais dizer vejo, ouço, mas sinto, sensação totalmente fisiológica. E é

o conjunto desses harmônicos agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento, o “penso cinematográfico”: o todo como sujeito (DELEUZE, 2007, p. 191-192).

Para Deleuze (2007), o filme como uma forma de pensamento, ou seja, o filme como um elemento que incursiona o espectador a filosofar, é construído pelo impacto que a imagem-movimento causa sobre o pensamento. Segundo o autor, isso só é possível mediante a contemplação da totalidade da obra fílmica que não é somente a junção de várias partes. O todo evidencia uma proposição que pode ser demonstrativa (teorema) ou indagativa (problema) por meio da narrativa, que só pode ser apreendida pelo espectador tendo em vista o “todo” do filme.

[...] a relação com um todo que só pode ser pensado numa tomada de consciência superior, relação com um pensamento que pode ser só figurado no desenrolar subconsciente das imagens, relação sensório motora entre o mundo e o homem, a natureza e o pensamento. Pensamento crítico, pensamento hipnótico, pensamento ação (DELEUZE, 2007, p. 197).

A defesa que Deleuze (2007) faz com relação a totalidade do filme é um fator importante quando pensamos uma sessão cineclubista. Se a intencionalidade é utilizar o filme para construção de um itinerário formativo, não é possível pensar a utilização do filme em fragmentos (salvo apenas quando seu uso tiver apenas caráter ilustrativo ou provocativo de mobilização para o pensar). Seu uso deve ser integral e a obra para ser arte (filme) deve ser pensada na sua totalidade para que seja impactante, para que provoque o pensamento filosófico. Por isso, a exibição, o segundo momento da sessão cineclubista, deve ser integral, sem interrupções.

O terceiro momento, a saber, o debate, é o momento em que as diferentes significações emergem e são confrontadas. As significações foram produzidas mediante o primeiro contato dos espectadores com as imagens do filme (apropriação/significação) e agora são ressignificadas mediante o confronto das diferentes impressões perceptivas (ressignificação) dos envolvidos no debate.

O debate produz uma relação não somente dialética, mas dialógica entre esses sujeitos. Dialógica no sentido que cada fala traz implícita um “discurso origem” que não é o discurso do próprio emissor, mas cuja fala está impregnada de ideias que ele se apropriou de outros discursos. As falas já estão impregnadas por outras ideias fruto do contato do emissor com outras experiências fora do contexto da sessão. É a partir desta riqueza de diferentes pontos de vista, que novas concepções e compreensões são criadas, resultando num processo de aprendizagem mútua. Como ressalta

Klammer et al. (2015, p. 4), "utilizar o cinema no processo de ensino aprendizagem possibilita ao sujeito ter um novo olhar, de extrair valores conforme suas possibilidades humanas e ter uma relação com o conhecimento de forma mais significativa".

O cineclube é um espaço privilegiado que transcende o uso do filme apenas como um recurso pedagógico. O filme é uma obra de arte e apresenta elementos que são altamente relevantes, fazendo com que sua utilização transcenda a mera "ilustração" ou "contextualização" de conceitos, sendo um canal propício a problematização e formação do pensamento crítico por meio do filosofar.

[...] a obra audiovisual comporta qualidades que ultrapassam a condição de ferramenta pedagógica e que raramente são exploradas no espaço escolar. Como já vimos um filme é mais que apenas um conteúdo. Obviamente, há filmes e filmes, mas não nos cabe aqui julgar, de antemão, o mérito de qualquer obra. O que queremos salientar é que um filme tem mais a oferecer que o reforço ou elucidação de assuntos [...] como um grande espelho pode nos fazer melhor a nós mesmos e, por conseguinte, aos outros (NUNES, et.al., 2013, p. 21)

A educação pelo cinema traz novos elementos para pensarmos tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem do sujeito dentro de um cineclube. A possibilidade de construção de um diálogo entre diferentes sujeitos, com diferentes origens, com diferentes faixas etárias e experiências distintas, tende a enriquecer a experiência de construção do conhecimento. Essa perspectiva constrói um certo deslocamento a partir do momento em que se percebe que a prática cineclubista, mesmo desenvolvida dentro do espaço institucionalizado como a escola, não se caracteriza como uma das muitas "práticas institucionais", pois seu *modus operandi* é radicalmente distinto dos procedimentos metodológicos corriqueiramente utilizados pelas instituições educacionais.

Para Alves e Macedo (2010, p. 9) "o cineclube constitui-se como um recurso capaz de desenvolver um modelo próprio, democrático, cidadão, de integração entre a educação formal e informal, entre aprendizado e vivência, entre escola e comunidade". Essa apropriação do filme com fins educacionais a partir da prática cineclubista, constitui, a saber, numa verdadeira pedagogia do cinema. No entanto, não se trata de uma pedagogia nos moldes tradicionais, mas de uma pedagogia que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem priorizando a liberdade e a horizontalidade dos saberes por intermédio dos filmes. Uma pedagogia que viabiliza

o pensar filosófico a partir do cinema e que, portanto, serve de aporte para formação estética, cultural e cidadã do sujeito.

Há uma liberdade no processo de aprendizagem cineclubista que dificilmente encontra-se nos processos de ensino tradicional em sala de aula, ou nos espaços de aprendizagem com uma pedagogia institucionalizada. Isto porque, o elemento catalisador do pensamento é a imagem-movimento, a imaginação e reflexão livre do cineclubista, não existem elementos condicionadores para aprendizagem, como atividades ou avaliações obrigatórias. Não existe a ideia de que há um conteúdo pronto, verdadeiro, acabado e que alguém o possui, pois o conhecimento construído a partir da imagem-movimento consiste na apropriação interpretativa do sujeito, que precisa ser confrontada com outras visões, para que se torne coesa, do contrário é apenas uma visão fragmentada que careceria de complemento.

Desse modo, no processo do debate crítico após a exibição fílmica, o confronto de diferentes pontos de vista produz contradições. É mediante o confronto da tese e da antítese que se produz a síntese, revelando que a discussão ou debate fílmico em um cineclube é um método dialético de construção do conhecimento, porém, jamais entendendo a síntese como um conceito de acabamento (uma dialética dura), pois a reflexão fica sempre em aberto e suscetível a sua própria evolução. A própria dialética socrática parece, em certa medida, confluir com a ideia de um movimento aberto. Isso porque os próprios diálogos de Platão ao produzirem o movimento dialético sobre um determinado tema, sempre acabam em aporia³⁵.

Assim, em uma sessão cineclubista, pelo movimento dialético, não se objetiva uma síntese das ideias apresentadas no debate, como uma espécie de fechamento ou acabamento da discussão, uma vez que a dificuldade de encontrar uma conclusão mantém um estado permanente de dúvida racional no espectador, mesmo após o fim do ritual cineclubista. Assim como os diálogos de Platão, cuja dialética é sempre inconclusiva (aporia), a dialética da experiência cineclubista mantém o debate sempre em aberto, o que potencializa a reflexão filosófica (dialética fluída).

Esta capacidade de reflexão filosófica produzida pelo movimento dialético em um cineclube é uma prática potencialmente emancipadora, no sentido que não interpreta o espectador apenas como alguém passivo, mas ativo na contemplação e

³⁵ Segundo Nicola Abbagnano (2007, p.75), esse termo (aporia) é usado no sentido de dúvida racional, isto é, de dificuldade inerente a um raciocínio, e não no de estado subjetivo de incerteza. É, portanto, a dúvida objetiva, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio.

discussão do filme. Este suposto perfil ativo do espectador encontra seu lugar quando ele começa a questionar o olhar e o agir, que o “ver” não é apenas uma atitude passiva, mas ativa. Isto se revela principalmente, porque o espectador não é apenas um observador, mas um ser que pensa, seleciona, compara e interpreta não sendo um ser passivo na contemplação da arte. Sobre o espectador emancipado, Rancière (2014) nos diz o seguinte:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2014, p. 17).

Rancière (2014), traz uma proposição interessante ao propor o espectador como sujeito ativo no processo de contemplação da arte. O espectador não é apenas alguém que passivamente acompanha o que ocorre diante de si, pois durante a contemplação há uma atividade do pensamento, que observa, seleciona, compara, interpreta, portanto, o espectador é um ser ativo diante da obra de arte, pois ao mesmo tempo que a contempla, também é capaz de produzir dentro de si uma mudança significativa em relação ao conteúdo percebido. Por isso, pensar a emancipação cultural pela arte cinematográfica é possível, porque o sujeito espectador não é apenas passivo, mas alguém ativo nesse processo de interação.

Pensar o cinema a partir do cineclube é reintroduzir o cinema dentro de um novo contexto de abordagem que se afasta do seu aspecto comercial. Em primeiro lugar, pelo fato das programações cineclubistas visarem sempre filmes que possuam uma relevância estética, histórica e cultural, em segundo, porque as salas de exibição de filmes são atualmente espaços cada vez mais voltados apenas ao consumo e não para cinema filosófico.

Os cinemas de rua desapareceram e deram lugar aos cinemas em grandes complexos de consumo, como os *shopping centers*, onde o filme disputa audiência com as lojas e a praça de alimentação e onde a famosa pipoca custa o dobro ou o

triplo do preço do ingresso. Nestes espaços o filme perde sua relevância como obra de arte sendo apenas mais um produto da indústria cultural.

[...] os espaços para exibição de filmes que não correspondam a lógica de consumo e descarte são muito escassos. Funcionando quase que exclusivamente em Shopping Centers, os cinemas foram fagocitados pelos hábitos de consumo e tornaram-se mais uma peça na engrenagem que ordena os fluxos de compra e venda. Das compras nas megastores ao lanche fast food e a sessão de um blockbuster numa sala multiplex, parece substituir a mesma voracidade consumista, cuja força emana de enormes apelos publicitários. (NUNES et.al., 2013, p.22-23)

Desse modo, há a assimilação de uma cultura que visa consumir o filme como um produto, e filmes deixam de ser obras de arte para se tornarem apenas objetos de consumo, contribuindo para a alienação dos espectadores.

O monopólio das salas impõe uma espécie de monocultura, na qual a linguagem audiovisual tende a empobrecer em função de interesses comerciais. O que se vê em geral é filmes de narrativa convencional e fácil assimilação, com forte apelo sensorial e emotivo [...] (NUNES et.al., 2013, p.23)

Glauber Rocha já defendia dentro do movimento do Cinema Novo que a produção fosse dissociada de seu apelo comercial. A DIFILM foi uma empresa privada criada pelos cinemanovistas para angariar recursos para a produção de longas nacionais que se concentrasse em cima dos projetos artísticos de seus realizadores. Glauber, um defensor do cinema independente, afirmava que o cineasta deve, para fugir do aspecto mercadológico, exercer mais de uma função, produzindo, divulgando e fomentando os próprios filmes.

A DIFILM não visava lucro, seu capital era utilizado na produção de mais filmes visando fomentar a cultura, uma cultura fílmica diferente que produziu a experiência do Cinema Novo. O cinema independente opera, assim, uma inversão da proposição do cinema comercial, pois não faz filmes para acumular riqueza, mas para fomentar unicamente e exclusivamente a cultura. A intencionalidade de Glauber Rocha era fazer um cinema autoral com forte crítica a realidade social e política brasileira, além de desenvolver mecanismos de produção e apoio ao cinema independente, algo que está na origem da formação da DIFILM e na contramão do cinema comercial estadunidense.

3.4 Sobre a potencialidade educativa do cineclube

O cinema sempre foi visto como um elemento intrínseco ao capitalismo, pois seu surgimento liga-se ao desenvolvimento técnico, ao entretenimento e ao lucro pela sua comercialização. A prova acerca deste elemento encontra-se implícita mediante o surgimento dos grandes estúdios de cinema no país com maior representatividade no cenário capitalista mundial, os Estados Unidos. Na França a maior produtora era a *Pathé*, criada em 1896 por Charles Pathé e Emily Pathé, que apesar do protagonismo inicial acabou entrando em falência, necessitando de um processo de restauração e recuperação posterior.

Durante o período de transição, as empresas europeias dominaram o mercado internacional. A indústria francesa era a maior do mundo e seus filmes eram os mais vistos. Em seguida, vinham Itália e Dinamarca. De 60% a 70% dos filmes importados exibidos nos EUA e na Europa eram franceses. A maior e mais poderosa das indústrias francesas era a Pathé, já uma grande empresa em 1907. Ela tinha sido forçada a se expandir pelo mundo, porque a demanda doméstica na França era pequena. Estabeleceu escritórios nas maiores cidades do mundo e dominou o mercado. A Pathé fabricava os próprios filmes, câmeras e projetores, além de película para as cópias, que eram exibidas em escala mundial. Era também a maior distribuidora de filmes e representava outras companhias produtoras. (COSTA, 2006, p. 38).

Em 1904 a *Pathé* já era responsável por quase 50% da distribuição de filmes na Europa. Porém, o cinema francês foi superado pouco a pouco com o surgimento de Hollywood e a profissionalização de filmes após a fundação de grandes estúdios de cinema como *Paramount Pictures*, a *20th Century Fox*, a *Metro Goldwyn Mayer* (MGM) e a *Warner Bros Entertainment* (WBE). Esses estúdios representariam a mais alta fetichização do cinema. Suas produções refletem até hoje a intencionalidade de tratar o cinema como um negócio, um nicho de mercado, abordando o filme como um produto a ser comercializado.

Isso não significa que estes estúdios (norte-americanos) não tenham produzido ao longo de sua história filmes que apresentaram um conteúdo relevante sob o ponto de vista cultural, como as produções de Orson Welles, John Ford e Sidney Lumet, além do trabalho artístico de grandes compositores como Jerome Kern, Irving Berlin, Cole Porter, Mack Gordon, Oscar Hammerstein, Harry Warren, na chamada “Era de Ouro de Hollywood”. O fato é que a cultura artística, seja a música, a literatura e até mesmo a dança, são utilizadas no filme comercial como um instrumento na construção

de um produto lucrativo. Seu objetivo não repousa no ideal da arte como formação e educação cultural, mas apenas na comercialização e aumento de suas cifras.

Desde o surgimento dos estúdios de cinema o fracasso de bilheteria de um filme era recompensado pelo sucesso de outro filme que potencializava os lucros, e isso se tornou uma prática recorrente, sendo que passaram a investir em filmes que entretecem o público. Sem falar de filmes com baixo investimento que acabavam rendendo muito mais que o esperado, fazendo do cinema comercial uma fonte inesgotável de renda.

E isso continua até os dias atuais. Para citar um exemplo das últimas décadas, o filme *A Bruxa de Blair* (EUA-1999) foi feito com orçamento de 60 mil dólares apostando na técnica inovadora do *found footage*³⁶, porém, devido à publicidade, chegou a arrecadar 248 milhões de dólares, margem de lucro de 413.300%³⁷. *Pantera Negra* (EUA-2018) custou por volta de 250 milhões de dólares e arrecadou 1,3 bilhões de dólares, cerca de 4,6 bilhões de reais. Os números são exorbitantes, porém, este tipo de cinema alinha-se perfeitamente com o processo de fetichização da mercadoria, sendo alienante e não emancipatório.

Por isso, quando se afirma que o cinema pode educar, não se está falando de qualquer filme. Aqui destaco o papel fundamental da abordagem dos filmes do Cinema Novo no presente texto, pois é deste cinema, um cinema pensante e que faz pensar que é possível edificar uma proposta educativa e formativa a partir do cinema nacional. Apesar de todos os filmes terem uma perspectiva artística, nem todos são capazes de educar, pois a dimensão educativa repousa, em parte, na capacidade que temos de dialogar e debater o filme. Sobre esta questão, Ismail Xavier (2008, p. 15) nos diz o seguinte:

[...] a dimensão educativa, entendida no sentido formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela “autonomia” do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica

³⁶ O *found footage* (filmes perdidos no Brasil) é um estilo de filme construído a partir de uma perspectiva de câmera na mão, onde os eventos são filmados como se fossem cenas reais filmadas pelos personagens do filme, assemelhando-se a um filme documental. O gênero surgiu nos anos 80, mas popularizou-se com o filme *A Bruxa de Blair* (EUA-1999).

³⁷ Dados retirados do site da Revista *Super Interessante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/top-10-os-filmes-mais-rentaveis-da-historia/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Xavier (2008, p. 15) nos fornece uma definição preciosa: “o cinema que educa é o cinema que nos faz pensar”, desta forma sintetiza o tipo de filme que deve ser objeto de uma sessão cineclubista: o filme que provoca a reflexão, que violenta o pensamento, que é capaz de proporcionar uma experiência estética diferenciada, ou seja, o filme filosófico. Por isso, a programação fílmica de um cineclube não pode e não deve sustentar filmes que não possuam esta potencialidade reflexiva. Talvez este seja o critério mais determinante que está para além do aspecto comercial, a escolha de filmes singulares com relação ao aspecto reflexivo e estético.

Ao seleccionar estes filmes dentro de uma grade de programação cineclubista, objetiva-se por meio da exibição e do debate a construção de uma visão crítica de mundo, uma visão genuinamente filosófica acerca da realidade. O filme que faz pensar é o filme filosófico e o filme filosófico é aquele que conduz o seu espectador a filosofar sobre uma dada questão. Quando o filme provoca a reflexão ele já está educando, pois é pelo pensamento que somos capazes de atribuir sentido a tudo que fazemos.

A arte realista do cinema consegue ser, efetivamente, “a autoconsciência da humanidade”. Em tempos de barbárie social, esta é, de fato, a tarefa política mais digna do cineclubismo, tendo em vista que apenas a verdadeira arte pode nos redimir da barbárie do mundo do capital. Na medida em que se disseminam espaços de reflexão crítica por meio do filme, abrem-se espaços de produção de sujeitos humanos reflexivos, conscientes e racionais capazes de escolhas radicais. E o mais importante: homens e mulheres aptos para o exercício da prática democrática radical nas mais diversas instâncias da vida social. (ALVES, 2010, p. 12-13)

Pensar um cinema que educa é pensar um cinema com potencial emancipador. Porém, como adverte Lukács (1978), a arte por si só não é emancipadora. Quando a arte é potencialmente arrebatadora nos conduzindo a uma reflexão, este é um processo que precisa ser lapidado. A contemplação do objeto de arte nos retira de uma condição cotidiana, sendo potencialmente reflexiva, ela nos conduz a um lugar diferente do qual nos encontramos cotidianamente. Quando um filme nos faz refletir profundamente sobre algo, filosofamos, e este filosofar nos muda internamente enquanto sujeitos.

É no retorno ao cotidiano após a contemplação da obra de arte, como sugere Lukács (1967b), que se percebe que a arte educou ou que continua educando. Isso porque os questionamentos introjetados pela reflexão a partir da percepção estética do filme nos acompanham e produzem novas ideias, novas interpretações e novos sentidos.

Em uma sessão cineclubista as ideias, interpretações e sentidos são compartilhados mutuamente, aprende-se e ensina-se numa relação dialógica e dialética. Dialógica no sentido que o meu discurso contém dentro de si outras influências discursivas que trago comigo, dialético no sentido de que ele comunica e dialoga com outros tipos de discursos diferentes do meu, permitindo a construção do conhecimento num horizonte que permanece sempre em aberto. Desse modo, numa sessão cineclubista temos uma espécie de ressignificação simbólica, linguística e conceitual por intermédio das trocas culturais discursivas e percepção fílmica.

Por isso, a prática cineclubista, que é a prática social de apropriação do filme por coletivos sociais, só se torna efetivamente uma prática de radicalidade cultural quando não apenas se apropriar do filme para exibi-lo, mas abrir um espaço-tempo de ressignificação simbólica, linguística e conceitual das imagens audiovisuais exibidas. (ALVES, 2010, p. 16)

Durante uma sessão cineclubista há um processo de percepção e recepção das imagens, de reflexão e significação primária (Apropriação I) para posteriormente ser desencadeado um novo processo de significação (ressignificação) e por último uma nova apropriação (Apropriação II) que se configura como ação social e que considera-se aqui, como prática educativa efetiva. Observemos abaixo o diagrama que foi pensado a partir da contribuição de Alves (2010) acerca desta questão:

TABELA 1: O processo educativo por intermédio do filme em uma sessão cineclubista

Apropriação I	Ressignificação	Apropriação II
Momento de percepção e reflexão primária na construção de sentido pelas imagens do filme (Exibição Fílmica)	Momento de discussão crítica e troca de ideias sobre os "sentidos e significados" do filme. (Debate Crítico)	Momento de construção de um novo conhecimento a partir dos diferentes pontos de vista expostos e do diálogo crítico entre os membros da sessão cineclubista. (Ação social educativa)

Fonte: Alves e Macedo (2010).

Entende-se o processo de construção do conhecimento por intermédio de uma sessão cineclubista como um processo metodológico, porém que acontece de forma

espontânea desde que a sessão cineclubista seja realizada de acordo com o seu ritual padrão, que inclui um momento inicial com a apresentação do filme pelo mediador, um segundo momento que seria a exibição integral do filme e um último momento que seria o debate crítico a partir da produção fílmica.

Esta tríade é considerada por André Bazin e outros pioneiros do cineclubismo francês, como fundamental para constituição de uma verdadeira sessão cineclubista, de forma que sua versão tradicional deve ser mantida assim como era na criação dos primeiros cineclubes. Se não fosse assim, pouco se diferenciaria um cineclubista de uma sala de cinema convencional. Durante este ritual observa-se a construção de um processo metodológico de aprendizagem que segue os itens listados na tabela acima e que será descrito em maiores detalhes a partir deste momento.

Durante uma sessão cineclubista a exibição do filme é um momento fruição estética. Este momento não é somente pático (do grego *pathos*=emoção, sentimento), mas é também reflexivo (do grego *logos*=discurso racional). Embora possamos afirmar que o filme que faz pensar possui um efeito catártico, não podemos dissociar a reflexão, pois quando sentimos estamos constantemente pensando sobre o que estamos sentindo. Embora o efeito catártico seja uma opção metodológica estética do cineasta, nem sempre é adotado como mecanismo conscientizador, como podemos observar com os filmes de Glauber Rocha a partir da influência do teatro épico brechtiano e pela produção do conceito de “transe” em seus filmes. Desse modo, este momento primário é um momento de vivência intensa que envolve percepção e reflexão onde vamos aos poucos construindo sentido com base no que o enredo fílmico nos transmite.

O segundo momento é marcado pela reflexão crítica que é suscitada após a exibição do filme, quando os cineclubistas iniciam o debate. Neste momento há espaço para todo e qualquer tipo de argumento, opinião ou concepção, onde muitas vezes o contrário e o contraditório se manifestam na fala dos participantes da sessão. Este processo é marcado por uma ressignificação do que fora percebido primariamente durante a exibição. Dada a unicidade de cada sujeito, os elementos e apontamentos divergem de forma substancial, pois os apontamentos são realizados com base na experiência perceptiva e reflexiva que cada um fez durante a exibição do filme e que agora são expostas para apreciação do coletivo, onde ocorre um processo de socialização das ideias bastante intenso.

O terceiro e último momento marca uma segunda apropriação ou reapropriação para além da apropriação primária. Agora após a discussão outros elementos vieram à baila e o sujeito edifica com base nos diferentes pontos de vista um novo conhecimento, sendo essa uma ação coletivamente e socialmente construída. Este conhecimento manifesta-se como um elemento crítico e consciente contribuindo significativamente na formação intelectual e estética do participante sendo de fato educativo e formativo.

Alves (2010) destaca que este papel nitidamente crítico desta modalidade de cineclubismo contribui para uma formação humano-social e diferencia-se de outras práticas adotadas pelo mundo. O exercício crítico-filosófico quando aliado ao cineclubismo é capaz de produzir uma experiência educativo-emancipatória.

Da intimidade com o filme deve nascer um novo conhecimento humano-social, capaz de ressignificar as imagens audiovisuais e, nesse processo, muitas vezes de forma subliminar, formar novas percepções e entendimento da vida social. O que se coloca no bojo do novo cineclubismo é a discussão candente sobre as metodologias do cinema como experiência crítica. Deve-se respeitar a pluralidade de experiências críticas, mas deve-se, ao mesmo tempo, salientar suas diferenças essenciais com respeito à prática cineclubista convencional. (ALVES, 2010, p. 18)

Dentro desta concepção e proposição cineclubista está implícita a ideia de Lukács (1978) da arte como reflexo estético da vida social e não apenas como percepção individualizada e subjetiva. O filme materializa uma dada concepção de realidade por meio de uma dupla *mimesis*, segundo Lukács (1967b), a primeira por refletir uma realidade, a segunda pela construção ou montagem do filme. Desse modo, o filme por intermédio da sessão cineclubista realiza uma experiência crítica-hermenêutica aproximando-se da ideia de Lukács (1978) de que o sentido da arte é ser memória, "autoconsciência da humanidade". O cinema seria, assim, um canal para reflexo de "realidades", cuja objetivação demanda a capacidade filosofante do sujeito, sendo não somente educativa, como também formativa.

Lukács observava que, na fruição da obra de arte, o espectador suspende sua vivência cotidiana alienada e se reencontra com o gênero humano, confrontando-se com os eternos problemas da espécie humana que o artista conformou num contexto particular. Temos a dialética entre a consciência particular e a espécie humana. [...] Para Lukács, a arte é memória da humanidade e o indivíduo que revive esses momentos passa por um processo de educação e de reencontro com o gênero humano. (ALVES, 2010, p.22-23)

Desse modo, sintetizando o que se procura expor no presente capítulo, poder-se-ia afirmar juntamente com Alves (2010), que o cinema por intermédio dos filmes numa sessão cineclubista, é um meio pelo qual o sujeito pode refletir e apreender uma nova concepção das estruturas e relações do ser social.

O filme como obra de arte é, como afirma Lukács (1967b), o reflexo antropomorfizado do mundo social histórico. Mesmo sendo uma ficção, ou dupla *mimesis* como sugere o próprio Lukács (1967b), capturando uma realidade alterada pela montagem fílmica, o filme esboça uma compreensão de mundo e por meio desta compreensão é capaz de provocar o pensamento do espectador sobre o ser social.

A obra de arte realista é o reflexo estético de formas metabólicas do ser social em sua dimensão universal-concreta, por isso, seu valor estético é proporcional a sua capacidade de ser síntese concreta do universal e do particular contido em cada formação social; uma síntese do universal e do particular capaz de pré-anunciar (ou sugerir e dar pistas) de tendências de desenvolvimento do ser social. (ALVES, 2010, p. 28)

Destacamos que a experiência crítica a partir do filme com caráter educativo só emerge devido à estrutura metodologicamente desempenhada pelo cineclube, espaço privilegiado de reflexão e fruição estética do sujeito. A obra de arte por si só é capaz de retirar o sujeito do seu cotidiano, mas sua transformação crítica pelo cinema só pode ser viabilizada se este processo for metodologicamente orientado e coletivamente construído por meio da sessão cineclubista.

Não que o cineclube seja apenas a única forma de utilizar metodologicamente o filme com fins educativos, é claro que existem outras formas que podem ser potencialmente educativas, porém, entende-se que o cineclube é um espaço privilegiado não apenas de educação para o pensar como também de formação estética, crítica e cultural.

3.5 Processo de ensino aprendizagem no interior da prática cineclubista

É de conhecimento público que as novas tecnologias da informação alteraram sensivelmente a forma como o ser humano se relaciona com o mundo. Estes processos intensificados foram chegando aos poucos às salas de aula principalmente como instrumentos mediadores da aprendizagem. É assim com a música, com o cinema, com os jogos virtuais, com softwares de computador e mais recentemente

com os aplicativos para celulares. Nesse sentido, temos como possibilidade novas formas de interpretação da realidade e de construção do conhecimento.

Quando pensa-se no cineclube como um espaço de educação e formação filosófica, indaga-se naturalmente como este processo pode ser desvelado metodologicamente, ou seja, ao se pressupor o filme como fator de educação do pensamento por meio da prática cineclubista, num horizonte de uma possível pedagogia do cinema, precisa-se refletir sobre como a aprendizagem é produzida no interior desta prática, uma vez que não se trata de um espaço tradicional e institucionalizado de aprendizagem como a sala de aula. Para além disso, problematiza-se a questão do ensino, pois se ocorre aprendizagem então deve-se pressupor logicamente que existe um processo de ensino, e nesse sentido, que alguém ensina alguém.

Segundo Freire (1996, p.21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, desse modo, na prática cineclubista a aprendizagem é produzida na relação dialética entre os sujeitos. Não existe o mestre, o professor (aquele que ensina) separado do aluno, do aprendiz (aquele que aprende), pois em um cineclube cada participante é ao mesmo tempo aluno e professor. Como destaca Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987, p.79) “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Desse modo, a aprendizagem numa sessão cineclubista é produzida mediante a apreensão e reflexão sobre a realidade por meio da exibição fílmica e potencializada pelo debate após a exibição do filme, onde diferentes pontos de vista são confrontados.

O ciclo da sessão cineclubista (apresentação, exibição e debate) é uma construção dialética que produz a aprendizagem mediante a troca de experiências, saberes e vivências entre os sujeitos participantes da sessão. O cineclube além de não se configurar como um espaço de aprendizagem tradicional, rompe com a própria perspectiva de educação bancária, tão criticada por Paulo Freire.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa inclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1987, p. 33).

Na teoria libertadora de Paulo Freire a educação deve ser sempre um processo crítico, não de crítica vazia, mas da crítica da realidade a qual o educando está submetido com vistas as possibilidades de transformação. Por isso segundo o educador, a educação é um ato político, pois em última instância a emancipação do sujeito não requer somente a tomada de consciência crítica, mas a transformação da realidade a qual está submetido. Ao modificar-se o processo de ensino aprendizagem, rompendo com a visão tradicional e bancária de ensino, emerge uma nova possibilidade educativa, pautada no diálogo, na reflexão crítica e na troca de experiências entre os sujeitos. É exatamente esta a descrição do processo metodológico que constitui uma sessão cineclubista. Por isso afirma-se que ela é dialógica e dialética, compatível com a visão pedagógica de Paulo Freire e consoante com os pressupostos de uma abordagem crítico-social da educação.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 30).

A relação dialógica implica no reconhecimento da existência do outro, da voz do outro, de sua dignidade, da importância de sua concepção de mundo, o que é perfeitamente compatível com a própria ideia de democracia. A educação a que Paulo Freire se referia era uma educação democrática, isenta de autoritarismos. Como vou ensinar ao aluno noções de cidadania, de respeito, de democracia se ele não tem direito à palavra? Por isso a relação dialógica é algo fundamental para a pedagogia contemporânea, pois educar pressupõe o reconhecimento do outro e aprender também pressupõe o mesmo. Essa noção dialógica de educação auxilia tanto na construção de uma sociedade democrática como alerta para os riscos da censura e do autoritarismo.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

A própria construção do cineclube no espaço escolar deve atentar-se para uma proposta democrática e dialógica acerca do processo educativo. Uma educação que “liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie” como afirma Freire (2006, p.45). É

necessário ouvir os estudantes, fazê-los participarem da construção da programação, do entendimento da proposta de utilização do filme com vistas a aprendizagem e de que o cinema não se reduz apenas ao entretenimento. A potencialização da aprendizagem por meio do cineclube na escola deve levar em conta vários fatores, o mais importante de todos eles são a escolha atenta de uma programação.

Uma vez que se propõe o cineclube como uma forma de implementar a Lei Federal nº 13.006/2014, que instituiu a obrigatoriedade de exibição de pelo menos um filme brasileiro por mês nas escolas, é necessário a existência de uma boa programação que vise o filme como fator de aprendizagem, devendo priorizar filmes brasileiros que problematizem nossa realidade, sendo ao mesmo tempo também uma atividade prazerosa, tendo os próprios estudantes como protagonistas.

É sempre bom lembrar que os estudantes devem assumir o protagonismo do cineclube, sentirem-se parte decisiva e não apenas estarem cumprindo mais uma obrigação escolar. O cineclube, acima de tudo, deve ser uma atividade prazerosa. Deve-se estimular o prazer na pesquisa de temas, na seleção dos filmes, na escolha de críticas que apontem diferentes modos de leitura no filme e, especialmente, na participação no debate, na construção coletiva de uma análise oral da obra (NUNES et al., 2013, p. 29).

No entanto, deve ser levado em conta de que os filmes possuem uma linguagem específica, e, portanto, os filmes a serem exibidos devem levar em conta em primeiro lugar, o público-alvo e o interesse daqueles que irão compor este público. Assim, se faz necessário, um olhar atento com a escolha dos filmes, uma vez que a intenção é promover a educação por meio da imagem e para que isto ocorra, é necessário que a escolha do filme leve em consideração uma linguagem cinematográfica adequada para problematizar questões que venham a serem propostas, sem tirar o prazer dos estudantes de ver um filme.

Uma discussão que priorize somente o aspecto conceitual tende a esvaziar esteticamente o filme. Entretanto, uma discussão somente em torno de elementos técnico-estéticos pode contribuir para uma perda social significativa do enredo. Por isso, é necessário buscar um equilíbrio, onde a discussão após a exibição do filme deva priorizar múltiplos aspectos não focando detidamente em apenas um ou dois elementos, ao mesmo tempo em que, a estrutura fílmica precisa ser levada em consideração, pois ela traz importantes informações sobre a forma de como podemos “ler” o mundo que nos rodeia:

[...] as escolhas técnicas e estéticas de um cineasta fornecem informações importantes sobre o filme, sobre o cineasta e sobre os efeitos que ele procura alcançar através da sétima arte. Dessa maneira, a forma pela qual o cineasta elabora seu discurso através de planos, de uma fotografia ou pelo uso de determinados sons, são maneiras de intervenção no mundo social, através da “ideologia” a qual eles estão a serviço” (FERRO, 1992, p. 34).

O cineclube ao possibilitar o encontro de diferentes pessoas, traz um elemento diferenciado que auxilia na construção do conhecimento que é a diversidade do conhecimento apresentado pelos seus participantes. Quanto mais diverso é o público que frequenta uma sessão cineclubista, maior é a troca e o intercâmbio de saberes que possibilita a construção do conhecimento.

O cineclube ao reunir pessoas com diferentes níveis de conhecimento, tanto teórico quanto empírico, possibilita uma ampliação significativa do uso do filme como fator educativo. Por isso, quando se pensa o cineclube na escola, trata-se de uma atividade que pode reunir estudantes de diferentes séries, idades e inclusive professores, pais e funcionários, enfim, uma atividade que pode visar toda comunidade escolar.

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizada no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez (ALENCAR, 2007, p. 137).

Um cineclube atuando no interior de uma escola traz uma contribuição inestimável à formação do conhecimento. Na atualidade o mundo dialoga com os seres humanos de forma imagética, tudo é muito visual e este elemento traz consigo um potencial educativo elementar quando se tem em vista as novas gerações. O filme traz sempre uma leitura do mundo que nos rodeia, uma interpretação dos fatos vividos é, uma releitura da realidade, trazendo consigo características fundamentais, seus problemas, suas contradições, enfim, o filme é sempre um reflexo da realidade do homem, traz consigo um subjetivismo que possui raízes profundas nas condições materiais de nossa realidade.

Os cineclubes podem ter diversos fins: ampliar o conhecimento estético dos envolvidos, discutir questões sociais e políticas, discutir a própria condição da escola dentro de seu contexto local e global, conhecer as culturas de outros povos, conhecer outros momentos históricos, ver filmes para fazer filmes ou até mesmo trazer a comunidade para dentro da escola. Acima de tudo, o cineclube pode se desenvolver como um importante espaço de

acesso e democratização da maior parte do cinema brasileiro e mundial que não consegue chegar ao público (NUNES et.al., 2013, p. 26).

Aproximar os jovens do cinema tem como principal objetivo não apenas a construção de um conhecimento técnico ou estético. O filme por trazer e problematizar aspectos intrínsecos de nossa realidade é capaz de engendrar uma reflexão sobre a sociedade e a forma como nós nos relacionamos. Assim, o filme é também uma porta de entrada para decodificar o mundo social, pensando as diferentes relações e saberes que constituem o mundo cotidiano humano.

3.6 Formação de público e o papel educativo da prática cineclubista

O sucesso da prática cineclubista depende de vários fatores, porém o mais crucial deles diz respeito ao espectador. A formação de público é um verdadeiro desafio para sobrevivência e manutenção da prática cineclubista em qualquer meio. Acima de qualquer outro elemento, a prática cineclubista atrai indivíduos de diferentes formações, porém nota-se em especial que todos já possuem algum tipo de relação com o cinema.

Desse modo, a relação do indivíduo com o cinema é anterior a própria prática cineclubista. Isto revela um aspecto importante que diz respeito ao fato de que antes da formação de um público cineclubista, tais indivíduos já possuem algum tipo de referência cinematográfica ou de relação com o cinema. A partir da análise inicial de Ofemann (2017)³⁸, pensando as estruturas básicas de relação do indivíduo com o cinema, podemos destacar quatro tipos (categorias) fundamentais: o fã, o cinéfilo, o crítico e o cineasta.

Segundo Ofemann (2017), o fã é uma categoria primária, está na origem da relação do indivíduo com os primeiros filmes. O fã é uma categoria formada principalmente a partir de uma questão subjetiva: o gosto. Apesar de filosoficamente termos a noção de que juízos de gosto e de valor não podem ser definidos como critérios estéticos, o gosto é um fator fundamental para definir a categoria de fã de cinema. O fã é aquele indivíduo que gosta de ver filmes, porém não é todo tipo de

³⁸ Ofemann (2017) trabalha a princípio 3 categorias pensando a relação básica do indivíduo com o cinema: o fã, o cinéfilo e o cineasta. Partindo das reflexões de Ofemann (2017) foram criadas duas novas categorias, a de crítico de cinema e cineasta. Compreende-se que a categoria de cineclubista (terceira categoria destacada por Ofemann) propicia e contribui para a formação destas novas categorias mencionadas.

filme. O critério que determina sua escolha são os filmes que lhe são mais aprazíveis, ou seja, aqueles que proporcionam certo prazer na experiência de ver um filme.

A relação do fã com o filme é notadamente pessoal e intimista. Ele pode ter uma preferência por gênero (gostar só de dramas, comédias, suspenses ou terror), porém pode ter outro critério, como *roadmovies* (filmes em que se passa na estrada/viagem), filmes épicos (que retratam períodos ou eventos específicos da história) ou entretenimento, filmes que proporcionam diversão ou que provocam prazeres positivos. Enfim, muitos podem ser os critérios que formam a categoria de fã de cinema, pois sua definição está intimamente ligada ao gosto do sujeito que assiste aos filmes.

A segunda categoria é a de cinéfilo. A cinefilia (do grego *kínema* = movimento + *phília* = amor fraternal) representa uma relação mais complexa do indivíduo com o cinema do que a evidenciada anteriormente, a do fã. O cinéfilo é aquele indivíduo que demonstra uma relação de sentimento profundo afeto com o cinema, desse modo, sua relação com o cinema não é orientada pelo gosto, como a do fã, mas por um certo senso estético, uma vez que o cinéfilo pode não fazer distinção entre gêneros e abordagens fílmicas, mas possui um conhecimento específico sobre cinema, sabendo diferenciar as produções e seus realizadores.

O cinéfilo segundo Ofemann (2017), possui um conhecimento teórico mais elevado que o do fã conhece não somente os filmes intitulados “clássicos” como também aqueles chamados de *cults*. O cinema clássico remonta a produção de filmes aclamados pela crítica de cinema mundial, interpretados como grandes obras primas do cinema. Já o cinema *cult* é aquele que não foi referendado pela crítica, mas sim pelo público. A própria palavra *cult* – em português “culto”, designa literalmente um sentimento de adoração de um determinado público por alguns filmes, que na maioria das vezes não são sinônimos de grandes trabalhos cinematográficos, mas que de alguma maneira conseguiram cativar o público criando uma legião de fãs que pode ser de grande ou de pequena proporção. Sobre o termo *cult*, Marçal (2007) afirma o seguinte:

Assim como a tradução do termo *cult*, que em português significa culto, deixa transparecer, uma das características mais marcantes dos filmes *cults* é eles serem cultuados. Porém, fazemos a advertência de que não se trata de uma questão quantitativa, na qual a lógica da soma e da multiplicação de fãs que se consegue angariar é o que determina, proporcionalmente, o status de *cult*. Pode-se ter um filme *cult* cujo público e número de fãs são reduzidos. O importante é a relação que será construída acerca do filme, como ele será

adorado e, especialmente, as maneiras de apropriação e reapropriação por seus admiradores (MARÇAL, 2007, p. 18).

O cinéfilo determina sua relação com os filmes de acordo com a estética fílmica. Conhece os elementos históricos, técnicos e de construção do filme. Desse modo, o cinéfilo não nutre sentimentos específicos por um determinado tipo de filme, mas é, antes de tudo, um “amante do cinema”. Sabe apreciar e diferenciar diferentes tipos de produção, sabendo separar os elementos positivos e negativos em sua construção.

A terceira categoria é a de crítico de cinema. Esta categoria está intimamente ligada na relação teórica que o indivíduo tem com o filme. O crítico de cinema não apenas possui um conhecimento de natureza prática acerca dos filmes (por ter assistido a muitos filmes e entender de sua natureza técnica) como também de ordem teórica. Um crítico não apenas mantém um contato com o filme como também pesquisa e escreve sobre eles. Assim sua relação com o filme possui muito mais profundidade teórica, no sentido de domina tanto as técnicas de filmagem e criação do filme como também acerca da teoria geral do cinema.

A última categoria é a de cineasta. Dentro desta categoria enquadram-se aqueles indivíduos que estão intrinsecamente ligados a criação ou produção de um filme. O diretor é um cineasta, o roteirista é um cineasta, enfim, o cineasta é aquele indivíduo que converge e orienta toda a sua paixão e conhecimento para fazer cinema. Este indivíduo carrega dentro de si tanto a paixão do fã, o conhecimento empírico do cinéfilo e o conhecimento teórico-prático do crítico de cinema. O cineasta é ao mesmo tempo criador e espectador, um profissional, mas antes de tudo um apaixonado e aficionado pelo cinema.

As três primeiras categorias, a saber, fã, cinéfilo e crítico se fundem na atividade cineclubista. Isto não significa que o cineclubista estabelece uma escala evolutiva no interior de sua formação, ao menos não obrigatoriamente, porém dependendo da forma como o projeto cineclubista é estabelecido é possível que muitos se aprimorem no que diz respeito ao conhecimento sobre cinema, de fã para cinéfilo e depois para crítico ou de cinéfilo para crítico assim sucessivamente. A quarta categoria é especial, porque seria potencial consequência das três primeiras. O cineclubista é de fato um espaço de onde surgiram muitos cineastas, graças ao conhecimento construído por intermédio de sua prática.

Isto nos traz um indicativo de que a prática cineclubista não apenas alimenta o conhecimento acerca da diversidade fílmica, como também aprimora o conhecimento

técnico e estético (teórico) acerca da produção cinematográfica. Historicamente são muitos os casos de cineastas que tiveram sua formação em cineclubes, como François Truffaut, Jean Luc Godard e o próprio Glauber Rocha, ícone do Cinema Novo. Esses cineastas não apenas possuíam um conhecimento acerca de como fazer filmes, como também escreveram várias críticas para jornais e revistas de sua época. Isso demonstra que a atividade cineclubista possui um caráter eminentemente formativo, no sentido que educa seus participantes acerca do cinema e das múltiplas relações que podemos estabelecer com ele.

No entanto esse caráter formativo só é possível se o cineclube consegue formar um público cativo. Esta tem sido a maior dificuldade nos últimos anos para a atividade cineclubista. Alguns períodos colaboraram para que um determinado público fosse formado por meio do cineclubismo, como durante a Ditadura Militar, quando os cineclubes, a partir da década de 1970, transformaram-se em polos de discussão política e de resistência ao regime por intermédio das discussões filmicas no interior dos cineclubes.

A formação de público era vital nesta época, visto que muitas entidades como universidades, sindicatos e associações de estudantes, utilizavam o cineclubismo como uma forma de pensar o momento político e de atuar na luta pelo retorno da democracia. Este fato pode ser observado durante a redação da *Carta de Curitiba*, documento redigido *VIII Jornada Nacional de Cineclubes* realizada em Curitiba no ano de 1974, que definia ações dos cineclubes até a volta da democracia no Brasil.

O cineclubismo se situa no plano geral do cinema nacional como elemento de divulgação e de formação de público, atuando como preocupação cultural, o cineclube supera os limites comerciais do exibidor cinematográfico e participa do trabalho de desenvolvimento do projeto cultural brasileiro. Reconhecendo este fato básico, a 8ª Jornada Nacional de Cineclubes considera como dever principal do cineclubismo brasileiro o aperfeiçoamento de formas de divulgação do cinema nacional e adota para isso uma clara e definida posição em defesa do nosso cinema (CARTA DE CURITIBA, 1974)³⁹

Porém, após o período de reabertura democrática as dificuldades em torno da formação de público no interior do movimento cineclubista se intensificaram. As gerações seguintes foram fortemente influenciadas pela tecnologia e pela cultura americanizada que se pulverizou por intermédio da indústria cultural, via consumo.

³⁹ Na *VIII Jornada nacional de cineclubes*, realizada em Curitiba em 1974, foi lançado o documento chamado “Carta de Curitiba” que definiu as ações dos cineclubes até a volta da democracia. Com ações principais estabeleceu-se a luta contra a censura e a defesa do cinema brasileiro.

Desse modo, no que diz respeito ao cinema, houve a construção de uma concepção fílmica voltada exclusivamente ao entretenimento e ao consumo capitalista.

Uma grande prova disto é o fato de que quase não existem mais cinemas de rua, onde a atividade cineclubista foi durante muito tempo fomentada nesses circuitos. Hoje a maioria dos filmes é exibida em grandes centros comerciais (*shopping centers*) onde o cinema divide espaço com lojas, restaurantes entre outras formas de consumo. O filme passou objetivamente a ser um objeto de consumo assim como qualquer outro.

Como uma forma de resistência, os cineclubes têm sido difundidos nas últimas décadas principalmente no interior dos estados. Isto se deve a uma dificuldade de acesso a população do interior aos grandes centros e a sua política de consumo fílmica. Isto permitiu que a atividade cineclubista por intermédio de projetos culturais chegasse até estas cidades e promovesse um processo de formação cultural à população por meio de uma programação voltada para este fim.

Porém as dificuldades de formação de público em locais não institucionais ainda são bastante complicadas. A prática cineclubista para cumprir com seu objetivo formativo, necessita que seus frequentadores mantenham uma certa assiduidade frequentando sessões. Desse modo, muitos que nunca tiveram contato com esta prática acabam sendo desestimulados devido ao seu contato inicial com o cinema, que na maioria das vezes é o cinema comercial.

O cineclubes mantendo-se fiel as suas raízes, opta por uma programação alternativa, justamente por entender que a maioria das salas de cinema no país abriga as grandes produções comerciais. O cineclubes opta por privilegiar o cinema nacional, o cinema independente e o cinema não comercial, por entender que tais filmes necessitam de um espaço privilegiado para serem exibidos, pensados e debatidos.

É sabido que o sistema da Indústria Cultural é bloqueador, contudo, seus produtos concebem também figurações da sociedade possíveis de ser decodificadas, transpostas e gerar conhecimento. É nesse sentido que as ações movimento cineclubista ganham sentido. São ações planejadas e direcionadas a um coletivo, para que este se torne capaz de acionar as imagens por meio do pensamento. A própria ideia, por exemplo, do plano, remete ao desejo de pôr em prática uma meta e ideal: a de formar público para o cinema brasileiro (SALES, 2015, p.15)

Na atualidade os próprios processos educativos tiveram uma transformação enorme no que diz respeito à introdução de novas tecnologias. A partir do ano 2000, a Educação à Distância (EaD) entrou com uma força muito grande no mercado

brasileiro, principalmente no ensino superior. A educação a distância ainda comporta muitos problemas no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que as tecnologias passam a mediar à aprendizagem com auxílio de professores que atuam remotamente, estando o processo de ensino-aprendizagem dependente, portanto do aparato tecnológico. Porém existem benefícios que tal modalidade tem trazido, levando a educação e formação às pessoas que habitam lugares remotos e de difícil acesso, flexibilizando tempo e espaço de estudo.

No ano de 2019, acompanhei uma das sessões produzidas pelo *Cineclube Luz, Filosofia e Ação* do Centro Universitário Internacional (UNINTER) sob coordenação do professor Douglas Lopes. Este cineclube possui uma particularidade interessante, pois atua na formação de público remota (EaD). O curso de graduação em Filosofia da Universidade (UNINTER) oferece as sessões do cineclube como atividade complementar. O filme exibido na ocasião foi *Cidade de Deus* (BRA-2002) de Fernando Meirelles e atuei como um dos seus mediadores. A sessão possui exibição presencial no polo onde é realizada a transmissão, porém, nos demais polos pelo Brasil o acesso dos alunos é remoto. Após a sessão é realizada uma *live via You Tube*, onde é transmitido um debate realizado por professores convidados, sendo que os alunos participam remotamente por meio de interação textual no chat do *You tube*.

Segundo o professor Douglas Lopes, o artifício tem sido utilizado de forma a buscar a formação de público por intermédio da prática cineclubista, visando contemplar o máximo possível de alunos de diferentes localidades pelo Brasil. Na sessão que estive pouquíssimas pessoas acompanharam a sessão presencialmente, porém quando a discussão foi aberta via internet tiveram dezenas de acessos e após a finalização, mais de mil pessoas acessaram, visualizaram e assistiram o conteúdo do debate. Durante o debate os alunos interagem através de um chat virtual onde seus apontamentos, dúvidas eram trazidos pelo mediador em direção ao debatedor, propiciando um diálogo entre as partes apesar da distância.

Esta prática é apenas um exemplo das muitas formas pelas quais o cineclube pode ser utilizado como um ambiente formativo e que o filme pode ser utilizado como fator de educação dentro de amplo aspecto e espectro. Porém, os limites e possibilidades desta proposta de cineclubismo, uma proposta consoante a modalidade EaD, merece atenção e pesquisa específica, visando apurar os principais pontos positivos e negativos desta forma de se praticar o cineclubismo. De certo que no que diz respeito à formação de um público cativo, com a EaD esta dificuldade é

facilmente superada, no entanto, ainda é complicado estabelecer um processo de participação ativa e extensiva devido ao grande número de pessoas que acompanham a sessão e a acessam, simultaneamente, porém, isto não retira o caráter de aprendizado mútuo entre os envolvidos.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

Este capítulo terá como finalidade, analisar as experiências realizadas a partir da prática cineclubista e de suas reverberações no campo praxiológico, envolvendo o cinema, a Filosofia e a educação. As experiências se desenvolveram sob chancela Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia (NESEF) da Universidade Federal do Paraná, com coordenação e supervisão do Professor Dr. Geraldo Balduino Horn contemplando a escola e universidade.

No primeiro item deste capítulo, será apresentada a abordagem metodológica utilizada para coleta e tratamento dos dados. Optou-se pela metodologia qualitativa tendo como principal instrumento a aplicação de um questionário aos participantes do cineclube, com a finalidade de coletar e diagnosticar as compreensões dos participantes sobre o processo de educação e formação filosófica por intermédio da prática cineclubista.

No segundo item, será abordada a experiência cineclubista na escola, projeto que foi desenvolvido entre os anos de 2011 e 2016 em três escolas públicas da cidade de Curitiba: Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg (CEPTLK), Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli (CEPCM) e Colégio Estadual do Paraná (CEP). Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se as sessões cineclubistas e o desenvolvimento de oficinas de cinema com alunos do ensino médio das escolas citadas.

No terceiro item deste capítulo, será abordado o histórico de criação e desenvolvimento das atividades do *Cineclube Jogo de Cena*, na Universidade Federal do Paraná. O projeto cineclubista dedicou-se entre os anos de 2017 e 2019 ao estudo da estética fílmica do Cinema Novo, movimento cinematográfico genuinamente brasileiro, que teve seu auge na década de 1960, tendo como principal precursor, o cineasta baiano Glauber Rocha.

Por último, será relatado o trabalho de pesquisa sobre o cinema nacional a partir do G-CINE, Grupo de Pesquisa sobre Cinema e Educação Filosófica do NESEF-UFPR. Entre os anos de 2017 e 2019, o G-CINE realizou um verdadeiro trabalho arqueológico sobre as raízes e desenvolvimento da história do cinema brasileiro, com

ênfase no trabalho dos principais críticos de cinema do Brasil, como Paulo Emílio Salles Gomes, Ismail Xavier, Jean-Claude Bernadet entre outros nomes que figuraram a direção de filmes do Cinema Novo e que também se dedicaram a literatura sobre cinema, como Glauber Rocha e Rogério Sganzerla.

4.1 - A pesquisa qualitativa e o uso do questionário como mecanismo de coleta de dados a partir da experiência cineclubista na escola e na Universidade

As metodologias qualitativas para realização de pesquisa no Brasil, surgem a partir de um contexto muito específico perante a necessidade de analisar dados que representassem com mais fidelidade as diferentes visões e concepções dos sujeitos pesquisados, diante de contextos diversos e singulares, levando em consideração fatores não somente sociais, mas culturais, políticos, econômicos e as especificidades dentro de um determinado tempo e espaço.

Ganham força os estudos "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2005, p. 6).

Nesse sentido, embora a metodologia qualitativa não seja uma unanimidade entre pesquisadores, tem-se verificado nas últimas décadas um grande volume de pesquisas com embasamento metodológico partindo de teorias e práticas que estruturam esta forma de abordar os fenômenos dentro de universos singulares na educação. Segundo os pesquisadores Gatti e André (2011, p. 34), seriam fatores importantes a serem observados com relação ao uso da pesquisa qualitativa em educação:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A presente introdução deste capítulo não tem como intenção fazer uma defesa ampla da metodologia qualitativa, nem de realizar um resgate histórico de sua utilização, mas sim, de situar o leitor da presente pesquisa com relação a forma como a pesquisa de campo que integra o presente capítulo foi produzida, quais os instrumentos que foram utilizados e quais as estratégias e observações que foram utilizadas ou foram resultantes da análise dos dados coletados.

Entende-se que a perspectiva da pesquisa qualitativa se encontra mais adequada que métodos quantitativos com relação ao contexto pesquisado, que envolveu sujeitos de diferentes idades e localizados em diferentes contextos do espaço e tempo. A pesquisa foi realizada com sujeitos da aprendizagem situados no espaço escolar oriundos das três séries do ensino médio entre os anos de 2011 e 2016 e com um público misto no interior da universidade, que contemplava, estudantes de ensino médio, acadêmicos, professores de Filosofia e pós-graduandos entre os anos de 2017 e 2019.

Desse modo, por meio da metodologia qualitativa, realizou-se a coleta de informações sobre a experiência do cineclube de forma a mapear e diagnosticar tanto o potencial educativo quanto formativo da atividade envolvendo a imbricação entre Filosofia e cinema por intermédio da prática cineclubista. Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam o seguinte:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Um dos focos da pesquisa consistiu em trazer elementos empíricos a partir da problematização central deste texto, que trata da possibilidade do filme ser utilizado como fator de educação e formação filosófica por intermédio da prática cineclubista. Além do aporte bibliográfico acerca desta questão, entende-se ser de fundamental importância, analisar de forma estruturada as perspectivas, asserções e percepções dos sujeitos participantes da atividade cineclubista, para se pensar as possibilidades de aprendizagem filosófica, tendo como horizonte não somente a utilização do filme, mas num contexto específico que é o cineclube.

Durante o processo de experiência com o cineclube, o mesmo teve uma característica itinerante, embora os espaços em que tenha sido desenvolvido tenham

características similares, no caso da escola, experiência desenvolvida de 2011 a 2016, em três colégios diferentes, onde na sua maioria foram colégios de periferia, com alunos de baixa renda e em situação de risco social.

Na universidade, por sua vez, o projeto se desenvolveu com público bastante diverso entre os anos de 2017 a 2019, pelo qual o ensino médio foi representado por alunos participantes das Olimpíadas filosóficas e por alunos do Colégio Estadual do Paraná, dada sua proximidade geográfica com o cineclube na Universidade Federal do Paraná; por professores de Filosofia integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR); e acadêmicos de cursos da UFPR que frequentavam o cineclube por meio da divulgação sempre realizada por meio das redes sociais. Abaixo segue a relação dos espaços onde a atividade cineclubista foi desenvolvida de 2011 a 2019.

TABELA 2: Relação das instituições, período, local e público das atividades cineclubistas entre os anos de 2011 e 2019.⁴⁰

INSTITUIÇÃO	ANO	BAIRRO	PÚBLICO
Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg	2011 e 2012	Sítio Cercado/Ctba	Alunos das três séries do ensino médio e membros da comunidade escolar (pais e professores da escola) e pesquisadores do NESEF-UFPR
Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli.	2013 e 2014	Umbará/Ctba	Alunos das três séries do ensino médio, professores pesquisadores do NESEF-UFPR
Colégio Estadual do Paraná	2016	Centro/Ctba	Alunos das três séries do ensino médio, professores e pedagogos da escola,

⁴⁰ Questionário de pesquisa aplicado com os participantes do cineclube entre os anos de 2011 a 2019. Apêndice 1.

			pesquisadores do NESEF-UFPR
Instituto de Filosofia da Libertação	2015	Centro/Ctba	Alunos do ensino médio do Colégio Estadual do Paraná, professores de Filosofia NESEF-UFPR, e acadêmicos.
Universidade Federal do Paraná	2017/2018/2019	Centro/Rebouças/Ctba	Alunos do ensino médio do Colégio Estadual do Paraná, professores de Filosofia NESEF-UFPR, e acadêmicos

Fonte: autoria própria (2021).

Para que fosse analisada a questão da aprendizagem filosófica por meio do cineclube, tanto na escola como na universidade, foi aplicado um questionário direcionado a alguns participantes das atividades do cineclube entre os anos de 2011 e 2019, onde adotaram-se os seguintes critérios:

- a) Participação de pelo menos 75% das sessões realizada no período;
- b) Inserção em diferentes períodos e locais em que o cineclube esteve ativo;
- c) Participação discursiva nos debates no interior das sessões cineclubistas;

O questionário foi aplicado com 20 participantes por meio de um único questionário aplicado por intermédio da ferramenta *Google Forms*⁴¹. A pesquisa foi divulgada por meio de redes sociais direcionada para aqueles que participaram das atividades cineclubistas entre os anos de 2011 e 2019. A iniciativa de participar da coleta de dados foi voluntária, por isso, os dados coletados tratam-se de apenas de uma amostragem.

Um fator importante a ser ressaltado é que os alunos que participaram das atividades do cineclube na escola entre os anos de 2011 e 2016, já estavam formados (no Ensino Médio) e isso possibilitou uma reflexão mais conclusiva por

⁴¹ A coleta de dados foi realizada com os participantes do cineclube entre os anos de 2011 e 2019 via formulário *Google Forms*. Trata-se de uma amostragem. Foram coletados para análise 20 depoimentos, sendo que o período de coleta foi de 30 dias, do dia 01/01/2021 até o dia 30/01/2021. O modelo de questionário aplicado encontra-se no Apêndice 1 da presente tese.

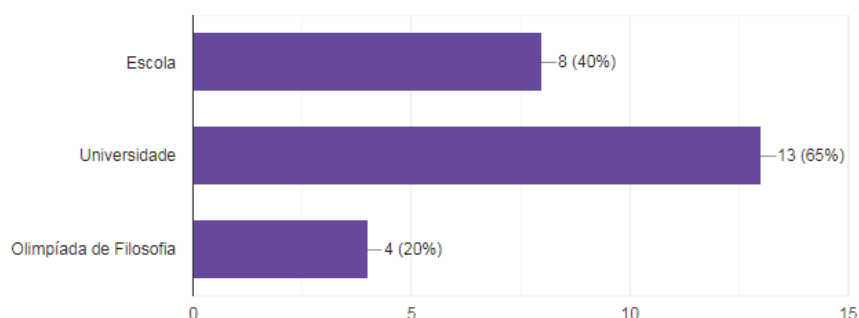
parte dos participantes, uma vez que já haviam finalizado o seu ciclo de participação no interior da experiência cineclubista na escola.

Na pesquisa foi mapeado onde os indivíduos haviam participado das sessões cineclubistas (escola, universidade, ou olimpíada de Filosofia de 2018), onde obtiveram-se os seguintes dados:

GRÁFICO 1: Local de participação das atividades cineclubistas pelos entrevistados.

1 - Onde você participou das atividades cineclubistas?

20 respostas



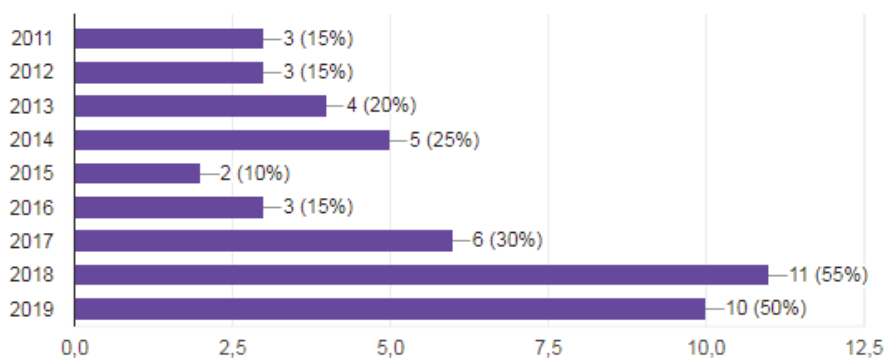
Fonte: autoria própria (2021)

Com relação ao ano de participação, podemos perceber entre os entrevistados, que a maioria participou com tempo superior a dois anos e em mais de um local (escola, universidade, olimpíada filosófica de 2018):

GRÁFICO 2: Percentual dos entrevistados com relação ao ano de participação no cineclube.

4 - Em qual ano participou das sessões do Cineclube? (Pode marcar todos os anos que você participou na caixa de seleção caso seja mais que um ano).

20 respostas



Fonte: autoria própria (2021).

Com relação as questões visando obter dados acerca da experiência educativa/formativa dos sujeitos com a prática cineclubista, percebeu-se que o questionário, além de permitir captar de uma forma mais espontânea as subjetividades inerentes a fala de cada indivíduo sobre a experiência vivida com o cineclube, trouxe em seu contexto um conteúdo relevante do participante que pode ser analisado em face da teoria estudada e dos problemas ou hipóteses levantadas a partir do presente texto, envolvendo a potencialidade do cineclube para aprendizagem e formação filosófica. Sobre a utilização do questionário na pesquisa qualitativa, Gil (1999) nos apresenta algumas vantagens:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
 - b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
 - c) garante o anonimato das respostas;
 - d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
 - e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.
- (GIL, 1999, p.128-129).

Para realização da entrevista, partiu-se de três hipóteses objetivas para coleta de dados e embasamento empírico desta pesquisa. Essas hipóteses, partem dos objetivos do presente texto e nortearam a formulação das perguntas presentes no questionário⁴²:

- a) O filme possui potencialidade de incursão ao filosofar?
- b) O filme por intermédio da prática cineclubista pode contribuir para aprendizagem da Filosofia (pensando aqui em termos estéticos, éticos, políticos e culturais)?
- c) A prática cineclubista possui caráter formativo e educativo, levando em conta a abordagem filosófica por meio da exibição e debate fílmico?

A análise dos dados foi realizada a partir da leitura da resposta dos participantes, pela qual trechos de suas falas foram depurados, separados e analisados dentro de algumas categorias fundamentais tais como: Cineclube, educação filosófica, aprendizagem filosófica e formação filosófica⁴³, em que foram selecionados alguns trechos, utilizados como parte constitutiva do subcapítulo a

⁴² O questionário aplicado encontra-se no Apêndice 1 da presente tese.

⁴³ Estas categorias foram trabalhadas nos três primeiros capítulos do presente texto de forma teórica, podendo ser percebidas durante a aplicação do questionário aos participantes do projeto cineclubista.

seguir, no qual serão abordadas as experiências cineclubistas em seus respectivos locais e ano de realização.

Como no questionário optou-se pelo anonimato dos participantes, foi criada uma identificação alfanumérica a fim de utilizarmos as falas dos indivíduos no presente texto. Utilizamos o prefixo PE para identificar os participantes da atividade cineclubista na Escola, PL para os participantes das atividades na Olimpíada de Filosofia e PU para os participantes da atividade Cineclubista na Universidade. Após a sigla é inserido uma identificação numérica para diferenciar todos os indivíduos participantes.

TABELA 3: Organização da Identificação dos Participantes da Entrevista no interior do texto.

IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL	LOCAL DE PARTICIPAÇÃO
Escola	PE
Universidade	PU
Olimpíada de Filosofia	PL

Fonte: autoria própria (2021).

Entre os entrevistados, indagou-se acerca da intencionalidade dos participantes em frequentar uma sessão cineclubista. Abaixo destacamos algumas das principais respostas:

TABELA 4: Intencionalidade dos participantes nas sessões cineclubistas⁴⁴

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DA INTENCIONALIDADE
PE-02	Adquirir mais conhecimentos em relação a visão filosófica por trás das tramas dos filmes e debater sobre elas.
PE-07	Era participar de algo diferente, no nosso colégio não tinha sempre atividades interessantes e aquele projeto no contraturno foi uma oportunidade para participar de algo diferente e conseguir um conhecimento mais sólido também
PE-08	Era conhecer mais sobre cinema e Filosofia e também participar com os meus amigos de um novo projeto na escola.
PU-01	Aumentar o meu repertório "dentro" da Filosofia.
PU-03	Obter diferentes perspectivas políticas que vivenciamos no Brasil.

⁴⁴ Informações obtidas através do questionário que consta no Apêndice 1 desta tese.

PU-05	Adquirir conhecimento, compreender melhor as produções cinematográficas e seu valor histórico.
PU-06	Conhecer mais sobre cinema e Filosofia.
PL-01	Desenvolver a linguagem cinematográfica na escola como meio emancipador dos estudantes.
PL-02	Aprofundamento de pesquisa acerca do Cinema, seus aspectos culturais e emancipatórios.

Fonte: autoria própria (2021).

Entre as respostas, podemos identificar que os participantes relataram em suas falas um caráter de aprendizagem envolvendo a atividade do cineclube, em muitas delas envolvendo o cinema e a Filosofia, o que era o objetivo central da proposta do cineclube tanto na escola quanto na universidade.

Com relação aos participantes oriundos da escola (PE), notamos um interesse pelo conhecimento filosófico e cinematográfico, mas também a presença de um elemento que se refere as práticas rotineiras da escola. O aluno PE-07 traz sua intenção de “participar de algo diferente” o que nos remete a uma percepção de que o aluno desejava algo novo, que se diferenciasse do que era apresentado dentre as atividades escolares cotidianas. Desse modo, percebe-se que o cinema pode trazer uma contribuição importante para ruptura com a massificação criada pelo cotidiano escolar, que durante décadas tem sido fundamentado por práticas metodológicas voltadas à pedagogia tradicional, centrada na autoridade do saber do professor e na transmissão de conhecimentos.

Além disso, o cinema no ambiente escolar (por intermédio da prática cineclubista) atua como um elemento de inclusão e formação estética, filosófica e cultural, pois mobiliza os estudantes a pensar e refletir de forma crítica sobre diferentes realidades a partir da discussão sobre diferentes filmes. Para que o processo de conhecimento seja uma “construção” e não mera “transmissão”, é de fundamental importância que a curiosidade do aluno seja aguçada, e neste sentido, o cinema tem um grande potencial ao explorar diferentes perspectivas por meio de suas narrativas. Sobre a importância da curiosidade do aluno, Freire (2007, p. 86) destaca o seguinte:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a

curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Com os participantes do cineclube na universidade, percebeu-se um interesse centrado principalmente na relação entre Filosofia e cinema. O participante PU-03 destaca sua intencionalidade de “obter diferentes perspectivas políticas que vivenciamos no Brasil”, onde podemos perceber que os filmes abordados (Filmes do Cinema Novo) trouxeram uma premissa importante para pensar os problemas sociais e políticos da realidade brasileira por meio de uma abordagem filosófico-cinematográfica. Aqui pode-se refletir sobre a relevância da escolha de uma programação fílmica centrada no cinema brasileiro, o que possibilita um olhar crítico-reflexivo para os problemas inerentes a nossa realidade cotidiana.

Já os participantes do cineclube na Olimpíada, revelaram um interesse diverso dos demais. Ambos os participantes (PL-01 e PL-02) apresentaram um interesse formativo. Tinham como intencionalidade aprender um pouco mais sobre a linguagem filosófica como instrumento emancipatório. Desse modo, observamos que o interesse ultrapassa o mero conhecimento teórico sobre a relação entre cinema e Filosofia, pois percebem que o cinema pensado filosoficamente pode ser capaz de apresentar-se como um instrumento transformador das concepções de mundo dos jovens estudantes.

Ao verificar-se pelas respostas dos participantes, que o cineclube evoca um contexto formativo e de aprendizagem, tem-se a percepção que o cineclube se firma como um espaço educativo privilegiado, que permite aos seus participantes a oportunidade de construir um conhecimento de forma coletiva e democrática.

A seguir serão detalhadas as experiências realizadas com o cineclube onde será destacada a contribuição de vários participantes sobre o contexto tanto de aprendizagem filosófica quanto cinematográfica, evocando também seu potencial formativo.

4.2 Relato da experiência cineclubista na Escola de 2011 a 2016.

Pensar o cinema no espaço escolar vai muito além do que apenas exibir filmes com uma finalidade pedagógica. A escola é um espaço diversificado e multicultural, um ambiente onde a aprendizagem não se limita apenas as paredes que delimitam a

sala de aula. A escola possibilita aos alunos um aprendizado vívido consoante a troca de experiências e as vivências diárias que ocorrem entre alunos e professores.

É a partir desta perspectiva, da escola como um ambiente que tenciona o conhecimento científico com a experiência cotidiana, que no ano de 2011 foi criado um projeto cineclubista no interior do Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, no bairro do Sítio Cercado na cidade de Curitiba.

O Projeto obteve apoio e certificação do Núcleo de Estudos Sobre Ensino da Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF-UFPR), que acompanhou o projeto com bastante entusiasmo. Na época, o projeto se desenvolveu com sessões bimestrais no período noturno, envolvendo alunos do ensino médio e com participação esporádica de membros da comunidade local (pais, professores e funcionários da escola), cujos filmes que compunham a programação, foram escolhidos com base em temáticas filosóficas discutidas em sala de aula pelos próprios estudantes que fizeram parte do projeto.

Cabe ressaltar que esta escolha da filmografia pelos estudantes que compôs a programação do cineclube, teve como base as discussões teóricas sobre Filosofia, política e existencialismo, elaboradas a partir de um planejamento prévio para as aulas de Filosofia realizadas pelo professor consoante as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Tratava-se de abordar primeiramente conteúdos que fornecessem aos alunos uma base teórica para discussão em sala de aula, instigando sua curiosidade e capacidade criativa, para depois, aqueles que voluntariamente fossem participar do projeto, definissem os filmes que pudessem problematizar as temáticas abordadas em sala de aula. Este planejamento e seleção prévia dos conteúdos foi importante para fornecer aos alunos participantes do cineclube subsídios teóricos básicos que fundamentariam a escolha dos filmes que iriam futuramente compor a programação do cineclube. Sobre o papel do professor nesta etapa de preparação, Obiols (2002, p. 127) destaca o seguinte:

O primeiro momento supõe, por parte do professor, a seleção prévia para o curso de uma série de problemas articulados segundo algum critério, isto é, que sejam para ele mesmo objeto de interesse, sobre os quais tenha refletido pessoalmente com maior ou menor originalidade que possam despertar o interesse de seus alunos.

O projeto cineclubista teve duração de dois anos nesta escola, sendo aplicado entre os anos de 2011 e 2012, onde foram exibidos filmes que tinham uma certa

proximidade com a cultura cinematográfica dos alunos, tais como *Na Natureza Selvagem* (EUA-2007), *Mar Adentro* (ESP-2004), *Clube da Luta* (EUA-1999), *Matrix* (EUA-1999), *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA-1989), *Ensaio sobre a Cegueira* (EUA-2008), *1,99: um supermercado que vende palavras* (BRA-2002), *Nós que aqui estamos e por nós esperamos* (BRA-1999), *A Fonte da Vida* (EUA-2006) e *Huckabees: a vida é uma comédia* (EUA-2004).

Nos dois anos de atuação, o Cineclube do Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, exibiu uma grande variedade de filmes que possuíam de certa forma, uma proximidade com os conteúdos filosóficos abordados em sala de aula, tais como ética, existencialismo, sociedade de consumo, enfim, os filmes trouxeram uma vívida aprendizagem, pois a partir do debate realizado com os alunos foi possível não somente estabelecer um elo com os conteúdos filosóficos em sala de aula, como também aprofundar a discussão a partir de novas problematizações que surgiram durante o debate.

A fim de coletar-se dados acerca das impressões dos antigos participantes do cineclube na escola, foi aplicado um questionário por meio da plataforma *Google Forms* com algumas questões para serem analisadas as impressões dos participantes acerca da aprendizagem filosófica no interior das sessões cineclubistas. Essas impressões serão destacadas a seguir trazendo a própria fala dos estudantes em alguns momentos oportunos do presente capítulo.

A participação dos estudantes foi efetiva para sua aprendizagem (como veremos com as citações das falas dos alunos mais adiante) e muitos dos alunos que participaram da primeira etapa do Projeto Cineclubista no Colégio Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, auxiliaram na disseminação das informações e conhecimentos sobre cinema à outros alunos, ora trazendo os mesmos para dentro do projeto, ora auxiliando na sequência na realização do projeto em outras escolas como podemos observar com o relato do aluno participante logo abaixo:

Participei desde os primeiros anos do cineclube, ainda no C.E Prof Teobaldo, creio que em 2011. Fui convidado pelo professor Alessandro durante uma aula. A proposta na época era de alguns alunos propor determinados filmes para um debate filosófico. Já nos anos seguintes, além da fórmula original, também colaborei com um projeto paralelo de uma oficina de cinema no qual tinha com objetivo passar conhecimentos técnicos para serem postos em prática através de exercícios como a criação de roteiros e curtas metragens. Alguns desses exercícios nos levou a produção de um mini documentário para uma das edições da olimpíada de filosofia, com os alunos do C.E Morelli. Participei de algumas sessões

nos anos seguintes quando o projeto seguiu dentro da Reitoria da UFPR agora com uma temática mais densa de debate e discurso, focando em uma visão mais acadêmica (PE02, 2021).

A participação e integração dos alunos foi fundamental para consolidação de um processo de aprendizagem filosófica pelo cinema no interior do cineclube. A ideia de que não apenas fossem participantes passivos das sessões, mas de participarem escolhendo filmes para a programação e atuando como mediadores das sessões, com intercalamento dos participantes na apresentação dos filmes antes da exibição, foi fundamental para motivá-los ainda mais acerca da relevância do cinema. Sobre o aspecto da aprendizagem filosófica por intermédio do cineclube, uma das estudantes afirmou o seguinte:

Eu acho que é uma experiência potencialmente educativa. Aprendíamos com muita naturalidade, até mesmo porque estávamos ali porque queríamos, ninguém era obrigado a participar. Assim aproveitávamos ao máximo tudo que era tratado dentro do cineclube e das oficinas. Lembro de receber um certificado ao final e isso me deixou muito feliz porque foi uma conquista minha. (PE08, 2021, s/p).

Além disso, a aprendizagem filosófica fora potencializada a partir da exibição dos filmes nas sessões cineclubistas. Como era um projeto de contraturno, as sessões do cineclube auxiliaram muitos alunos⁴⁵ a ter um olhar diferente para o cinema e para a Filosofia. Além disso, colaboraram para que durante as aulas, a Filosofia fosse mais bem assimilada, uma vez que já não era algo tão estranho e tão distante dos alunos. Mostrar que a Filosofia não é algo abstrato, mas que trata de problemas de nossa realidade, era algo fundamental.

O mais interessante é que isso foi conseguido por meio do cinema, que ficcionalmente produz suas narrativas. Logo abaixo, trazemos o relato de mais um estudante que participou do projeto entre os anos de 2011 e 2012 no Colégio Estadual Teobaldo Kletemberg. Acerca de sua experiência com o cineclube, quando solicitado para destacar aspectos que ele considerou relevantes na experiência, ele diz o seguinte:

⁴⁵ Foram cerca de 78 pessoas que participaram de forma assídua no cineclube na escola entre os anos de 2011 e 2014. As sessões contavam em média com 12 a 15 participantes, no entanto, havia uma rotatividade nas presenças, com algumas pessoas participando pela primeira vez, porém, sempre com um público médio assíduo (em torno de 9 a 10 participantes) que já haviam participado de outras sessões.

Além de aprendermos muito sobre cinema, me ajudou com filosofia na sala de aula. Eu nunca gostei muito de filosofia, mas foi bacana estudar com o professor Alessandro. O cineclube aproximou a gente, parecia que havia um laço de amizade entre todos nós que estávamos lá, e pensar sobre aqueles filmes foi algo intrigante. Hoje quando assisto um filme sempre encontro algo para refletir, por mais bobo que seja. Acho que a visão muda quando você estuda e conhece um pouco sobre cinema (PE06, 2021, s/p).

Como demonstramos no capítulo 1.3, a partir da perspectiva crítica de György Lukács, o filme enquanto dupla mimesis é a reprodução dos dramas humanos. Nesse sentido, a experiência cinematográfica permite ao espectador refletir acerca de sua própria condição por meio da contemplação da narrativa fílmica. A experiência como espectador potencializa a reflexão filosófica na medida que o indivíduo se coloca como espectador, analisando cada detalhe dentro da dimensão espaço-tempo fílmica. Desse modo, o espectador consegue depurar sua reflexão a partir dos dramas, sendo que o impacto emocional impulsiona esta reflexão sobre a própria realidade do espectador.

A partir disso, foi perguntado aos participantes sobre quais eram os objetivos que os tinham conduzido a participar da experiência. Dentre as visões apresentadas, identificamos a intencionalidade de conhecer algo mais profundo sobre cinema ou sobre como pensar filosoficamente o cinema. Desse modo, identifica-se nas falas dos participantes uma visão de que o cineclube possui um caráter educativo e formativo, na medida em que eles reconhecem que seus objetivos eram pautados na intenção de aprender algo sobre o cinema e a Filosofia, seja no campo teórico ou no campo prático, com relação a parte técnica que envolve o cinema. Conforme as descrições dos participantes, podemos corroborar as ideias apresentadas, quando afirmam:

[Queria] ganhar uma maior profundidade sobre conceitos técnicos, uma maturidade ao analisar as propostas de um roteiro. Através do debate, consegui perceber as inúmeras camadas por trás dessas tramas e a ponte de muitas delas com a filosofia. (PE02, 2021, s/p).
Era de conhecer sobre cinema, até mais que sobre filosofia. Eu sempre gostei de filmes e o projeto na escola que estudei, no Bairro Novo, trouxe uma visão interessante. (PE06, 2021, s/p).
Conhecer um pouco mais sobre filosofia e cinema, já que era a proposta central na formação do cineclube, de relacionar os filmes com a filosofia (PE05, 2021, s/p).

A primeira fase do cineclube na escola, realizada entre 2011 e 2012, trouxe uma concepção formativa a partir de vários aspectos, tanto estéticos quanto de aplicação prática, ao tentar relacionar a Filosofia com o cinema. Estéticos no sentido que os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer aspectos teóricos que

ultrapassavam a narrativa fílmica por meio das discussões sobre o cinema como arte; e de aplicação prática porque os filmes permitiram uma reflexão filosófica sobre o cotidiano ou realidade humana. Após o trabalho com os conceitos e temas filosóficos nas aulas, os alunos que participavam do cineclube traziam sugestões para compor a programação, que eram debatidos e escolhidos mediante uma votação democrática entre os participantes. Como os filmes eram escolhidos pelos estudantes, eram, em sua maioria, filmes comerciais, pois faziam parte do conhecimento cinematográfico prévio dos alunos.

Havia uma preocupação se de fato seria possível incursionar os alunos na tarefa do filosofar por intermédio de filmes comerciais com temáticas filosofantes. Isso porque os filmes comerciais em sua maioria, não têm como foco a problematização filosófica, muitos deles apenas ilustram ou utilizam o argumento filosófico para contextualizar a trama. Sobre essa utilização ou abordagem do filme como ilustração, já fora construída uma reflexão na ocasião da produção de meu texto de dissertação de mestrado, em que aponto o seguinte⁴⁶:

A abordagem que está centrada apenas no estabelecimento do filme como uma “relação” com a filosofia está condenada a uma “filosofia da representação”. Assim, abordagens que tem como foco o uso filosófico de cenas, a ilustração de conceitos ou a aproximação do enredo com uma dada problematização da história da filosofia, estarão limitadas a um afastamento gradual do verdadeiro potencial do uso filosófico do cinema. Porém, aquelas que não desprezam o “todo” da obra fílmica e que são capazes de provocar o pensamento, produzindo um efeito de experimentação, poderão ser capazes de terem um uso filosófico. (REINA, 2014, p. 97).

No decurso do desenvolvimento do projeto isso se mostrou possível (utilização de filmes comerciais) porque no cineclube o filme é exibido em sua totalidade, não é fragmentado, nem recortado em partes. Por isso, o contato dos espectadores com a totalidade da obra fílmica produzia um efeito de experimentação que permitia o alcance da reflexão filosófica, uma vez que, após a exibição, a experiência era potencializada com debate e troca de ideias sobre o filme. A utilização dos filmes comerciais auxiliou para aproximar os jovens do projeto (formação cativa de público) e despertar seu interesse tanto pelo cinema quanto

⁴⁶ A presente citação faz parte da dissertação de mestrado produzida em 2014, intitulada: *Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de ensino aprendizagem da filosofia*. O texto da presente dissertação foi publicado como livro posteriormente em 2016 pela editora Juruá, com o título *Cinema e Filosofia: ensinar e aprender Filosofia com os filmes*, obra integrante da Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica da Editora coordenada pelo Professor Dr. Geraldo B. Horn.

pela Filosofia, uma vez que os filmes comerciais estabeleciam uma certa familiaridade com a cultura fílmica cotidiana dos alunos. Talvez o início do projeto com filmes clássicos (filmes com valor tanto teórico como estético, avaliados pela crítica de cinema) poderia ter tido um efeito diverso ou, quem sabe, não ter nutrido nos alunos o mesmo grau de interesse. Isso porque os alunos, em sua maioria, não possuíam em seu repertório uma cultura de assimilação destes filmes (filmes clássicos). A raiz disso repousa na assimilação da cultura estrangeira fílmica, em especial hollywoodiana, que criou raízes desde cedo em nosso país via televisão, uma vez que muitos brasileiros nunca sequer entraram em uma sala de cinema. Somado a esse fator, temos a influência midiática dos filmes comerciais, que são mais divulgados, exibidos e comentados nos diferentes canais de comunicação.

Para auxiliar os alunos na reflexão filosófica dos filmes comerciais, junto com a programação dos filmes, eram indicados textos para leitura prévia. Esses textos eram selecionados pelo professor de Filosofia, que reconhecia, dentro desta perspectiva, o importante papel da mediação praxiológica com os estudantes.

Portanto, pode-se dizer que a mediação praxiológica e a construção do currículo estão intrínseca e necessariamente vinculadas na medida em que todo processo de transformação do saber acadêmico em saber a ser ensinado deve levar em conta um conjunto de elementos como planos de aula, livro didático, as diretrizes e/ou propostas curriculares. Em todos estes elementos existe a presença da mediação praxiológica. Ou seja, neles está incluída uma forma de transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado. (HORN, 2002, p. 183).

Os textos não eram análises ou críticas dos filmes, mas excertos de trechos de textos filosóficos ou de artigos que problematizavam o tema que eles presenciariam ao ver o filme. Como assinala Horn (2002) na citação anterior, nos processos que levam em conta um saber a ser ensinado, a “mediação praxiológica” é de fundamental importância para transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado. Nesse caso, envolvendo a incursão do filosofar por intermédio dos filmes comerciais, a utilização dos excertos de textos filosóficos vinha como uma forma de auxiliar o aluno na construção do saber filosófico por meio da narrativa fílmica. Tratava-se de trazer mais elementos que pudessem contribuir naquele momento, para formação de um pensamento filosófico por meio da imagem-movimento.

Sobre a relevância da utilização do texto filosófico, destacamos dois trabalhos importantes realizados nesse sentido. O primeiro intitula-se

Aprendizagem Filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, tese de doutorado de autoria de Rui Valse, apresentada ao setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2013. Sobre o objetivo do texto filosófico na aprendizagem, Valse (2013) destaca que:

A leitura de textos filosóficos no Ensino Médio deve, portanto, objetivar a compreensão dos conceitos filosóficos expressos pelo autor. Porém, não se trata de tão somente compreender um determinado conceito, num determinado texto de um determinado autor, mas de assim proceder com vistas a algo. Isto é, trata-se de efetuar a interpretação/compreensão com vistas à reflexão, ao esclarecimento [...] (Valse, 2013, p. 117).

O segundo trabalho intitula-se *Objetivação da aprendizagem filosófica no Ensino Médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas*, de autoria de Wilson José Vieira, tese de doutorado apresentada ao setor de Educação da UFPR no ano de 2018. Sobre a relevância de utilização do texto filosófico, Vieira (2018, p. 47) afirma o seguinte:

A leitura ocorre a partir da organização dos conhecimentos adquiridos e a partir das imposições da realidade e de nossas atuações sobre ela. Quando os estudantes estabelecem diferentes relações das experiências e procuram dissolvê-las ocorre a leitura. Da mesma forma a aprendizagem filosófica. Diante dos conhecimentos filosóficos, dos conceitos e dos problemas filosóficos adquiridos durante as aulas, na leitura dos textos de filosofia, os estudantes passam a organizar ou a “desorganizar” (atribuir uma nova ordem) tais conhecimentos tendo em vista as situações vivenciadas, e a estabelecer conexões entre os diferentes problemas filosóficos apresentados.

A indicação e leitura dos textos auxiliou muito a realização dos debates, pois os alunos sentiam-se seguros tanto por terem um conhecimento sobre o tema tratado previamente pelos textos, como ao expor e contrastar suas visões com as dos demais colegas no terceiro momento da sessão, que era a realização do debate. Abaixo temos o relato de um dos participantes sobre a utilização do texto e da participação dos próprios alunos na mediação da sessão:

Era interessante porque éramos bem situados com relação ao filme. O professor sempre recomendava textos para lermos antes da sessão, não sobre o filme, mas sobre a filosofia no filme. As vezes era algo sobre ética ou sobre filosofia política, dependia do contexto do filme. Na sessão havia três momentos, no início havia a apresentação. Isso foi uma coisa legal porque em cada sessão era um aluno que apresentava o filme e apresentava vários dados sobre ele. Depois assistíamos e ao final debatíamos. As sessões eram longas, mas no final valia a pena. (PE05, 2021, grifo nosso).

Conforme é possível observar na citação do participante acima, percebe-se o reconhecimento do protagonismo dos participantes na sessão cineclubista. Esse protagonismo é reconhecido pelo próprio participante quando destaca que a participação não se restringia apenas ao debate, mas também em outros momentos do ritual cineclubista, como a apresentação, por exemplo. Há também por parte dos participantes, o reconhecimento da própria organização que permeia a sessão, não havendo espaço para improvisos.

Isso ressalta não apenas o protagonismo, mas o compromisso dos participantes com a realização da atividade que não era pautada por um sentimento individualista, mas sim coletivista. Neste ponto, destaca-se a característica de construção coletiva do conhecimento no interior da prática cineclubista, que corrobora com a atitude ativa dos participantes nesse processo. Não se tratava apenas de assistir e debater filmes, mas de construção de um processo horizontal de conhecimento, que se iniciava antes da sessão com planejamento, leitura de textos e preparação para a construção do debate posterior no cineclube.

A escolha destes textos sempre foi cuidadosa, pois conforme destacam tanto Valese (2013) quanto Vieira (2018), o texto ou fragmento de texto filosófico deve sempre levar em consideração o contexto de aprendizagem dos estudantes, questões de vocabulário, semântica, de léxico linguístico e de compreensão textual, pois nem todo texto filosófico estará adequado a um determinado grupo de estudantes, dada a sua individualidade e particularidade enquanto sujeitos da aprendizagem.

Porém a indicação dos textos foi uma ajuda fundamental para pensarmos a Filosofia a partir dos filmes comerciais no início e de fomentarmos o debate com argumentos para além do senso comum. A seguir podemos observar a avaliação da experiência das sessões a partir das palavras de um aluno que participou ativamente do cineclube:

Como dito anteriormente, foi uma experiência riquíssima! O ato de propor determinados filmes, alguns com temas mais densos ou até mesmo algo leve. Cada gênero/trama nos apresenta um aspecto único e em conjunto com alguns textos que conversam diretamente com essas tramas, conseguimos uma maior profundidade nos debates. Através dos debates conseguimos várias linhas de interpretação e novos pensamentos acerca do que foi assistido (PE02, 2021, s/p).

No entanto, havia uma questão central, que se tratava se o cineclube deveria de fato continuar exibindo filmes comerciais, pois isto fugia um pouco da perspectiva da proposta histórica do cineclubismo mundial. Isto gerava um certo estranhamento, mas por outro lado a experiência estava apresentando bons resultados. Porém era preciso evoluir, testar e ver até onde de fato esta experiência poderia levar os estudantes no que diz respeito à aprendizagem da Filosofia por intermédio dos filmes no cineclube.

Os cineclubes em sua grande maioria, não se diferenciam das salas de cinema apenas por manterem um ritual tríade (apresentação, exibição e debate), mas também por abordarem filmes independentes e alternativos, fora do circuito comercial do cinema. Tratava-se de um dilema, pois, pelo fato da programação ter sido elaborada pelos próprios alunos, era natural que filmes comerciais fossem escolhidos tendo em vista a cultura fílmica dos estudantes.

Porém, direcionar a proposta do cineclube para outro caminho, com filmes não comerciais, tratava-se de retirar dos alunos a autonomia pela escolha da programação, visto que seria exigido um conhecimento maior da história do cinema, algo, que naquele momento, os alunos não possuíam. A solução foi, no início apostar em filmes comerciais para não tirar a autonomia dos alunos na construção da programação, porém filmes com teor mais problematizantes, permitindo que fosse possível filosofar a partir da narrativa, para que somente depois, com o tempo, os alunos fossem tendo contato com filmes mais clássicos do cinema mundial, ampliando assim sua cultura fílmica. Os estudantes traziam várias sugestões de títulos que eram discutidos previamente com ajuda do professor, para então, a partir de um consenso determinar qual filme seria exibido.

Junto à questão da redefinição da programação havia também uma preocupação muito grande com a formação de público. Com uma programação com filmes não comerciais, seria possível que os alunos evadissem e assim, não atingiríamos um público amplo. No entanto, é imprescindível refletir que o cineclube não pode ser reduzido a um espaço de entretenimento, como os cinemas comerciais. A proposta do cineclubismo leva em seu bojo um duplo aspecto: primeiro com relação a produção de conhecimento, segundo o aspecto formativo. Desse modo, era preciso repensar o projeto e, para isso seria necessário repensar a proposta.

Nos anos de 2013 e 2014 o projeto foi transferido para o Colégio estadual Padre Cláudio Morelli, no bairro do Umbará na cidade de Curitiba. O motivo foi de ordem

peçoal, uma vez que passei a lecionar no referido colégio e não mais no colégio anterior (C.E. Professor Teobaldo L. Kletemberg). Uma das questões importantes para o *start up* dos projetos foi a escolha do espaço adequado, de equipamentos de qualidade e, principalmente, do apoio das direções das escolas e do NESEF/UFPR para que o cineclube obtivesse um bom funcionamento. Nesse sentido o projeto ganhou um novo lar, pela amplitude do apoio e suporte da direção da escola e desta vez existiriam algumas mudanças importantes que seriam realizadas.

Entre os anos de 2013 e 2014 foram intercaladas sessões cineclubistas e oficinas de cinema. As oficinas de cinema constituíam um elemento novo, pois oportunizavam aos alunos um conhecimento técnico e estético acerca dos filmes. As oficinas tinham como principal objetivo, incentivar aos alunos a produzirem seus próprios filmes, além disso, as oficinas seriam um passo importante para construção de uma “cultura estética fílmica” servindo como ponto de partida para que os alunos entrassem em contato com filmes menos comerciais, para que compreendessem o cinema como algo para além do entretenimento e como expressão da arte. Segue o relato de uma das alunas participantes do Projeto no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli (CEPCM), ao descrever como foi sua experiência de participar do Projeto Cineclubista:

Foi muito incrível, isto porque me surpreendi com o estudo do cinema. Além de debatermos os filmes no cineclube, participamos também de oficinas de cinema. Aprendemos sobre roteiro, técnicas de filmagem e como fazer um pequeno filme. Lembro que montamos grupos ao final e cada grupo fez um filme, tipo curta metragem. Alguns fizeram em stop motion outros fizeram curtas de terror, porque estávamos na época estudando o movimento expressionista alemão (PE07, 2021, s/p).

Por outro lado, tivemos um impacto muito grande porque a maioria dos alunos do outro colégio não pode participar. Esporadicamente dois ou três alunos do projeto anterior compareciam, mas com muita dificuldade porque agora o cineclube estava em outra escola e em outro bairro. Um fator também percebido como relevante, foi a certificação fornecida pelo NESEF/UFPR que apoiava e amparava o Projeto na Escola. Para muitos fora gratificante segurar em suas mãos um certificado.

Aqui temos também que perceber que este processo, além do conhecimento construído, trouxe aos estudantes a possibilidade de um itinerário formativo, que incluía o cinema e a Filosofia. Sem a parceria com o NESEF/UFPR isto não teria sido possível, porque não haveria como certificar os alunos. Daí a importância de que o elo

escola/universidade precisa existir. Há uma necessidade de caráter formativo de aproximação do professor da universidade para obter sua formação, assim como aproximação da universidade da escola a fim de identificar e propor narrativas educativas construtivas, seja por meio da pesquisa ou de projetos no interior da escola para melhorar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ao contatar os antigos participantes do cineclube para que respondessem a um questionário sobre o projeto cineclubista, estas visões apareceram em sua avaliação pessoal do projeto, pelo qual os alunos relataram suas dificuldades e a os aspectos que julgaram relevantes para sua formação naquele período:

A avaliação foi muito positiva. Queria ter participado mais, porém quando o projeto mudou de escola ficou difícil, porque a escola estava em outro bairro. Outra coisa bacana é que além de aprendermos também ganhávamos um certificado se tivéssemos participado o ano todo. Lembro que foi o primeiro certificado que ganhei na minha vida e foi especial (PE06, 2021).

Entre os anos de 2013 e 2014 foram realizadas 6 sessões cineclubistas e 4 oficinas. As sessões eram bimestrais e realizadas no contraturno escolar, mais precisamente no período noturno, oportunizando a participação voluntária de alunos do ensino médio e ensino fundamental. Neste período os alunos entraram em contato com filmes símbolos dos principais movimentos cinematográficos mundiais, como *Nosferatu* (ALE-1922) dirigido por F. W. Murnau, filme ícone no expressionismo alemão, *Ladrões de Bicicleta* (ITA-1948) dirigido por Vittorio de Sicca, filme símbolo do movimento neorrealista italiano, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) dirigido por Glauber Rocha, filme ícone do movimento cinemanovista no Brasil, *Tempos Modernos* (EUA-1936) dirigido por Charles Chaplin, *Encouraçado Potemkin* (URSS-1925) filme símbolo do cinema revolucionário soviético e o filme *Hiroshima meu amor* (FRA-1959) de direção de Alain Resnais, filme icônico do movimento da Nouvelle Vague francesa.

Estes filmes citados acima foram intercalados com a realização das oficinas de cinema na escola. Entre 2013 e 2014 foram realizadas quatro oficinas com as seguintes temáticas:

TABELA 5: Descrição das temáticas das Oficinas de Cinema na Escola

Oficina 1	Elementos técnicos na composição de um filme
-----------	--

Oficina 2	Técnicas construtivas na elaboração de roteiro
Oficina 3	História dos Movimentos Cinematográficos Mundiais
Oficina 4	Técnicas de edição e construção de um filme curta metragem e filmes Stop Motion

Fonte: autoria própria (2021).

As oficinas tinham como principal objetivo permitir aos alunos tanto uma leitura do ponto de vista técnico e estético dos filmes exibidos no cineclube, como também incentivar a produção audiovisual pelos próprios alunos. Na oficina 4, os alunos foram divididos em grupos e incentivados a produzir um vídeo curta metragem ou um vídeo com a técnica *stop motion*. Solicitada para descrever a sua experiência, e alguns aspectos dela, uma das alunas afirmou o seguinte:

Acredito que mudou minha visão sobre muitos filmes, inclusive os nacionais. Lembro que vimos um filme nacional no cineclube e eu gostei do filme, não tinha o costume de ver filmes brasileiros só os estrangeiros. Além disso tinha filmes clássicos e com o conteúdo das oficinas lembro que não apenas aprendemos a analisar e ver os filmes de forma diferente, mas também aprendemos a fazer pequenos filmes (PE08, 2021, s/p).

As oficinas mostraram-se um elemento interessante tanto do ponto de vista educativo quanto formativo, pois os alunos modificaram suas visões primárias acerca do cinema, passando a olhar um filme sob um outro ponto de vista ao não apenas “ver, mas fazer cinema”. Os filmes clássicos exibidos no cineclube eram vistos com curiosidade e muitos já indagavam a respeito das técnicas fílmicas aprendidas nas oficinas de cinema tentando visualizá-las no interior das cenas dos filmes exibidos.

Na época além de aprender sobre a parte técnica de cinema foi também ver filmes que acho que sozinha jamais veria na vida. Estudávamos nas oficinas os movimentos cinematográficos e depois víamos os filmes. Vi filmes da década de 1920, filme de Charles Chaplin, enfim, víamos o filme e o professor sempre pedia que prestássemos atenção não somente na história, mas nos cortes, no posicionamento da câmera e expressão dos personagens. Era muita coisa, mas não era complexo, percebi que fazer cinema é algo magnífico e muito trabalhoso (PE07, 2021, s/p).

A experiência com as oficinas foi relevante no sentido de compreender um método de educar o olhar do jovem para filmes clássicos. A grande maioria deles estava somente acostumada com os filmes hollywoodianos, poucos sequer tinham

vistos filmes brasileiros. As oficinas foram um caminho valioso que abriram as portas para educar esteticamente o olhar daqueles jovens alunos.

O conteúdo das oficinas que incluía tanto estudo da história do cinema por meio dos movimentos cinematográficos e a parte técnica, não apenas modificava o olhar do estudante como conferia a ele uma capacidade de produzir seus próprios filmes. Não se tratava de um projeto para profissionalizar, mas para motivar e mobilizar os alunos em direção da Filosofia e do cinema, não apenas pelo pensar, mas também pelo fazer. Nisto está implícito o próprio conceito de *práxis* em Marx, onde adaptado ao contexto da aprendizagem percebemos que teoria e prática não se separam, que método e aprendizagem se inter-relacionam e o pensar e o agir imbricam-se.

O projeto desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014 compreendeu uma segunda etapa do projeto cineclubista na escola. Novas mudanças viriam nos anos posteriores com a incursão do cineclube em âmbito acadêmico, porém, a ideia seria abrir a participação para um público misto, tanto alunos de ensino médio, professores e estudantes universitários. Tratava-se de analisar a evolução do processo de aprendizagem filosófica por meio dos filmes a partir da participação de indivíduos com diferentes saberes e conhecimentos e o que poderia ser observado de erros/acertos numa nova formatação ou proposição de cineclube que imbricasse o público da escola e da universidade.

No ano de 2015 foi realizada uma parceria do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) com o Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL) para exibição de uma grade de programação que privilegiasse a política na América Latina. O projeto com título: *Um olhar sobre a política na América Latina*, contemplou a exibição dos seguintes filmes:

TABELA 6: Descrição da programação do cineclube em 2015.

FILME	DATA DE REALIZAÇÃO
Machuca (CHI-2004) direção de Andres Wood	08/05/2015
Chove sobre Santiago (CHI-1975) direção Helvio Soto.	26/06/2015
Deus e o Diabo na Terra do Sol (BRA-1964) direção de Glauber Rocha	25/09/2015
Quanto Vale ou é por Quilo? (BRA-2005) direção de Sérgio Bianchi.	02/10/2015
O que é isso companheiro? (BRA-1997) direção de Bruno Barreto	18/12/2015

Fonte: autoria própria (2021).

A exibição dos filmes pelo Cineclube NESEF-UFPR foi aberta a diferentes públicos no ano de 2015. Participaram das sessões professores de Filosofia da rede pública de ensino, acadêmicos da UFPR, membros do IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação, professores pesquisadores do NESEF e alunos do ensino médio do Colégio Estadual do Paraná.

Este período de exibição dos filmes via cineclube no espaço do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL) foi uma nova experiência por contemplar um público mais diversificado. Além de professores de Filosofia, tivemos a participação de acadêmicos e de alunos do Colégio Estadual do Paraná, que eventualmente eram convidados pelos professores de Filosofia para participarem da atividade em seu contraturno escolar. As discussões contemplaram a questão da política na América Latina e o intervencionismo imperialista norte-americano, que apoiou muitas ditaduras entre as décadas de 1960 e 1990 dado o contexto da Guerra Fria.

Em contato com o professor de Filosofia Wilson José Vieira do Colégio Estadual do Paraná em uma das sessões do cineclube no IFIL em 2015, foi realizado um convite para que a programação do ano de 2016 fosse desenvolvida nas dependências do Colégio Estadual do Paraná (CEP).

No ano de 2016, foi iniciado, então, o projeto cineclubista no Colégio Estadual do Paraná (CEP) com o tema: *Quem somos nós? Uma reflexão sobre o ser humano na sociedade contemporânea*, no qual a programação contemplava a exibição da trilogia de documentários *Human* (FRA-2015) de direção de Yann Arthus-Bertrand. Abaixo segue o cronograma de exibição dos filmes realizados no ano de 2016:

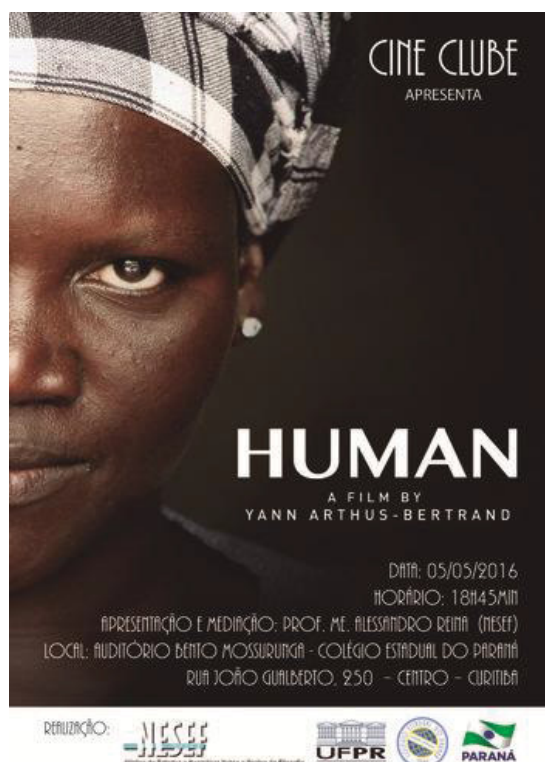
TABELA 7: Descrição da programação do cineclube em 2016.

FILME	DATA DE REALIZAÇÃO
Human – Vol. 1 (FRA-2015) direção de Yann Arthus Bertrand	05/05/2016
Human – Vol. 2 (FRA-2015) direção de Yann Arthus Bertrand	16/06/2016
Human – Vol. 3 (FRA-2015) direção de Yann Arthus Bertrand	01/09/2016

Fonte: autoria própria (2021).

Este foi o último ano que o cineclube esteve abrigado no espaço escolar. O público durante o ano de 2016 no Colégio Estadual do Paraná (CEP) compreendia alunos dos cursos técnicos do período noturno do CEP, professores e pedagogos da instituição, pesquisadores do NESEF/UFPR e alguns alunos do ensino médio regular que haviam participado do cineclube em outras escolas entre os anos de 2011 e 2014.

IMAGEM 2: Cartaz de Divulgação filme *Human* em 2016 no CEP



Fonte: CEP (2016)

A ideia central do projeto era propor uma reflexão de cunho existencialista, explorando as questões filosóficas trabalhadas por Bertrand (2015) em seus documentários. As questões filosóficas norteadoras abordadas por Bertrand (2015) em sua trilogia discutiam temas como o amor, a guerra, a riqueza, a pobreza, a homo afetividade, a violência contra a mulher, o preconceito racial, enfim, eram temas altamente polêmicos e atuais que foram explorados a partir da visão de diferentes pessoas que foram entrevistadas em diferentes países pelo mundo. Acerca da experiência com a trilogia *Human* (2015), uma das participantes relatou o seguinte:

Eu me senti orgânica ao debate e ao filme considerando minha parca experiência com a Filosofia. Foi muito rico e motivador a todos, suscitando muitas reflexões existenciais. [...] Eu não haveria feito tantas análises e percepções do conteúdo do filme, nem mesmo da produção cinematográfica não fosse a mediação e a contribuição dos professores e participantes (PE01, 2021, s/p).

Podemos observar que, além de sua potencialidade educativa em termos filosóficos afirmados pela participante, ela evoca um elemento fundamental para que esse processo se desvele, que é a mediação e contribuição de todos no debate após a exibição fílmica. Nota-se que a aprendizagem filosófica aparece e consolida-se num

horizonte dialético e dialógico. Dialógico no sentido de que o diálogo se torna uma ferramenta fundamental para construção do conhecimento naquele espaço onde as falas de um indivíduo entrelaçam-se com as falas de outros indivíduos, mediado pela exibição fílmica. Dialético no sentido de que a discussão se apresenta dentro de um cenário de afirmações, contradições e conclusões (movimento clássico da dialética: tese, antítese e síntese), visando a construção de uma visão totalizante e coletiva do conhecimento a partir da obra fílmica.

A dialética possibilita a construção do conhecimento crítico por intermédio do filme e da análise e reflexão filosófica dos participantes. Nesse sentido, identificamos certa compatibilidade com a proposta dialética epistemológica de Paulo Freire, que considerava o diálogo crítico como um fator fundamental para a educação e formação do indivíduo. Sobre esta questão, Freire (2003, P. 38) afirma que:

[...] Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. [...].

Para Freire (2003) é fundamental que a aprendizagem no interior do processo educativo não seja apenas um vazio de abstrações. Está implícita na pedagogia de Freire (2005) a necessidade de uma *práxis* onde o conteúdo ensinado dialogue com a realidade social daquele que aprende.

No interior do cineclube a programação é sempre pensada de forma a trazer ao espectador o contato e reflexão acerca de sua realidade. Se os filmes são uma dupla mimesis do cotidiano humano conforme afirma Lukács (1967b), percebe-se que a dinâmica cineclubista não apenas desperta um olhar crítico para a realidade em termos filosóficos, como encoraja o indivíduo a tomar consciência de sua tarefa diante do mundo. Assim como em Karl Marx, para Paulo Freire não cabe ao homem apenas refletir sobre o mundo, mas transformá-lo.

É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 1981, p. 42).

Desse modo, possibilitar ao espectador do cineclube não apenas a contemplação das imagens, mas a construção de um conhecimento crítico-filosófico

acerca de sua condição existencial não se trata apenas de um exercício de apreensão de uma teoria. Pelo contrário, a tomada de consciência pelo sujeito colabora decisivamente para sua ação sobre o mundo e consequente emancipação, para que seja capaz de romper com as estruturas ideológicas e alienantes propostas por uma sociedade capitalista e desumana.

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são 'corpos conscientes' que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação da reflexão, como objeto da nossa análise crítica (FREIRE, 1997, p. 20-21).

Freire (1997) destaca muitíssimo bem a relevância da relação entre a ação e a reflexão sobre realidade nos processos educacionais. Aquele que aprende necessita saber não somente o que aprende, mas para que aprende e porque aprende. Nesse sentido, um processo educativo que se desvincula da realidade cotidiana é vazio de sentido, pois não é capaz de significar para aquele que aprende o verdadeiro motivo de estar ali aprendendo, ou seja, ser capaz de significar sua condição existencial. Por isso Freire (1997) afirma que o ato de educar é um ato político, porque para nós, enquanto sujeitos da *pólis*, não faz sentido dissociar a educação de nossa condição social, cultural, econômica, porque estes são fatores inerentes a nossa existência na sociedade.

4.3 O processo das “Ocupas” no horizonte do cineclubismo.

No mês de outubro de 2016 iniciou o processo de ocupação das escolas promovido pelos alunos da rede pública de ensino em todo Brasil. As ocupações das escolas pelos estudantes, caracterizaram-se como uma forma de protesto contra a Medida Provisória 746 que instituiu um processo de reformulação do Ensino Médio. Esta medida provisória atropelou a discussão pública que vinha sendo realizada desde o ano de 2013 por meio da portaria 1.140 do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio durante a gestão do Ministério da Educação sob comando de Aloizio Mercadante (PT) e da então presidente da República Dilma Rousseff (PT). A proposição do pacto era a seguinte:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. (BRASIL, 2013, s/p)

O Pacto promoveu em todo país a partir de 2013, não somente uma proposta de redesenho curricular, como investiu na capacitação e formação de professores. Os professores de todos os Estados brasileiros passariam a discutir as propostas do Pacto e de forma democrática e coletiva iriam construir as novas bases para uma reformulação do Ensino Médio brasileiro. Entre os principais objetivos, destacavam-se:

Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar;
Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
Redesenho curricular nacional;
Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
Ampliação e adequação da rede física escolar;
Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM
(BRASIL, 2013).

Os problemas oriundos da Ocupação das escolas em 2016 têm origem profunda no processo de *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Em 2 de dezembro de 2015, foi realizado o aceite do processo de *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff, pelo presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (MDB), sendo encerrado no dia 31 de agosto de 2016 com a cassação do mandato de Dilma Rousseff. O *Impeachment* sob a visão de vários especialistas e juristas brasileiros e internacionais configurou-se como uma espécie de Golpe de Estado⁴⁷ contra uma presidente que havia sido democraticamente e legitimamente eleita pelo povo, que teve seu mandato caçado por uma acusação de improbidade administrativa.

⁴⁷ BENVENUTI, Patrícia. Impeachment de Dilma é golpe de Estado, determina Tribunal Internacional pela Democracia. **Opera Mundi**, 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/44748/impeachment-de-dilma-e-golpe-de-estado-determina-tribunal-internacional-pela-democracia>. Acesso em: 13 fev. 2021.

Pouco mais de um mês depois do *Impeachment*, o presidente em exercício Michel Temer assinava a Medida Provisória 746/2016 colocando um fim nas discussões públicas e debates democráticos entre os docentes, escolas e conselhos estaduais de educação sobre a reformulação do ensino médio. A Medida Provisória com força de lei, não apenas interrompia um processo de diálogo democrático sobre a educação que vinha desde 2013, como colocava um ponto final no processo de capacitação e formação de professores brasileiros. Tratava-se de impor uma lei que estipularia agora novas diretrizes para educação brasileira, sem realização de debate, sem construção democrática, mas sim de forma impositiva.

A MP-746 e seu teor, despertou a atenção dos estudantes pelo Brasil que ao compreenderem o teor do documento e suas proposições depreciativas para educação, iniciaram um processo de ocupação das escolas públicas que interrompeu o calendário escolar em todo o Brasil. O Estado do Paraná foi o que registrou o maior número de escolas ocupadas por estudantes, chegando a um número superior a 900 escolas ocupadas. Sobre o processo da ocupação das escolas, Mônica Ribeiro (et. al., 2017, p. 7) destaca o seguinte:

Do início, quando pautada a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746, estudantes das escolas públicas tentavam entender o texto da lei que prometia condenação a um futuro no qual escolhas não seriam possíveis. Como avaliar uma legislação imposta sem consulta pública e com profundo impacto nas vivências juvenis? Cientes da necessidade de fundamentar suas opiniões, estudantes conversavam incansavelmente entre si, buscavam ouvir e ler especialistas para ter clareza do que esta agenda significaria para a vida, verificavam as interpretações e analisavam as consequências. Se posicionaram pública e coletivamente contra reformas que potencializam a desigualdade social instalada. Ocuparam as escolas e produziram conhecimentos resistentes. (RIBEIRO, et. al. 2017, p. 7).

Porém as ocupações não interromperam as atividades com filmes por meio dos cineclubes. De forma autônoma, por meio dos grêmios estudantis, os estudantes desenvolveram dentro da escola um sistema organizado de resistência, que incluía o debate e também a exibição fílmica e o trabalho com a cultura no interior das escolas ocupadas, envolvendo a discussão política atual por meio de várias manifestações da arte, na qual o cinema estava incluído. Internamente os alunos compunham suas próprias programações e passaram a exhibir filmes e pautar discussões de forma democrática e livre no interior das escolas. Várias ações voltadas à implantação de sessões cinelubistas nas ocupações foram relatadas no Brasil, como exemplo, Barreto (2016, p. 85) destaca que no Rio de Janeiro:

Uma assembleia dos Secundaristas em Luta no realizada CEPAR, onde se reuniam estudantes de escolas de São Gonçalo e Niterói exemplifica bem como eram organizados seus espaços de debate e decisão. Naquele dia, mais de 35 estudantes de escolas como o IEPIC, o David Capistrano, o Leopoldo Fróes, o Liceu Nilo Peçanha e o Aurelino Leal estavam reunidos para organizar uma manifestação no centro de Niterói que pudesse dar visibilidade ao movimento de ocupações de escolas. Debateram a necessidade de autorização dos pais, arrecadação de dinheiro para manutenção das ocupações e a importância de mostrar o movimento para a sociedade. A ideia dos estudantes era a construção de um ato começando nas barcas (local de grande fluxo de pessoas, em especial trabalhadores e estudantes) e indo até o Liceu, terminando com um cineclube e levando as cadeiras das escolas, a exemplo do que era feito em 2015, em São Paulo.

A partir do mesmo contexto, das ocupações e de sua possível herança aos jovens estudantes, Alvin e Rodrigues (2017) destacam que:

As ocupações são parte de uma rede mais ampla de lutas secundaristas. Coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais “virais” nos espaços escolares. [...] coletivos que experimentam relações horizontais e movimentos que denunciam opressões perpetradas no ambiente escolar. Trata-se de confrontar medidas administrativas e, simultaneamente, criar outras formas de estar e lutar nas escolas por meio do diálogo com movimentos sociais rodas de conversa, arraiais de ocupação, cineclubes, formação de coletivos, produção de curtas-metragens, ocupações de recreios, composição de músicas, organização de rádios escolares e, ainda, grupos de dança, teatro e poesia (ALVIN; RODRIGUES, 2017, p.76-77).

Na cidade de Curitiba várias foram as experiências construídas pelos estudantes com a utilização de filmes como processo de debate, educação e formação, entre as mais conhecidas destacam as ações do Colégio Estadual do Paraná e do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, sessões cineclubistas onde tive o prazer de participar como convidado pelos estudantes, que na ocasião ocupavam suas escolas de forma autônoma e democrática. Após o fim das ocupações, no ano de 2017 as ações cineclubistas do NESEF-UFPR iriam apoiar duas frentes de trabalho. A primeira com a criação e identidade própria do Cineclube Jogo de Cena, a segunda com a criação do G-CINE, Grupo de estudos sobre Cinema e Educação. Ambas as ações serão discutidas nos próximos dois itens deste capítulo.

4.4 O processo de educação estético-filosófica por meio dos filmes brasileiros no Cineclube Jogo de Cena de 2017 a 2019

No ano de 2017 houve uma iniciativa no interior do Grupo NESEF para dar uma identidade própria ao projeto cineclubista. Tratava-se de conferir ao projeto uma maior organicidade e ampliar o alcance do uso do cinema como elemento formativo e

educacional. Nascia então, naquele momento, o *Cineclube Jogo de Cena*, demarcando o início de uma proposta cineclubista na universidade.

De início o grupo contou em sua fundação, com a presença do Prof. Dr. Fernando Gimenez, professor da UFPR- Setor ciências sociais aplicadas e editor da *RELICI – Revista Livre de Cinema*, do acadêmico de Filosofia da UFPR e cineclubista de longa data Welinton Tarelho, do filósofo e psicólogo Mário Ricetto, dos professores da rede pública de ensino e pesquisadores da área de cinema Douglas Lopes e Luiz Alberto Vieira e de Ana Paula Remingio Vaz, funcionária da Fundação Cultural de Curitiba e do coordenador geral das atividades do NESEF/UFPR Prof. Dr. Geraldo B. Horn. Posteriormente outros membros foram aparecendo e integrando-se as atividades do Jogo de Cena.

O mais importante a se destacar é que o grupo atuava sempre de forma colaborativa mantendo uma horizontalidade nas discussões, o que permitia que os iniciados não se sentissem pressionados pela fala dos mais experientes no diálogo com o cinema. Isto é fundamental no interior do cineclube para cativar e formar um público, ou seja, permitir que haja uma oportunidade de fala a todos os participantes. Sobre a questão da integração dos membros cineclubistas, um dos participantes assinala o seguinte:

No primeiro encontro senti um estranhamento em relação a linguagem do cinema, cheguei a pensar o que estou fazendo aqui? Mas logo fui percebendo que as reuniões eram ricas em diálogos e todos tinham lugar de fala, aqueles que participavam a mais tempo no cineclubismo eram cordiais com os que estavam iniciando a formação. [...] Sentia que aquele era um espaço de emancipação cultural (PU04, 2021, s/p).

As primeiras sessões do Cineclube Jogo de Cena foram realizadas no Anfiteatro 400 da UFPR com tema *Brasil: trajetória do cinema no subdesenvolvimento*, que contou com 3 sessões no ano de 2017:

TABELA 8: Descrição da programação do cineclube em 2017.

FILME EXIBIDO	DATA
Rio 40 Graus (BRA-1955) direção de Nelson Pereira dos Santos	26/10/2017
O Pagador de Promessas (BRA-1962) direção de Anselmo Duarte	30/11/2017
Deus e o Diabo na Terra do Sol (BRA-1962) direção de Glauber Rocha	14/12/2017

Fonte: autoria própria (2021).

No ano de 2017, a proposta de programação do Cineclubes Jogo de Cena tinha como objetivo, entender as premissas do movimento do Cinema Novo que, nos termos de Glauber Rocha, “resgatou o cinema brasileiro de uma miséria econômica e cultural” (ROCHA, 1981), construído entre conflitos internos e sobre ataques externos, tais como a repressão e o imperialismo. O Cinema Novo refletia as relações conflituosas constituintes da cultura brasileira naquele dado momento, reconhecendo sua complexidade multiétnica, econômica e estética.

Desse modo, o cineclubes *Jogo de Cena* apresentou como proposição o desenvolvimento de um estudo mais detalhado sobre as características estéticas do Movimento do Cinema Novo, buscando estabelecer, em primeiro lugar, uma compreensão sobre a estética fílmica defendida pelo movimento e, em segundo, a promoção de um resgate cultural acerca do conhecimento sobre o cinema brasileiro no período compreendido entre meados de 1950 até final da década de 1960.

O mais interessante é que ao abordar o Cinema Novo, muitos professores foram instigados a levar estas ideias para suas escolas, uma vez que é pobre a cultura cinematográfica de nossos alunos no ensino médio, dada a influência e expansão entre os jovens do cinema hollywoodiano. Uma professora participante das sessões destacou o seguinte: “[...] os filmes do Cinema Novo assistidos no NESEF me suscitaram a um projeto formativo com estudantes do Ensino Médio sobre o cinema brasileiro. Eles não têm mais acesso a estes filmes ou documentários críticos e instigantes” (PE01, 2021, s/p).

As sessões do Jogo de Cena no interior da universidade tiveram predominância do público acadêmico, professores e pesquisadores, apresentando um debate com alto nível intelectual dada a bagagem teórica de seus participantes. A experiência cineclubista em 2017 contou com o suporte dos trabalhos do G-Cine, um grupo de estudos sobre cinema e educação que fora fundado paralelamente ao *Jogo de Cena*, que será abordado mais adiante. Um dos participantes relatou no questionário o seguinte:

Já havia participado e organizado cineclubes ao longo da trajetória estudantil, a iniciar pelo Cineclubes da CEU (Casa do Estudante Universitário do Paraná) e enquanto professor na rede estadual de ensino. No entanto, nunca havia participado de uma atividade cineclubista com tanta solidez acadêmica (PU11, 2021, s/p).

Um aspecto importante para ressaltar é o papel emancipador cultural da prática cineclubista. Este caráter emancipador só é possível devido ao caráter não apenas educativo quanto formativo do cineclube. Isto porque o ritual cineclubista permite romper com a dinâmica do cinema como mero objeto de consumo, dada a forma metodológica como é conduzida a sessão, como um ritual tríade, marcado pela apresentação do filme, pela exibição e posteriormente pelo debate. Sobre esta condição cultural emancipadora, um dos participantes relata:

A apresentação permite a ambientação e a contextualização acerca do filme a ser exibido. A exibição é o momento de imersão na obra proposta e experimentação estética. O debate possibilita a apreciação crítica da obra, de modo que cada participante contribui para esmiuçar os elementos técnicos, estéticos, simbólicos, etc. do filme. Deste modo, a tríade do rito cineclubista é capaz de romper com o "consumo" passivo do expectador. (PU11, 2021, s/p).

No ano de 2018 o *Cineclube Jogo de Cena* continuou com ênfase no movimento cinemanovista. Tratava-se de esmiuçar aquele que havia sido o melhor período do cinema brasileiro. Entretanto, tratava-se também de entender por que os filmes produzidos pelo movimento não conseguiram cativar o público. Esta talvez, seja a maior contradição daquilo que o nosso cinema produziu de melhor, ao mesmo passo que produzia uma obra prima atrás da outra, como ressaltou Martin Scorsese na entrevista à Folha de São Paulo em 2006, o movimento não conseguia cativar o público brasileiro que ainda optava pelos filmes estrangeiros no Brasil. Aliás, o relato de Scorsese é fantástico, pois evidencia a potência e riqueza cultural e estética dos filmes cinemanovistas:

Eu vi os filmes do Cinema Novo, no Museu de Arte Moderna, em 1969 ou 1970. Assisti à 'Terra em Transe' e 'Os Fuzis' na versão original, sem legendas. Foi uma experiência muito, muito forte. Eu nunca tinha visto aquela combinação de estilos e, honestamente, a humanidade, a paixão tão poderosas nos dois filmes. Então, quando 'O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro' estreou no Cinema da rua Oblique, e eu li o nome Rocha, fui imediatamente ver aquilo. Você tem que entender, era um tempo bem diferente. Todo dia, sem exageros (risos), uma nova obra-prima vinha da Itália, da França, do Japão, de todo lugar. Elas surgiam de toda parte. E, de repente, 'O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro' chega nos cinemas e varre todos dali. Eu só posso dizer isso a partir de um ponto de vista emocional, porque eu não tinha o embasamento intelectual, o entendimento da natureza política, do que estava acontecendo no Brasil (SCORSESE, 2006, s/p).

A estética dos filmes cinemanovistas era bastante antagônica à estética dos filmes norte-americanos. Esta estética de certa forma não agradava grande parte do público que já havia acostumado-se com a estética fílmica norte americana. Romper com a colonização do pensamento fílmico brasileiro era uma tarefa difícil, porém não impediu que os cinemanovistas produzissem verdadeiras obras primas. Sem ser pela via do cineclube, seria muito difícil que o público comum chegasse a conhecer e ver tais filmes.

A cultura popular será sempre uma manifestação relativa quando apenas inspiradora de uma arte criada por artistas ainda sufocados pela razão burguesa. A cultura popular não é o que se chama tecnicamente de folclore, mas a linguagem popular de permanente rebelião histórica. O encontro dos revolucionários desligados da revolução burguesa com as estruturas mais significativas desta cultura popular será a primeira configuração de um novo signo revolucionário (ROCHA, 1981, p. 251).

Nesse sentido ver os filmes do Cinema Novo foi algo não somente impactante como também fundamental para que todos que estavam naquele espaço entendessem que pelo cinema comercial por si só, não seria suficiente para emancipar. Daí a importância crucial do cineclube na escola, pois sem a presença de um cineclube que privilegie o cinema nacional em sua programação, dificilmente os alunos conseguirão assistir à produção cinematográfica de qualidade brasileira. Um dos participantes relatou o seguinte acerca de sua participação:

Tive a oportunidade de participar tanto como ouvinte quanto mediador de algumas sessões. A experiência é completamente diferente de se assistir ao filme em casa ou em uma sala de cinema. O cineclube oferece um espaço de debate que aprofunda a experiência subjetiva ao contrapor-la às análises dos demais expectadores. Para os mediadores, a experiência é rica também no sentido de que a responsabilidade da atividade leva o mediador a pesquisar mais sobre a obra e, principalmente, entrar em contato com os textos de teoria do cinema. (PU08, 2021, s/p).

Em 2018 foi dada continuidade a proposta de estudo dos filmes do Cinema Novo. A programação foi pensada pelos próprios cineclubistas no início do ano, tendo vistas ao estudo dos principais filmes que demarcaram o movimento. Não se tratava apenas de um estudo de um período da cinematografia brasileira, mas sim de estudar uma proposta de cinema revolucionário. Os cineastas do movimento cinemanovista não tinham como intenção apenas fazer filmes e promover a cultura, mas escavar com profundidade a miséria, a fome e a alienação cultural e política do povo brasileiro. No ano de 2018, a programação do Jogo de Cena foi composta pelos seguintes filmes:

TABELA 9: Descrição da programação do cineclube em 2018.

FILME EXIBIDO	DATA
O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro (BRA-1969) direção de Glauber Rocha.	05/05/2018
Vidas Secas (BRA-1963) direção Nelson Pereira dos Santos.	30/06/2018
Os Fuzis (BRA-1964) direção de Ruy Guerra	25/08/2018
Terra em Transe (BRA-1967) Direção de Glauber Rocha.	27/10/2018
Cinema Novo (BRA-2016) direção Eryk Rocha	08/12/2018

Fonte: autoria própria (2021).

O filme *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (BRA-1969) direção de Glauber Rocha inaugurou as sessões de 2018. Ele possui uma importância relevante dentro do cenário da época, em face da já Ditadura Militar instaurada no Brasil em 1964. *O Dragão* é o primeiro filme em cores de Glauber Rocha, o que de certa forma colocou-se como um desafio estético frente as mudanças que esta inovação técnica poderia provocar em sua estética fílmica.

No entanto, *O Dragão* é belíssimo e não destoa em nada da proposta cinemanovista ao contrastar sociedade, cultura e política. É a partir deste filme que Glauber falará em um cinema ideogramático, no qual é tarefa do cineasta é recriar símbolos abstraídos da mitologia cultural brasileira e representá-los a partir de uma nova linguagem. O filme esboça em grande medida uma crítica profunda ao pseudoprojeto de modernização do país imposto pelos militares. Glauber se recusará a fazer seus filmes de uma forma folclorizada ou romantizada, sua intenção é viabilizar uma proposta revolucionária por meio do filme.

Em *O Dragão*, o sertão novamente é o palco dos conflitos que se colocam de forma paradigmática. Ao mesmo tempo que as elites dominam pela força, o povo se encontra anestesiado pelo misticismo. A mística é retratada nos filmes de Glauber sempre como um elemento condicionante da alienação do povo, que se reconforta e se conforma com sua situação de opressão e exploração sem reclamar, pois, a culpa transcendental da situação serve como expiação do mal e dos pecados mundanos.

A alternativa se coloca sempre na possibilidade de luta, de transformação da realidade que no filme repousa sobre o ícone da figura do cangaceiro. O cangaceiro

não é vilão, nem herói, nem anti-herói, até mesmo porque essas figuras alegóricas não aplicam ou tem funcionalidade sobre a filmografia de Glauber Rocha. Em *O Dragão*, as figuras do santo, do cangaceiro, do matador e das elites do sertão, são forças imaginárias e contraditórias em luta, sendo que o transe é o elemento pelo qual Glauber faz com que estas figuras dialoguem com seu espectador.

Sabe-se que uma das constantes do cinema glauberiano é a questão do transe. Dada a cristalização de determinado olhar sobre as coisas, ele possibilita desarrumá-lo, reorganjá-lo, trazê-lo para um espaço liso, onde possa explorar todas as suas virtualidades. O transe é transição, passagem, devir e posse, sendo que Glauber Rocha faz dele uma forma de experimentação e conhecimento. Dá-se com o transe, portanto, visibilidade ao invisível e dizibilidade ao indizível. Provoca-se, pois, estado de crise nos elementos agenciados, principalmente, naquele que olha, permitindo o desencadeamento da mudança (BUENO, 2009, p. 6)

As temáticas ancoradas pelos filmes do Cinema Novo são recheadas de problemas, aflições e desencantos, porque em última instância revelam a verdadeira natureza da vida dos mais pobres, dos explorados e dos excluídos. Desse modo, estes filmes têm o poder de afetar os seus espectadores de diversas formas (tecnicamente, esteticamente e filosoficamente), porém sem fazer perder a consciência da realidade. Sobre o poder da experiência com os filmes neste período, um dos participantes das sessões do Jogo de Cena afirmou o seguinte:

Algo mudou em minha percepção, antes assistia os filmes para passar tempo, para entretenimento, ao participar do cineclube aos poucos foram ficando mais familiares os códigos linguísticos do cinema, comecei a ter uma interação de pesquisa e gradualmente participando de uma educação estética. Na escuta fílmica procuro direcioná-la para estabelecer conexões entre cinema, filosofia, com objetivo de ensinar filosofia através do cinema algo impensável antes do cineclubismo (PU04, 2021, s/p).

O participante destaca na citação acima a potencialidade educativa do cinema quando afirma que “aos poucos foram ficando mais familiares os códigos linguísticos do cinema, comecei a ter uma interação de pesquisa e gradualmente participando de uma educação estética” (PU04,2021). Percebemos que o ambiente universitário também instigou o participante a ir em direção à pesquisa, o que de certa forma reforçou sua ligação com a Filosofia e o cinema. Além disso, ele destaca que a experiência trouxe uma nova perspectiva para o ensino de Filosofia, algo que segundo ele não seria possível antes do contato com o cineclubismo. Isso reforça a ideia de fortalecermos a presença do cineclubismo em ambientes educativos e,

fundamentalmente, que existam políticas públicas específicas para este fim, tanto para viabilizar o conhecimento sobre cinema quanto de formação para os profissionais que desejam levar o cinema como possibilidade educativa e formativa nos ambientes de ensino-aprendizagem.

A última sessão do ano de 2018 foi com a exibição do filme *Cinema Novo* (BRA-2016), direção Erik Rocha. O filme de gênero documentário, é dirigido pelo filho de Glauber Rocha e retrata com fidelidade histórica os melhores momentos das produções cinemanovistas. O documentário traz declarações inéditas dos cineastas e de suas colaborações no interior do processo criativo, além de problematizar o hiato e o distanciamento dos cineastas produzido pelo exílio a partir do golpe de 1964, que decretou a agonia do movimento cinemanovista.

Paradoxalmente, o filme também problematiza a dificuldade que os filmes do Cinema Novo tiveram com relação ao público. Apesar de abordarem questões pertinentes a realidade brasileira, os filmes sempre foram taxados de intelectualizados, não atingindo assim o público comum, que deveria tomá-los como elemento de cultura genuína, ponto não somente de reflexão, mas de inflexão à mudança. O documentário na época trouxe grandes reflexões sobre o movimento cinemanovista, acerca de sua proposição e efetividade a partir de sua proposta.

Em 2019, o grupo optou mais uma vez por uma continuidade ao estudo do movimento cinemanovista. Neste ano tivemos a exibição de filmes integrantes do movimento do Cinema Novo e de uma sessão especial do filme *A contra República de Curitiba* (BRA-2019), que contou com a participação do diretor do filme, o cineasta Carlos Pronzato. No ano de 2019 os filmes exibidos foram os seguintes:

TABELA 10: Descrição da programação do cineclube em 2019.

FILME EXIBIDO	DATA
Aruanda (BRA-1959). Direção de Linduarte Noronha. Couro de Gato (BRA-1962). Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Arraial do Cabo (BRA-1960). Direção de Paulo Cesar Saraceni e Mário Carneiro.	27/04/2019
Barravento (BRA-1962). Direção de Glauber Rocha.	29/06/2019
Sessão Especial: A contra República de Curitiba (BRA-2019) direção de Carlos Pronzato.	17/08/2019

Cinco Vezes Favela (BRA-1962). Direção Cacá Diegues, Leon Hirszman, Joaquim Pedro de Andrade, Miguel Borges e Marcos Farias.	26/10/2019
---	------------

Fonte: autoria própria (2021).

As exibições em 2019 iniciaram privilegiando três curta metragens produzidas pelo movimento cinemanovista, a saber, *Aruanda* (BRA-1959) direção de Linduarte Noronha, *Couro de Gato* (BRA-1962) direção de Joaquim Pedro de Andrade, *Arraial do Cabo* (BRA-1960) direção de Paulo Cesar Saraceni e Mário Carneiro. Os três curtas representam uma visão social bastante crítica da realidade brasileira a partir de olhares sobre situações bastante distintas entre si.

A terceira sessão de 2019, fora uma sessão especial com a exibição do filme *A contra República de Curitiba* (BRA-2019) com direção de Carlos Prozato que esteve presente na sessão. O filme de gênero documentário, procura investigar os meandros e a repercussão da Operação Lava Jato na cidade provavelmente mais antipetista do Brasil: Curitiba. Segundo Veloso (2019, s/p):

A "Contra República" de Curitiba é mais uma dentre as diversas incursões de Carlos Prozato na dinâmica das inquietações populares. Durante 50 minutos, sua câmera impõe um recuo a Platão para explorar a compreensão da justiça que exige definição para sua prática e com isso, se movimenta por múltiplos espaços, em diálogos que intercalam a linguagem direta e despida de escamoteamentos das falas populares com as metáforas acadêmicas de sujeitos que dominam o repertório dos paradigmas construídos pela chamada comunidade científica.

Prozato constrói com este documentário uma visão crítica acerca dos processos construídos pela Lava Jato na utilização da "*lawfare*"⁴⁸ como forma de legitimar a perseguição ao governo estabelecido no Brasil com a finalidade de destruir suas bases e legitimar a subida de um novo governo, o que ficou cada vez mais nítido com o aceite para ser ministro da justiça do governo Bolsonaro (PSL) vitorioso nas eleições de 2018, e com o escândalo das manipulações da Operação Lava Jato

⁴⁸ O termo "*Lawfare*" é uma palavra que designa a junção de duas palavras inglesas *law*=lei e *warfare*=guerra. Em última instância, o termo "*lawfare*" pode ser traduzido como "guerra jurídica" e dentro do contexto da chamada Guerra Híbrida, refere-se a forma como determinados signatários utilizam a lei como um instrumento para promover a defesa de interesses políticos privados e exclusivos, totalmente parciais, mas à sombra da lei. Trata-se em síntese, da manipulação do sistema legal, com aparência de legalidade, para fins políticos.

denunciadas pelo *Intercept*, com áudios e mensagens vazadas de vários promotores e membros da Lava Jato, dentre eles, o próprio ex-juiz Sérgio Moro.

Na sessão houve questionamentos acerca de que o documentário teria produzido apenas um discurso comum dos fatos, no sentido de evidenciar que o Golpe de 2016 fora produzido por segmentos resilientes da centro direita, representados pelo candidato rival Aécio Neves (PSDB) à vitória da presidente Dilma Rousseff (PT) em 2015.

Segundo um dos membros presentes na sessão, pesquisador e estudioso da Guerra Híbrida, a situação envolvendo Lava-Jato e deposição do governo de Dilma Rousseff (PT) é anterior ao contexto da própria eleição de 2014, com início nas jornadas de junho (2013), onde houve claramente interferência na política interna pelos EUA, cujos grupos que se ergueram tanto nas jornadas de junho e nos protestos que se seguiram nos anos seguintes, recebiam financiamento de grandes empresas nos EUA, o que ficou ainda mais claro a partir da revelação do caso Snowden, envolvendo a questão da vigilância em massa.

A última sessão de 2019 exibiu *Cinco Vezes Favela* (BRA-1962) direção de Cacá Diegues, Leon Hirszman, Joaquim Pedro de Andrade, Miguel Borges e Marcos Farias. *Cinco Vezes Favela* é um filme que conta cinco histórias distintas como se fossem cinco curta-metragem problematizando questões inerentes a miserabilidade do povo brasileiro em sintonia com a onda cinemanovista que já chamava atenção dos críticos de cinema da época.

Realizado a partir de uma produção independente, filmado em cinco favelas cariocas e contando com a participação de atores não profissionais e moradores das favelas - opções que buscavam, também, viabilizar a cinematografia brasileira na esteira da dominação do mercado por produções hollywoodianas - os curtas de *Cinco Vezes Favela* têm como pano de fundo as contradições sociais oriundas do modo de produção capitalista, a exemplo da sensível representação do embrutecimento da infância diante da luta pela vida, presente no episódio Couro de Gato, ou da "situação limite" de um pai de família desempregado e com o aluguel do barraco atrasado em busca de qualquer solução para seu problema, discussão chave de *O Favelado* (BARBEDO, 2013, p. 3-4).

As sessões do Cineclube *Jogo de Cena*, ao privilegiar o cinema brasileiro, permitiram não somente a apreciação de uma estética fílmica diversa dos filmes tradicionais hollywoodianos, como também um conhecimento acerca da história do cinema brasileiro. O *Jogo de Cena* por meio de suas exhibições e debates, fez um trabalho de mobilização de estudantes, acadêmicos, professores e alunos a pensarem

o cinema brasileiro sob nova perspectiva, sendo decisivo para formação de um debate crítico sobre a conjuntura política, econômica, social e cultural brasileira. Sobre a experiência com os filmes do movimento cinemanovista, um dos participantes afirmou o seguinte: “Foram experiências de grande enriquecimento pessoal, pois elas abrem diversas “janelas” como: problemáticas para pesquisa, formação cultural, aprofundamento de noções estéticas e contato com linguagem, teoria e crítica cinematográfica” (PU08, 2021, s/p).

A experiência cineclubista enriquece-se mediante a diversidade de seu público. Quando o *Jogo de Cena* abre suas portas para um público misto (não somente universitário), permite que a troca de experiências e a construção do conhecimento seja mais intensa, produzindo, como destaca o participante, o aprofundamento da discussão sobre o cinema. A construção de um público misto também contribui para uma horizontalidade no processo de construção do conhecimento, conforme destacamos no início do presente capítulo.

Mesmo sendo filmes de época, muitos destes problemas sociais abordados pelos filmes exibidos foram com o passar dos anos, atenuados, sendo que ainda estão presentes dentro do cenário que vivemos. Isto ocorre porque uma vez que o capitalismo é o sistema econômico que orienta a vida de todos os brasileiros, suas desigualdades enquanto sistema não são superadas. Desse modo, estamos vivendo décadas e décadas de políticas públicas paliativas, onde a miséria, a alienação e o analfabetismo se fazem ainda presentes, tal qual filmes do Cinema Novo tanto abordaram como em *Barravento* (BRA-1962) e *Aruanda* (BRA-1959), apenas para citar dois exemplos.

Além do itinerário educativo, percebe-se que o *Jogo de Cena* possui um aspecto formativo ao evidenciar por meio da exibição fílmica e do debate crítico, as contradições presentes em nossa sociedade e as possíveis formas de luta e de resistência para construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Sobre o caráter educativo e formativo, um dos membros fundadores do cineclube destacou o seguinte:

Me parece que o cineclubismo é, por si, uma prática educativa, mesmo que ocorra externamente aos espaços educativos formais, pois sua natureza é reflexiva e leva ao aprendizado. Os esforços de popularização do Jogo de Cena alcançaram diversas outras instituições de ensino, tanto na Educação Básica, quanto na Superior, talvez tenhamos conseguido realizar uma boa parcela dos objetivos das gerações de cineclubista que nos antecederam - a popularização, mesmo que parcial da apreciação

crítica da obra de arte e suas implicações, sobretudo sociais (PU11, 2021, s/p).

Soma-se a tudo isso, o conhecimento não somente da história do cinema brasileiro, mas de nossa própria realidade, como povo subdesenvolvido e que ainda encontra-se em processo de luta e de resistência contra as políticas neoliberais que afligem nossa população diante da recente ascensão de um governo conservador e de ultradireita em 2018 no Brasil.

Para além dos problemas sociais existentes, ainda temos a questão da alienação social, em que muitos oprimidos ainda comprem o discurso do opressor, agindo de forma contrária aos seus próprios interesses e das classes menos favorecidas. Desse modo, o cineclube é um espaço privilegiado de educação, formação e resistência contra as práticas políticas opressoras e dominantes em nossa sociedade. Assim destaca outro participante do *Jogo de Cena*:

É um ambiente propício para o debate franco de ideias; descoberta das possibilidades de diálogo e intersecção entre filosofia e cinema; aplicação do conhecimento do campo estético e político. [...] Faço uma avaliação extremamente positiva, considerando a proposta de estabelecimento de interlocução entre o campo filosófico e o cinema (PE03, 2021, s/p).

Entendemos que espaços como o cineclube *Jogo de Cena*, podem contribuir para a construção de ideias críticas e desveladoras da alienação, ao tratar de questões problemáticas da realidade brasileira de forma científica, crítica e reflexiva, onde não existe um discurso dominante, mas sim um espaço democrático de livre troca de ideias.

4.5 A formação do G-CINE: arqueologia da história do cinema brasileiro

Juntamente com o *Cineclube Jogo de Cena*, fora criada também uma iniciativa de pesquisa sobre cinema brasileiro com a formação do G-CINE/NESEF, o Grupo de Estudos Sobre Cinema e Educação Filosófica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre ensino da Filosofia. De 2017 a 2019, o G-CINE além de auxiliar na escolha da programação do *Cineclube Jogo de Cena*, dedicou-se exclusivamente sobre o estudo do cinema brasileiro, de suas origens e particularidades, com maior ênfase sobre o movimento cinemanovista entre as décadas de 1950 e 1970.

Dentre os autores, privilegiou-se aqueles que em algum momento de sua história, contribuíram para construir uma literatura sobre o cinema brasileiro, textos de críticos de cinema como Paulo Emílio Salles Gomes, Ismail Xavier e Jean Claude-Bernadet, além dos escritos de diretores de cinema brasileiros como Glauber Rocha e Rogério Sganzerla.

O G-CINE desenvolveu inicialmente um trabalho “arqueológico” ao estudar e explorar as raízes da história do cinema brasileiro e do movimento cineclubista no Brasil. Para além das discussões dos filmes do Cinema Novo por meio do Cineclubes Jogo de Cena, o G-CINE trazia em seu bojo uma proposta formativa diversa da dinâmica ou da *práxis* cineclubista, porém complementar.

Diversa, pois o objetivo primordial do G-CINE era desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o cinema e educação dentro dos moldes acadêmicos, com leituras e discussões sistemáticas sobre textos escolhidos pelo grupo, que ajudariam a trazer uma compreensão melhor sobre a origem, história e trajetória do cinema e do cineclubismo no Brasil. Complementar, pois muitos dos membros do G-CINE participaram das sessões do *Jogo de Cena*, o que gerou um enriquecimento cultural e estético, tanto nas discussões pós-exibição de filmes, como internamente nas reuniões realizadas pelo grupo.

Acerca da relevância dos trabalhos do G-CINE para a construção das sessões do *Jogo de Cena*, um dos participantes afirmou o seguinte:

O formato dos encontros intercalando sessões de cinema, leitura e reflexão da teoria do cinema traz algo de concreto para nosso aprendizado. Quando iniciei no grupo estavam estudando o Cinema Novo, algo relevante foi a construção através dos filmes de uma atitude e consciência que os padrões estabelecidos no local político social podem ser transformados por nós, em direção a uma emancipação dos sujeitos (PU04, 2021, s/p).

As reuniões do G-CINE eram intercaladas com as sessões do *Jogo de Cena*, sendo o último sábado do mês dedicado ao estudo textual pelo G-CINE e, no mês subsequente, no último sábado do mês realizava-se a sessão cineclubista. Embora houvesse uma sistematização do estudo sobre cinema por meio do texto no interior do G-CINE e da participação dos seus membros nas sessões do *Jogo de Cena*, muitas pessoas que não participavam do grupo de pesquisa frequentaram as sessões cineclubistas.

A troca de conhecimentos por meio de uma relação dialética e dialógica entre os participantes, auxiliava na produção e na potencialização do conhecimento estético

e filosófico sobre os filmes do Cinema Novo. Tratava-se não apenas de compreender o enredo dos filmes e o movimento de crítica social, política e econômica da realidade brasileira, mas também, compreender as composições e escolhas estéticas realizadas pelos seus realizadores.

Desse modo, o *Jogo de Cena* auxiliou seus frequentadores, a “calibrar o olhar” para os filmes nacionais, que na maioria das vezes, são marginalizados pela maior parte da população, que a partir do senso comum, não conseguem perceber a riqueza e grandiosidade das produções cinematográficas atuais. Este aliás foi um problema, o da aceitação ou reconhecimento do público acerca das produções brasileiras, que foi elucidado por meio da pesquisa do G-CINE. Por intermédio dos textos do crítico de cinema Paulo Emílio Salles Gomes, pôde-se conhecer um pouco das raízes do cinema brasileiro, que justificariam a construção deste posicionamento antagonista ou de rejeição atual do público brasileiro pelas produções nacionais.

A raiz desta rejeição encontra-se nas dificuldades que o Brasil sempre teve em consolidar uma indústria nacional, ou seja, de ser autossuficiente na produção de seus filmes, ficando dependente do cinema estrangeiro. O cinema chegou ao Brasil um ano após sua aparição em 1896, sendo trazido por ágeis comerciantes que pretendiam fazer do cinema um negócio lucrativo em terras tupiniquins.

O *Cinematographo Parisiense*, localizado na Rua do Ouvidor, foi responsável pela primeira exibição pública de um filme no Brasil, fato que ocorreu em 1896 na cidade do Rio de Janeiro, local que abriga hoje o *Teatro Glauber Rocha*. O Brasil neste período não somente dependia da importação de filmes do estrangeiro, como também possuía sérios problemas de ordem técnica para exibição. Um fator decisivo para que o cinema se instalasse de forma oficial no Brasil, foi a construção da Usina de Ribeirão das Lajes, no Rio de Janeiro em 1907, que iria regularizar o fornecimento de energia na cidade, permitindo a instalação das salas de exibição fixas de cinema. Entre os cinemas inaugurados nessa época, destacam-se três: o *Grande Cinematógrafo Rio Branco*, o *Cinematógrafo Pathé* e o *Cinema Palace*. Sobre a primeira exibição de um filme no Brasil, Souza (2007) escreve o seguinte:

Omniógrafo - Com esse nome tão hibridamente composto, inaugurou-se ontem às duas horas da tarde, em uma sala à Rua do Ouvidor, um aparelho que projeta sobre uma tela colocada ao fundo da sala diversos espetáculos e cenas animadas por meio de uma série enorme de fotografias. (...) cremos ser este o mesmo aparelho a que se dá o nome de cinematógrafo. (...) Apaga-se a luz elétrica, fica a sala em trevas e na tela dos fundos aparece a projeção luminosa, a princípio fixa e apenas esboçada, mas vai pouco a pouco se

destacando. Entrando em funções o aparelho, a cena anima-se e as figuras movem-se. Talvez por defeito das fotografias que se sucedem rapidamente, ou por inexperiência de quem trabalha com o aparelho, algumas cenas movem-se indistintamente em vibrações confusas; outras, porém, ressaltavam nítidas, firmes, acusando-se um relevo extraordinário, dando magnífica impressão de vida real. Entre estas, citaremos a cena emocionante de um incidente de incêndio, quando os bombeiros salvam das chamas algumas pessoas; a da dança de serpentina; a da dança do ventre etc. Vimos também uma briga de gatos; uma outra de galos; uma banda de música militar; um trecho de boulevard parisiense; a chegada do trem; a oficina do ferreiro; uma praia de mar; uma evolução espetaculosa de teatro; um acrobata no trapézio e uma cena íntima (SOUZA, 2007, p. 21)

A partir de 1911 temos a entrada dos filmes estrangeiros no país. Os filmes eram oriundos de produtoras norte americanas, principalmente a *Vitagraph*. Devido à falta de organização e estrutura, o cinema brasileiro passaria a organizar-se a partir dos filmes norte-americanos, uma vez que o cinema nos Estados Unidos nesta época já havia alcançado a chancela de escala industrial. Os filmes passaram a ser exibidos vindos de diferentes produtoras estrangeiras, dentre as quais destacaram-se na época *Pathé*, *Nordisk*, *Itala*, *Cines*, *Vitagraph*, *Biograph*. Outro fator importante a ser levado em consideração era a baixa qualidades dos filmes produzidos aqui no Brasil em comparação com os estúdios estrangeiros, o que deram ao cinema brasileiro apenas o status de filmes curiosos e episódicos.

Desse modo, o cinema brasileiro sempre encontrou dificuldades na produção, pois de fato nunca tivemos um cinema em escala industrial como ocorreu nos Estados Unidos. No Brasil a intervenção, apoio e participação do Estado será sempre determinante nas produções cinematográficas, influenciando alguns momentos que serão importantes para a cinematografia brasileira e sua consequente projeção internacional.

A grande presença dos filmes importados no Brasil, ajudou a incutir na mente dos brasileiros um apreço cultural pelo que é produzido fora, principalmente nos EUA. É assim até hoje. Os EUA apostaram todas as suas fichas para obter altos rendimentos com o cinema, o investimento dos estúdios cinematográficos americanos no início do século XX foi tão grande, que as maiores produtoras de filmes do mundo foram aos poucos entrando em falência, como aconteceu com a gigante *Pathé*. Desse modo, não havia espaço para que ousasse fazer filmes fora dos EUA. Por terem mais recursos, seus filmes eram esteticamente mais bem realizados o que agradava ao público brasileiro. Essa conveniência é destacada por Paulo Emílio Salles Gomes

como um dos motivos que fez com que se criasse uma cultura favorável ao filme estrangeiro e fosse negligenciado por aqui o filme nacional.

É somente com a crise de 1929, quando a economia americana colapsa, que os países estrangeiros começam a produzir dentro de suas terras filmes nacionais. No Brasil surgem nesta época grandes estúdios de cinema brasileiros, a *Cinédia*, fundada em 1930 por Adhemar Gonzaga, a *Vera Cruz* fundada em 1949 e a *Atlântida Cinematográfica*, fundada em 1941 por Moacyr Fenelon e José Carlos Burle, que será a principal produtora de filmes do gênero chanchada no Brasil, tendo como principal diretor destes filmes Carlos Manga. A década de 1930 foi dominada por este novo gênero, a chanchada, que fez muito sucesso no Brasil, proporcionando a produção de vários filmes e fomentando o mercado cinematográfico.

A chanchada tratava-se de um gênero de comédia musical como predominância de um certo tipo de humor ingênuo e bastante popular. Sobre este novo gênero Paulo Emílio Sales Gomes nos diz o seguinte:

A década de 1930 girou em torno da Cinédia, em cujos estúdios firmou-se uma fórmula que asseguraria a continuidade do cinema brasileiro durante quase vinte anos: a comédia musical, tanto na modalidade carnavalesca quanto as outras que ficaram conhecidas com a denominação de chanchadas (GOMES, 1986, p. 73)

A chanchada irá também alavancar algumas ações empreendedoras que marcarão a história do cinema brasileiro. Em 1952, os fundadores da *Companhia Cinematográfica Vera Cruz*, Francisco Matarazzo e Franco Zampari, convidam o ator Amácio Mazzaropi a fazer um filme intitulado *Sai da Frente* (BRA-1952). Pela Via Anchieta, inúmeras situações engraçadas vão acontecendo, fazendo do filme uma comédia sensacional. Mazzaropi toma gosto pelo cinema, faz mais alguns filmes por outras produtoras até que em 1958 vende sua própria casa e com o dinheiro abre sua própria produtora: A *Produtora Amácio Mazzaropi*, a PAM filmes.

Amácio Mazzaropi é, assim como as óperas filmadas da década de 1900 promovida pelas salas fixas de cinema (Cinematographos) e as chanchadas da década de 1930, um marco no cinema nacional. Mazzaropi será o criador de Jeca-tatu, personagem caipira e ingênuo que provocará risos em toda uma geração. Jeca tatu encarnará uma outra imagem do povo brasileiro, a do caipira do interior, algo que também é decisivo se pensarmos sociologicamente na construção da identidade

cultural do povo brasileiro. Durante trinta anos, Mazzaropi fez 32 filmes, falecendo em 1981 deixando um filme por finalizar, intitulado *Maria Tomba Homem*.

Apesar das desventuras da chanchada e do empreendedorismo de Mazzaropi, o cinema brasileiro ainda apresentava uma característica muito ingênua perante seu próprio povo. A década de 1950 marcou a chamada Era de Ouro do cinema americano, com grandes filmes e musicais e isto afetou novamente as produções nacionais. Apesar do protagonismo de Humberto Mauro em narrar histórias com raízes nacionais, será somente em 1955 com o filme *Rio, 40 graus* de Nelson Pereira dos Santos, que o cinema nacional irá iniciar seu processo de construção de identidade estética no cinema, alcançando o reconhecimento da crítica internacional. É no final da década de 1950 que se inicia o Movimento do Cinema Novo e, com ele, a produção da chamada “era dourada” do cinema nacional.

Com o advento do Cinema Novo, as produções ganharam um enfoque diferente, tanto estético como de natureza político-social. Os filmes do Cinema Novo foram produzidos visando atingir e construir uma cultura de olhar crítico sobre a realidade brasileira, porém, para muitos, o Cinema Novo era um movimento muito “intelectualizado”. Até mesmo Anselmo Duarte, diretor que ganhou o maior prêmio do cinema mundial, a Palma de Ouro em Cannes, com o filme *O Pagador de Promessas* de 1962, não reconhecia o impacto estético dos filmes do Cinema Novo.

Anselmo sempre foi adepto a uma estética limpa, com enredo linear e atuações impecáveis de seus atores, nesse sentido, não reconhecia na “estética suja” dos filmes do Cinema Novo, filmes que eram produzidos segundo o lema “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Ao falar do movimento, satirizava muitas vezes, dizendo que os cinemanovistas faziam “cinema novo” e que ele, fazia “cinema bom”. No fundo Anselmo sempre teve dificuldade de absorver as críticas por conta da adoção de uma estética mais fluída, idem aos filmes americanos, porém havia por parte dos cinemanovistas também, um certo ranço pelo fato de Anselmo ter alcançado a conquista da Palma de Ouro em Cannes.

No interior do G-CINE, além da elucidação da problemática das dificuldades de aceitação do público por filmes nacionais, havia também um certo incômodo em compreender por que o Cinema Novo não havia conseguido alcançar sucesso de público. Isto para os cinemanovistas sempre foi um paradoxo, tal qual Cacá Diegues relata no documentário *Cinema Novo* (BRA-2016) dirigido por Eryk Rocha.

Ao mesmo passo que os filmes eram duros golpes contra a política exercida no país, ao elucidar as maiores mazelas de forma poética e lírica, os filmes não conseguiam conquistar o público. Sobre esta questão, cabe observar que nunca buscamos respostas definitivas, mas construímos apontamentos. Um deles está, justamente na narrativa que reflete a influência do cinema estrangeiro e de como este cinema colonizou nosso pensamento e gosto fílmico.

Na obra *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, Paulo Emílio Salles Gomes (1996), explica que o Brasil não conseguiu construir uma cultura cinematográfica nacional não somente pela influência estética americana, mas por fatores de ordem cultural. Países ocidentais sempre absorveram de forma mais aberta elementos de outras culturas, ao contrário de países do Oriente que preservam mais a cultura local sendo avessos a influência cultural ocidental, como o Irã, onde existe forte influência do Islã, ou o Japão, onde há um sentimento de respeito muito forte pela tradição milenar e respeito à cultura local. Até mesmo a Índia (mesmo que imite os filmes norte-americanos por meio de *Bollywood*), conseguiu incutir na população uma cultura de apreço pelas produções locais. Os indianos preferem ver a adaptação de *Matrix* (EUA-1999) por exemplo, com atores, diretores e produtores nacionais, do que ver o filme original americano.

Em *Bollywood* as produções sempre visam o entretenimento, porém com apelo cultural local. As produções de *Bollywood* dominam 90% do mercado do gigante asiático. Na Índia são vendidos 3,5 bilhões de ingressos por ano, cerca de 3 ingressos por habitante, que representa muito mais que a média per capita que o Brasil, porém, os filmes de *Bollywood* evitam abordar de forma crítica a realidade do país, que apresenta altos índices de miséria e criminalidade.⁴⁹

Desse modo, *Bollywood* expressa um cinema mais comprometido com o aspecto comercial do que com a crítica à realidade social do país. Porém isso não constitui em si um problema, pois o cinema como arte, não tem obrigação de construção de uma proposta crítica e de engajamento, porém, o cinema crítico, reflexivo e propositivo, no campo da discussão educacional, sempre se coloca como

⁴⁹ BERRÊDO, José Raphael. Centenária Bollywood chega ao país de olho em coproduções Brasil-Índia. **G1**, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2012/08/centenaria-bollywood-chega-ao-pais-de-olho-em-coproducoes-brasil-india.html#:~:text=Bollywood%20domina%2090%25%20do%20gigante,vezes%20mais%20que%20no%20Brasil>. Acesso em: 13 fev. 2021.

uma possibilidade de emancipação cultural das consciências. Por isso, quando o cinema em um país prioriza somente a capitalização das produções, há uma perda sob o ponto de vista da crítica filosófica da realidade cultural estabelecida.

Talvez por questões de natureza cultural, nós brasileiros, acabamos sendo uma presa mais fácil e dócil diante dos produtos filmicos norte-americanos, fator que explica em certo ponto a colonização do nosso pensamento pelo cinema estrangeiro, que produziu no brasileiro a ideia de que filme bom é aquele que possui grandes efeitos, grandes reviravoltas, enfim, a espetacularização da imagem, canibaliza a qualidade estética e as peculiaridades do nosso cinema. Esta “docilidade” é uma extensão do projeto de colonização cultural das potências imperialistas que remonta nossa história como colônia (assim como todos os países da América Latina).

Porém cabe ressaltar que o próprio cineclubismo se converte num caminho possível para descolonizar o pensamento acerca da influência dos filmes estrangeiros. A experiência nos mostra, que o cineclubismo auxilia na desconstrução de uma visão dogmática sobre o cinema, ao possibilitar aos seus frequentadores uma programação alternativa que não exhibe sucessos do cinema comercial. Por isso é sempre interessante, pensar o projeto cineclubista sempre como uma estratégia de apresentar por meio dos filmes o que existe de mais diferente e exótico acerca do cinema mundial, em especial o cinema brasileiro.

Porém, o próprio cineclubismo apresenta certas dificuldades de atingir seus objetivos de formação estética e cultural, no que diz respeito a formação de público. Na experiência que tivemos com o *Jogo de Cena*, mesmo com uma comunidade ampla de pesquisadores, estudantes, acadêmicos e professores, as sessões sempre tiveram poucos frequentadores⁵⁰. Não que a quantidade seja em síntese, sinônimo de sucesso e qualidade, mas ela coloca-se como um elemento importante no sentido de permitir a um determinado número de pessoas uma visão alternativa e crítica sobre a realidade a qual estamos inseridos por meio do cinema.

Por vezes discutimos a ideia de iniciar o projeto com filmes mais comerciais e aos poucos irmos fazendo uma transição gradual aos clássicos, no entanto, o cineclubismo em sua gênese não foi criado com esta finalidade, de ser um instrumento educativo em massa, pelo contrário, é justamente pelo fato de as sessões possuírem

⁵⁰ A média calculada conforme a ata das sessões era sempre algo em torno de 12 participantes.

um número menor de participantes, que permite um diálogo intenso e de qualidade, garantindo inclusive a todos os participantes o direito da fala e de exposição de ideias.

A possibilidade de atingir um público maior, com um grande número de participantes, é algo interessante, no sentido de que o cineclubismo atingiria muitos sujeitos, colaborando para sua aprendizagem, enfim, para a educação estética de seu pensamento. Porém, talvez não permitisse a todos a exposição de ideias e diálogo intenso, mas somente para alguns, dada a limitação de tempo, pois a prática cineclubista não deixa de ser um desafio, já que se soma ao tempo de exibição do filme, o tempo de apresentação e de debate.

Em nossa experiência (2011-2019), não trabalhamos com um público amplo, com exceções em algumas sessões específicas (Olimpíada Filosófica de 2018 e uma sessão do *Projeto Human* no Colégio Estadual do Paraná), portanto, isso não nos permitiu uma análise mais conclusiva sob estes aspectos da sessão visando um público mais amplo.

Desse modo, precisamos olhar com mais cuidado a forma como os projetos são construídos no horizonte de um futuro cineclubista. A estratégia de iniciar com filmes mais comerciais e ir em direção aos clássicos gradualmente, parece ser uma boa ideia quando pensamos um projeto cineclubista na escola. Foi assim com a experiência nos Colégios Professor Teobaldo Kletemberg e Padre Cláudio Morelli aqui em Curitiba entre os anos de 2011 e 2014.

Uma vez que aquele público que está ali se fideliza, ao menos no período em que frequentarão a escola, seja o ensino fundamental ou médio, isso garantiria aos educadores pensar um projeto cineclubista a longo prazo. Os estudantes talvez sejam os mais afetados com as influências estéticas dos filmes americanos, e desconstruir esta ideia de que “só filme americano é bom”, requer certo cuidado.

É preciso pensar na cultura jovem, na cultura do estudante quando estamos prestes a elaborar um projeto cineclubista na escola. Talvez a exibição de um clássico do Cinema Novo logo de início num projeto cineclubista, possa de certa forma gerar um impacto tão grande, quanto a diferença de narrativa, direção e técnicas de filmagem, que possam gerar um afastamento gradual dos estudantes do cineclube (pelo estranhamento e falta de contato/entendimento destes filmes). Porém, é também possível construir uma boa programação com filmes mais clássicos e que possam cair no gosto da garotada ou quem sabe, intercalar filmes comerciais com filmes clássicos

(aqueles que possuem maior qualidade técnica e estética de acordo com a crítica de cinema).

Em comparação com o cineclubismo praticado na escola, o *Jogo de Cena* possui uma característica muito universal, ao ser aberto a comunidade escolar e universitária, o que dificulta de certa forma na construção da programação por termos pessoas com formações tão diversas. Porém, tal diversidade é ao mesmo tempo rica, pois permite o diálogo franco e aberto de um adolescente de dezesseis anos, por exemplo, com um professor universitário com larga experiência no ensino.

Acerca desta experiência, um dos participantes afirmou como um dos aspectos mais importantes, a experiência de compartilhar ideias e a diversidade delas: “A experiência de poder compartilhar ideias. É interessante observar como cada participante pode ter uma leitura diferente do mesmo filme. Como cada trajetória pessoal conta na interpretação dos filmes e como essa diferença corrobora para as análises e debates” (PU03, 2021, s/p).

No interior da prática cineclubista não existe uma hierarquia, o seu processo de diálogo democrático não coloca a preferência de fala por quem tem mais ou menos conhecimento, até mesmo porque isso é extremamente relativo. Ele opera por meio de uma horizontalidade dialética, no sentido de que não existe uma hierarquia de conhecimento (verticalização) e de que todos têm a mesma oportunidade de expressar suas ideias. Melhor pensar que ali estão sujeitos, apenas sujeitos com saberes diferentes, tentando aprender uns com os outros. O cinema desde sua criação, sempre foi aos olhos da humanidade algo mágico, e poder aprender por intermédio dos filmes é não somente interessante como potencialmente motivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha alma deseja a revolução e minhas mãos trabalham para a revolução. Porém o que é revolução? Uma revolução é a mudança total das leis naturais e sociais. Uma revolução só pode se realizar quando a morte vence a vida, porém ao mesmo tempo a morte é o nada e o nada é contrarrevolucionário.

Glauber Rocha

Na atualidade, os cineclubes possuem diferentes formatos e diferentes abordagens a partir do cinema. Porém, ainda são considerados polos educativos interessantes do ponto de vista estético, social, cultural e político. A experiência (2011-2019) permitiu certa evolução na abordagem do cinema como fator de educação filosófica, inclusive na construção de uma proposta formativa voltada para diferentes públicos. Embora o cineclubista historicamente tenha construído uma proposta alternativa ao cinema comercial, isso não significa que o próprio cinema comercial não possa, por vezes, ser utilizado como fator de educação, desde que seja capaz de proporcionar a reflexão filosófica a seus participantes.

A experiência cineclubista ao longo dos anos, revelou aos poucos, que a cultura fílmica da grande maioria dos estudantes parte do cinema comercial, pois este ocupa maior espaço dentro da realidade cultural do brasileiro, devido a fatores históricos, conforme abordado no capítulo 1 do presente texto. Porém, a estratégia inicial de adotar filmes comerciais entre os anos de 2011-2012 com o cineclubista no Colégio Estadual Teobaldo Kletemberg, permitiu a construção de um público cativo e aos poucos, este público foi educando seu olhar filosófico para filmes com maior densidade e qualidade, tanto técnica quanto estética.

De fato, pensar num projeto cineclubista com vistas a educação filosófica, exige dos envolvidos a capacidade de estabelecer objetivos a curto e a longo prazo, dependendo do público-alvo. A partir da experiência cineclubista houve a oportunidade de construir um conhecimento sobre cinema e Filosofia tanto com jovens estudantes na escola, como com um público misto na universidade. Desse modo, na escola, percebeu-se que o uso dos filmes comerciais fora importante num primeiro momento, para introduzir aos poucos a discussão sobre Filosofia e cinema com os alunos, no entanto, conforme os alunos iam evoluindo seu olhar e conhecimento sobre o cinema, os filmes comerciais já não satisfaziam mais as necessidades de ampliação

do conhecimento cinematográfico. Era momento de avançar na abordagem da proposta de educação pelo cinema para não produzir a estagnação da aprendizagem.

Na continuidade do projeto entre os anos de 2013-2014 no Colégio Estadual Pe. Cláudio Morelli, a implantação das oficinas sobre cinema permitiu uma evolução do olhar fílmico e a fuga da estagnação da proposta educativa e formativa do cineclube. As oficinas foram um divisor de águas importante para que os estudantes pudessem “ler o filme sob uma nova perspectiva”, não somente por um viés de entretenimento ou de reflexividade crítica, mas pensar o cinema por dentro, conhecendo seus aspectos técnicos e estéticos.

O intercalamento entre as oficinas de cinema e a exibição de filmes no cineclube construiu uma proposta sinérgica entre a teoria e a prática sobre cinema na escola. Uma questão relevante a ser destacada é que nas oficinas os alunos foram incentivados não apenas a conhecerem a história e estética do cinema, mas a construir filmes (curtas-metragens). Assim ampliava-se o protagonismo do estudante, não ficando restrito a construção da programação, planejamento e apresentação das sessões, mas na construção da experiência do “fazer cinema”. Isso permitiu inclusive a evolução (evolução no sentido de mudança) da relação do sujeito com o cinema, conforme destacamos no capítulo 3.6, onde abordamos a distinção entre o fã, o cinéfilo, o crítico e o cineasta.

A experiência cineclubista tem o potencial de estabelecer possibilidades formativas distintas, fazendo com que o indivíduo não fique preso somente na categoria de fã de cinema, podendo, assim, evoluir ou transitar entre as outras categorias. Isso é algo que pode ser observado quando percebemos que vários cineastas tiveram sua formação e educação cinematográfica nos cineclubes, como foi o caso de muitos cineastas cinemanovistas e do movimento da Nouvelle Vague.

O cineclube pode ser um espaço ideal para a formação educativa dos sujeitos, não apenas por possibilitar o contato e discussão da arte a partir dos filmes, mas por possibilitar a construção de uma reflexão importante a partir do processo apropriação de sentido de sua realidade cotidiana por parte do espectador. Foi nesse sentido que julgamos ser essencial trazer para o presente texto a abordagem estética de György Lukács e Agnes Heller em consonância com a proposta cinemanovista, em especial de Glauber Rocha. São autores que trazem uma perspectiva de compreensão da arte como um instrumento tanto de engajamento como de transformação das consciências acerca de sua realidade política, social e cultural. A partir dos cinemanovistas temos

uma proposta de transformação social por intermédio do cinema, como genuína proposta de uma arte revolucionária.

Na experiência do cineclube na universidade (2017 a 2019), a abordagem dos filmes do Cinema Novo permitiu aos frequentadores tanto a construção de um conhecimento sobre o cinema nacional, como de reflexão crítica sobre a realidade brasileira e seus carecimentos. Para além disso, foi responsável por formar sob o ponto de vista cinematográfico professores que passaram a levar o cinema para a sala de aula como elemento mediador na construção do saber filosófico, como observamos no capítulo 4 deste texto.

A troca de visões e a construção de pontos de vista críticos são capazes de produzir no interior de uma sessão cineclubista uma grande sinergia de pensamento entre seus participantes, é por meio deste processo dialógico e dialético que ocorre o processo de aprendizagem. Este processo pode ser, inclusive, pensado a partir da teoria pedagógica de Paulo Freire, priorizando a liberdade de pensamento, a autonomia do estudante e a horizontalidade da aprendizagem, onde ao mesmo tempo que se ensina, também se aprende. Devido a potencialidade educativa do filme no interior da prática cineclubista, sua ampla difusão no espaço escolar deve ser levada em consideração.

Neste trabalho destacou-se a relevância de pensar a prática cineclubista como uma forma de atender a Lei nº 13.006/14 que instituiu a obrigatoriedade de exibição de duas horas semanais de um filme brasileiro na escola. Esta ação não somente revitalizaria a cultura cinematográfica brasileira, como iria auxiliar a comunidade escolar a aprender por intermédio do cinema, a refletir sobre a realidade social, econômica e política brasileira. Além disso, incutiria uma mudança de hábitos e auxiliaria na desconstrução da influência da cultura fílmica estadunidense que tem colonizado por décadas o pensamento da juventude brasileira. Outro fator importante é o caráter inclusivo do cineclubismo, que pode levar a cultura cinematográfica a diferentes regiões e espaços, de forma ampla e gratuita, democratizando assim, o acesso a cultura cinematográfica.

No entanto, fora destacado também no presente texto (como abordado no capítulo 3.2), que não basta somente a iniciativa de poucos docentes, é necessário que exista uma política pública para utilização do cinema na escola. Por meio de uma política pública que fomente o uso do cinema como fator de educação na escola, seria possível construir um fomento para construção de projetos educativos com o cinema.

Tal política pública deve ser capaz de oferecer ao professor tanto uma estrutura física adequada (sala de projeção, equipamentos etc.) como capacitação para abordar o cinema de forma educativa, além de remuneração para desenvolvimento da atividade, pois o professor teria uma atribuição a mais, caso o projeto fosse desenvolvido como uma atividade de contraturno, por exemplo, fora do horário das aulas do professor. Desse modo, pensar a possibilidade de um projeto abordando o cinema nacional na escola poderia ser viabilizada de uma forma orgânica e bem estruturada.

Dentro desta possibilidade, seria preponderante pensar uma programação que contemplasse os filmes do Cinema Novo, pois a potencialidade educativa destes filmes é intensa e grandiosa, tanto do ponto de vista cinematográfico quanto filosófico. O que poderia ensinar, por exemplo, um filme como *Vidas Secas* (1963) de Nelson Pereira dos Santos, para além da mera alegoria da fome e da miséria? A rudeza da linguagem, a crueza da narrativa, a violência da imagem, não apenas informaria, mas geraria uma onda de choque no pensamento que faria com que o espectador fosse impulsionado a refletir sobre a sua realidade cotidiana, sobre a realidade de seu país, a se perguntar por que muitas coisas não são feitas e como aquele sofrimento transmitido pela miséria dos personagens pode ser tolerado?

O que dizer de um filme como *Os Fuzis* (1964) de Ruy Guerra ao vermos que enquanto um armazém encontra-se abarrotado de mercadorias a população ao seu entorno morre de fome? Há justiça social nesta abordagem narrativa que reflete a realidade de milhões de brasileiros? Não gera indignação? Há uma frase de Marx presente no *18 Brumário*, que reflete muitíssimo bem a importância da reflexão sobre nossa própria realidade: “ser radical é tomar as coisas pela raiz, e a raiz do homem é o próprio homem”. É somente no confronto com a realidade que se pode pensar de forma crítica e coerente e é no confronto com a realidade que o homem precisa encontrar a *práxis* para agir como sujeito transformador.

Conhecer a história do Cinema Novo não é apenas um exercício de pensar intelectualmente o desenvolvimento de uma estética com viés marxista, como fizemos nas aproximações com autores como György Lukács, Agnes Heller e Glauber Rocha neste trabalho, mas de possibilitar aos sujeitos a oportunidade de confrontar-se com os problemas de nossa realidade. Estes filmes foram feitos a mais de cinquenta anos e os nossos problemas ainda são os mesmos, os antagonismos, as incongruências, as contradições, os conflitos, enfim, na luta de classes ainda há muito que se fazer

para que os véus ideológicos sejam despidos e que os sujeitos encarem a crueza de sua realidade para confrontar os seus exploradores, emancipando-se.

Glauber Rocha (1981) costumava afirmar que “uma câmera aberta sobre o terceiro mundo já é em si, um ato revolucionário”. É preciso, pois, buscar a mudança, e a mudança inicia quando começamos a pensar a partir de novas perspectivas e nada como o cinema para abrir nossa mente para novas formas de ver a realidade e a nós mesmos de forma inteiramente nova. O cinema pensado pedagogicamente é capaz de promover aprendizagem, porém, precisamos estar preparados, abertos e dispostos a aprender com ele, a decifrar seus enigmas e mistérios, a pensar de forma filosófica com as imagens dos filmes do cinema, que possuem uma característica filosofante.

Dentro da experiência com o cineclubismo na escola e na universidade, conseguimos perceber elementos imprescindíveis no processo de educação e formação pelo cinema filosófico. A construção do G-CINE -NESEF, grupo de pesquisa voltado ao cinema e a educação, foi por exemplo, um braço importante para o projeto formativo pelo cinema por meio do *Cineclube Jogo de Cena*. O G-CINE permitiu aos frequentadores do *Cineclube Jogo de Cena*, ampliar os seus horizontes teóricos na construção do estudo e da pesquisa sobre o cinema nacional, sendo decisivo no processo formativo de professores de Filosofia para levar o cinema para a sala de aula. Isso reforça a necessidade de pensarmos cada vez mais a imbricação entre a escola e a universidade e a indissociabilidade entre a figura do professor e do pesquisador, que contribui muito para um salto de qualidade no processo de ensino e aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de uma verdadeira pedagogia do cinema por intermédio da prática cineclubista.

No entanto, em nosso processo investigativo, algumas questões permaneceram em aberto para futuras pesquisas. Creio que a mais fundamental delas esteja centrada na questão da formação de público e formatos de exibição. Nos últimos anos, novas possibilidades de educação e formação do cineclube tem aparecido, como o *Cineclube Luz, Filosofia e Ação* do Centro Universitário Internacional (UNINTER), fundado pelo cineclubista e professor Douglas Lopes, que parte de uma experiência com o cinema por meio de sessões virtuais atingindo um público muito mais numeroso que em sessões presenciais.

Outra experiência em destaque é a do Cineclube *Cine em Transe*, criado por estudantes e pesquisadores do GECEF – Grupo de Estudos sobre Cinema e Ensino

de Filosofia do Claretiano Centro Universitário, que a partir do ano de 2021, iniciaram uma experiência com um cineclube virtual com exibição de curtas-metragens nacionais. Ambas as experiências constituem novas possibilidades para a pesquisa, tanto por sua forma como por seu conteúdo. Trata-se de pensar como a aprendizagem filosófica por meio do cinema ocorre em ambientes virtuais, com público amplo e com diferentes abordagens fílmicas, tanto com a utilização do longa-metragem (caso do *Luz, Filosofia e Ação*) como com curtas-metragens (caso do *Cine em Transe*).

Tais abordagens surgem como possibilidades de educação e formação filosófica no horizonte do cineclubismo, que permitirão, a longo prazo, a ampliação de novas propostas educativas, que são extremamente relevantes, principalmente num contexto pós-pandêmico, em que a tecnologia foi explorada de diferentes formas na realização das atividades remotas durante o período de isolamento social.

A experiência com o cineclube presencial entre os anos de 2011 e 2019 permitiu não somente uma forma de educar o pensamento por intermédio dos filmes, como também de possibilitar um espaço de formação estética e filosófica a seus participantes. O caráter educativo e formativo desvela-se quando os próprios participantes, em seus relatos, conforme demonstrado no capítulo 4 do presente texto, identificam a potencialidade de aprendizagem por meio da atividade cineclubista e o impacto que o cinema exerce por meio de suas imagens fazendo com que os espectadores sejam capazes de filosofar a partir da experiência cinematográfica.

É pela Filosofia que construímos um olhar crítico para nossa realidade e trabalhamos de forma a criar as condições para que mudanças políticas, sociais e culturais ocorram em direção a emancipação. O filosofar é o instrumento primário de uma práxis revolucionária, visando a mudança dos indivíduos e posteriormente da sociedade. Desse modo, se o filosofar é despertado por meio dos filmes e potencializado por meio do debate, o cineclube configura-se como um espaço de educação, formação e de esclarecimento das consciências frente a alienação dos processos da sociedade capitalista contemporânea. Sua estrutura e método estimula o pensamento, a reflexão, o diálogo democrático e possibilita a construção de um conhecimento de forma coletiva e esclarecedora.

As experiências e vivências relatadas neste trabalho não são apenas fruto de um longo trabalho pedagógico com o cinema, são, sobretudo, as evidências de que uma educação pensante é fundamental quando desejamos formar indivíduos para uma sociedade mais humana, solidária e potencialmente crítica aos seus problemas.

Romper com a inércia e com a ignorância são os primeiros passos para que a sociedade não sucumba diante do obscurantismo e da alienação. A tarefa de todo educador deve ser revolucionária, pois cabe ao educador, junto com o educando, pensar a mudança, a transformação e a emancipação. Nesse sentido, conforme afirma Paulo Freire, não se separa o sujeito do mundo, teoria de prática e pensamento de ação. Estes elementos encontram-se imbricados (não se dissocia o pensar, do agir e do viver, conforme Agnes Heller) e devem ser pensados numa relação dialética quando pretendemos desenvolver um projeto de educação pautado numa genuína práxis revolucionária.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W, HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ADORNO, T.W. **Notas sobre o filme**. In: Cohn, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.
- AITKEN, I. **Lukácsian Film Theory and Cinema: A Study of Georg Lukács' Writing on Film 1913-1971** (Inglês). 2012.
- ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclube, cinema e educação**. São Paulo: Práxis, 2010.
- ALVIN, D. M; RODRIGUES, A. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o Leão e a Criança. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n. esp, p. 75-95, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647747>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ALENCAR, S. E. P. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina História**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) __ – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3477>. Acesso em: 15 out. 2021
- ANCINE – Agência Nacional do Cinema. **Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro**. Brasília: Agência Nacional de Cinema, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação e Tecnologia - CEFET/MG**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-35, 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- ARISTARCO, G. **História das teorias do cinema**. Lisboa: Arcádia, 1961.
- BARBEDO, M. **Escola de Samba, Alegria de Viver, de Carlos Diegues (1962): o realismo crítico e a luta pelas reformas de base**. In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364654947_ARQUIVO_MarianaBarbedo.pdf. Aceso em: 15 out. 2021.
- BARRÊDO, J. R. **Centenária Bollywood chega ao país de olho em coproduções Brasil-Índia**. G1, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2012/08/centenaria-bollywood-chega-ao-pais-de-olho-em-coproducoes-brasil-india.html#:~:text=Bollywood%20domina%2090%25%20do%20gigante,vezes%20mais%20que%20no%20Brasil>). Acesso em: 15 out. 2021.
- BARRETO. B. A. L. **Ocupar é resistir: um estudo sobre as ocupações secundaristas do Rio de Janeiro em 2016**. Revista Em Debate, Florianópolis, v 16,

p. 73-94, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n16p73/37601>. Acesso em: 15 out. 2021.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERGALA, A. **A hipótese – cinema**. Tradução Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BENVENUTI, P. Impeachment de Dilma é golpe de Estado, determina Tribunal Internacional pela Democracia. **Opera Mundi**, s/l, 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/44748/impeachment-de-dilma-e-golpe-de-estado-determina-tribunal-internacional-pela-democracia>. Acesso em: 15 out. 2021.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei 13.006 de 2014**. Acrescenta 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Lei 8.313 de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Lei 8.685 de 1993**. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Lei 378 de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Lei 13.415 de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o

Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação, s/d. 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=112. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Lei 11684 de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 18/03/2022.

BRECHT, B. Pequeno Organon para Teatro. *In*: BRECHT, B. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967b.

BUENO, R. P. M. Ver, ouvir e sentir: as singularidades narrativas do filme “O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro” (1969) de Glauber Rocha. *In*: SILEL, v. 1, 2009, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2009, s/p. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt11_artigo_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

CABRERA, J. **De Hitchcock a Greenway pela história da filosofia**. São Paulo: Nanquim editorial, 2007.

_____. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CASTRO, I. A.; LOPES, J. de S. M. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, J. **Geografia da Fome: A Fome no Brasil**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1946.

_____. **Geopolítica da Fome**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.

COLÉGIO Estadual do Paraná. **Human cartaz**. Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/Noticia/Cineclube-no-CEP-dia-0505>. Acesso em: 05 jan. 2022.

COSTA, F. C. Primeiro cinema. *In*: MASCARELLO, F. (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

COTRIM, L. Apresentação de "Lukács e o Cinema. *In*: Chagas, R. (org.). **Cinema, Educação e Arte**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013, v. 1, p. 51-75.

COUTINHO, C. NETTO, J. Apresentação. *In*: LUKÁCS, G. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CRUZ, J. México e Vietnã vão na contramão das 'reformas' trabalhistas que reduzem direitos. **Rede Brasil Atual**, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2020/12/reforma-trabalhista-nao-criou-empregos/>. Acesso em: 15 out. 2021.

CUEVAS MARÍN, P. Memoria Colectiva: hacia un proyecto decolonial. *In*: WALSH, C.. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: Abya Yala, 2013.

DELEUZE, G. **Cinema II**: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARLOMAGNO, B. Igreja compra e dá ingressos, mas não lota salas no filme de Edir Macedo. **Diário da Região**, s/l, 2018. Disponível em: https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/04/cultura/filmes/1101187-sucesso-forjado.html. Acesso em: 15 out. 2021.

CARTA DE CURITIBA. **Documento final da VIII Jornada Nacional de Cineclubes**. Teatro do Paiol, Curitiba, 1974. Disponível em: <http://cineclubes.utopia.com.br/>. Acesso: 01/06/2022.

DIAS, F. A. dos S. Teoria do Reflexo e o realismo na obra de Lukács nos anos de 1930. **Revista Café com Sociologia**, s/l, v. 5, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/504>. Acesso em: 15 out. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, s/l, n° 24. p.213-225. Curitiba, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 03 nov. 2021.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, J. B. **Como era gostoso o meu francês**: os índios tupinambás sobre a ótica feminina. Cine Cachoeira. Ano II, N° 4, 2012. Disponível em: <https://www.cinecachoeira.com.br/2012/11/como-era-gostoso-o-meu-frances/>. Acesso em: 03/11/2021.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERNANDES, A. H. A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclubes como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. *In*: FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: A Lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p. 99-107.

FIELD, S. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247033/mod_resource/content/1/Syd%20Field.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 299-308, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9559>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jun. 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: A Lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRETAS, M.T.A. O cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, A (org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p. 92-98.

FUSARI, J. C. A Linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor In: TOZZI, D. (org.) **Cinema no currículo do ensino médio**: um recurso para o professor. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: FDE, 2009.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307p. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v.12).

GALDIOLI, A. S. **A cultura norte-americana como um instrumento do soft power dos Estados Unidos**: o caso do Brasil durante a política de boa vizinhança. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96282?show=full>. Acesso em: 18/03/2022.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOMES, P. E. S. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo Emílio: **crítica de cinema no suplemento literário**. vol. I e II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, C. V. P. Apresentação da edição em Português. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GUSMÃO, M. S. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.cult.ufba.br%2Fenecult2008%2F14469.pdf&clen=201393&chunk=true. Acesso em: 15 out. 2021.

GUTIERREZ, M. A. **O Dragão e o Leão: elementos da estética brechtiana na obra de Glauber Rocha**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-14102009-173413/publico/MARIA_ALZUGUIR_GUTIERREZ.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. Tradução Paulo Meneses e José Machado. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HELLER, A. **Filosofia Radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, G.B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____.; MENDES, A. A. P. Ensino de Filosofia: método e recepção filosófica em Agnes Heller. **Educar em Revista**, n. 62, Curitiba out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400279. Acesso em: 03 fev. 2021.

JOSÉ, A. **Cinema marginal, a estética do grotesco e a globalização da miséria**. ALCEU - v.8 - n.15 - p. 155 a 163 - jul. /dez. 2007. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Jose.pdf. Acesso em: 10/05/2022.

KLAMMER, C. R., et al. A importância do cinema por meio do cineclube na escola. *In*: EDUCERE, 13., 2015, s.l. **Anais** [...]. S.l.: PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17809_7889.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

KOUDELA, I. **Um vôo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LISBOA, F. S. G. O cineclubismo na América Latina: idéias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). *In*: CAPELATO, M. H. et al. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2007.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. p.105. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acesso em: 06 sete. 2021.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona-México: Ed. Grijalbo, 1967a (v. 1).

_____. **Estética**. Barcelona-México: Ed. Grijalbo, 1967b (v. 4).

_____. **Estética**: Problemas de Iamímesis. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966. (v. 2).

_____. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. Arte e verdade objetiva. *In*: LUKÁCS, G. **Problemas del Realismo**. México: Fondo de Cultura Economica, 1966.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Narrar ou descrever? *In*: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACIEL, L. C. Dialética da Violência. *In*: MACIEL, L. C. **Deus e o diabo na Terra do Sol**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACHADO, C. E. J. **Um capítulo da história da modernidade estética**: debate sobre o expressionismo. São Paulo: UNESP, 1999.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 110.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Martins Fontes. São Paulo. 1977.

_____. **A ideologia alemã**: 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARÇAL, T. S. **A construção discursiva do conceito de filmes cult**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/1625/1/TMar%C3%A7al.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MASCARELLO, F. et al. **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

MENDES, E. S.; M.C.S, GUSMÃO. **O neorrealismo e o ciclo baiano no cinema**: a configuração de um ideário ético estético na Bahia nas décadas de 1950 e 1960. In: Cultura, Resistência e Diferenciação Social 2. Organização Gabriella Rossetti Ferreira. Ponta Grossa: Atena, 2019.

METZ, C. **Linguagem e cinema**. Tradução Marília Pereira. Coleção debates. Editora Perspectiva, 1980.

MIGNOLO, W. **The idea of Latin America**. London: Blackwell, 2008.

MITRY, J. **Dictionnaire du cinéma**. Paris: Librairie Larousse, 1963.

MORETTIN, E. V. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 4, n. 13 a 19, set./dez. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171>. Acesso em: 15 out. 2021.

MUSEU da Imagem e do Som – MIS. **O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro**. Disponível em: <https://campinas.agendacidade.com/museu-da-imagem-e-do-som/o-dragao-da-maldade-contra-o-santo-guerreiro/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (org.). **Caderno de cinema do professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de Aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2., 2008. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34>. Acesso em: 15 out. 2021.

NETO, A. B.S. Catarse (katharsis) como articulação entre estética e ética em G. Lukács. **Trilhas Filosóficas**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/1777>. Acesso em: 15 out. 2021.

NUNES, A.P. et. al. **Cinema, cineclube e educação**. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

NUNES, B. **Passagem para o poético**. Filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo: Ática, 1986.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OFEMANN, R. J. O. **Cultura participativa na ciberfilia**: produção e consumo cinéfilo na internet. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.espm.br/handle/tede/253>. Acesso em: 15 out. 2021.

PATRIOTA, R. **A relação sujeito-objeto na Estética de Georg Lukács**: reformulação e desfecho de um projeto interrompido. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ARBZ-85KH2Z>. Acesso em: 15 out. 2021.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REINA, A. **Cinema e Filosofia**: ensinar e aprender filosofia com os filmes. Curitiba: Juruá, 2016.

RIBEIRO, M.; et.al. **Ocupar e resistir**: Memórias de Ocupação Paraná 2016. Curitiba: UFPR, 2017.

RICARDO, S. **Perseguição**: trilha sonora do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol. [S. l.]: A Música do Cangaço, 1963. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sergio-ricardo/1275826/>. Acesso: 08 fev. 2021.

ROCHA, G. **A revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.

_____. **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro**. São Paulo. CosacNaify, 2003.

_____. **Eztetyka do Sonho**. 1971. Disponível em: <http://hambrecine.com/2013/09/15/eztetyka-do-sonho>. Acesso em: 15 set. 2019.

SALEM, H. **Nelson Pereira dos Santos**: o sonho possível do cinema brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SALES, P. C. O movimento cineclubista brasileiro e suas modulações na recepção cinematográfica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Criciúma. **Anais** [...]Criciúma: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434480954_ARQUIVO_Omovimentocineclubistabrasileiroesuasmodulacoesnarecepcaocinematografica.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, M. M.; RIBEIRO, B. L. de O. Recepção do ideário da Escola Nova: o testemunho da imprensa de Minas Gerais na década de 1930. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 18, n. 1, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3727>. Acesso em: 15 out. 2021.

SCORSESE, M. **Entrevista de Martin Scorsese à Folha de São Paulo**. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u63439.shtml>> Acesso em: 14 abr. 2020.

SERRANO, J. **A escola nova**: uma palavra serena em um debate apaixonado. Rio de Janeiro: Schimdt, 1932.

SILVA, R. P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, C. R. O de. Os pioneiros do cinema brasileiro. **Alceu**. V.8 n. 15, p. 20-37, julho de 2007. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Souza.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

TREVIZAN, Zizi. **O Leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Clipe, 2002.

VAISMAN, E. A Ideologia e sua Determinação Ontológica. **Ensaio**, nº 17/18, 1986.

VALESE, R. **Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31916?show=full>. Acesso em: 18/03/2022.

VELOSO, M. L. A República e a “Contra República” de Curitiba: desencontro entre filosofia e justiça. **Brasil de fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/26/a-republica-e-a-contra-republica-de-curitiba-desencontro-entre-filosofia-e-justic>. Acesso em: 15 out. 2021.

VENÂNCIO, F. F. **A educação e seu aparelhamento moderno**. São Paulo: Nacional, 1941.

VIEIRA, W. J. **O Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: Análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/217er217ertações%20m2012/m2012_Wilson%20Jose%20Vieira.pdf. Acesso em: 18/03/2022.

VORUSSI, A. **Derrubando Muros**: uma experiência teatral no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58618&idpograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1502>. Acesso em: 15 out. 2021

XAVIER, I. **O Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Um cinema que educa é um cinema que nos faz pensar. **Revista Educação e Realidade**, v. 1, n. 33, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683/3996>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Sertão-Mar**. Glauber Rocha e a estética da fome. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FILMOGRAFIA

A ÁRVORE da Vida. Direção Terrence Mallick. Los Angeles: River Road Entertainment, 2011. 1 disco DVD (138 min).

ABRIL Despedaçado. Direção Walter Salles. São Paulo: Vídeo Filmes, 2001. 1 disco DVD (105 min).

A BRUXA de Blair. Direção Eduardo Sánchez, Daniel Myrick. Santa Mônica: Artisan Entertainment, 1999. 1 disco DVD (81 min).

A CONTRA República de Curitiba. Direção Carlos Pronzato. Curitiba: Produção independente, 2019. 1 disco DVD (51 min).

A FONTE da Vida. Direção Darren Aronofsky. Nova York: Warner Bros, 2006. 1 disco DVD (96 min).

ALÉM da Linha Vermelha. Direção Terrence Mallick. Los Angeles: **20th Century Fox**, 1998. 1 disco DVD (170 min).

APOCALIPSE Now. Direção Francis Ford Copolla. São Francisco: **Zoetrope Studios**, 1979. 1 disco DVD (153 min).

AQUÁRIUS. Direção Kleber Mendonça Filho. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2016. 1 disco DVD (145 min).

ARRAIAL do Cabo. Direção Mário Carneiro e Paulo César Saraceni. Rio de Janeiro: Saga Filmes, 1959. Online. Youtube. (17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uKlirB8wfDY>. Acesso em: 26/11/2021.

ARUANDA. Direção Linduarte Noronha. João Pessoa: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1960. Online (21 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uATt--ua0Y&t=536s>. Acesso em: 26/11/2021.

BACURAU. Direção Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2018. 1 disco DVD (132 min).

BARRAVENTO. Direção Glauber Rocha. Bahia: Iglu Filmes, 1962. 1 disco DVD (80 min).

BICHO de Sete Cabeças. Direção de Laís Bodanzky. São Paulo: Gullane Filmes, 2000. 1 disco DVD (74 min).

CARANDIRU. Direção Hector Babenco. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2003. 1 disco DVD (146 min).

CENTRAL do Brasil. Direção Walter Salles. São Paulo: Vídeo Filmes, 1998. 1 disco DVD (113 min).

CIDADE de Deus. Direção Fernando Meireles. São Paulo: O2 Filmes, 2002. 1 disco DVD (130 min).

CHEGADA do Trem à Estação. Direção Auguste e Louis Lumière. Paris: Lumière Filmes, 1895. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUgvS7i4TDg>. Acesso em: 26/11/2021.

CHOVE sobre Santiago. Direção Helvio Sotó. Paris: Les Films Marquise, Bulgarofilm e Boyana Film, 1975. 1 disco DVD (112 min).

CINCO Vezes Favela. Direção: Marcos Farias, Miguel Borges, Leon Hirschman, Joaquim Pedro de Andrade, Cacá Diegues. Rio de Janeiro: CPC, 1962. 1 disco DVD (92 min).

CINEMA Novo. Direção Erik Rocha. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2016. Online. Netflix. (90 min).

CLUBE da Luta (EUA-1999). Direção de David Fincher. Los Angeles: Regency Enterprises, 1999. 1 disco DVD (139 min).

COMO era gostoso o meu francês. Direção Nelson Pereira dos Santos. Zurique: Condor Filmes, 1971. 1 disco DVD (84 min).

COURO de Gato. Direção Joaquim Pedro de Andrade. Rio de Janeiro: Saga Filmes, 1962. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZsiSH-q-46k&t=684s>. Acesso em: 26/11/2021.

CURTINDO a Vida Adoidado. Direção John Hughes. Los Angeles: Paramount Pictures, 1986. 1 disco DVD (102 min).

DEUS e o diabo na terra do sol. Direção Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964. 1 disco DVD (118 min).

ENCOURAÇADO Potemkin (URSS-1925). Direção Sergei Eisenstein. Moscou: the 1st studio of GOSKINO (KRYUKOV; KOTOSHEV, 1925. Online. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3U_SsH9RI2E. Acesso em: 26/11/2021.

ENSAIO sobre a Cegueira. Direção Fernando Meireles. Universal City: Focus Features, 2008. 1 disco DVD (121 min).

ET- o extraterrestre. Direção Steven Spielberg. Universal City: Universal Studios, 1982. 1 disco DVD (114 min).

EXPLOSION of a motor car. Direção Cecil M. Hepworth. Londres: Hepworth Manufacturing Company, 1900. Online. Youtube. (1min23s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hVbpGmX890I>. Acesso em: 29/11/2021.

FOME de Amor. Direção Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Produtora Cinematográfica Herbert Richers S.A, 1967. 1 disco DVD (73 min).

HIROSHIMA meu amor. Direção Alan Resnais. Paris: Pathé Filmes, 1959. 1 disco DVD (90 min).

HUCKABEES: a vida é uma comédia. Direção David O. Russell. Nova York: Qwerty Films/Scott Rudin Productions, 2004. 1 disco DVD (106 min).

HUMAN. Direção Yan Arthus Bertrand. Humankind Production: Clichy – Ile de France, 2015. Online. Youtube. (188 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ap1ql-3nhg>. Acesso em 29/11/2021.

KARATÊ Kid – A hora da verdade. Direção John G. Avildsen. Culver City: Columbia Tristar Pictures, 1984. 1 disco DVD (126 min).

LADRÕES de Bicicleta. Direção Vitório de Sicca. Lisboa: Leopardo Filmes, 1948. Online Stream. Telecine (88 min).

LIMITE. Direção Mário Peixoto. Rio de Janeiro: Cinédia, 1931. Online. Youtube. (188 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0ZE-5xEDeh4>. Acesso em 29/11/2021.

MÃE. Direção Darren Aronofsky. Los Angeles: Paramount Pictures, 2017. 1 disco DVD (115 min).

MACHUCA. Direção Andres Wood. Madrid: Tornasol Films S/A, 2004. 1 disco DVD (120 min).

MACUNAÍMA. Direção Joaquim Pedro de Andrade. Rio de Janeiro: DIFILM, 1969. 1 disco DVD (108 min).

MANDARACU Vermelho. Direção Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1961. 1 disco DVD (78 min).

MAR Adentro. Direção Alejandro Amenábar. Los Angeles: 20th Century Fox, 2004. 1 disco DVD (125 min).

MARIA Tomba Homem (1981 - inacabado). Direção Amácio Mazzaropi.

MATRIX. Direção Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Nova York: Warner Bros, 1999. 1 disco DVD (136 min).

MORANGOS Silvestres. Direção Ingmar Bergman. Estocolmo: AB Svensk Filmindustri, 1957. 1 disco DVD (91 min).

NA NATUREZA Selvagem. Direção Sean Penn. Los Angeles: River Road Entertainment, 2007. 1 disco DVD (148 min).

NADA a perder. Direção Alexandre Avancini. São Paulo: Paris Filmes, 2018. 1 disco DVD (130 min).

NHÔ Anastácio Chegou de Viagem. Direção Júlio Ferrez. Rio de Janeiro: Arnaldo e Cia, 1908. Cinemateca. 35mm, BP, 16q (15 min).

NOSFERATU. Direção F. W. Murnau. Berlin: Prana-Film, 1922. Online. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWEuP1OGx6A&t=4727s>. Acesso em 29/11/2021.

NÓS QUE AQUI ESTAMOS e por vós esperamos (BRA-1999). Direção Marcelo Masagão. Rio de Janeiro: Riofilme, 1999. 1 disco DVD (73 min).

O BRAVO Guerreiro (BRA-1968). Direção Gustavo Dahl. Rio de Janeiro: Difilm/Saga Filmes, 1968. Online. Youtube. (77min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wGMK1ypfl88>. Acesso em 29/11/2021.

O BEIJO da Mulher Aranha. Direção Hector Babenco. São Paulo: HB Filmes. Film Dallas Pictures. Sugarloaf Films, Inc., 1985. 1 disco DVD (120 min).

O DESAFIO. Direção Paulo Cesar Saraceni. Rio de Janeiro: Produções Cinematográficas Imago Ltda.; Mapa Filmes, 1965. Online. Youtube. (81 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hcggtO2bmvo>. Acesso em 29/11/2021.

O DRAGÃO da Maldade Contra o Santo Guerreiro. Direção Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1969. 1 disco DVD (95 min).

O GABINETE do Dr. Caligari. Direção Robert Wiene. Potsdam: Studio Babelsberg, 1919. Online. Youtube. (71 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4lQbHeznjw>. Acesso em 29/11/2021.

O NASCIMENTO de uma nação. Direção D. W. Griffith. Hollywood: David W. Griffith Corp., 1915. Online. Youtube. (190 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DyyGyiB6kSQ>. Acesso em 29/11/2021.

ÔNIBUS 174. Direção José Padilha e Felipe Lacerda. Rio de Janeiro: Zazen Produções, 2002. 1 disco DVD (150 min).

O PAGADOR de Promessas. Direção Anselmo Duarte. São Paulo: Cinedistri, 1962. 1 disco DVD (91 min).

O QUE é isso companheiro? Direção Bruno Barreto. Rio de Janeiro: Luiz Carlos Barreto Produções Cinematográficas, 1997. 1 disco DVD (110 min).

O SÉTIMO Selo (SUE-1957). Direção Ingmar Bergman. Estocolmo: Svensk Filmindustri (S.F.), 1957. 1 disco DVD (96 min).

O SOM ao Redor (BRA-2013). Direção Kleber Mendonça Filho. Pernambuco: CinemaScópio, 2013. 1 disco DVD (131 min).

OS DEUSES e os Mortos. Direção Ruy Guerra. Rio de Janeiro: Companhia Cinematográfica de Filmes Brasileiros - Rio; Daga Filmes Produções Cinematográficas – Rio, 1970. 1 disco DVD (100 min).

OS DEZ Mandamentos. Direção Alexandre Avancini. Rio de Janeiro: Casablanca Estúdios, 2016. 1 disco DVD (120 min).

OS FUZIS. Direção Ruy Guerra. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964. 1 disco DVD (80 min).

OS HERDEIROS. Direção Cacá Diegues. Rio de Janeiro; J. B. Produções Cinematográficas; Produções Cinematográficas L.C. Barreto Ltda, 1970. 1 disco DVD (85 min).

PANTERA Negra. Direção Ryan Coogler. Burbank: Marvel Studios, 2018. Online Stream. Disney Plus. (134 min).

PÁTIO. Direção Glauber Rocha. Salvador: Produção Independente, 1959. Online. Youtube. (12 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onihFAWrtrs>. Acesso em 29/11/2021.

PLATOON. Direção Oliver Stone. Londres: Hemdale Film Corporation, 1986. Online Stream. Amazon Prime Video. (120 min).

QUANTO Vale ou é por Quilo? (BRA-2005). Direção Sérgio Bianchi. São Paulo; Agravo Produções Cinematográficas, 2005. 1 disco DVD (104 min).

RAMBO – Programado para Matar (EUA-1982). Direção Ted Kotcheff. Los Angeles: Orion Pictures, 1982. Online Stream. Netflix. (97 min).

RAVINA. Direção Rubem Biáfora. São Paulo: Cinematográfica Brasil Filme; Cinematográfica Vera Cruz Ltda, 1958. Cinemateca. 35 mm. (170 min).

RIO 40 Graus (BRA-1955). Direção Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Columbia Pictures do Brasil, 1955. 1 disco DVD (90 min).

ROBOCOP – o policial do futuro (EUA-1987). Direção Fred Dekker, Irvin Kershner, Paul Verhoeven. Los Angeles: Orion Pictures, 1987. Online. Stream. Telecine. (102 min).

SAI da Frente (BRA-1952). Direção Amácio Mazzaropi. São Bernardo do Campo: Cinematográfica Vera Cruz, 1952. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=laTaYhIhQaQ>. Acesso em 29/11/2021.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos (EUA-1989). Direção Peter Weier. Burbank: Walt Disney Studios, 1989. 1 disco DVD (128 min).

TAXI Driver. Direção Martin Scorsese. Culver City: Sony Pictures, 1976. 1 disco DVD (114 min).

TEMPOS Modernos. Direção Charles Chaplin. Los Angeles: Charlie Chaplin Film Corporation, 1936. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjIR7-JQ&t=2231s>. Acesso em 29/11/2021.

TERRA em Transe (BRA-1967). Direção Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Produções Cinematográficas Imago Ltda.; Mapa Filmes, 1967. 1 disco DVD (106 min).

TITANIC. Direção James Cameron. Los Angeles: Paramount Pictures; 20th Century Fox; Lightstorm Entertainment, 1997. 1 disco DVD (195 min).

THE GODFATHER. Direção Francis Ford Copolla. Los Angeles: Paramount Pictures, 1972. 1 disco DVD. (175 min).

TOP Gun. Direção Tony Scott, Joseph Kosinski. Los Angeles: Don Simpson/Jerry Bruckheimer Films/Paramount Pictures, 1986. 1 disco DVD. (110 min).

UM TIRA da Pesada. Direção Tony Scott, Brett Ratner, Martin Brest, John Landis. Los Angeles: Don Simpson/Jerry Bruckheimer Films; Eddie Murphy Productions; Paramount Pictures, 1984. 1 disco DVD. (105 min).

VIAGEM à Lua. Direção Georges Méliès. Nova York: Star Film, 1902. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a6f80XxlCZk&t=676s>. Acesso em 29/11/2021.

VINGADORES - Guerra Infinita (EUA-2018). Diretores Joe Russo, Anthony Russo. Burbank: Marvel Studios, 2018. Online Stream. Disney Plus. (149 min).

1,99: um supermercado que vende palavras. Marcelo Masagão. São Paulo: TeleImage, 2003. Online. Youtube. (72 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=INCrRJ7yDRM&t=307s>. Acesso em 29/11/2021.

2001: uma odisseia no espaço. Direção Stanley Kubrick. Bervelly Hills: Metro-Goldwyn-Mayer; Stanley Kubrick Productions, 1968. Online Stream. Telecine. (142 min).

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DAS SESSÕES CINECLUBISTAS ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2019

Pesquisa acerca da Experiência Cineclubista

Esta pesquisa tem como finalidade levantar dados sobre a participação de alunos e professores e membros da comunidade escolar/acadêmica acerca da experiência do cineclube mantida como uma das iniciativas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) entre os anos de 2011 e 2019. Ao preencher o formulário, os participantes concordam que os dados sejam utilizados na pesquisa intitulada “O CINEMA NOVO COMO FATOR DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR INTERMÉDIO DA PRÁTICA CINECLUBISTA” de autoria do pesquisador Alessandro Reina. Os participantes da pesquisa não serão identificados, garantindo assim seu total anonimato.

1 - Onde você participou das atividades cineclubistas?

- ☐ Escola
- ☐ Universidade
- ☐ Olimpíada Filosófica

2 – Qual sua profissão?

3 – Qual sua idade?

- ☐ 15 a 18 anos
- ☐ 18 a 30 anos
- ☐ 30 a 40 anos
- ☐ 40 a 45 anos
- ☐ 45 a 50 anos
- ☐ 50 a 55 anos
- ☐ 55 a 60 anos
- ☐ Mais que 60 anos

4 - Em qual ano participou das sessões do Cineclube? (Pode marcar todos os anos que você participou na caixa de seleção caso seja mais que um ano).

- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019

5 - Qual sua intencionalidade ou objetivo ao participar das sessões do cineclube?

6 - Descreva alguns detalhes de como foi sua experiência pessoal ao participar de um cineclube.

7 - Destaque alguns aspectos que você percebeu como relevantes acerca da experiência cineclubista.

8 - Qual a avaliação que você faz da experiência cineclubista após ter participado das sessões? (Leve em consideração os 3 momentos da sessão cineclubista, a saber, a apresentação, a exibição e o debate).

9 - Caso existam contribuições formativas e educativas acerca da experiência, deixe um comentário justificando seus apontamentos.

10 - Caso deseje, deixe um comentário sobre algum outro aspecto/questão relacionado a experiência cineclubista que você achou que não foi contemplado na presente pesquisa.