



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Murilo dos Santos Garcia

Movimento Cineclubista na Escola: um caminho possível para a execução da lei
13.006/14

Florianópolis
2020

Murilo dos Santos Garcia

Movimento Cineclubista na Escola: um caminho possível para a execução da lei
13.006/14

Dissertação/Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Ensino de História
Orientador: Prof. Alexandre Busko Valim, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garcia, Murilo dos Santos
Movimento Cineclubista na Escola: um caminho possível
para a execução da Lei 13.006/14 / Murilo dos Santos Garcia
; orientador, Alexandre Busko Valim, 2020.
146 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Lei 13.006/14. 3. Cineclube.
4. Movimento Cineclubista de 1970. 5. História Social do
Cinema. I. Valim, Alexandre Busko. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História. III. Título.

Murilo dos Santos Garcia

Movimento Cineclubista na Escola: Um caminho possível para execução da Lei
13.006/14

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Karen Rechia, Dr.(a)

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Lara Pereira, Dr.(a)

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Adriano Luiz Darte, Dr.(a)

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino de História -
ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Alexandre Busko Valim, Dr.(a)

Orientador(a)

Florianópolis, 2020

Este trabalho é dedicado à minha família, à sociedade e à
educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a vida por ter me oportunizado o ingresso nessa imersão cultural e científica vivida durante todo o processo formativo. Agradeço aos sábios e sábias (professores e professoras) que me fizeram evoluir nas mais diversas perspectivas acadêmicas. E, por fim, meus pais que possibilitaram que eu chegasse até aqui e a minha esposa e filho que sempre estiveram ao meu lado tanto nas alegrias quanto nas tristezas intensamente vividas no percurso desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo preencher algumas lacunas deixadas a partir da Lei 13.006/14, que, por sua vez, obriga a exibição de duas horas mensais de filmes brasileiros nas escolas brasileiras. Para tanto, ele propõe um projeto de cineclubes escolares abertos a comunidade inspirado na trajetória cineclubista brasileira, mais precisamente em um movimento específico dos anos 1970. Como parte do projeto, visando a instrumentalização, exibição e mediação do filme em sessões cineclubistas e/ou sala de aulas, proponho um roteiro para análise fílmica pautado em uma perspectiva histórico social do cinema.

Palavras-chave: Lei 13.006/14. Cineclube. Movimento Cineclubista de 1970. História Social do Cinema;

ABSTRACT

This study aims to fill some gaps left from Law 13,006 / 14 (Brazilian code), which, in turn, requires the presentation of two hours of Brazilian films per month in Brazilian schools. To this objective, he proposes a project for school film clubs open to the community inspired by the Brazilian film club trajectory, more precisely in a specific movement of the 1970s. As part of the project, aiming at the instrumentalization, exhibition and mediation of the film in cinema and / or classroom sessions, I propose a script for film analysis based on a social historical perspective of cinema.

Keywords: Law 13.006 / 14. Film club. 1970's Cinema Club Movement. Social History of Cinema.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de Filmes Nacionais (Amostra)	90
Quadro 2 - Modelo Ficha Técnica de Filme.....	114
Quadro 3 – Questões pré-exibição - Conjuntura e condições de exibição.....	115
Quadro 4 - Questões pré-exibição - Circulação e Recepção.....	117
Quadro 5 – Etapas para análise fílmica segundo Alexandre Busko Valiim.....	119
Quadro 6 – Questões pré-exibição - Elementos do conteúdo fílmico	122
Quadro 7 – Questões pós-exibição – Debate	123

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I - Cineclube, cineclubismo e o Movimento Cineclubista de 1970.....	34
Capítulo II - Cineclubes escolares: um caminho possível para a lei 13.006/14.....	74
Capítulo III – Instrumentalização do filme para exibição e mediação.....	98
Considerações Finais.....	124
Apêndice.....	125

Introdução

A paixão por cinema não era algo novo em minha vida quando, no ano de 2004, ingressei no curso de graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina. Próximo ao momento de concluir o curso, pensava em como transformar a pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso em algo prazeroso, e que realmente me instigasse a ir ao mais profundo possível na minha pesquisa.

Foi então que tive a ideia de unir Cinema e História. Tal “união”, que para mim parecia algo novo, na verdade, logo descobri que não era tão novo assim, visto que a História e o Cinema, ou o Cinema e a História já há muito conversavam. O resultado de tal aproximação – eu, Cinema e História – teve como fruto, a análise histórico-social do filme *Eles não usam black-tie*.

A experiência obtida durante os momentos de produção da pesquisa foi marcante, o que motivou minha busca em levar o cinema para a sala de aula, fazendo do filme um importante instrumento de mediação didática e favorecendo significativamente o processo de ensino e aprendizagem de história. Como Michele Lagny (2009, p. 111), acredito que:

Assim como a escrita é mais adaptada a expressar melhor determinados elementos e aspectos da história, a exemplo das descrições, das elaborações teóricas, das narrações cronológicas, a audiovisual expressa melhor questões como a emoção, os dramas cotidianos, os costumes, o caráter processual e plurissignificativo da história. Só os filmes, capazes de mostrar imagens e sons, de acelerar e reduzir o tempo e de criar elipses, poderiam aproximar as pessoas da vida real, da experiência cotidiana das ideias, palavras, preocupações, distrações, ilusões, motivações conscientes, inconscientes e emocionais.

Em minha opinião, é na aproximação entre o espectador e o cotidiano, e as percepções/facetas do “real” representados na tela que vive parte do poder transformante do cinema. Acredito que o filme transforma o conteúdo presente no atônito texto didático em algo empolgante e atraente, que nos aquece pela emoção e pela contemplação da representação do real na tela.

É ao assistirmos o filme que passamos a amar ou odiar personagens que ficam cravados no imaginário de gerações, que passamos a vestir tais trajes porque vimos atores e atrizes os vestindo, que (re)conhecemos clima, fauna e flora de terras distantes, que somos envolvidos por histórias de pessoas comuns ou não, mas que nelas nos reconhecemos ou não.

Desde os tempos de escola, tempos em que era rara a presença de filmes na escola, buscava imaginar como seria viver nos relatos de momentos históricos (des)escritos nos

livros e narrados por professores de história e, no cinema, descobri uma possibilidade de alimentar a imaginação e de alguma maneira sentir a partir das sensações/emoções potencializadas/promovidas pelo filme.

E assim, sentir como seria viver entre índios tupinambás na Bahia nos primeiros anos da invasão europeia no América do Sul, ou entre escravos, dormindo na senzala ou fugindo para o quilombo no nordeste brasileiro durante o ciclo açucareiro no Brasil; ou, ainda, em São Paulo entre grupos de civis armados durante os anos de chumbo da ditadura civil-militar brasileira.

O filme pode, inclusive, nos levar a conhecer e sentir (dentro dos limites possíveis da linguagem cinematográfica) o que é viver em lugares ainda mais distantes e diferentes, seja social, histórico, geográfico ou culturalmente.

Entretanto, ressalto que também percebo, no filme, (linguagem cinematográfica) engenhos capazes de levar o espectador a falsas percepções e concepções sobre o real representado na tela. Nesse subterfúgio, reside a necessidade de o espectador aprender a olhar/ler de maneira crítica aquilo que está disposto à frente dos seus olhos e, nesse sentido, a educação das novas gerações e, conseqüentemente, da escola irão/deverão desempenhar um papel importantíssimo, senão fundamental.

Durante a graduação, pude entender que podemos encontrar estratégias (maneiras) para assistir a filmes de forma mais crítica, pensante, reflexiva. Assim, tive contato com diversas teorias e métodos para apreciação e análise de filmes enquanto fontes de e para história, e que me fizeram perceber o potencial didático-pedagógico que o cinema poderia desempenhar na escola, mais precisamente nas minhas futuras aulas de história.

Ao perceber o quanto é importante obtermos e/ou criarmos estratégias/formas próprias de assistir aos filmes nos leva a perceber e assistir/ler o filme de maneira ativa, pensante, reflexiva, crítica e não meramente passiva. Então, cheguei à conclusão do quanto poderia ser fantástico transmitir tais conhecimentos e experiência para os meus futuros alunos em sala de aula, ou seja, fazê-los ver, perceber e experimentar o filme de maneira diferente.

Destarte, na escola, ocorreria um encontro “científico” ente alunos espectadores e o filme/Cinema Nacional. Denomino científico, pois, primeiramente, o ambiente seria escolar, que por natureza é um meio científico, depois, eles obteriam um método para análise de filmes, e finalmente, por terem profissionais capacitados, os professores, para lhes auxiliarem e tornar esse momento ainda mais rico e transformador.

Profissionais que serão capazes de fazer com que o filme não sirva meramente como ilustração, carregando consigo status de verdade ou cópia perfeita da realidade presente ou pretérita. Deve estar claro que o filme não é e nem pretende ser “espelho do real”. O filme necessita, dessa maneira, ser proposto e visto como um produto cultural filho do seu tempo, ou seja, que carrega consigo aspectos da conjuntura em que fora produzido; como um meio/recurso que carrega consigo a capacidade de representar lapsos/facetas daquilo que entendemos como realidade.

No entanto, não podemos contar com que todos os professores brasileiros sejam ou estejam propensos a trabalhar o filme/cinema na escola/sala de aula. E isso pode estar vinculado a diversos fatores como: falta de afinidade com a linguagem cinematográfica, habilidades no trato com as novas tecnologias, por não crer no filme como recurso capaz, ou até mesmo o desgosto pelo cinema.

Todavia, diversos são os docentes que buscam no filme/cinema uma alternativa para trabalharem seus conteúdos ou para desenvolverem eventos (especiais ou não) na sua escola, imitando as salas de cinema atuais, ou até mesmo cineclubes escolares. Por isso, urge a necessidade de desenvolvermos materiais que possam auxiliar na formação de todos esses profissionais para que possam contribuir significativamente com o ambiente escolar e com a execução da Lei 13.006/14.

Afinal de contas, atualmente jovens e adolescentes navegam diariamente em um oceano de audiovisuais, desde vídeos curtos compartilhados em redes sociais a séries e filmes em sites e canais de serviços *stream*, como NetFlix e YouTube, ou canais de TV aberta ou a Cabo. Portanto, o filme faz parte do universo desses jovens, assim como esses jovens fazem parte do universo dos filmes. O que nos alerta para a necessidade de ensinarmos esses jovens a lerem e interpretarem a linguagem cinematográfica de maneira crítica, ou seja, devemos educar o olhar para o Cinema/Audiovisual.

O cinema é, reconhecidamente, um grande veículo de comunicação de massas. Desde seu surgimento tem suscitado inúmeras críticas, muitas positivas, outras negativas, mas seu caráter de produto cultural e sua capacidade de alcance tem chamado a atenção de inúmeras áreas do conhecimento, tanto por seu potencial comercial, como produto, como bem cultural, quanto por seu potencial ideológico, como difusor e produtor de ideologias, podendo influenciar, adestrar e moldar o comportamento de milhões de indivíduos.

De acordo com Angel Montón (2009, p. 32), atribuindo ao século XX o predicado de “século da imagem”, afirma que a imagem possui algumas características que definem,

de maneira radical, a sua presença marcante no século XX, duas delas são: sua extensão e sua profundidade.

Extensão que faz menção tanto ao âmbito geográfico como ao social; os lugares mais recônditos e afastados do globo terrestre são testemunhas de manifestações audiovisuais, ao que se une a penetração em grupos sociais de todo tipo, de forma a que um mesmo modelo de filme pode ser aceito por pessoas pertencentes a ambientes muito diferentes, culturas radicalmente diversas e, ainda, gerações que têm muito poucos pontos em comum. Desta forma, frente ao elitismo que se tinha produzido ao longo da história em relação a outros tipos de manifestações culturais (não podemos esquecer o elevado grau de analfabetismo que se deu em muitos países até princípios do século XX e que, todavia perdura em sociedades marginais), vemos como o audiovisual se torna acessível, em maior ou menor grau, a entidades sociais muito diversas. E juntamente a este fator, a profundidade. Frente à opinião de que as imagens ocupam somente aspectos ou momentos concretos da nossa existência, constatamos, pelo contrário, que o potencial espectador se vê envolvido pelas mesmas em todos os momentos da sua vida e até nos aspectos mais superficiais da sua existência.

Para Kellner (2001, p.11), portanto, essa imersão extensa e profunda no universo audiovisual tornou-se “uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e, muitas vezes, de sedutor primeiro plano para qual convergem nossa atenção e nossas atividades, algo que, segundo alguns, está minando a potencialidade e a criatividade humana”, nos alerta, ainda o autor que “a cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global”.

Em tempos de globalização se tornou difícil a tarefa de discernirmos se o que realmente somos, vestimos e pensamos são fruto de nossa cultura individual ou de padrões produzidos e mantidos por uma Indústria Cultural que nos pressiona cotidianamente com uma enorme quantidade e variedade de produtos disseminados/comercializados de forma/sistematicamente capilarizada nas mais diversas esferas da vida, desde vídeos curtos viralizados em redes de aplicativos mobile como *WhatsApp* ou *Instagram*, até canais ou sites de serviço *stream*, como os conhecidos *YouTube* e *NetFlix*, passando por canais de televisão aberta ou fechada (cabo). Alerta Kellner (2001, p. 10), que

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamento sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de

‘nós’ e ‘eles’. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral.

Segundo Angel Montón (2009, p. 36),

A sensação de que, sem nos apercebermos, nos vamos transformando nuns seres que veem imagens unicamente, mas que não refletem sobre as mesmas é uma das sensações mais fortes do momento atual; apesar da grande resistência social em aceitar esta situação, não podemos deixar de reconhecer que avançamos perigosamente em direção a uma sociedade eminentemente receptiva.

Entretanto, também tenho a sensação de que o Cinema também liberta e pode impulsionar a sociedade para uma sociedade (cri)ativa, crítica e transformadora. No mesmo sentido Kellner (2001, p.11), afirma que

O público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. Além disso, a própria mídia dá recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes.

Que a carga ideológica presente no Cinema pode ser tanto alienante quanto libertária, não soa como grande novidade. No entanto, é no alerta de Francastel (FRANCASTEL, 1988 apud MONTÓN, 2009, p. 33), quando escreve que “o conhecimento das imagens, da sua origem, das suas leis, é uma das chaves do nosso tempo”, que reside a maior preocupação deste trabalho.

Entendo que é necessário que nós, enquanto professores, devemos assumir o importante papel de dar aos estudantes o conhecimento e os instrumentos mínimos para que estes possam se posicionar reflexiva e criticamente frente ao mundo midiático que está exposto aos seus olhos.

Entretanto, foi no confronto direto com a realidade de sala de aula, com o curto tempo para a exibição de filmes e o pouco tempo para planejamento de aulas devido à extenuante rotina de uma alta carga horária nas redes municipal e privadas de Sombrio, no extremo sul catarinense, que despertei para os primeiros obstáculos de trazer o filme de maneira provocativa/produzida, para a sala de aula e transformá-lo em uma fâsca para o despertar crítico e reflexivo.

Seria, inclusive, uma tentativa de afastar o olhar pejorativo que o filme denota no ambiente escolar, devido, principalmente, à sua característica primeira de ser entretenimento/arte e não conteúdo/ciência/saber escolar, e pelo *mal-uso* de muitos

profissionais da educação para servir como simplório preenchimento de algumas horas de aula.

Quando, em 26 de junho de 2014, proposta pelo Senador Cristovam Buarque seis anos antes, foi sancionada a Lei 13.006 pela então presidente Dilma Rousseff, que altera artigo 26 da Lei de Diretrizes de Base e acrescenta o parágrafo 8º que, por sua vez, institui a obrigatoriedade a todas as escolas brasileiras a exibirem, por mês, o mínimo de 2 horas de filmes nacionais.

Vislumbrei, então, a possibilidade de poder realizar, de maneira significativa, o encontro crítico-reflexivo entre o Cinema Nacional, muitas vezes deixado de lado, e as novas gerações em um ambiente ideal para prática cineclubista, afinal, a partir de então o Cinema Nacional passaria a fazer parte do currículo escolar brasileiro.

Assim, após a promulgação da Lei 13.006/14, faz-se necessário pensarmos, enquanto professores e comunidade escolar, modelos/possibilidades para execução da mesma, pois, acredito que ela possa desempenhar o importante papel de dar aos estudantes o conhecimento e os instrumentos mínimos necessários para que estes possam se posicionar reflexiva e criticamente frente ao mundo midiático que está exposto aos seus olhos, além de mediar um encontro saudável entre os mesmos e a arte e linguagem cinematográfica.

Diversas foram as justificativas apontadas pelo Senador Cristovam Buarque em defesa da sanção da lei. De acordo com Fresquet e Migliorin (2015, p. 5), o parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. Sobre as intenções pedagógicas da então proposta de lei Cristovam Buarque declara que

“a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. (FRESQUET E MIGLIORIN, 2015, p. 5-6)

É perceptível, na fala de Cristovam Buarque, uma forte preocupação em impulsionar e fomentar a indústria cinematográfica brasileira e, por consequência, formar uma massa de alunos consumidores de filmes brasileiros. Esses e outros posicionamentos de Cristovam Buarque serão analisados e debatidos de forma mais aprofundada posteriormente no trabalho.

Ainda que a concepção legal esteja pautada numa lógica marcadamente capitalista, penso que o mesmo estado que um dia pôs o cinema a seu serviço, agora o coloca a serviço da escola, do currículo e da educação brasileira num contexto geral.

Entretanto, cabe a nós professores, na perspectiva do que Paulo Freire chamou de “pensar certo”¹, e pô-lo a serviço da autonomia do aluno e do processo de um ensino e aprendizagem voltado para uma escola que pretende ser plural e em prol da diversidade e da liberdade de pensar, questionar, discutir, refletir e expressar a partir da igualdade entre os seres.

Contudo, somente a partir de um bom planejamento e de objetivos claros e correspondentes ao conteúdo a ser ensinado, o filme abandonará de vez o estereótipo de “aula matação”, e ganhará o respeito e a importância cultural, social, política e educacional que merece de toda a comunidade escolar.

Em entrevista concedida à Gazeta do Povo, publicada no site no dia 22 de fevereiro de 2010, quando questionado sobre a proposta e execução da mesma, o senador declarou que “criamos a lei e a estrutura aparece” (FRESQUET E MIGLIORIN, 2015, p.7).

Dois anos depois, ao ser questionado acerca de como ele imagina esse *modus operandi* da entrada do cinema na escola, sua obrigatoriedade, recursos, procedimentos, em uma entrevista apresentada no IV Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, onde o debate sobre o Projeto de Lei já havia sido apresentado, ele afirmou que:

Por mim seria mais de duas horas, mas para ser mais de duas horas teria que ser no horário integral (...) Agora o modus operandi eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo uma certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. O MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático. (FRESQUET E MIGLIORIN, 2015, p.7)

A partir das declarações de Cristovam Buarque e pela falta de regulamentação e orientação posterior à sanção da lei, dúvidas/problemas começam a emergir e, como podemos perceber, nem mesmo o Senador possuía muitas respostas para perguntas basilares referentes à sua própria proposta de lei, perguntas como as seguintes: será que

¹ Ver em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

esta lei vai garantir a exibição unicamente de filmes de produção nacional nas escolas do país? Quais critérios serão utilizados para a seleção dos filmes? A quem caberá defini-los? Quem irá propor as atividades com o cinema na escola? Qual a formação que o professor precisa ter para trabalhar com o cinema e ser capaz de operacionalizar as exibições? De que forma isto se processará? Ou seja, como fazer com que isso tudo aconteça?

Tais questionamentos nos levam a questionamentos secundários, por exemplo: como viabilizar um uso devido do filme no processo de ensino e aprendizagem? Quais temas/conteúdos seriam ou deveriam ser trabalhados a partir do cinema? De que maneira o cinema deve ser instrumentalizado?

Mesmo que sem muitas respostas, Cristovam Buarque nos dá timidamente uma possível direção ao declarar que “os jovens que não têm acesso às obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”².

E é nessa direção que se funda a proposta desse trabalho. Como alusão a possíveis caminhos na tentativa de pensar e solucionar tais questionamentos, proponho o desenvolvimento de um Cineclube pautado na experiência do movimento cineclubista brasileiro da década de 1970.

A experiência cineclubista década de 1970, toma destaque, pois naquele contexto histórico, social, econômico e cultural os “cineclubes assumem o caráter de resistência política ao regime vigente. É neste sentido que a nomenclatura “movimento” ganhará força e a dimensão político-ideológica constante neste trabalho”, afirma o historiador Hélio Moreira da Costa Junior (2015, p. 22).

Salienta o historiador que o “Movimento Cineclubista surge, naquela conjuntura, como um espaço onde poderia se constituir uma frente de oposição/resistência ao regime militar. As ações da resistência transcorreriam dentro do ritualístico cineclubista” (COSTA JR, 2015, p. 23).

² Ver: BARRA, Regina Ferreira. Lei 13.006/2014: aspectos histórico-políticos do trabalho com cinema em escolas de educação básica. In: **Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 2016.

Conforme Rose Clair Pouchain Matela (2007, p. 21), “no início da década de 70, ainda bastante embrionário, emergiu junto com outros movimentos de resistência - o Movimento Cineclubista nas principais capitais brasileiras”, para a autora, o “jovem” movimento “buscava se (re)estruturar voltado, principalmente para as questões sociais, políticas e culturais, opondo-se às censuras e às perseguições”.

Dessa maneira, “o cineclubismo foi configurando-se, a nosso ver, numa experiência que sutilmente colaborava para quebrar algumas amarras e mordanças, concorrendo assim para o estremecimento do contexto sociopolítico que vivíamos. Fortaleceu resistências coletivas e estabeleceu diálogos com outros movimentos sociais”. (MATELA, 2007 p.21)

Por consequência, essas experiências promovidas no seio dessas práxis cineclubísticas encorajavam os cineclubistas a “debater e criar condições para reflexão da/na sociedade em que se vivia” (COSTA JR, 2015, p. 23).

Tal inspiração/motivação/causa desse movimento, ocorrido nos anos 1970, vai diretamente ao encontro com o que anseio e proponho como caminho possível para o encontro crítico, pensante, ativo, reflexivo entre o aluno e o filme/Cinema na escola, além de satisfatória execução da lei 13.006/14.

A criação, planejamento e execução de um cineclubes no ambiente escolar nem sempre é uma tarefa simples, pois, nem sempre a escola conseguirá constituir um grupo de pessoas responsáveis por desenvolver o projeto ou manter o engajamento da comunidade escolar. Afinal, a execução de um projeto de tal envergadura denotaria diversas ações/atividades, recursos e material humano para o planejamento e a execução do mesmo.

Segundo o relato de um professor que desenvolveu um projeto semelhante de cineclubes em duas instituições públicas de ensino, de nível médio, no município de Curitiba, numa entrevista semiestruturada publicada nos anais XI Congresso Nacional de Educação em Curitiba no ano de 2015, no cineclubes, a programação era pensada entre os membros, mas “que nos primeiros anos, o próprio professor fazia a escolha da programação. Esse fato o incomodava, estava se transformando em uma sala de aula. Mas este não era o objetivo do cineclubes” (KLAMMER, FURTADO E MELO, 2015, P.7503), e que, além disso,

O projeto encerrou-se no final de 2013, com sua saída da escola, e por não haver uma pessoa responsável para dar continuidade. Outro motivo pelo qual o cineclube chegou ao fim na escola foram algumas dificuldades de infraestrutura, pois, em alguns momentos, não conseguia um espaço para o desenvolvimento da sessão e também por não conseguir os equipamentos.

No relato do professor, ficam claras algumas das dificuldades para o planejamento, execução e principalmente continuidade de um projeto cineclubista na escola. Portanto, acredito que, se os professores/escola dispusessem de um material de qualidade disponível, com uma proposta pedagógica e metodologicamente clara, um “passo-a-passo”, um guia aberto explicando o que é um cineclube e o movimento cineclubista, e também descrevendo um método para execução das sessões cineclubistas para dar início ao projeto do cineclube em suas escolas, os ajudaria muito.

Outra dificuldade a ser observada está na seleção e análise dos filmes que virão a ser exibidos. Por isso, irei desenvolver juntamente a tal proposta um roteiro/guia, aberto, diga-se de passagem, para análise e, conseqüentemente, “preparação” para “apresentação” do filme no momento das sessões cineclubistas, pautado numa perspectiva histórico social do cinema.

Juntamente ao roteiro proporei uma lista sugestiva de filmes que possuam temática histórica e/ou que possibilitem reflexões críticas sobre a sociedade brasileira (cultura, economia, educação, identidade, gênero, trabalho, religiosidade, etc.) a partir de lapsos específicos de tempo e espaço representados através da linguagem cinematográfica presentes em produções nacionais.

E que contemplem temáticas transversais indicados no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), servindo como norte pedagógico para seleção; algo que se faz fundamental para o planejamento estrutural, e principalmente “ponta pé” inicial do cineclube na escola.

Considerando a importância do processo de seleção e análise do filme, irei desenvolver um guia aberto para análise fílmica pautado numa perspectiva histórico social do cinema.

Portanto, assim como o historiador Alexandre Busko Valim (2012, p. 287), proponho que a análise do filme esteja pautada no “circuito consumo/mediação/produção (circuito comunicacional), com vistas a tratar corretamente as mediações institucionais e culturais que regulam, permitem ou impedem a produção e o consumo de filmes, indo ao encontro da trajetória das imagens”.

Pois, compreendo o filme como um produto social e cultural e que deve ser analisado em todo o seu processo de produção, recepção, além dos elementos próprios da linguagem cinematográfica que compõe a representação fílmica.

Tendo em vista tais questões, proponho a produção de uma cartilha propositiva para a formação de cineclubes escolares, que podem ser abertos à comunidade, apoiados na experiência acumulada do movimento cineclubista brasileiro dos anos 1970, juntamente a um “guia aberto” para análise fílmica numa perspectiva histórico social do cinema aliado a uma lista de sugestões de filmes brasileiros que, analisados nessa perspectiva, possam contribuir de variadas maneiras no processo de ensino e aprendizagem e de formação psicossocial e cultural dos alunos e quiçá de toda a comunidade onde a escola esteja geograficamente inserida.

Existe outro ponto importante: vivemos em tempos “estranhos”, onde discursos conservadores ganham força e difundem de maneira capilarizada, tanto na esfera pública quanto privada. Discursos perigosos capazes de colocarem em risco grandes conquistas sociais obtidas nas últimas décadas, relacionadas principalmente aos direitos das minorias e das classes menos abastadas e trabalhadoras.

Desse modo, penso que um movimento cineclubista baseado na oposição/resistência a essa onda conservadora e que resiste na luta pela representatividade das minorias, diversidade, equidade, democracia racial e cultural, desempenharia um importante papel na formação dos estudantes brasileiros. Portanto, de forma bem planejada, organizada e executada, o Projeto Cineclube na Escola pode trazer para a comunidade escolar a possibilidade de pôr o cinema nacional a disposição da educação e do desenvolvimento da sensibilidade artística e afetiva mais apurada em nossos estudantes; de dar representatividade àqueles que muitas vezes são esquecidos; de ensinar/educar para além da simples/superficial tolerância e respeito; de ensinar/educar a partir da diversão, da emoção e do olhar.

Além de estimular a democratização do acesso a obras audiovisuais, com ênfase na produção brasileira; a formação de público com visão crítica e a formação de redes sociais e culturais que viabilizem o intercâmbio e a divulgação de informações.

No primeiro capítulo, delinearei uma breve exposição sobre a experiência/tradição cineclubista brasileira acumulada desde os primeiros cineclubes aos últimos anos da Ditadura Civil-Militar Brasileira, levando-nos ao encontro do que foi o Movimento Cineclubista Brasileiro dos anos 1970

Como já apontado o Movimento servirá de inspiração teórica e pedagógica para a construção e desenvolvimento da proposta para cineclubes escolares como um caminho possível para resposta/solução a diversas questões que ficaram abertas desde a proposição à sanção da Lei 13.006/14, e será apresentada no segundo capítulo.

No terceiro e último capítulo, farei uma proposta de roteiro/guia aberto para análise e “preparação” para “apresentação” dos filmes nas sessões de exibição deles, ou seja, a instrumentalização do filme para exibição em sala de aulas e/ou sessões cineclubistas.

Cabe ressaltar que o guia estará pautado numa perspectiva histórico-social do cinema e acompanhado por uma seleção de filmes sugestiva (apresentada no capítulo II), constituída a partir de critérios didático-pedagógicos específicos de escolha, contribuindo com o planejamento e execução do Projeto Cineclube na Escola.

Por fim, nas considerações finais, farei um balanço sobre o processo de construção e produção da presente pesquisa a partir do diálogo entre História, Cineclubismo e Educação.

Apontamentos teórico-metodológicos

A priori, deixo claro que compreendo o filme/cinema como sendo um produto cultural que, desde o seu processo de criação, carrega consigo uma forte carga discursiva e representativa, difundidas através de uma linguagem que une narrativa/texto à representações do real, levando o espectador a interagir afetiva e emocionalmente com o que na tela é representado, permitindo-lhe uma experiência sensorial única. Portanto,

ressaltamos a importância de interpretação dos filmes em seu contexto de produção para se compreender como eles relacionam-se com estruturas de dominação e com as forças de resistência, bem como as posições ideológicas e econômicas que propalam nos debates e nas lutas sociais em andamento. (VALIM, 2006, p.16)

O Cinema é um meio de comunicação/expressão/difusão capaz de influenciar o pensamento e o devir histórico de qualquer sociedade. No filme, sempre estarão presentes mensagens, aparentes ou não, contribuindo para os embates ideológicos por hegemonia e poder no campo cultural.

Nesse sentido, convém notar que a cultura é um terreno de disputas, no qual grupos sociais e ideologias políticas rivais lutam pela hegemonia e que os indivíduos vivenciam essas lutas através de imagens, discursos, mitos e

espetáculos veiculados não somente pelo Cinema, mas pela mídia de uma forma geral. (VALIM, 2006, p. 28)

Penso o filme/Cinema também como um “entre lugar”, como uma “fronteira”, uma produção cultural em que se encontram e desencontram identidades culturais, de gênero, étnicas, de classe social, entre outras, num profundo processo dialético de reconhecimento entre o espectador e “aquele” que no filme é representado a partir da sedutora linguagem cinematográfica.

Que em sua ampla gama de recursos, é capaz de (re)produzir tanto estereótipos quanto o reconhecimento e aproximação entre o espectador/aluno e as identidades/diferenças representadas no filme, lhe atribuindo um importante papel do intenso processo de elaboração de novas e múltiplas identidades, desde que pensado/trabalhado/analísado/apresentado a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Assim, o filme/cinema enquanto componente curricular, ao ser compreendido como um “entre lugar”, pode dar espaço e voz a identidades/diferenças que por muito tempo foram seletivamente esquecidas ou invisíveis no Currículo e na História.

Seria uma possibilidade daqueles que fazem parte das identidades minoritárias se verem presentes, ou seja, representados no ambiente escolar e sentirem-se parte e não somente tolerados ou respeitados. Seria a possibilidade “daquele” que apenas tolera ou respeita ver no outro não “algo” ou “alguém” que, a partir de uma aparente “humanidade”, deve ser “humanamente” – “como manda o figurino” – tolerado e respeitado, mas sim como uma parte importante do que ele mesmo é e virá a ser.

Finalmente, seria a possibilidade da realização na prática, em que mulheres e homens, negros, pardos e brancos, pobres e ricos, orientais e ocidentais, enfim, toda e qualquer identidade tenha a possibilidade de ser representada e de ter representatividade nos intensos embates no jogo de e por poder que envolvem a produção e execução de um currículo.

A História como disciplina formativa possui um importante papel tanto para formação do cidadão e do currículo quanto para a aplicação da Lei 13.006/14, de maneira minimamente satisfatória e efetivamente produtiva, nos alerta Fonseca (2010, p. 198), que “dentre as linguagens, fontes materiais mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de História na atualidade, estão os filmes”.

A História nas perspectivas de ciência humana e disciplina escolar apresentou, ao longo do século XX, uma história de intensas lutas nos campos políticos, culturais e sociais, que foram capazes de provocar intensas mudanças tanto no fazer quanto no ensinar história no ambiente escolar.

Como destaca Fonseca, “a História, por ser uma disciplina formativa, que lida com a realidade social, é certamente alvo do poder político nas diversas sociedades, sobretudo nas sociedades não democráticas” (FONSECA, 2010, p.24).

Diversos foram os obstáculos enfrentados para que, enquanto disciplina, a História se solidificasse como componente curricular autônomo, pois seu viés altamente político até mesmo fez com que ela já fosse entendida como capaz de construir uma identidade nacional, chamando a atenção de sucessivas políticas de estado,

Afinal, o “Estado, por meio das políticas públicas, (...) seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações”, buscando “desde cedo formar nas crianças determinadas noções de homem, sociedade, política, etc.” (FONSECA, 2010, p.24) concedendo-lhe quase que uma espécie de espaço cativo presente nos currículos educacionais brasileiros.

Todavia, tal tratamento também não a poupou de quase ser suprimida ao se tornar apenas um componente da disciplina Estudos Sociais, a partir de uma inspiração estadunidense que passa a penetrar os currículos escolares a partir de 1930.

Tal exposto nos faz perceber que o currículo não é neutro, e que “ele é, por definição, uma seleção cultural e política” (FONSECA, p.24), portanto, um campo de intensas disputas de e por poder. O currículo é um campo “em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural, (...) como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (COSTA, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, o currículo escolar torna-se um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural. E é nesse jogo de poder em que representações são disseminadas/difundidas/enraizadas e (re)produtoras de identidades/diferenças permeadas nos currículos escolares.

Entendo como representação as “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (COSTA, 1999, p. 41).

E não somente como uma “cópia”, como um “reflexo de uma realidade”, como a abstração de um dado real que não mais pode estar presente momentânea ou perpetuamente no tempo ou espaço a partir de onde está sendo representado, mas o que imageticamente e sensivelmente se constrói no imaginário dos indivíduos, através de um enredamento de discursos/narrativas imbricados em disputas de poder capilarizados/difundidos/enraizados a partir do universo cultural, social, político, econômico ao qual cada indivíduo situado no tempo e no espaço está inserido.

Ao assimilar tais conceitos, passamos a perceber o currículo para algo além de conteúdos, métodos, disciplinas, objetivos, etc., e a compreendê-lo como “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo” (COSTA, 1999, p. 42) os quais são reconhecidos a partir de suas identidades/diferenças.

Adotando tais perspectivas tomo por objetivo e acredito em um “currículo crítico que tivesse no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da “representação”, como aponta (SILVA, 2005 p. 104).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

A área de História tem, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (PCNs, 1998, p. 60)

Além disso, deve procurar “valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc.”, incentivando, dessa maneira, “uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações” (PCNs, 1998, p. 60).

A Lei de Diretrizes de Base (LDB), por sua vez, no tocante ao ensino de História, quando salienta que este deve levar em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” que deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (LDB, 1996, p. 20-21). Orientando para a construção de um currículo multicultural que, mormente, recai sob uma visão “liberal” ou “humanista”. Nessa perspectiva,

as diferenças culturais seria apenas manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. [...] É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, à tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. (SILVA, 2005, p. 86)

Tal visão sofre questionamentos provenientes de perspectivas que poderiam se caracterizar como mais políticas ou críticas. Numa perspectiva crítica, as identidades/diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder imbricadas nas mais diversas esferas do ambiente escolar.

As diferenças, portanto, “não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas”. Mas, mais que isso, “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2005 p. 87).

De acordo com Silva (2005, p. 88), inspirado nessas concepções um currículo multiculturalista crítico “não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”.

Penso que a inserção do cinema nacional – ainda que de maneira compulsória – no currículo escolar, possa desempenhar um importante papel na consolidação de um currículo multiculturalista crítico e de auferir progressivamente as propostas dos PCNs e LDB.

Afinal, o filme (o curta-metragem, o documentário, qualquer forma de expressão a partir da linguagem cinematográfica), “distrai, seduz, provoca, diversas sensações

(medo, alegria, tristeza), alimenta nossa imaginação, nossos sonhos, e amplia nosso modo de ver e sentir as pessoas e o mundo” (FONSECA, 2010, p.198).

Além de carregar consigo toda essa riqueza de recursos, o cinema, em minha percepção, tem a capacidade de aproximar em uma perspectiva relacional o “eu” e o “ele”, ou “nós” e o “eles”, a partir da experiência afetiva/emocional/sensorial proporcionada pela interação com a obra cinematográfica assim como a partir das representações presentes na linguagem cinematográfica.

Pois, a “identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido” (SILVA, 2014, p. 91).

De acordo com Costa (2014, p. 42), quando algo ou alguém é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma.

Da mesma maneira, acredito que o filme, através da linguagem cinematográfica, a partir do momento em que representa na tela seres (indivíduos) imbuídos em específicas conjunturas históricas, sociais, econômicas e culturais (re)produz uma “realidade” – facilmente confundida com a “verdade” ou que é “verdadeiro”, inclusive – interpretada/(re)significada a partir da “subjetividade” do espectador, que por sua vez, se reconhece ou não numa atitude relacional com aquilo ou aquele que foi lhe apresentado a partir de representações constituídas por intermédio da linguagem cinematográfica (re)produzindo identidades e diferenças através do filme.

Segundo Silva (2014, p. 91), “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

No mesmo sentido Costa (1999, p. 42), salienta que “quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’”. O que nos leva a crer que representações são (re)produzidas

segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por

alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos. (COSTA, 1999 p. 42)

Por fim, concluo que o cinema em seu enorme poder de produção, difusão e introjeção de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo de modos de leitura e compreensão do mundo, pode, na escola, ser uma importante ferramenta para a construção de um currículo efetivamente multicultural crítico, pois entendo o filme como um “lugar de fronteira”, um “entre lugar”³.

Ou seja, um meio onde diferentes culturas e identidades/diferenças se (des)encontram, se (des)constroem, se (re)produzem em meio a relações de poder que envolvem o filme (cenário, o texto, figurino, trilha sonora, iluminação, fotografia etc.) e o que não é filme (o produtor, o autor, o público, a crítica, o contexto histórico e social em que foi produzido, etc.), o visível e o não visível⁴.

Ao sugerir o termo indústria cultural, Adorno queria esclarecer que esses veículos não apenas adaptariam seus produtos ao consumo das massas, mas determinariam o seu consumo. A indústria cultural seria, assim, um produto da sociedade capitalista e um dos seus motores, mais que sua cúmplice, exercendo o papel específico de fabricante e portadora da ideologia dominante, dando coerência e buscando homogeneizar todo o sistema. (FRESSATO, 2009, p. 90)

O termo Indústria Cultural foi cunhado pela primeira vez em 1947, no texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, que integra uma coletânea de ensaios denominada “Dialética do esclarecimento”, escrita por Theodor Adorno em parceria com Max Horkheimer.

Segundo Adorno (1985), a indústria cultural ao criar necessidades para o consumidor submete-o e impediria a formação de indivíduos independentes e conscientes. Para esses pensadores o ponto nevrálgico era que o potencial estético e cognitivo das diversas mídias havia sido acorrentado às formas da economia e da política capitalista. Preocupavam-se, sobretudo, com a transformação da arte e da cultura em

³ A sensação de pertencimento e estranhamento nas relações de identificação; a fabricação de culturas híbridas e as novas formas de inscrição cultural resultam do esforço de imaginar como tão complexas e diversas situações de contatos interculturais/multiculturais criaram o que Bhabha chamou de ‘entre-lugares’, ou seja, os processos de elaboração das novas identidades culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁴ Ver: FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

mercadoria, capaz de iludir negativamente, no sentido de manipular as massas. Como salienta Soleni Fressato (FRESSATO, 2009, p. 87),

Muito já se escreveu sobre como os filmes manipulam e constroem a realidade social, muitas vezes deturpando-a, levando aos espectadores apenas uma visão de determinada classe social, geralmente integrantes das camadas dominantes das sociedades, para legitimar certos fatos, seus pontos de vistas e interesses.)

No que concerne à homogeneização massificadora, a maior crítica dos dois alemães é feita à indústria cinematográfica. No seu ponto de vista

“os filmes são marcados por um conteúdo standard independente de suas companhias produtoras. Têm os mesmos clichês, tanto com relação ao papel dos personagens, como aos ritmos das músicas, como às sequências das cenas e até mesmo os enredos: ‘desde o começo do filme já se sabe como ele termina’” (ADORNO, 1985, p. 118).

O que observamos com facilidade na estética, formas e linguagens clássicas representadas na grande maioria dos filmes hollywoodianos. Segundo eles, “as consciências dos expectadores acabam se subordinando a essa mesmice, dificultando o surgimento de novas estruturas mentais capazes de agirem sobre o mundo, transformando-o. Ou seja, o cinema age alienando as grandes massas da população, embotando suas consciências, disseminando falsas consciências” (FRESSATO, 2009, p. 91).

Este tipo de filme traz consigo uma carga bastante pesada de realidade, porém uma realidade que destoa muito frequentemente da realidade vivida pela grande massa. Desse modo, os espectadores são levados a transformarem suas vidas num apêndice dos filmes que assistem.

São “adestrados” por eles, identificando-os imediatamente como a realidade. Ainda de acordo com Fressato (2009, p. 93), existe uma dialética diabólica, entre a realidade que é reproduzida no cinema e a realidade que o cinema produz.

Ao misturar os planos da realidade com os da representação, a cultura dos meios de comunicação de massa anula, segundo tais frankfurtianos, os mecanismos de reflexão e de posicionamento crítico frente à realidade vivida. Dessa forma, a cultura, que deveria ser o fator de diferenciação e de negação totalizante no capitalismo, se torna em mais um mecanismo de reprodução do mesmo e não o menos importante.

Com tantos potenciais ideológicos e capacidade de manipulação e alienação, Estados e classes dominantes usufruíram dessas potencialidades engendradas no Cinema. Não é mais novidade, por exemplo, que Hitler soube utilizar tanto o rádio como o cinema, a favor de seu projeto político geral, tais meios de comunicação foram indispensáveis para a consolidação do seu poder. O Triunfo da Vontade (*Triumphdeswillens*, 1935)

encomendado por Hitler diretamente a Leni Riefenstahl, é uma obra que representa o 4º Congresso do Partido Nacional Socialista Alemão, (NSDAP) ocorrido entre 4 e 10 de setembro de 1934, em Nuremberg.

Apoiado na concepção de que “a cultura da mídia é industrial e organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para a massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais” (KELLNER, 2001, p. 9).

E que seduzindo a massa pelo prazer que o entretenimento pode lhe proporcionar com o intuito de alçar altos índices de audiência na tentativa de auferir, sem limites, a maior lucratividade possível. Lucros que, em última instância, serão reduzidos aos cofres de poucos e gigantescos grupos corporativistas que controlam a “indústria da diversão e do prazer” interessados exclusivamente na acumulação de capital e na manutenção de seus próprios interesses.

Com muita eficácia, a Indústria Cultural inibe o desenvolvimento do pensamento dos indivíduos em direção à verdadeira complexidade da vida e as suas contradições. Essa característica da indústria cultural ajuda à reprodução de uma subjetividade humana que promove a coesão da vida social sob o capitalismo, possibilitando-o continuar sua marcha em direção ao lucro, explorando a sede de consumo dos indivíduos que compõem o mercado. (FRESSATO, 2009, p. 91)

Um aspecto preocupante é o fato de que a Indústria Cultural se utiliza da diversão ligada ao entretenimento para venda dos seus produtos (bens culturais) e disseminação das ideologias e interesses das classes que dela estão no controle de tal maneira que todos os sentidos do homem são apropriados pelo capital através de suas mercadorias culturais, favorecendo a resignação e prometendo a felicidade.

“Através de seus fetiches diabólicos as mercadorias culturais dominam o espaço do lazer das grandes parcelas da população, transformando o cotidiano infernal das massas numa fuga ilusória em direção a um paraíso ainda mais ilusório” (FRESSATO, 2009, p. 92).

O que me parece mais sombrio é o fato de que a Indústria Cultural se apropria do prazer, da emoção e da imaginação da massa em função dos critérios de seus proprietários.

Segundo Douglas Kellner, “as narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo hoje”.

Basta pensarmos rapidamente no Star System e observarmos na quantidade de produtos diretos e indiretos que a Indústria Cultural vende em larga escala geográfica

pautada neste sistema e os números astronômicos levantados em soma de dólares pela venda dos mesmos ligados às celebridades que fazem parte desta constelação – as quais se transformam em formadoras de opinião nas esferas da moda, música, comportamento.

Entretanto, assim como a cultura da mídia juntamente com a cultura do consumo não formam um sistema doutrinário e rígido, também a Indústria Cultural não se estratifica num bloco único, monolítico, imperativo e compulsório. Dessa forma, entendo a indústria cultural não somente em um aspecto negativo e pessimista, mas também como um meio de as produções artísticas e culturais entrarem no contexto capitalista e participarem deste, sendo produzidas e postas no mercado para serem consumidas, como salienta Kellner (KELLNER, 2001, p. 11), referindo-se à cultura da mídia,

Em geral, não é um sistema de doutrinação ideológica rígida que induz a concordância com as sociedades capitalistas existentes, mas sim os prazeres propiciados pela mídia e pelo consumo (...). A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes.

De modo geral, a cultura da mídia é um terreno de disputas ideológicas em que coexistem filmes tanto de cunho ideológico constituído a partir de valores, hábitos, moral dos grupos (classes) dominantes, em geral sob égide hollywoodiana, quanto de filmes alternativos que rechaçam personagens, formas, linguagens e ideologias dos grupos dominantes e invertem a situação trazendo para a tela personagens envolvidos a enredos constituídos de valores, hábitos, moral de grupos (classes) dominados (minorias).

Devido a tais pressupostos, penso que seja na recepção do filme que reside em grande parte a possibilidade de conservação e/ou transformação da visão de mundo espectador a partir da linguagem cinematográfica. Corrobora Douglas Kellner (2001, p. 11), ao enfatizar que

o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. Além disso, a própria mídia dá recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes.

Nesse sentido, concluo que podemos/devemos desafiar os estudantes a assumirem o papel de cineclubistas e, a partir do debate e da prática, de se posicionar crítico e reflexivamente pautada na experiência cineclubista da década de 1970, possa ser uma possibilidade de dar o conhecimento e os instrumentos mínimos necessários para que possam, através de suas próprias identidades, posicionarem-se criticamente frente ao

universo de representações e, conseqüentemente, discursos que estão expostos aos seus olhos cotidianamente.

Capítulo I – Cineclube, Cineclubismo e o Movimento Cineclubista dos anos 1970, no Brasil.

A ideia de propor um projeto genérico de cineclube como recurso didático-pedagógico que possa ajudar as escolas brasileiras a executarem, de maneira eficaz, a Lei 13.006/14, e aproveitarem da melhor maneira possível as grandes contribuições que o cinema nacional pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem e formação crítico-reflexiva dos estudantes brasileiros a partir da arte e cultura brasileira, foi o *start* para esse trabalho.

E foi nas leituras sobre o tema cineclube/cineclubismo, ao entrar em contato com termo/expressão Movimento Cineclubista Brasileiro da década de 1970, que encontrei a inspiração teórica e pedagógica para a o projeto cineclube.

Para entender e conceituar o termo, preciso ressaltar que os primeiros cineclubes que se tem notícia surgiram na França no começo dos anos 1920 do século passado. Por mais que a experiência cineclubista acumulada ao longo de décadas esteve pautada na prática de exibição focada na inserção e participação da comunidade, permitindo discutir e aprofundar aquilo que veem na tela, diferentemente do Movimento Cineclubista brasileiro de 1970, esses cineclubes nasceram do impulso de compreender o cinema, afirmar sua autonomia em relação a outras linguagens e, ao mesmo tempo, resistir a uma padronização imposta pela consolidação do modelo comercial de cinema.

O grande motor desses primeiros cineclubes era a necessidade de reunir artistas e críticos em torno de um compromisso essencial com a arte. O Movimento Cineclubista de 1970, por sua vez, tinha por impulso/inspiração a crítica à conjuntura política, econômica e social brasileira durante os obscuros anos de chumbo ditadura civil-militar e visava (in)formar os cineclubistas para a oposição/resistência ao regime ditatorial instalado no país.

De acordo com Hélio Costa Junior (COSTA JR., 2015, p. 20), podemos dividir o cineclubismo no Brasil em “dois momentos distintos: dos primórdios até a década de 1960/70, quando sua ênfase é o debate estético e do período pós-1964 até a chamada reabertura política no Brasil, no final da década de 1980, quando recai sobre a resistência política”. Afirma ainda Costa Junior (2015, p. 23) que

O Movimento Cineclubista surge, naquela conjuntura, como espaço onde poderia se constituir uma frente de oposição/resistência ao regime militar. As ações da resistência transcorreriam dentro ritualístico cineclubista, ou seja, assistido a obra filmica e debatendo-a, ou fosse ainda ao exibir filmes que

oportunizassem aos cineclubistas, sejam os cinéfilos assíduos ou incidentais, debater e criar condições para reflexão da/na sociedade em que se vivia.

O autor entende que devemos “observar a diferença entre o que seja cineclubismo e movimento cineclubista”. Para tanto ele cita uma declaração de André Gatti, em entrevista à *Revista Sinopse* (2001), que segundo ele explicita, de forma bastante didática, a questão:

O cineclubismo e o movimento cineclubista são duas coisas separadas, o movimento cineclubista é um braço político que nos anos 70 foi acionado pelos partidos de esquerda. (...) houve a intenção de um movimento cultural. O cinema era usado para formar sindicatos, grêmios estudantis e entidades afins. (GATTI, 2001 apud COSTA JR., 2015, p. 23)

Adiante conheceremos um pouco da trajetória histórica do cineclubismo brasileiro até os anos 1970, visando explorar todo o legado construído a partir da prática ritualística mais comum entre os cineclubes: exibir e debater cinema.

Cineclubismo, uma breve história

De acordo com o dicionário⁵, o termo cineclubes é definido como uma “entidade que reúne apreciadores de cinema, para fins de estudo, debate ou lazer e onde se exibem filmes de interesse cultural”. Essas entidades ou cineclubes possuem uma história própria. História que começa em solo europeu no início dos anos 1920, do século XX e se expande para o resto do mundo.

No Brasil, o cineclubismo também se iniciou nos anos 1920 do século passado e segue até os dias atuais. Entre todos esses anos de história, os anos 1970 serão marcados por um movimento diferente, um movimento com característica/aspectos políticos e de resistência ao *status quo* instalado na sociedade brasileira durante os anos de ditadura militar, o denominado Movimento Cineclubista dos anos 1970.

Tentar afirmar taxativamente a data de nascimento do termo cineclubes ou, em sua original forma francesa, *Ciné-Club*, poderia incorrer a um equívoco, pois alguns personagens da história do cineclubes como Edmond Benoît-Lévy, Jorge Alcalde, Louis Delluc, Riccioto Canudo, poderiam reivindicar tal “paternidade” seja pela menção escrita ou pela “atitude” cineclubista.

⁵ Michaelis. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionários Michaelis.

Atualmente, o prêmio anual de melhor filme francês homenageia o cineasta francês Louis Delluc, este que teria sido o criador da palavra a partir de seu hebdomadário *JournalduCiné-Club*, cujo primeiro número foi publicado em 14 de janeiro de 1920 (COSTA JR, 2015 p. 69). Entretanto, pesquisas recentes, segundo De Cuir Jr. (1924 apud idem), demonstram que “o termo “cine-club” apareceu pela primeira vez em 15 de abril de 1907, em um artigo de Edmond Benoît-Lévy intitulado *Le Ciné-Club* publicado na revista *Phono-Ciné-Gazette*”.

Se o termo (palavra, verbete) teria surgido em 1907, em 1909, na cidade do México, Jorge Alcalde entra para história do cineclubes ao inaugurar no térreo do imponente Edifício Paris, seu empreendimento: *Cinematógrafo Cine-Club*, situado na esquina de 5 maio com a Santa Clara. Uma sala com capacidade para oitocentas pessoas onde eram praticadas múltiplas atividades voltadas para o ramo do entretenimento. Foi um local de encontro e diversão também para classes menos abastadas onde se podia desfrutar por alguns centavos de atividades como:

assistir às películas, ou escutar os cantores e pianistas que ali tocavam; podia-se também beber refrescos ou degustar um café e, neste local espaçoso, as damas se reuniam para conversar e cuidar de sua aparência. Havia ainda uma “ sala de luto”, onde as famílias em consternação podiam ter um pouco de privacidade. (COSTA JR, 2015, p. 72)

Contudo, o *Cinematógrafo Cine-Club* de Jorge Alcade não teria a “atitude” e as características/aspectos cineclubísticos como as encontradas no *Club des Amis duSeptièmeArts* (C.A.S.A), do italiano radicado na França, Ricciotto Canudo. O “seu cineclubes é apontado como o iniciador deste tipo de associação pelos próprios franceses: Delluc, Epstein, Moussinac” (XAVIER, 1978 apud COSTA JR, 2015 p.72).

Como podemos perceber, a própria raiz do termo e conceito do que é cineclubes parte de um debate acalorado o que expressa *a priori* sua vocação para o debate. Portanto, definir quem deu origem ao termo ou a atitude prática ao que hoje denominamos de cineclubes não é uma tarefa fácil.

Entretanto, faz-se necessário conhecer e perceber sua historicidade e sua constituição, pois, o “verbetes cineclubes passou por uma série de transformações, não somente em relação a sua grafia, mas principalmente em sua significação” (COSTA JR, 2015 p. 73). Cabe destacar, ainda, que estudos no campo da História alertam para o fato de que, mesmo não tendo sido Louis Delluc o criador da expressão, “incontestavelmente,

sua atuação frente a *Le Journal du Ciné-Club* e posteriormente, a *Cinéa* foi um marco para o cineclubismo, fomentando atitudes, práticas e ritualísticos típicos dos cineclubes” (COSTA JR, 2015 p. 57).

O cineclubismo viveu momentos distintos em todo seu percurso histórico, passando a prática cineclubista por diversas ressignificações do que significou/representou a instituição/associação cineclube.

Em seu primeiro momento, o cineclube estava envolto a aspirações fundamentalmente artísticas/estéticas, contribuindo, inclusive, de maneira importante para os embates artístico-culturais, envolvendo a afirmação do cinema enquanto arte, como as artes plásticas, por exemplo.

Em um primeiro momento, cineclube ou Ciné-Club, na versão francesa, se resumia à ideia de um espaço onde determinada *intelligentsia* reunia-se com um olhar e interesses essencialmente esteticistas em relação aos filmes produzidos, pois havia uma inquietação constante na defesa apaixonada do cinema como uma manifestação estética, onde procurava-se eleger as qualidades passíveis de serem arroladas no rol das “belas artes”. (COSTA JR, 2015 p. 57)

Os cineclubes como o Clube dos Amigos da Sétima Arte (C.A.S.A), criado em 1921, reuniam periodicamente intelectuais e cineastas franceses para discutir cinema. Em 1922, é criado o Clube Francês de Cinema e, em 1924, o CASA e o Clube Francês se fundem e criam o Clube de Cinema da França ou ainda o Tribuna Livre do Cinema, criado em 1925, que inaugura a tradição cineclubista de sessões semanais seguidas de debate.

Estas são entidades que tiveram grande importância em meio ao processo de legitimação cultural do cinema, tendo como base a organização do público em torno da arte cinematográfica⁶.

O pioneirismo cineclubista nasce motivado pelo impulso de compreender o cinema, afirmar sua autonomia em relação a outras linguagens e, ao mesmo tempo, resistir à padronização comercial e tornar-se um circuito para exibição de filmes alternativos; percebia também a necessidade de reunir artistas e críticos em torno de um compromisso essencial com a arte.

⁶ Ver: BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. *Cadernos Cine Mais Cultura*, 2007.

Tal impulso induziu aficionados por cinema a reunirem-se para assistir a filmes e debatê-los. Esse modelo teria surgido por influência dos *Clubs* onde se reunia a elite da sociedade parisiense para desfrutar os seus momentos de lazer.

Os clubes eram espaços que originalmente surgiram como alternativa às casas de café do século XVIII, particularmente, em Londres, onde essa prática atingiu seu auge no final do século XIX. Os primeiros clubes eram mansões de arquitetura vitoriana, preferencialmente destinados aos membros da aristocracia, onde estes poderiam dedicar seu tempo ao lazer, ao ócio e à solução de problemas em comum. (COSTA JR., 2015, p. 68)

Nesses locais, podia se desfrutar de prazeres tais como: o fumo, a bebida, uma boa refeição; e era onde também se podiam encontrar bibliotecas e salões para leitura. E assim como os cineclubes “era comum que tais clubes fossem regidos por estatutos, onde estavam definidos suas finalidades e objetivos. O que aglutinava esses homens eram seus interesses comuns, fossem políticos ou recreativos”.

Portanto, não era de surpreender que os intelectuais cinéfilos elegeassem a configuração de clubes para exibição e debate dos filmes. Havia entre os membros dessa nova associação um interesse em comum: elevar o cinema à condição de arte. Esse tipo de associação tornou-se uma prática bastante comum que se disseminaria por toda a Europa. A criação de cineclubes é o resultado desse modelo associativo. (COSTA JR., 2015, p. 68)

Tais pressupostos levam a crer que esses primeiros cineclubes eram vistos como elitistas/burgueses, “uma vez que a intelectualidade que os prestigiava não se confundia com um público mais popular, que não frequentava os cineclubes”⁷.

Entretanto, ainda que o nascimento dos primeiros cineclubes tenha sido possivelmente determinado por interesses/preensões/ambições/intenções/vontades burguesas, cabe ressaltar que já nas primeiras décadas do século XX, os movimentos popular e operário se organizavam, e fundavam-se partidos comunistas em todo o mundo.

Esses dois movimentos de reconhecimento “artístico” e “político” (o surgimento dos primeiros cineclubes e do cineclubismo e o movimento operário) se encontram e se conectam. Podemos reconhecer esse encontro, por exemplo, com a fundação da cooperativa de cinema *Cinéma du Peuple*, na França, no ano de 1913.

Felipe Macedo (2010 apud COSTA JR, 2015 p. 73) nos ajuda a notar que

outros espaços, tais como as ligas, os clubes e outras formas populares de associação também foram utilizados para projeções de filmes. Contudo, a intencionalidade, nesse caso, seria de outra natureza. O uso do cinema poderia

⁷ Ver: BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. *Cadernos Cine Mais Cultura*, 2007, p.7.

ter a função de doutrinação ideológica, de catequese ou de um instrumento a serviço da disciplina, principalmente através dos filmes como instrumento de educação.

O Cinema do Povo que nasceu “em meio à pujança sindicalista francesa capitaneada pela CGT (*Confédération Générale du Travail*)”, foi instituído como cooperativa de responsabilidade limitada, com capital e recursos pessoais variados e organizado por militantes que, àquela altura, já eram bastante conhecidos nas lutas operárias francesas, como Yves Bidamant, Jean Grave, Charles Angès-Laisant, Sébastien Faure e Gustave Cauvin. Inclusive, estes dois últimos – Faure e Galvin – possuíram importantes periódicos libertários desse período na França, o *Le Libertaire* e o *Le Temps Nouveaux*, respectivamente (MUNDIM, 2014 p.117).

Felipe Mundim (2014) aponta que a CGT, até 1910, “encarou o cinema com indiferença; de 1910 até 1914 com especial interesse, como meio de educação, de distração saudável e de propaganda da luta do trabalhador”. Foi nesse momento de interesse da militância operária pelo cinema que surgiu a iniciativa da cooperativa Cinema do Povo. Ela nasce com o ímpeto de

aprimorar o nível intelectual das pessoas, e que deveria manter-se em comunhão intelectual com quaisquer seções do proletariado que tomassem posição baseada na luta de classes e cujo objetivo fosse acabar com a escravidão do salário por meio de uma transformação social e econômica. (MUNDIM, 2014 p. 115)

Assim, o Cinema do Povo reunia militantes em sua maioria anarquistas, socialistas e sindicalistas revolucionários, o que configura conseqüentemente sua natureza política de ideias claramente libertárias com objetivos bem definidos: “estratégia de luta baseada na experiência da dominação e da disseminação ideológica do cinema avesso aos interesses operários, que foi o cinema comercial e clássico que se estabeleceu também a partir da década de 1910” (MUNDIM, 2014, p 115).

Para essa finalidade, inclusive, foi construído um grande salão na *Maison des Syndiqués*, com capacidade para 600 (seiscentos) espectadores, com a finalidade de exibir alguns dos filmes produzidos por eles mesmos no universo da temática libertária⁸.

Por ter estabelecido um programa político e cultural que representou estritamente a busca por agrupar organizadamente um público em torno do cinema, por formalizar

⁸ Ver: COSTA JUNIOR, Hélio Moreira da. **O onírico desacorrentado: o movimento cineclubista brasileiro (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo – 1928-1988)**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

estatutariamente sua fundação, por submeter sua aprovação a uma assembleia, e por divulgá-la publicamente, além de manter sua prática institucional regular com exibições periódicas seguidas de debates e conferências; possivelmente o Cinema do Povo desenvolveu os principais aspectos do que viria a ser conhecido mundialmente como movimento cineclubista.

Entretanto, o ano de 1914 altera bruscamente todo o cotidiano francês com o início da Grande Guerra. Em junho de 1914 é fechado o jornal *Le Libertaire*. Quase todo o cinema francês suspende as atividades por alguns anos mudando, inclusive, o quadro da exploração comercial do cinema em todo o planeta (que era dominado principalmente por produtoras francesas), permitindo um enorme avanço para o cinema estadunidense que, cada vez mais, seria dominante (MUNDIN, 2014 p.118)

Dessa forma, em seu curto período de existência, que se estende de outubro de 1913 a junho de 1914, o Cinema do Povo se destacou na história do cinema como uma das primeiras organizações autônomas de apropriação do cinema ao mesmo tempo em que inseriu o cinema na tradição das lutas operárias na França e em grande parte no mundo.

Quatorze anos mais tarde, no momento pós Primeira Guerra, outra instituição se destaca devido ao seu engajamento político e social. Criado em 1928, o cineclub Os Amigos de *Spartacus*, nasce “com a preocupação de levar o cinema de conteúdo crítico e político a um público mais amplo”⁹, o que corrobora o pressuposto de que muito próximo ao nascimento de cineclubes preocupados com a elevação do cinema à condição de arte, houve também uma proposta cineclubista mais preocupada e engajada nas questões políticas e sociais.

O cineclub *Spartacus*, com o apoio do Partido Comunista Francês, promoveu a circulação de filmes de diversos países, sendo os filmes russos os que mais faziam sucesso no intuito de divulgar a organização da classe operária, de conscientizar o operariado a partir de filmes educativos e o compartilhamento/divulgação de conhecimento científico. Instituído como uma sociedade civil independente foi central para o desenvolvimento de uma rede de cineclubes pelos subúrbios operários de Paris e do interior da França.

“Spartacus logo se transformaria em uma rede de cineclubes pelos subúrbios operários de Paris e do interior da França. O seu grande sucesso vinha dos filmes soviéticos, mas a sua programação era bem ampla, com filmes franceses, alemães, suecos, exibindo os avanços da linguagem cinematográfica, a

⁹ Ver: BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. *Cadernos Cine Mais Cultura*, 2007.

divulgação da organização operária, filmes educativos e de vulgarização científica”. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2007, p. 7)

Um dado importante para compreender tal “sucesso” do *Spartacus* é notar que “os cineclubes franceses usavam um expediente legal que lhes permitia exibir filmes sem um ‘visto’”, o que para as salas de cinema comuns era obrigatório, dessa forma lhes permitia passar filmes soviéticos proibidos. Contudo, no final do mesmo ano, os cineclubes foram proibidos de exibir filmes sem “visto” e, pouco tempo depois, o *Spartacus* encerrou suas atividades.

Ainda, no crepúsculo dos anos 20, ocorre um fato bastante importante permitindo a produção de um programa geral para o movimento cineclubista internacional que seguiu crescendo: em 1929, realiza-se na Suíça, o 1º Congresso Internacional do Cinema Independente, no histórico castelo de La Sarraz. A principal proposta aprovada no Congresso foi a criação de uma Liga Mundial de Cineclubes, com sede em Genebra, e uma Cooperativa Internacional do Filme Independente ((MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010).

Todavia, “com a ascensão dos regimes fascistas começa a desestruturação da atividade cineclubista na Europa. No entanto, na França, circuitos cineclubistas atuam como forma de resistência. Mas a Segunda Guerra Mundial praticamente interrompe as atividades dos cineclubes em todo o mundo” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010, p. 9).

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento cineclubista volta a crescer: só na França, 20 cineclubes são fundados em 1945, 80 em 1946, 130 em 1947, com cerca de 100.000 associados. Legitimando esse processo de “renascimento” e reorganização dos cineclubes europeus, em ritmos diferentes, federações nacionais foram criadas em vários países e, em 1947, foi constituída a Federação Internacional de Cineclubes (FICC).

A Federação Internacional teve suma importância ao estabelecer alguns critérios fundamentais a serem seguidos pelas instituições cineclubistas como “o caráter não comercial dos cineclubes, o compromisso com o cinema independente e de experimentação, a disposição de criar uma rede internacional de circulação de filmes” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010, p. 10).

Naquele momento, o cineclubismo reafirmou seu papel de discussão e de produção de uma crítica impressa que influenciava o cinema do mundo inteiro. Dessa

maneira, se reencontrava com a essência do debate e reflexão político-social presente no extinto Cinema do Povo. Assumindo assim uma importância política, na defesa do pluralismo, dos cinemas nacionais, na luta contra o colonialismo cultural, pela renovação da linguagem, contra a padronização dos produtos comerciais.

Parece haver dentro do movimento cineclubista que, por sua vez, está ressurgindo naquele momento após anos de muita instabilidade política e econômica no continente europeu devido aos horrores da 2ª Grande Guerra, o entendimento de que sem abrir mão de do debate dentro da esfera artística, visando manter o status de arte do cinema, o cineclubista tomava outra dimensão: o debate político. Isso ocorre quando

“os cinéfilos percebem a necessidade de criar um espaço dedicado a resguardar a existência dos primeiros filmes, principalmente no tocante aos que estariam seriamente ameaçados de desaparecerem, visto que o cinema industrial, em particular o hollywoodiano, passou a dominar o “mercado”. ((MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010)

De acordo com Fátima Sebastiana Lisboa (2005, p. 3), durante esse período que vai do final da 2ª Guerra até princípios dos anos 70 “podemos observar no discurso intelectual francês e italiano uma intenção civilizadora na interpretação das questões políticas da América latina”. Tanto que em 1952,

“o Ofício Católico Internacional do Cinema (OCIC) envia uma missão ao Brasil e a outros países da América do Sul, para ministrar cursos e seminários sobre a importância do cinema como instrumento de “elevação cultural”, estimulando assim a formação de cineclubes em instituições ligadas à Igreja católica”. (LISBOA, 2005, p.3)

Dessa maneira, o “que na Europa se chamou de cinema de ‘arte e invenção’, ‘cinema de criação’, além de um cinema, ‘socialmente e moralmente engajado’”, vem para a América Latina incorporado a um projeto de intenções salvacionista em que “a programação dos cineclubes vai privilegiar filmes onde o tema da importância sociocultural do cinema estava aliado a um projeto ‘universal de criação do novo homem’” (LISBOA, 2005, p. 3)

O que vai de encontro a tese de que no período pós-guerra o cineclubismo europeu passa a tomar atitudes proativas e engaja-se numa perspectiva política e mais preocupada com a formação psicossocial dos indivíduos do que com a afirmação da essência artística do cinema.

A Federação Internacional teve grande importância ao estabelecer alguns princípios gerais e fundamentais para fundação e constituição de futuros cineclubes como

o “caráter não comercial dos cineclubes, o compromisso com o cinema independente e de experimentação, a disposição de criar uma rede internacional de circulação de filmes” (LISBOA, 2005, p. 3).

Dessa maneira, o movimento cineclubista pode reafirmar

seu papel de discussão e de renovação do cinema, e de produção de uma crítica impressa que influenciava o cinema do mundo inteiro. Por essa via, assumia igualmente uma importância política, na defesa do pluralismo, dos cinemas nacionais, na luta contra o colonialismo cultural, pela renovação da linguagem, contra a padronização dos produtos comerciais. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010)

Atualmente, a FICC é membro do Comitê Consultivo da UNESCO e, hoje, agrupa mais de 30 países e 50 Federações Nacionais (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010).

No Brasil, os primórdios do cineclubismo também fincam raízes nas primeiras décadas do século XX. De fato, é muito sugestivo para a proposta dessa pesquisa, pensar que os primeiros relatos cineclubistas tenham relação com o ambiente escolar.

Coincidências à parte, foi no Colégio Pio Americano, onde Adhemar Gonzaga começou a estudar no ano de 1914, e também onde faria novos amigos, entre eles Pedro Lima, com quem dividiria sua paixão por cinema durante muito tempo. Além de Pedro Lima, Gonzaga conheceu Álvaro Rocha, Paulo Vanderley, Luiz Aranha e Herculino Cascardo.

Foi com esses amigos que, a partir de 1917, Adhemar criou uma espécie de clube de cinema, em que, destaca André Gatti (2004, p. 128), esses jovens teriam se utilizado de “métodos cineclubistas consagrados, como assistir a filmes e, após a sessão, promover um debate entre os integrantes”¹⁰.

Para tanto Gonzaga, Pedro Lima e seus colegas do Colégio Pio Americano mantiveram o hábito de assistirem, assiduamente aos filmes exibidos nos cinemas Pátria e Iris, e depois de se reunirem para debaterem-nos, se dirigiam até um local conhecido como “Paredão” e que, a partir dessa rotina, teria surgido o “Clube do Paredão”, posteriormente, o grupo ficou conhecido como “Cineclube Paredão” (RAMOS, 2004, p. 128). Renato Cunha, em texto intitulado “manifesto cineclubista”¹¹, elucida o porquê de

¹⁰ GATTI, André, Cineclube. In: **Enciclopédia do cinema brasileiro** (Org.) RAMOS, Fernão Pessoa e MIRANDA, Felipe A., São Paulo: Senac, São Paulo, 2004, p. 128.

¹¹ Disponível em: <http://www.culturadigital.br/cineclubes/cineclube/rtigos/manifesto-cineclubista/> (acessado em 25/01/2020)

“Cineclube Paredão”. “Tratava-se de um local junto a um muro de pedra que dividia a Baía da Guanabara da Avenida Beira, daí a justificativa do nome”.

Portanto, jovens cariocas, motivados pelo desejo de apreciar e debater cinema, dão origem ao que poderia ter sido, talvez, o primeiro cineclube brasileiro. Todavia, o Cineclube Paredão que esbanjava atitude cineclubística, carecia de legalidade (estatuto, sede oficial, registro em órgãos oficiais). Diferentemente do elitizado e endogênico Chaplin-Club (COSTA JR, 2015).

Fundado por jovens estudantes do cinema na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1928, trouxe com sua fundação seu Estatuto, conferindo-lhe a devida legalidade cineclubística e o título de primeiro cineclube brasileiro.

Em seu Artigo 3º, o Estatuto do Chaplin-club torna claro que o Club surgiu para desenvolver, “o estudo do cinema como uma arte”, além da defesa enfática da tese da superioridade do cinema silencioso (mudo) sobre o falado (talkies), declarada nos diversos números do intitulado órgão oficial do Chaplin-Clube, o periódico “O Fan”¹².

Octávio de Faria, então com vinte anos, Plínio Süssekind Rocha, outro jovem de apenas dezessete anos de idade, o principal articulador do Chaplin-Club, além de Almir Castro, Claudio Mello e Mário Peixoto, “já eram amigos e compartilhavam da paixão pelo cinema, alimentada por discussões e preferências, exercidas ainda quando estudantes de tradicionais colégios católicos da Zona Sul carioca”¹³.

Dessa amizade e da paixão em comum, surgiu o cineclube Chaplin-Club e o periódico de divulgação O Fan. Os filmes europeus tinham notória preferência, em particular os expressionistas alemães. A estrutura do cineclube funcionava alugando filmes da distribuidora Urânia; nesse sentido, confirma-se a preferência por películas europeias. (COSTA JR. 2015, p. 84)

A contribuição do legado do Chaplin-Club para a história do cineclubismo brasileiro é inegavelmente valioso. Além da edição de sete números do periódico “O Fan” no formato de jornal e mais dois em forma de revistas (nº 8 e 9), repletos de críticas aos filmes silenciosos (mudos) do período e acalorados debates que, por extensão, eram publicados no periódico, não podemos esquecer que o Chaplin-Club foi responsável pela

¹² In: COSTA JUNIOR, Hélio Moreira da. **O onírico desacorrentado: o movimento cineclubista brasileiro** (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo – 1928-1988). 2006. 302 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 82-85.

¹³ VIEIRA, João Luiz. CHAPLIN-CLUB in: **Enciclopédia do cinema brasileiro** (Org.) RAMOS, Fernão Pessoa e MIRANDA, Felipe A., São Paulo: Senac, São Paulo, 2004, p. 119

promoção do lançamento do filme “Limite”, de Mário Peixoto, no ano de 1931. Entretanto, cabe ressaltar que não houve participação direta do cineclubes na produção desse filme, mas somente em sua apresentação pública.

Entretanto, segundo Costa Jr. (2015, p.86), o “Chaplin-Club padecia do mesmo problema da época: elitismo, pedantismo e endogenia”. De acordo com o autor, não havia entre os editores do periódico “O Fan” a preocupação em ampliar seu público leitor, o debate entre os pares parecia bastar.

Se levarmos em consideração a capacidade analítica desses cinéfilos exalada nos periódicos de “O Fan”, torna-se perceptível que tais jovens tinham acesso às mais diversificadas literaturas sobre o cinema disponíveis, que seus canais principais de informações eram as sofisticadas revistas francesas e americanas, algo que somente era possível para indivíduos pertinentes à elite econômica do país, distanciando-os geográfica e economicamente da maioria absoluta da população brasileira. Segundo Ismail Xavier (1978, p. 220), eles liam

Photoplay, Picture Play, Motion Pictures, Classic, CinéCinéPourVous, L'ArtCinématographique, Monde, e números especiais sobre cinema publicados por revistas como os Cahiersdu Mois ou Le Rouge et le Nair. Conheciam os livros de Canudo, Delluc, Epstein e Moussinac; os textos de Gance, Dulac, L'Herbier e outros.

Afirma, ainda, o autor que todos são citados nas páginas do seu jornal, alguns com frequência, e quando não citados, presentes de forma implícita pela produção de expressões características e conceitos (XAVIER, 1978, p.220).

É possível que tal endogenia aliada à consolidação do cinema falado (*talkies*) tenham sido os motivos mais visíveis da efêmera existência do Chaplin-Club e seu periódico “O Fan”, que encerraram suas atividades dois anos após sua fundação.

Corroborando Debora Brutsche (2003, p. 117) ao destacar que “essa primeira fase do cineclubismo no Brasil terá um caráter um tanto restrito, já que as discussões aconteciam entre um pequeno grupo de intelectuais dotados de uma expressiva cultura cinematográfica”.

As décadas seguintes, mais precisamente entre os anos 1940 e 1960, compõem o período que pode ser considerado o ápice do cineclubismo no Brasil.

Os clubes de cinemas e os cineclubes se espalharam no território nacional, seja em salas improvisadas, salões paroquiais, escolas, universidades, em salas

exibidoras comerciais ou em salas próprias, sendo que esse último é o formato mais raro de ser encontrado, levando-se em consideração a precariedade econômica que era inerente aos cineclubes brasileiros. (RAMOS; MIRANDA 2004, p 128)

A criação de inúmeras entidades representativas de cineclubes durante o período foi claro sinal de crescimento da atividade cineclubista como um todo. Tanto que o crescimento do número de cineclubes fez com que surgisse uma demanda tão grande de dirigentes para as entidades cineclubistas que, por esse motivo, no ano de 1958, foi realizado o Curso para Dirigentes de Cineclubes, promovido e organizado pela Cinemateca Brasileira em São Paulo.

Tal crescimento e expansão são concretizados na Primeira Jornada de Cineclubes no ano de 1959, que, por sua vez, ocorrerão em mais dois momentos 1960 e 1962, antes do declínio da atividade cineclubista no país, devido ao Golpe Civil-Militar de 1964 e o esquadrinhamento da repressão.

A aproximação entre a Igreja Católica e o cinema no Brasil teve importante influência no crescimento da atividade cineclubista brasileira. Estima-se em quase cem o número de cineclubes que chegaram a existir sob a administração da Igreja¹⁴. Tal influência se dá a partir de textos católicos, inclusive encíclicas papais, que objetivaram instituir diretrizes para a o cinema “colocar-se a serviço do aperfeiçoamento do homem”.

A preocupação da Igreja Católica com o cinema, que se inicia junto às primeiras projeções públicas, fez com que, a partir de textos eclesiais – e posteriormente de militantes católicos -, se tivesse definida sua posição com relação ao novo meio, assim como bem delimitadas as diretrizes e políticas de atuação. (MALUSA, 2007 p.5)

A partir de tais “concepções emana uma definição de cultura cinematográfica tipicamente católica”. Para a aquisição dessa cultura cinematográfica, em geral militantes cineclubistas assumidamente católicos atuaram a partir das diretrizes propostas na *Miranda Prorsus* (Encíclica do Papa Pio XII de 1957), “eles viam na criação de cineclubes, onde seria aplicado o método do cine-fórum, a maneira mais viva e eficiente de colocar as pessoas em contato com o evento cinematográfico”.

Luis Carlos Daólio define o cine-fórum como um

grupo de pessoas que se reúne (mais ou menos frequentemente) para estudar, assistir e discutir filmes estabelecidos, em relação à parte técnica, artística e

¹⁴ In: BUTRUCÉ, Débora. **Cineclubismo no Brasil esboço de uma história**. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v 16 n 1, 2003, p. 118.

moral dos mesmos. Aparece mais claramente o aspecto não jurídico da coisa. É um grupo de pessoas interessadas. Essa discussão de filmes em grupo é uma maneira excelente de julgá-los e de desenvolver o espírito crítico do espectador. É uma escola em grupo. (DAÓLIO, 196? apud MALUSÁ, 2007, p.16)

Em 1961, Humberto Didonet publicou um conjunto de 81 regras, divididas em 26 tópicos, para “os católicos que querem atuar no setor cultural cinematográfico”, o mesmo documento acentua que tal “cultura cinematográfica” consiste em

1) levar o público a formar o gosto estético e atingir firmeza no julgamento dos temas; e em 2) levar o cinema a que seja fiel à sua consciência espiritual, a serviço do homem.”, afirmando ainda que a cultura cinematográfica não deve limitar-se a uma minoria privilegiada, mas deve multiplicar-se nas escolas, nos circuitos de jovens e adultos.(MALUSÁ, 2007, p.12)

Como na maioria dos cineclubes, os cineclubes católicos também encontraram em periódicos uma forma para difundir e consolidar o que seria denominado de “cultura cinematográfica cristã”. Dessa maneira, a Revista de Cultura Cinematográfica, publicação mineira que se pautava pelo pensamento católico, dá enorme contribuição para tanto. Cabe ressaltar que já em 1936, a Ação Católica Brasileira criou o Serviço de Informações Cinematográficas, de onde eram divulgados boletins com as cotações morais dos filmes exibidos no Brasil.

Ainda de acordo com Débora Brutuce (2003, p.118),

A Igreja Católica pode ser considerada uma das únicas vertentes de perfil claramente ideológico que conseguiu pôr em prática uma articulada proposta para a atividade cineclubista, publicando livros, apostilas, promovendo cursos e formando equipes para difundir seu modo de organização.

Para que a desejada formação do público, nos grupos de cultura cinematográfica, pudesse se efetuar, recorria-se à atuação apostolar de leigos católicos. E em 1959, a Revista de Cultura Cinematográfica publicou um artigo a respeito, que ficou conhecido como “apostolado cinematográfico”, de acordo com o artigo o “apóstolo” da “cultura cinematográfica cristã” é aquele

“que propaga a sua doutrina. No Brasil são vários os que procuram expandir a cultura cinematográfica a todos os interessados. O cinema, o maior meio de expressão artística dos últimos tempos, arte nascida na era da técnica, portanto, capaz de seguir a evolução racional do homem, não podia ficar esquecido. (...) O povo instruído e culto formará então, uma nação composta por indivíduos de caráter. E como todos sabemos, o primeiro passo para a realização completa de um ser, é torná-lo homem. E foi no intuito de aproximar a população brasileira da arte, da cultura, dos valores humanos, é que jovens, homens e senhoras partiram para o campo da luta como autênticos apóstolos. (BUTRUCE, 2003, p. 9)

Já em 1958, um ano antes da publicação do artigo citado acima, alertava o escritor José Rafael de Menezes, que

“Vem crescendo de tal forma essa participação nos últimos 20 anos – através de palavras de orientação e advertência, de cursos, conferências e congressos, de publicações especializadas e experiências cine-clubistas – que já existe nos países europeus uma ‘mentalidade cinematográfica cristã’ e não tardará que a mesma seja um patrimônio de todas as nações onde o catolicismo possui influência, como é o caso do Brasil”. (BUTRUCE, 2003, p. 9)

Como podemos perceber, o autor vislumbra algo que de fato se consolida na década seguinte. Afirmo Butruce (2003, p. 118) que a “Igreja estabeleceu uma verdadeira política para a atividade cineclubista, mobilizando pessoas e recursos e tornando-se maior ‘tendência’ no cineclubismo brasileiro até o início dos anos de 1960”.

Os anos 1960 serão de profundo impacto na vida cultural brasileira e, conseqüentemente, para o cineclubismo brasileiro. Será um momento paradoxal: pois o crescimento empreendido desde os anos finais da década de 1950 será freado pelo recrudescimento da ditadura e conseqüente supressão de liberdades individuais e de expressão e repressão, a partir da censura frente aos meios artísticos e jornalísticos, tendo como símbolo desse processo o advento do AI-5, no ano de 1968.

Assim, tanto a sociedade quanto o cineclubismo tomarão novos rumos num processo de mudanças que dividirei em três fases/períodos distintos, que, por sua vez, terá grande importância para constituição do Movimento Cineclubista de 1970.

O cineclubismo que no Brasil ainda estava atuando sob uma perspectiva “estética” e moralista, este último a partir da influência da Igreja Católica, que via nas projeções de filmes um instrumento de aprofundamento de sua doutrina e de seus conceitos morais. Basta percebermos a atuação do Cineduc “que visava a fomentar nas crianças o gosto pelo cinema sob a bandeira moralizante da doutrina cristã e balizadas pelas concepções da Legião da Decência e da *Vigilanti Cura*”, em uma longa existência de quase três décadas alcançando os anos 1990.

Aponta, ainda, Hélio Costa Jr (2015 p. 120), que até a metade da década de 1960, além das características anteriormente apontadas o cineclubismo brasileiro ainda preservava, também, uma tendência fortemente marcada pelo elitismo e pela endogenia.

Essa conjuntura de perspectivas e características será “violentamente” transformada pelos ataques à cultura e a liberdade de expressão da sociedade brasileira, a

partir da repressão armada e da censura dos meios de comunicação e das artes, entre elas o cinema e, conseqüentemente, o cineclubismo também sofreu com o recrudescimento, tendo muitas de suas entidades fechadas ou proibidas de atuar.

Assim como Brasil que tomava novos rumos, o cineclubismo abandona parcialmente suas perspectivas esteticistas, moralistas e passa ser um cineclubismo mais preocupado e engajado nas questões políticas do país. Aderindo a características de movimento de resistência que busca se despir da vaidade e do elitismo e busca se aproximar/dialogar com outros setores da sociedade brasileira como o operariado, por exemplo, visando a uma discussão mais ampla sobre a sociedade brasileira.

Movimento Cineclubista Brasileiro de 1970

Sob as novas perspectivas, o cineclubismo passa a acompanhar outros movimentos socioculturais como o que o Centro Popular de Cultura (CPC) já vinha fomentando nos anos anteriores.

Em virtude do caráter ainda ambíguo da associação do movimento a uma feição efetivamente popular, a atividade cineclubista acabou por acompanhar o ritmo de algumas manifestações culturais do período, como o Centro Popular de Cultura (CPC), organizado pela União Nacional dos Estudantes. Esse direcionamento à área universitária levou o movimento a assumir um caráter político tipicamente estudantil: “o de levar cultura para o povo”. (BRUTUCE, p. 121)

Entretanto, percebo e destaco a percepção de que essa transformação se deu dentro de um processo com historicidade própria que podemos dividir em três períodos/fases: primeiro temos a fase de consolidação e expansão/crescimento (1950-1968), depois o momento de retração, fragmentação e desarticulação (1968-1971), e, por fim, o ressurgimento/renascimento do cineclubismo (1971-1974) como movimento político de resistência ao Regime Militar.

Durante seu período de consolidação e crescimento junto ao florescimento de cineclubes pelo país inteiro, o cineclubismo brasileiro viu erguerem-se organizações/entidades institucionalizadas com estatutos próprios e órgãos de representatividade como Entidades Federativas, criadas principalmente no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, como o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC), criado em 1962, entidade que passou a organizar as Jornadas Nacionais de Cineclubes, que teve sua

primeira realização no ano de 1959, e a direcionar o cineclubismo brasileiro como um todo.

A expansão do cineclubismo no Brasil coincidiu com o clima de euforia que se vivia no país a partir de meados dos anos 1950, sob a égide desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, havia no país um sentimento de que estávamos “crescendo”, nos modernizando. Sentimento que se traduzia nos lares de parte das famílias brasileiras,

O ferro elétrico, que substituiu o ferro de carvão; o fogão a gás de botijão, que veio tomar o lugar do fogão elétrico, na casa dos ricos, ou do fogão a carvão, do fogão a lenha, do fogareiro e da espiriteira, na dos remediados ou pobres em cima dos fogões, estavam, agora, panelas - inclusive pressão – ou frigideiras de alumínio e não de barro ou ferro; o chuveiro elétrico; o liquidificador e a batedeira de bolo; a geladeira; o secador de cabelos; a máquina de barbear concorrendo com a gilete; o aspirador de pó, substituindo as vassouras e o espanador; a enceradeira, no lugar do escovão; depois veio a moda do carpete e do sinteco; a torradeira de pão; a máquina de lavar roupa; o rádio a válvula deu lugar ao rádio transistorizado, AM e FM, ao rádio de pilha, que andava de um lado para o outro junto com o ouvinte; a eletrola, vitrola hi-fi, o som estereofônico, o aparelho de som, o de acetato, o disco de vinil, o LP de doze polegadas, a fita; preto-e-branco, depois a TV em cores, com controle remoto; o videocassete; o ar-condicionado.(SCHWARCZ, 1998, p.564)

Na entoada desenvolvimentista que vivia a sociedade brasileira motivada sob o lema “cinco anos em cinco”, o campo cultural brasileiro vê ao menos três movimentos que apontavam para novos tempos: o Bossa Nova, na música; o Teatro de Arena, no teatro; e Cinema Novo, no cinema. Destaco, ainda nesse contexto, a criação, no dia 8 de março de 1962, do Centro Popular de Cultura, CPC, que posteriormente se integrou à UNE. Durante seu período de existência, o CPC atuou em diversas frentes:

Teatro, Música, Literatura e Cinema, sempre com o objetivo de levar às favelas e ao interior do Brasil as mais diversas manifestações artísticas com a finalidade de promover o encontro dessas populações com sua própria realidade, e neste sentido, atuar como motriz de uma possível revolução. (COSTA JR., p. 129)

Com tais propósitos, entre outras importantes atividades, o CPC promoveu a encenação da peça “Eles não usam Black-Tie”, consagrada pelo Teatro de Arena, além da realização do longa-metragem “Cinco vezes favela”, filme composto de cinco episódios: Um favelado, direção de Marcos Farias; Zé da Cachorra, direção de Miguel Borges; Couro de gato, direção de Joaquim Pedro de Andrade; Escola de Samba, alegria de viver, direção de Carlos Diegues e Pedreira de S. Diogo, direção de Leon Hirszman, contando com Nelson Pereira dos Santos na montagem.

Nomes que se tornaram referência dentro do movimento Cinema Novo e que, por sua vez, “foram, em um momento ou outro, cineclubistas” que a partir dessa prática e da

leitura de conteúdos produzidos por revistas especializadas (inclusive estrangeiras) tomam contato com filmes principalmente europeus desenvolvendo/construindo num processo analítico comparativo uma posição em relação ao cinema produzido no país.

Portanto, Cinema Novo e o cineclubismo tiveram uma forte ligação. Segundo Pedro Simonard (2006, apud COSTA JR, p. 130),

No que concerne ao Cinema Novo, os cineclubes foram uma importantíssima estrutura de sociabilidade para aqueles que participaram do movimento, pois cumpriram, entre outras, a função de circuito exibidor paralelo e alternativo, formador de um público específico. Eram o lugar onde se projetavam obras fundamentais da história do cinema mundial, importantes para a formação teórico-prática dos cinemanovistas. Nos cineclubes se davam discussões teóricas e políticas. Eram um espaço de atração de curiosos e novos participantes do movimento. Em alguns casos, também foram o espaço onde se deram cursos de cinema, já que ainda não existiam no Brasil faculdades ou cursos de cinema regulares.

Não somente filmes europeus ou hollywoodianos circularam nos cineclubes brasileiros, neles também houve o contato com as obras do cinema brasileiro. Será, inclusive, nestes cineclubes, que em outro momento, passarão a ser um espaço de exibição das obras dos próprios integrantes do Cinema Novo.

O movimento cinemanovista visava a romper com as antigas fórmulas (europeia e hollywoodiana), particularmente com a chanchada, gênero cujo discurso era considerado um humor ingênuo e muitas vezes sem sentido e em grande parte alegórico, onde predominavam atuações que lembravam em muito o cinema de décadas anteriores.

Nesse sentido, o Cinema Novo passou a ter um discurso radical, típico dos anos 60, tratava-se de um cinema voltado para o homem simples, para a realidade brasileira, que pouco ou nada era representada na cinematografia europeia e, principalmente, hollywoodiana que inundaram as salas de cinema brasileiras.

Havia uma preocupação revolucionária, não se aceitavam calmamente os velhos rótulos, ou qualquer rótulo, o lema era “uma ideia na cabeça e câmera na mão”. Sentia-se a necessidade de um cinema nacional que representasse na tela a realidade e o cotidiano do cidadão brasileiro, quebrando os laços com roteiros e fórmulas pré-estabelecidas por uma já consolidada indústria cinematográfica estrangeira.

Então, embalados em ritmo orquestrado pela Bossa Nova, imbuídos no objetivo ditado por cepecistas de levar cultura a partir da arte nas suas mais variadas expressões/linguagens (literatura, teatro, cinema, dança, etc.) democraticamente a todos

extratos sociais, principalmente àqueles mais vulneráveis presentes nas periferias das grandes metrópoles brasileiras, visando ao ideal cinemanovista do desejo de discutir a realidade brasileira e de aproximar a arte, nesse caso cinematográfica, da realidade vivida pelo povo/cidadãos brasileiros, os cineclubes desenvolvem-se principalmente em universidades e escolas.

Assim como universidades e escolas que tiveram papéis de suma importância para a criação e expansão de cineclubes e do cineclubismo, a Cinemateca Brasileira e a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que apesar de não ser exatamente um cineclube, desempenharam papel semelhante. E se tornaram um espaço fundamental para o cineclubismo, “não somente no tocante a seu papel primordial (a preservação da memória do cinema) e, conseqüentemente, filmes, mas também em relação à divulgação dessa linguagem” (COSTA JR, 2015 p. 92).

Segundo Alice Pougy, a Cinemateca do MAM do Rio de Janeiro, como os cineclubes, “contribuiu para formar um gosto sofisticado por cinema na medida em que apresentou filmes inéditos, oferecendo verdadeiros cursos de cinema a uma juventude ávida de conhecimento, de fontes de inspiração e de debate cultural” (POUGY, 2012 apud COSTA JR, 2015, p 93).

Além de preservar a memória do cinema nacional e ser fomentador da cultura cinematográfica no país, promovendo exhibições de filmes e oferecendo cursos de cinema, a Cinemateca do MAM do Rio de Janeiro desempenhou outro papel que fora fundamental para a expansão do cineclubismo no Brasil na década de 1960, e de resistência na década de 1970: o papel de “distribuidora de filmes para os mais diversos cineclubes em atividades, não somente na cidade do Rio de Janeiro, mas em outras cidades distantes do eixo Rio São Paulo, como Rio Branco, no estado do Acre” (COSTA JR, 2015).

Afirma Débora Brutuce (2003, p.118) que a Cinemateca Brasileira até meados da década de 1970 também “será um importante suporte para a atividade cineclubista, auxiliando na distribuição de filmes, organizando mostras e promovendo cursos específicos para a área”.

Mesmo impulsionada por toda essa ebulição cultural e cineclubista, a sociedade brasileira sofre um golpe profundo no ano 1964, quando o golpe civil-militar é decretado. Esse ano torna-se um divisor de águas a partir da outorga do Ato Institucional de N°1, no

dia 9 de abril de 1964 (AI-1); desde então, tivemos a implementação de um Regime de Exceção no Brasil. No dia 11 daquele mês, foi empossado como Presidente da República o general Humberto de Castelo Branco.

Todavia, esse golpe ainda não fora fatal e o cineclubismo continuava a se expandir. Diferentemente do que afirma André Gatti (2004, p.129), em artigo para o livro *Enciclopédia do Cinema Brasileiro*, organizada por Fernão Ramos e Luiz Felipe Miranda, quando salienta que “a partir de 1964, a atividade entrou em declínio pelo advento do Regime Militar e a ação perniciosa da censura”, Hélio Costa Jr. afirma que “mesmo diante do clima de insegurança política devido ao golpe de 1964, as atividades cineclubistas transcorriam sem grandes alterações e que as agendas continuavam a ser cumpridas, cita ainda como argumentação as Jornadas de Cineclubes que continuaram acontecendo.

Em 1965, por exemplo, aconteceu a V Jornada Nacional de Cineclubes, promovida pelo Clube de Cinema da Bahia e pelo Conselho Nacional de Cineclubes. Nesse momento, mais de sessenta delegados, representando treze estados e cinco Federações estaduais, se encontraram em Salvador. Naquela ocasião, os integrantes do Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) enviaram um telegrama ao então Presidente Castelo Branco, solicitavam a liberação de verbas para a Fundação Cinemateca Brasileira, pois segundo os cineclubistas ali reunidos, tratava-se do “único arquivo cinematográfico de natureza cultural do País, do qual dependem as atividades dos organismos dedicados à cultura do cinema.” Também nessa V Jornada, aconteceu simultaneamente o I Festival do Filme de Curta-metragem. (COSTA JR, 2015 p.136)

Corroborar ainda com a tese o fato de que algumas ações das atividades cineclubistas continuavam a acontecer nos anos seguintes como: a reunião do CNC, no ano de 1966, momento em que foi escolhida uma nova diretoria e postulado a realização da VI Jornada Nacional de Cineclubes no ano seguinte e o II Festival do Filme Curta-metragem (1967), em Fortaleza. Aconteceria sequencialmente, em 1968, o III Festival Brasileiro de Curta-Metragem e simultaneamente, a VII Jornada Nacional de Cineclubes, realizados em Brasília.

A VII Jornada Nacional de Cineclubes, última ocorrida antes do período de desmantelamento do cineclubismo no Brasil, já demonstrava debates tomando novos contornos. Nessa jornada, ocorreram manifestações contra a censura “e o tom elevado, geralmente usado apenas para o confronto das ideias no campo dos debates estéticos”, sofre uma mudança e se deslocam do campo estético para o campo político. E no conclave de algumas vozes que pediam luta contra a ditadura já se observava feições de resistência que, na década seguinte, tomará conta dos anseios cineclubistas brasileiros.

O clima vivido nessa Jornada refletia bem as tensões do momento. Os discursos inflamados contra os vetos da Censura a dois filmes concorrentes no Festival de Curtas foi o estopim para surgirem outras falas similares contra a censura e houvesse quem conclamasse a luta contra a ditadura. (COSTA JR, 2015 p. 138)

E se em 1964, o Brasil já tinha uma ditadura, a partir do ano de 1968, sob o comando do General Artur da Costa e Silva que outorga o Ato Institucional de Nº 5, ela piorou e aprofundou o clima de perseguição política e de insegurança jurídica e política, aumentando exponencialmente o número de aposentadorias compulsórias, cassações e banimentos.

Foi nesse ambiente hostil que o advento do Cinema Novo e sua estética da fome consolidou-se, fortaleceu-se, e expandiu além das nossas fronteiras e fez eco na França e em outros países. “Esse cenário se repete na música brasileira, pois além da Bossa Nova, que já despontava para a América, vivíamos também a era dos Festivais de música da Record e das canções de protesto”.

Junto a esse processo de consolidação de uma perspectiva cultural artística voltada para a (resistência) política, a reorganização do movimento cineclubista também acontece. Nesse sentido, deve-se ter clareza de que o cineclubismo diminuiu suas atividades, mas não parou durante os anos de 1969 a 1972.

A intensificação da retomada das atividades cineclubistas acontece a partir das notícias de rearticulação de algumas Federações, como foi o caso da Federação Norte-Nordeste, e da criação de novos núcleos associativos, como Cineclubes Glauber Rocha, Cineclubes Leme, no Rio de Janeiro, ou ainda do Cineclubes Aquiry, no Acre. Contudo, é válido recordar que alguns cineclubes tradicionais continuavam em plena atividade, como foi o caso do Cineclubes Tirol na cidade Natal, capital do Rio Grande do Norte, que existia desde 1961. (COSTA JR, 2015 p. 135)

A partir do início dos anos 1970, o fenômeno de rearticulação dos movimentos culturais atingia as mais diversas manifestações artísticas e, nesse contexto, articulou-se mais intensamente à situação política.

De acordo com Heloisa Buarque de Hollanda (2004, p.21), “a produção cultural, largamente controlada pela esquerda, estará nesse período pré e pós-64 marcada pelos temas do debate político”, argumentando que o “aperto da censura e a sistemática exclusão do discurso político direto acabam por provocar um deslocamento tático da contestação política para a produção cultural”.

O cineclubismo, representado nesse momento por uma juventude bastante ativa, também sofreu as consequências desse recrudescimento, tendo sido suas entidades fechadas ou proibidas de atuar. (BRUTUCE, 2003 p.121)

Temos então o início do segundo período de transição, o momento onde se dá início de retração, fragmentação e desarticulação do cineclubismo no Brasil (1968-1971), fenômeno que toda esfera cultural e artística, como alertado, passará.

Assim, o crescimento do número de cineclubes ocorrido nos anos anteriores sofre forte retração, despencando do número de cerca 300 cineclubes, no ano de 1968, para no “máximo uma dúzia de cineclubes em funcionamento no ano de 1969” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2007, p. 12).

Havia uma estrutura relativamente sólida construída a partir de entidades representativas, havia 6 federações regionais filiadas ao CNC, em 1968. Entretanto, em 1969, quase todas as suas entidades representativas haviam sido desarticuladas.

Na década 1970, nas edições dos jornais, não encontramos mais notícias sobre as ações do Conselho Nacional de Cineclubes e as Federações regionais, por sua vez, também ficaram isoladas. Legitima André Gatti (2004 p.129), afirmando que “em 1969, desapareceram o CNC, as seis federações e quase todos os cineclubes do país”.

E nessa entoadada de desmantelamento, de acordo com Débora Butruce (2003, p. 121), o movimento que apontava para a lenta superação de seu elitismo rompe bruscamente seu contato com diversos setores da sociedade. Assim, a partir de 1969, houve um gradual esvaziamento do movimento organizado a partir do CNC.

Ainda que tenha havido um desmantelamento da estrutura cineclubista brasileira, a atividade não parou, “mas aconteceu uma redução em suas programações, além do fato de que no período de 1969 a 1971 diminuiu vertiginosamente a abertura de novos cineclubes e muitos fecharam as portas” (COSTA JR, 2015 p.141).

A Cinemateca do MAM, por exemplo, desde 1964, tornou-se um espaço de resistência ao regime ditatorial e mantém sua programação procurando contornar a censura, “exibindo filmes fora de circulação no país, fossem eles nacionais ou estrangeiros, incluindo os filmes proscritos do leste europeu” (COSTA JR, 2015 p.141).

Contudo, isso não significou que o cineclubismo tenha desaparecido. Alguns cineclubes continuavam divulgando suas atividades. Podemos citar a título de exemplo o Cineclubes do Teatro da Maison de France/Cineclubes da Aliança Francesa, Cineclubes Tirol (RN), Cineclubes da UFF (RJ), Clube de Cinema de Marília (SP), Cinemateca de Santos (SP), Cinemateca Brasileira (SP), Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM-RJ), Cine Club da ASA (São Clemente), Associação SchölemAleichem (RJ) e muitos outros.

Mesmo com o esfacelamento cultural, no início da década de 1970, o movimento cineclubista começa a retomar suas atividades. Afirma Butruce (2003, p.121) que “esse ressurgimento se dará em um novo contexto, já que a abertura desses espaços também tentará abranger uma discussão mais ampla sobre a sociedade brasileira”.

Como aglomerações públicas eram vistas como práticas suspeitas pelos organismos de repressão, foi necessário criar alternativas para se evitar o pior.

Assim, surgiram as reuniões de grupos de estudos, prática usual na zona sul do Rio de Janeiro (e em tantas outras partes do Brasil) naquele momento, e que se demonstraram não somente uma boa alternativa para se fugir dos perigos da repressão, mas também para estimular a experiência de atuar com sujeitos coletivos. (COSTA JR, 2015 p. 142)

De acordo com Costa Jr. (2015, p.141), foi a partir de reuniões como essas que jovens de classe média, estudantes colegiais ou universitários, motivados pela “urgente necessidade de compreender o país em que viviam”, que nasceram novas experiências cineclubistas, como o Cineclubes do Leme, fundado por Ana Pessoa e Rose Clair Pouchain Matela, na cidade do Rio de Janeiro.

Em entrevista cedida ao mesmo autor, Ana Pessoa relata que o bairro de Copacabana, nos anos 1960 – 1970, havia sido bastante animado e que sua casa, por ser uma casa espaçosa e “muito aberta”, se tornou um ponto de encontro de amigos, onde grupos de estudo se formaram, como o de Filosofia, que deu origem ao Cineclubes Leme,

a gente se reunia lá em casa, uma casa que fazia muita festa, uma casa muito liberal, (...) era muito propícia a comunicação, a cooperação. (COSTA JR, 2015 p. 142)

Rose Clair, também em entrevista a Costa Jr., assim como Ana Pessoa, expressa o sentimento de militância, resistência e engajamento político que nortearão os rumos do cineclubismo nos próximos anos.

eu militei no cineclubes, que fundei junto com Ana Pessoa, nós fundamos o cineclubes Leme, porque antes disso, a gente tinha um grupo de estudos de filosofia, pois naquela época não se podia participar de nada, não se podia se falar de nada, aí eu não me lembro exatamente quando é que eu fui parar nesse grupo de filosofia, mas sei que fui parar nesse grupo. Conheci a Ana nesse grupo, e desse grupo nós montamos um cineclubes até porque existia a estratégia do PCB, de fomentar a participação de seus membros dentro dos cineclubes, eu não era do PCB, mas outras pessoas eram. (COSTA JR, 2015 p. 142).

Em meio a esse ambiente hostil onde aumentava drasticamente o número de presos políticos, o número de desaparecimento de militantes políticos, a censura cada dia mais ostensiva tentando silenciar qualquer forma de oposição ao regime imposto, vimos

surgir uma nova geração de cineclubistas preocupados em compreender o que ocorria no Brasil naquele momento. E de reuniões às sessões, a reorganização do cineclubismo não demorou. De acordo com Matela (2007, p. 80),

Na esteira dos movimentos de resistência, no início dos anos 70, houve uma reorganização dos cineclubes, que surgiam naquele momento como espaço público alternativo, para estudantes, professores, trabalhadores, já que suas representações políticas tinham sido desmanteladas violentamente pela repressão policial.

Assim, ainda que em tempos difíceis, os cineclubes brasileiros que conseguiram resistir aos ataques da repressão e da censura uniram forças em torno de suas federações e do CNC, e a partir dessa reorganização, o cineclubismo brasileiro ressurgiu nos anos seguintes com características de movimento em torno da resistência cultural e política contra o regime de exceção instalado no país. Um movimento que procurou aproximar o cinema e a cultura do operariado e de outras classes menos abastadas.

Apesar das ameaças que sempre pairavam sobre os cineclubes, através da presença de censores “disfarçados” durante as sessões, de uma maneira geral, eles representaram uma possibilidade de escapar de um cotidiano opressivo e banal. Proporcionavam aos seus membros a oportunidade de encontros coletivos que foram se constituindo em espaços, mesmo que no início muito timidamente, de discussão estética e política, e posteriormente se transformando mais explicitamente em espaço de resistência à ditadura militar. (MATELA, 2007, p. 81)

O conceito do termo “movimento” aqui é entendido a partir de seu conceito geral de “mudança ou processo de qualquer espécie” (ABBAGNANO, 2007 p. 686) e tem aferição no conceito de movimento social na perspectiva do sociólogo francês Alain Touraine (1975, apud BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998 p. 789), que conceitua os movimentos sociais como “processos pelos quais uma sociedade cria a sua organização a partir do seu sistema de ação histórica, através dos conflitos de classe e dos acordos políticos”, destacando que “o projeto de um Movimento social não se define pelo horizonte para onde avança, mas pela sua capacidade de repelir toda a ordem social e de ser o instrumento das dialéticas da ação histórica”.

Um movimento que traz consigo o predicado resistência. De acordo com Nicola Matteucci (1998, p. 1116), “na linguagem histórico-política, se designam sob o termo Resistência, entendido em seu significado estrito, todos os movimentos ou diferentes formas de oposição ativa e passiva”, ativa significaria uma resistência feita a partir ações de ataque ao contrário da passiva que está para ações de defesa como postura de resistência que “como indica, do ponto de vista lexical, o próprio termo, trata-se mais de

uma reação que de ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução” designações que coadunam diretamente com as características adotadas pelo movimento cineclubista brasileiro a partir do início dos anos 1970.

Em seu livro “Experiência e narrativa no Movimento Cineclubista da década de 1970: ‘corações e mentes’”, Rose Clair Pouchain Matela (2007, p.80), tem o objetivo de abordar esse momento histórico do cineclubismo brasileiro a partir das narrativas de vida de alguns de seus protagonistas. Para a autora, diante da conjuntura histórica em que se vivia durante os anos 1970, o cinema assim como a cultura em geral, “eram vistos na perspectiva do engajamento, conscientização e transformação da realidade desafiadora”.

Diante dessa postura propositiva de transformação da realidade, a autora vislumbra o cineclube como um espaço de formação “em termos de vivência na construção de um projeto político-democrático de sociedade que se colocava na contramão da ditadura, então vigente” dos indivíduos envolvidos pela prática cineclubista. Capaz, inclusive, de ser pensado como uma alternativa pedagógica a

um projeto político-pedagógico que concebia a resolução das questões educacionais pelo predomínio da razão técnica, esvaziando o conteúdo político da educação, sua potencialidade de transformação e perpetuando um sistema educacional que atendia ao desenvolvimento sem mudança estrutural”, como o adotado governo durante a ditadura militar (MATELA, 2007, pág. 74).

E destaca que nessa pulsão os cineclubes (re)surgiram majoritariamente nas universidades e ligados às entidades estudantis, caracterizando-se, principalmente, “como um espaço de acesso a filmes de “qualidade”, debate e, eventualmente, de produção”. Enfatizando que os cineclubes, “neste período, priorizavam as discussões políticas trazidas pelos filmes”, mas que as discussões éticas e estéticas também faziam parte da rotina de debates (MATELA, 2007, p. 66).

O que se traduz nas palavras de algumas de suas entrevistadas como as de Marisa, que se refere ao movimento ocorrido naquele momento como revolucionário, como um movimento capaz de conscientização política através do cinema mundial e/ou brasileiro:

na nossa época eu considero que foi um movimento revolucionário, justamente porque a gente abria aquela brecha para ir se movimentando e hoje temos uma consciência, somos representantes de uma geração consciente da situação política do país, que era uma situação adversa, mas a gente conseguiu realizar uma atividade de resistência através de bom cinema, do cinema mundial, inclusive brasileiro. (MATELA, 2007, p. 82)

Ou ainda como as de Lucinha, que além de ver o movimento como resistência político e cultural, alerta para a forte conexão junto ao movimento estudantil,

O cineclube teve papel de resistência política e cultural e de formação de uma cultura cinematográfica. Eu também estava envolvida na militância estudantil, lutando por melhores condições de vida e pela democracia. Na verdade, naquele momento casava as duas atividades, casavam bem. (MATELA, 2007, p. 82)

Dessa maneira, cineclubes como o Cineclube Glauber Rocha, do Rio de Janeiro, outra experiência exitosa em termos de cineclubismo que antecede o Cineclube do Leme, cujos integrantes já se reuniam desde 11 de agosto de 1972, para assistirem a filmes e travarem debates, reacendem a chama do cineclubismo brasileiro.

Este órgão é considerado um marco no ressurgimento da atividade cineclubista organizada na cidade do Rio de Janeiro. Vale destacar que boa parte dos integrantes do Cineclube Glauber Rocha eram membros do proscrito PCB, o Partidão, particularmente sua liderança. (COSTA JR., 2015 p.146)

E de maneira gradual e discreta, os cineclubes se unem e reorganizam Federação de Cineclubes do Rio de Janeiro, sob a direção de Marco Aurélio Marcondes, que de acordo com Gatti (2004, p.129), foi “um dos elementos responsáveis por esse trabalho de ressurgimento”.

Ainda de acordo com o autor, aquele foi um momento decisivo para o cineclubismo brasileiro, pois, “podemos dizer que aqui começou um novo cineclubismo, politicamente engajado”. No mesmo momento, ressurgem, em 1973, a Federação Nordeste e o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC).

O movimento contou diversos modelos de relações organizacionais. Existiam cineclubes em igrejas, cineclubes em universidades, em escolas, em várias instituições, Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Instituto dos Arquitetos, entre outras. Ou seja, o cineclube estava em várias entidades e organizações culturais, políticas e profissionais. Relata, também, Lucinha que

O movimento estava organizado... Existiam vários cineclubes no Brasil inteiro, que foram se reorganizando em torno de Federações de Cineclubes e tinha o Conselho Nacional de Cineclubes, isso em 76, 77, 78, 80. As Jornadas de Cineclubes aconteciam anualmente e dentro desse movimento existiam várias tendências, partidos políticos, que eram clandestinos e que também militavam no movimento cineclubista. Toda a organização que existia na sociedade civil e no movimento cineclube era praticamente a mesma. (MATELA, 2007, p. 84)

Como pode ser percebido nessas narrativas, é nas Federações de Cineclubes e no Conselho Nacional de Cineclubes que vai residir a “espinha dorsal” do movimento cineclubista como relata Ana,

A Federação tinha um trabalho muito importante de articular informação, de incentivar, de ir aos cineclubes para orientar, as vezes puxar debate, levar um cineasta que pudesse ser uma atração, fazer uma interlocução com o responsável. Então a Federação tinha um papel assim... estruturante mesmo. (...) a gente levava aquilo muito a sério, nós éramos muito... comprometidos com aquela idéia, tinha que ser feito direito. ((MATELA, 2007, p. 83)

A variedade de modelos institucionais de cineclubes durante o período afirma a heterogeneidade das atividades dentro da prática cineclubista como narra Aninha,

em geral ele se caracterizava por ser um movimento de jovens, de esquerda, de oposição à ditadura. Em alguns lugares faziam do movimento cineclubista, uma coisa assim muito imediatamente política, em outros já havia mediações maiores entre o trabalho político e o trabalho cultural. Isso a gente via que variava de lugar pra lugar, e tinha também os cineclubes totalmente diferentes disso, os cineclubes de gente assim, de outra geração, mais velhos, (...) de cidades do interior de São Paulo, como Clube de Cinema de Marília. (...) Os cineclubes das universidades em geral, eram os mais assim, politizados nesse sentido, porque eles eram quase sempre muito acoplados aos grêmios, aos C.As, ao movimento estudantil. Eles eram apêndices do C.A, dos grêmios. Os de bairro já tinham mais mediações (...) A gente tinha cineclube em curso de língua, na Aliança Francesa, na Cultura Inglesa e aí é claro que já não era uma coisa como um cineclube na universidade. ((MATELA, 2007, p. 83)

Salienta Hélio Costa Junior (2015 p. 158) que um fator preponderante para retomada do cineclubismo na condição de movimento foi a coalizão dessas diversas correntes cineclubistas unindo tendências e ideologias paradoxalmente opostas desde comunistas, cristãos, ateus, conservadores, militantes, entre outros, foi o fenômeno da cinefilia quem, sem dúvidas, foi o “fator mediatizador que facilitou o diálogo entre as mais variadas correntes que coexistiam dentro dos cineclubes”, ou seja, o entusiasmo, o gosto apaixonado pelo cinema foram o amálgama da união das diversas tendências e ideologias presentes no cineclubismo brasileiro.

O que possibilitou o diálogo entre essas mais diversificadas concepções ideológicas foi a paixão pelo cinema, quer em um cineclube tipicamente católico, a exemplo do Dom Vital, ou em um outro notadamente dirigido por membros do Partidão, como era o caso do Cineclube Glauber Rocha. O filme era o filtro que tornava possível o diálogo entre essas diversas correntes e tendências ideológicas, em muitos casos, visceralmente opostas. O que garantiu a rearticulação, a retomada do cineclubismo foi a paixão pelo cinema, a apreciação da obra filmica, desdobrada em anseios de retomada do cineclubismo na condição de movimento se concretizar. (COSTA JR, 2015 p. 158)

Houve no mesmo período outro movimento que se aglutinou e teve grande peso frente ao ressurgimento do movimento cineclubista. Afirma Butruce (2004, p.121), que

no início da década, “pela primeira vez na história, os cineastas começam a se organizar sindicalmente”, assim realizadores passam de artistas a profissionais de cinema, ou seja, “trabalhadores que precisam se organizar e lutar por seus direitos” e criam a Associação Brasileira de Documentaristas e Curtas-Metragistas, em 1973.

Essa profissionalização dos trabalhadores do cinema foi fundamental para concretização de um setor cinematográfico produtivo, capaz de abastecer um circuito exibidor interno e até mesmo “exportar” filmes que, inclusive, serão premiados em diversos festivais de cinema pelo mundo.

Percebe-se nesse período uma tentativa de renovação da linguagem e da temática por parte de alguns antigos cineclubistas do Cinema Novo, além do propósito de aproximação com uma maior parcela do público. Em um mercado totalmente dominado pelas pornochanchadas e outros títulos apelativos, começam a despontar algumas produções de peso, que se tornam cada vez mais presentes ao longo da década. O cineclubismo também participará desse momento, privilegiando a exibição de filmes brasileiros em suas programações. (BUTRUCE, 2004 p.121)

Esse processo de reorganização e consequente ressurgimento como um movimento de resistência é traduzido no documento conhecido como a Carta de Curitiba, que foi redigido ao final do encontro, compondo a síntese do que foram as deliberações oriundas da emblemática VIII Jornada Nacional de Cineclubes, em Curitiba, no ano de 1974.

Esse documento lança as bases programáticas que vão nortear o movimento cineclubista a partir de meados da década de 1970: priorizar o filme nacional pela defesa do cinema brasileiro, compromisso com o público e a democracia.

A opção dos cineclubistas pelo cinema nacional, feita a partir da VIII Jornada, levou às salas dos cineclubes, fossem em uma Igreja, nas escolas ou em universidades, sindicatos ou associações de moradores, filmes que falavam de realidades muito próximas daqueles que lhes assistiam. (COSTA JR, 2015 p. 179)

A franca e explícita opção pelo cinema brasileiro suscitou críticas nas jornadas posteriores, tal intenção foi considerada como radical demais por grupos dentro do movimento. “Questionava-se, em particular, o aparente estreitismo conceitual do que poderia ser considerado de produção do cinema nacional, e mais ainda, via-se com desconfiança a ideia dos cineclubes exibirem apenas filmes nacionais” (COSTA JR, 2015 p. 179). Tal sentimento foi externado na X Jornada, ocorrida em Juiz de Fora no ano de 1976.

O movimento cineclubista reformaria a Carta de Curitiba apenas em 1976, durante a Jornada de Juiz de Fora, pondo de lado a interpretação da Carta que entendia que estava fixado o “nacional” como padrão único de determinação do valor artístico e social de uma obra, dando vazão a uma posição nacionalista demasiado estreita. (COSTA JR, 2015 p. 179)

Além das críticas, as dificuldades com a locação de filmes e a preocupação com a saúde financeira dos cineclubes contribuíram para certo afrouxamento em relação ao apoio incondicional ao cinema brasileiro. Havia quase que a necessidade de abrir o circuito a filmes estrangeiros por pelo menos dois motivos: a dificuldade de encontrar filmes nacionais em bitola 16 mm e a necessidade de atrair público no intuito de trazer receita para o caixa dos cineclubes que normalmente enfrentavam dificuldades financeiras.

Assim, os cineclubes eram levados a recorrer às embaixadas estrangeiras que “emprestavam” de seus acervos filmes que contavam obviamente com filmes produzidos no país de origem da embaixada representada aqui no Brasil.

E no intuito de atrair espectadores em maior número, colaborando para a receita dos cineclubes, recorria-se a títulos clássicos de grande aceitação como os de Ingmar Bergman, Eisenstein, do Impressionismo Alemão, ou ainda do Neorealismo Italiano. Portanto, havia um espaço ainda que reduzido para exibição de filmes estrangeiros, mesmo com o direcionamento objetivo preferencial pelo cinema brasileiro como destaca Costa Junior,

Deve-se destacar que a opção pelo cinema nacional nunca tenha expurgado em definitivo os filmes estrangeiros clássicos - Bergman, Eisenstein, Impressionismo Alemão ou o Neorealismo Italiano. Essas obras filmicas continuavam fazendo parte do acervo filmico dos cineclubes, pois afinal, era da compreensão dos cineclubistas que entender Bergman, Eisenstein e também compreender o Neorealismo era uma atitude política. (COSTA JR., 2015 p. 179)

Ao hipotecar incondicionalmente o cinema brasileiro, os cineclubes tinham como meta aproximar seus espectadores, sejam eles cinéfilos ou casuais, da realidade brasileira e expor ao seu público um Brasil sem os filtros da censura. A intenção clara era a de promover debates e chamar a atenção para os problemas sociais, econômicos e políticos daquele momento.

Problemas estes que detinham pouca atenção dos jornais na época. Assim, o cineclubes se mostrou como uma forma eficaz de romper com a imposição de um noticiário tendencioso que veiculava a imagem de um Brasil grande e sem conflitos.

E que os filmes curta-metragem do Cinema de Rua, “filmezinhos curtos, pobres, mas que falavam do Brasil real, dos problemas sociais, e que atraíam um interesse crescente das organizações da sociedade” como “‘Migrantes’, ‘Pau pra toda obra’, ‘Buraco da Comadre’, ‘Ônibus’, ‘Pedreira’, ‘Ambulantes’.

Pequenos filmes, com as imagens reais do país, em contraposição à empulhação da imagem sem conflito, empurrada pela ditadura goela abaixo dos meios de comunicação”, como destaca o cineasta e cineclubista João Batista de Andrade (2003, apud MATELA, p. 85).

No embate pelo domínio ideológico no campo das linguagens, os cineclubistas viam no cinema a possibilidade de romper com a estética da tranquilidade que era mostrada na televisão e passaram a se inserir nos mais diversos locais onde poderiam exhibir filmes, que assim, mostrassem o Brasil que as tevês não mostravam. (COSTA JR.,2015 p. 192)

E nessa perspectiva, os documentários “serviram de pano de fundo no sentido de oportunizar debates que questionassem a realidade asséptica mostrada nas tevês e nos outros veículos de comunicação - como, em parte, no próprio cinema” (COSTA JR., 2015 p. 188). Um célebre ícone representante do que o movimento cineclubista aspirava naquele momento é o filme “Passe Livre” (1974), de Oswaldo Caldeira.

Segundo Matela, “uma experiência de distribuição que merece registro e que pode ser vista como uma “semente” da Dinafilme, expressando a busca por uma maior autonomia do movimento, frente ao monopólio das distribuidoras, e a criação de alternativa de exibição (MATELA, 2007 p. 88).

O documentário narra a história pessoal e profissional do jogador do Botafogo Afonsinho e sua luta pela conquista do próprio passe. O filme representa a luta de outros jogadores não só em relação à liberdade do seu passe, mas à liberdade estética em relação aos seus próprios corpos reportando, expondo discussão da possibilidade de o jogador usar ou não barba.

De acordo com Costa Jr., o filme de Oswaldo Caldeira evidenciava uma nova fase no cineclubismo, foi amplamente distribuído pela Dinafilme a inúmeros cineclubes e destaca que, em muitos desses cineclubes, “as sessões aconteciam com a presença do diretor, Oswaldo Caldeira, ou do jogador Afonsinho e, não menos comum, de ambos” (2015, p. 180).

É possível perceber a ampla repercussão do filme de Caldeira dentro do movimento a partir de narrativas de cineclubistas como Ana que relata que

... O Passe Livre era um filme que o Oswaldo Caldeira fez com o Afonsinho[jogador de futebol do Clube de Regatas Botafogo], um filme em 16 mm. Foi então organizado um circuito, uma experiência de exibição mesmo de fato, com lançamento e tudo através do circuito, foi uma coisa interessante. Claro que não havia escala econômica pra isso, não ia poder nunca pagar uma produção pelo circuito, mas a tentativa era que o circuito fosse autossuficiente, quer dizer, reembolsasse o custo da cópia e desse algum dinheiro ao cineasta. (MATELA, 2007 p. 86)

E nesse intuito de fazer o circuito se tornar autossuficiente e capaz de reembolsar ao menos o investimento de produção, os cineclubes estimularam a prática de trazer o diretor e/ou atores para sessões de cineclube onde seus filmes tivessem sido exibidos.

A presença dos mesmos, além de ser uma atração a mais, atraindo maior número de espectadores beneficiando o ajuste contábil de muitos cineclubes, estimulava o debate acerca de temas como legislação trabalhista, autonomia e liberdade, considerados polêmicos para o momento de repressão em que viviam.

em muitos desses cineclubes, as sessões aconteciam com a presença do diretor, Oswaldo Caldeira, ou do jogador Afonsinho e, não menos comum, de ambos. Após a exibição do filme, abria-se a sessão de debates. Em pauta, temas que variavam do problema específico da Lei do Passe, assunto central do filme, a questões referentes à legislação trabalhista, como autonomia e liberdade de escolha, individuais e coletivas, temas espinhosos quando recordamos que, apesar da promessa da abertura de Geisel, ainda vivia-se sob um regime ditatorial (COSTA JR., 2015 p. 180)

O filme “Passe Livre” fez parte de uma “coleção” de filmes que foram produzidos e pensados a partir de um circuito alternativo de filmes que não conseguiam entrar no circuito comercial, no intuito de formar um circuito capaz de absorver e pagar pela produção de filmes que representassem o povo brasileiro na tela, estimulando o debate sobre as questões sociais e servir de resistência ao regime militar.

Pretendia-se formar um circuito produtor exibidor, capaz de atrair um público interessado não só em cinema enquanto arte, mas como um cinema político de engajamento que mostrava o cotidiano dentro das dos bairros mais pobres das grandes cidades

Filmes como o “Vento Contra, a luta pela terra de Trindade”, um documentário de Adriana Mattoso, que estreou no Cineclube do Sindicato dos Bancários, representando o drama de uma comunidade de pescadores localizada no litoral sul fluminense de Paraty-

RJ, na qual mostra a resistência à tentativa de expulsão de suas terras. O filme representa a intenção da multinacional *Atlantic Community Development Group For Latin América* (ADELA), em nome de um projeto de desenvolvimento local, de retirar os “caiçaras” (pescadores locais) de suas terras visando à construção de um condomínio residencial.

Ou ainda como “Jari”, documentário de Jorge Bodanzky e Wolf Gauer, que expõe as péssimas condições de vida e trabalho de homens e mulheres marginalizados nas chamadas “cidades livres” na área do Projeto Jari - enclave multinacional, localizado entre o Pará e o Território do Amapá. De acordo com o documentário, Jari é a maior ocupação de terras da Amazônia de que se tem notícia, e provavelmente no mundo, pertencente a um único proprietário, o milionário estadunidense Daniel Keith Ludwig.

Os cineastas de “Jari” foram à região em que foram gravadas as cenas do documentário a título de um convite para uma CPI (Comissão de Inquérito Parlamentar) que investigava o desmatamento ilegal na Amazônia. E motivados pelo conhecimento sobre denúncias ao projeto como desmatamento ilegal, trabalho escravo, posse ilegal de terras, assassinatos e do medo da população local em falar sobre tais temas, inclusive sobre um “patrão cujo rosto quase ninguém via”.

Medo que de acordo com Bodanzky, em entrevista cedida a Carlos Alberto Mattos, foi possível de ser captado nas falas e expressões dos entrevistados durante as gravações, assim como também rapidamente foram captadas pela câmera o modo indigno de como vivia aquela população invisível aos olhos do Estado.

Bastava afastar-se 300 metros daquela fábrica com tecnologia de ponta para se dar de cara com o Brasil real: uma imensa favela de palafitas, coalhada de gente miserável e de prostitutas, onde a lei parecia não chegar. Desvinculados dos políticos e da diretoria do projeto, não tivemos dificuldade em colher bons depoimentos sobre a situação dos operários, em grande parte imigrantes nordestinos, suas queixas das condições de trabalho e de alimentação, o xadrez privado para aqueles que reclamavam, malária, assassinatos, exploração pelo comércio do Beiradão. Nas entrevistas, eu e Wolf captamos também o medo de falar, as especulações sobre um patrão cujo rosto quase ninguém via. (Apud COSTA JR., 2015 p. 186)

De acordo com Costa Jr., “Jari” foi uma produção que visou especificadamente ao circuito alternativo, e um ano após seu lançamento, já havia entre 15 e 20 cópias dele circulando, intermediado pela Dinafilme”.

Estes são exemplos de filmes que demonstram também a força dos cineclubes na divulgação do cinema nacional assim como a real possibilidade de se concretizar um

circuito de filmes alternativos e até mesmo os considerados “comerciais”, algo que podemos ver na relação entre a Embrafilme e os cineclubes brasileiros.

A instituição estatal cedia cópias a Dinafilmes facilitando o acesso a tais obras por parte dos cineclubes, já que as cópias tinham o custo menor que em uma distribuidora comercial. E assim, filmes como “O homem que virou suco” tiveram inúmeras exibições e debates muitas vezes com a presença de José Dumont, protagonista do filme, como relata Fátima Taranto, que foi cineclubista durante o período e participou dos cineclubes Glauber Rocha, Anecy Rocha, Macunaíma e Barravento, em entrevista a Costa Jr., relata que

a gente começou a fazer lançamento, então o que não passava no circuito comercial, por exemplo, ‘O homem que virou suco’, ele foi produzido pela Embrafilme, no mesmo dia que começou no circuito comercial, a Embrafilme cedeu cópias prá gente fazer o circuito do cineclube, e essas cópias todas se pagavam, então se provava que tinha um circuito organizado, que você poderia ter cópias e pagar essas cópias, depois o movimento pagou a Embrafilme, essas cópias que foram feitas, a gente levava o Zé Dumont pra Teresópolis, Campos, várias cidades do Estado do Rio pra participar de debates, o Vital Farias participou em vários aqui no Rio, você tinha também uma relação com o pessoal que trabalhou no filme, isso é uma coisa que foi legal na Dinafilme, que teve curtas que normalmente o circuito não passou, ‘O vento contra’, o projeto ‘Jari’ vários filmes a gente fez um circuito, no Rio de Janeiro, então a gente sabia que tinha um mercado que era possível sobreviver daquilo ali, não era muita grana, mas a gente tinha sessões maravilhosas. O Jari, por exemplo, no sindicato dos bancários, aqui no Rio, o sindicato tinha um projetor de 35mm, a gente soube que a polícia tava subindo prá pegar a cópia, porque a gente não mandou prá censura, na época a programação, então quando eles subiam, eu descia com o filme debaixo do braço, prá esconder no carro, pra eles não levarem a cópia. (COSTA JR., 2015 p. 185)

Podemos perceber algumas similaridades entre os filmes citados. Todos eles têm como eixo central as condições de vida e trabalho de brasileiros comuns, brasileiros que diariamente travam suas batalhas individuais e coletiva na busca por uma vida digna.

Esses gêneros de filme possibilitaram trazer o espectador para o debate, para a reflexão, alimentando uma geração de cineclubistas ávida por desvelar o Brasil que não aparecia na televisão, por ver o Brasil real, por querer divulgar esse Brasil para todos os brasileiros, por resistir e atacar o status quo dominante, sendo o cineclube o cinema nacional, suas armas de defesa e ataque.

Lembra Débora Butruce que na “Carta de Curitiba” há previsão da criação de uma distribuidora de filmes nacional que dois anos mais tarde vai se chamar Dinafilme, que, por sua vez, já foi citada aqui algumas vezes e merece rápida ênfase.

As entidades reunidas na 8ª Jornada Nacional de Cineclubes, em Curitiba, redigem um documento em que afirmam seu comprometimento com o cinema brasileiro e sua defesa, conhecido como “Carta de Curitiba”, e exprimem uma postura politicamente engajada, típica desse período. A Carta também previa a criação de uma distribuidora alternativa de filmes. (BUTRUCE, 2003 p. 122)

No mesmo documento em que afirmam seu comprometimento com a defesa de um cinema brasileiro capaz de representar o cotidiano da sociedade brasileira, expondo uma nova postura politicamente engajada do cineclubismo brasileiro, também são destacadas dificuldades que sempre estiveram presentes na rotina cineclubista.

São elas dificuldades financeiras, falta de espaço físico apropriado, a censura e, principalmente, com a locação de filmes. Então, a criação de uma distribuidora nacional de filmes é apresentada como parte da solução de muitos destes problemas. Segundo Flavio Rogério Rocha,

A obtenção de filmes para a programação dos cineclubes esbarrava ou na falta de títulos na bitola 16 mm (‘bitola consagrada nos cineclubes’) ou na falta de um projetor 35mm por parte das associações, além, claro, da falta de dinheiro para pagar a locação dos filmes que, em boa parte, eram alugados junto a distribuidoras comerciais. (ROCHA, 2011 p. 85)

Essa dificuldade de encontrar filmes na bitola de 16 mm fez parte das discussões ocorridas durante a VIII Jornada Nacional de Cineclubes onde os motivos da preocupação com a distribuição de filmes para os cineclubes foram expostos: “apenas os filmes que obtinham sucesso de bilheteria teriam cópias em 16 mm, isso fazia com que a oferta de película dessa bitola fosse mínima e, em geral, não eram os títulos desejados pelos cineclubistas” (COSTA JR, 2015 p. 166-167).

Essa adversidade tentava ser driblada com filmes em bitola 16 mm emprestados por embaixadas e consulados nas embaixadas estrangeiras. Entretanto, a realização de uma programação, a partir desses filmes, gerava críticas devido ao fato de que, por serem filmes produzidos em países que não o Brasil, veiculavam a realidade do país realizador, ou seja, representavam a realidade do país de onde o filme havia sido produzido/realizado e não a realidade e o cotidiano brasileiro, o que contrariava o item dois da carta manifesto: “que cabe também ao cinema nacional a função de intérprete da vida brasileira aos níveis de divertimento, de análise e de informação”¹⁵.

¹⁵ Carta de Curitiba – documento final da VIII Jornada Nacional de Cineclubes, Teatro do Paiol, Curitiba, 1974, <http://cineclubes.utopia.com.br/> (Acesso em 30/03/2020)

Tais condições e críticas levaram a Carta a prever a criação de uma distribuidora alternativa de filmes, “com o objetivo de fornecer opções às exíguas fontes de abastecimento de películas, principalmente em 16 mm, considerada a bitola cineclubista” (BUTRUCE, 2003, p. 122).

Esse seria o germe da formação da Distribuidora Nacional de Filmes – a Dinafilme -, que aconteceria efetivamente somente após a realização da X Jornada Nacional de Cineclubes, de 1976, em Juiz de Fora, quando o Conselho Nacional de Cineclubes finalmente cria um departamento exclusivo para a distribuição de filmes.

Os objetivos da distribuidora seriam, principalmente, “garantir o acesso dos cineclubes aos filmes em escala nacional, e livre de injunções de caráter comercial e da censura.” Além, claro, de se caracterizar como um canal “alternativo de distribuição de filmes.” (ROCHA, 2011 p. 86)

De acordo com Priscila Constantino Sales (2016, p. 113), a Dinafilmes foi um dos maiores triunfos do movimento cineclubista capaz de libertar o cinema nacional das amarras comerciais e ideológicas do Estado. Afirma a autora que

A Dinafilme significou a maior conquista do movimento cineclubista, visto que criava bases para um circuito alternativo dando aos cineclubes não apenas acesso aos filmes, mas proporcionando, por meio de sua distribuição, os elementos para a consecução de uma organização independente, livre das injunções que acarretam a sujeição às limitações dos interesses comerciais. (SALES, 2016 p. 113)

Infelizmente, a distribuidora teve seu funcionamento bastante prejudicado em razão das constantes invasões e apreensões de filmes promovidas pelos aparelhos de repressão e censura do Estado, além de nunca ter na questão econômica/financeira se mostrado viável, apesar dos esforços nessa direção.

Havia outro ponto também: a questão organizacional; que, por sua vez, enfrentava obstáculos devido a disputas internas por poder deliberativo entre grupos, a citação a seguir deixa mais claro como aconteciam algumas dessas disputas.

encontramos divergências entre os próprios grupos cineclubistas [...]. A revista Cine Olho, em edição especial dedicada à cobertura da XI Jornada Nacional de Cineclubes, [...] narra o ponto de vista do grupo que se autointitulava de *oposição*, ou seja, contrários às atitudes da diretoria da Dinafilme e, por consequência, do Conselho Nacional de Cineclubes (na época sob o comando da Federação dos Cineclubes do Rio de Janeiro) e a orientação que davam à distribuidora do movimento. A distribuidora, desde a sua fundação até aquele momento, 1977, estava sob o julgo da Federação Paulista de Cineclubes (FPC). Este grupo, de *oposição*, reivindicava uma maior democracia e transparência em relação à distribuidora e uma participação mais ativa de todos os cineclubes nos processos de decisão. (SALES, 2016, p. 90)

A criação de uma distribuidora própria, visando a satisfazer a demanda exigida pela atividade cineclubista, denota as proporções da grandeza que o movimento tomou durante esses anos, grandeza essa que levou a experiência do cineclubismo até o seio da Amazônia, através do cineclube Aquiry, na capital do Acre, Rio Branco; ou a Natal, capital do Rio Grande do Norte, onde temos a experiência do cineclube Tirol, que podemos “perceber a divisão do movimento cineclubista em duas distintas gerações – a geração pré-golpe de 1964 e a geração pós-golpe” (COSTA JR., p. 176), fenômeno percebido por Priscila Constantino Sales, em seu trabalho sobre o Clube de Cinema de Assis, instituído na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) na cidade de Assis.

Sales (2016, p. 97) divide a longeva história do Clube de Cinema de Assis em três fases/períodos e destaca que, no último período, que ocorre entre os anos 1971 e 1983, há uma transformação na postura da instituição: “temos nesse terceiro momento um Clube de Cinema engajado com as causas do cinema brasileiro, que conquista financiamento externo, com exhibições fixas tanto na faculdade quanto no cinema comercial Cine Peduti”, deixa claro a autora que o “diferencial desse período é que as práticas de exhibições, debates e cursos são agregadas a um significado político de militância mais concreta”.

É perceptível o caráter político assumido pelo Clube de Cinema de Assis nas palavras do Prof. João Francisco Tidei Lima, protagonista da retomada das atividades do Clube após 1971, onde ele deixa claras as motivações e reorganização do Clube de Cinema naquele momento:

o país vivia o pior período repressivo da sua história. Por volta de 1971/72, eu e o professor Caio Navarro de Toledo, do Departamento de Filosofia, decidimos refundar o Clube de Cinema da Faculdade, então desativado. O objetivo, claro, era discutir política. E não apenas no campus, mas envolvendo também a cidade. Entramos em contato com o Cine PEDUTI as distribuidoras sediadas em Botucatu e São Paulo. Programamos exhibições semanais no então Salão de Atos da Faculdade (filmes de 16 mm) e aos sábados, às 22 horas, no Cine Pedutti. (SILVA; FERREIRA, 2012 apud SALES, 2016 p. 98)

Na mesma fala, o Prof. João Francisco Tidei Lima ainda relata como se dava parte do ritual nas sessões daquele cineclube e alguns dos filmes lá exibidos, considerados para o mesmo como o “melhor do então cinema político italiano”, além da prática de trazer especialistas no assunto como Jean-Claude Bernardet e Thomas Farkas, buscando potencializar os debates após a exibição dos filmes.

Com participação também de outros professores, elaborávamos textos, entregues no início de cada sessão, e após a projeção fazíamos debates. Exibimos o melhor do então cinema político italiano: A Classe Operária Vai ao Paraíso, Investigação sobre um cidadão acima de qualquer suspeita, Os Deuses Malditos, A Batalha de Argel, além de clássicos de Eisenstein, Fellini, Chaplin, Kurosawa, Kubrick, Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, documentários etc. Trouxemos, para potencializar os debates, especialistas, como Jean-Claude Bernardet, Thomas Farkas... Durante anos, o Clube de Cinema, pode-se dizer, foi um dos raros espaços onde se discutia política, na Faculdade e na cidade. (SALES, 2016 p. 113)

Como podemos perceber na fala do professor, a própria seleção/escolha de filmes já é feita em uma perspectiva política, e o cinema nacional, mesmo que no final da lista, já estava presente nos nomes de Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha.

Entretanto, é nos anos seguintes, mais precisamente a partir do ano de 1974, sob nova diretoria, que o Clube de Cinema lança estratégias para a exibição de filmes brasileiros como ciclos de cinema nacional, exibindo filmes tanto no salão da faculdade quanto no Cine Pedutti, antigo parceiro que volta a ter relações com Clube de Cinema de Assis.

O reatamento das relações entre o Clube de Cinema e o Cine Pedutti teve contribuição fundamental para que o cineclube pudesse manter com regularidade sua programação de filmes, inclusive nacionais.

A relação Clube de Cinema/Faculdade/Peduti se mostra complexa pela diversidade de espaços que convivem por meio do cineclube. A análise da documentação nos mostra que a relação entre o Clube de Cinema e uma empresa privada era de interesse de ambas, pois o Clube de Cinema ampliava o alcance de suas ações dentro da proposta de democratização da cultura cinematográfica e o Peduti ampliava seu público por meio de uma programação alternativa. (SALES, 2016 p. 103)

Contudo, a relação por mais benéfica que fosse para ambas as partes, continha pontos de tensão, e a exibição de filmes brasileiros era uma delas. Havia uma “pressão” por parte do Clube de Cinema para que houvesse uma regularidade de exibições de filmes nacionais, e assim pudesse cumprir com seu papel político cultural, assimilando o que a Carta de Curitiba propunha no tocante ao cinema nacional.

Um dos motivadores desses pontos de tensão foram as divisões dos valores arrecadados na bilheteria, pois quando se tratavam de filmes brasileiros, cinquenta por cento dos valores arrecadados deveriam ser revertidos aos donos da fita.

No que tange à exibição do cinema brasileiro e ainda à relação Clube de Cinema e Peduti, podemos destacar que foi elemento de constante preocupação e negociações, nas quais o Clube de Cinema buscava imprimir a necessidade do

cinema brasileiro em um discurso que destacava o papel político dos cineclubes como disseminador cultural, buscando brechas dentro do mercado distribuidor e estratégias para garantir películas brasileiras na (SALES, 2016, p 104)

Ainda de acordo com Sales (2016, p. 114), quando esse desejo por mostrar traços gerais sobre realidade cultural e social brasileira é aliado ao impulso dado pela Dinafilme é que

a exibição do cinema brasileiro pelo Clube de Cinema de Assis ganha sentido, dentro de uma dinâmica de crítica estética e discussão da realidade social das mais diversas correntes, da Chanchada ao Cinema Novo, Cinema de Rua ou Independente. Tratou-se de entender que um produto só existe quando consumido socialmente, sendo assim, a defesa do cinema brasileiro só poderia ser justificada e aprofundada a partir do momento em que esse cinema passasse a produzir e circular formas, ideias e valores passíveis de serem discutidos em termos de realidade nacional

Cabe ressaltar que, assim como em outras experiências de cineclubes já citadas, a predileção por filmes nacionais é clara, porém não extremista. Assim, além de filmes nacionais, filmes estrangeiros devido ao seu apelo comercial enquanto entretenimento ou por seu teor político-ideológico, ou ainda devido a clara dificuldade de locação de filmes nacionais foram frequentemente. No Clube de Cinema de Assis, também não foi diferente, alerta Sales, que

é importante salientar que essa valorização da cultura popular brasileira empreendida pelo Clube de Cinema não se dava em detrimento de outras culturas, e mesmo das discussões estéticas. A nosso ver, o Clube de Cinema trabalhava pensando em diversas frentes culturais e estéticas, privilegiando as questões políticas e sociais, dentro de um vasto repertório da dinâmica cultural (SALES, 2016, p. 115)

Ao enfatizar a experiência do Clube de Cinema de Assis, minha intenção não está somente em expressar o quanto estava embebido pelo movimento cineclubista, mas em destacar algumas das práticas ritualísticas presentes na instituição.

Entre elas a já citada prática de preparar e distribuir textos sobre o filme antes das sessões, visando a potencializar o debate, a seleção de filmes a partir de critérios políticos e culturais, a realização de ciclos de cinema temáticos, a busca por trazer especialistas no intuito de dar amplitude na bilheteria e no debate, a inserção de sessões cinematográficas dedicadas ao público infantil e adolescente e, por fim, o “Plano de Interiorização do Cinema Cultural”.

As escolhas dos filmes que viriam a ser exibidos estiveram conectadas à realização de ciclos de cinema, e por se tratarem de ciclos, possuíam temas e estes temas norteavam as escolhas “o que estamos querendo dizer é que os ciclos que buscavam tematizar a

realidade popular conviviam, e aqui citamos como exemplo o ano de 1977, com ciclos e mostras como: Moderno Cinema Alemão, Ciclo Trabalho e Vadiagem, Ciclo sobre Federico Fellini, Ciclo de Cinema e Literatura”. Alguns contavam com a presença de “Jean-Claude Bernadet e atividades ligadas ao cinema brasileiro, como o ciclo “História do Brasil no Cinema”, que contou com a distribuição dos filmes via Dinafilme” (SALES, 2016 p. 113-115). A autora traz ainda outros exemplos ocorridos em anos anteriores como

a Semana Cultural com a temática da ascensão do nazismo e o Mês do Cinema Nacional com os filmes *O caso dos irmãos Naves* (1967), de Roberto Santos, e *O Grande Momento* (1958), de Roberto Santos; Sessão Super 8 com os filmes de Tomas Farkas e *Passe livre* (1974), de Osvaldo Caldeira, com conferências de Osvaldo Candeia, Geraldo Sarno, Jean-Claude Bernadet e Maurice Capovilla. Já no Cine Peduti, o Mês do Cinema Nacional ficou por conta da exibição da película *Os inconfidentes* (1972), de Joaquim Pedro de Andrade. (SALES, 2016, p. 110)

Havia, durante os ciclos de cinema, também a exibição de diversos filmes avulsos com o público-alvo infantil, o que denota a preocupação do Clube de Cinema com a conexão entre cinema e educação, dentro da perspectiva político cultural do movimento cineclubista.

Essa preocupação – o desenvolvimento da educação através do cinema e a educação cinematográfica, assim como a difusão desse trabalho nas escolas – já havia sido anunciada pela Cinemateca na década de 1960 e era preocupação constante, que perpassou toda a trajetória do movimento cineclubista. (SALES, 2016, p. 109)

E no ano de 1975, “iniciou-se exibição para colegiais e sessões vespéral para crianças tanto no Cine Peduti quanto no Cine São José”, porém infelizmente “essas sessões infantis aparecem no arquivo de forma pontual, não se efetivando de forma contínua como previsto pelas entidades promotoras envolvidas” (SALES, 2016 p. 110-111). Outro projeto que visou à expansão do público cineclubista foi o “Plano de Interiorização do Cinema Cultural”.

Esse projeto, “por meio de cursos e exibições cinematográficas, buscou fortalecer as entidades já existentes e criar cineclubes nas cidades em que eles não existiam”, mesmo tendo um total de 58 exibições e ações conjuntas com 10 cineclubes da região, havia, naquele momento, “um quadro bem desfavorável a sua continuidade, alguns velhos problemas relacionados ao movimento cineclubistas e outros novos” e, depois de inúmeras trocas de circulares e enfrentamentos, o “Plano de Interiorização do Cinema Cultural” acaba por não realizar com plenitude seus objetivos propostos, e então, o plano é realizado na própria faculdade.

Por fim, concluo que, na trajetória do cineclubismo, é clara a conexão entre escola/universidades, cineclubismo e comunidade. Trajetória que nos deixa um legado riquíssimo de práticas e rituais sadios, capazes de contribuir para uma educação e, conseqüentemente, sociedade melhor.

Um cineclubismo que, desde os seus primórdios, carrega consigo o apreço pelo debate estético e político, e que, nos processos de transformação histórica ocorridos principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, se transforma em um movimento que deseja conscientizar, politizar, e faz do cinema brasileiro sua arma na luta pela resistência à censura e ao Regime Militar, propagando a cultura brasileira através de filmes capazes de representar na tela a realidade, o cotidiano do cidadão brasileiro.

Um cineclubismo que, mesmo heterogêneo, se une em um só movimento. Mesmo composto por diferentes correntes ideológicas e partidárias consegue encontrar fios condutores como a liberdade de expressão, potencializando o surgimento de cineclubes no Brasil inteiro, mesmo sob anos de repressão e censura, firmando suas raízes na democracia.

Enfim, um legado que me faz perceber que cineclubismo e educação sempre estiveram lado a lado, e que o cineclubismo tem hoje espaço e pode ser um importante componente curricular. Sendo na escola um espaço de formação e de propagação cultural e uma diferenciada ferramenta pedagógica.

Capítulo II - Cineclubes escolares: um caminho possível para a lei 13.006/14

Hoje, temos melhores condições tecnológicas nas escolas que em tempos passados, e o legado cineclubista se mostrou um possível caminho para a execução da lei 13.006/14. Acredito que muitas escolas e comunidades carentes de entretenimento se tornariam muito mais “vivas”, muito mais pulsantes e principalmente pensantes.

Rose Clair Matela (2008, p. 17-18), em seu livro, traz a seguinte questão: “considerando o movimento cineclubista como um espaço de formação extra-escolar e sua possibilidade de articulação com outros movimentos sociais, não seria esse um tipo de experiência capaz de instituir outras formas de se pensar educação e cidadania?”.

Tal questionamento tentará ser respondido através das narrativas de seus interlocutores que deixarão quase que explícito que a prática cineclubista é carregada de possibilidades pedagógicas.

Algo que se repete nas narrativas de estudantes que vivenciaram a experiência do cinelubismo já no século XXI, mais precisamente no ano de 2014, em uma escola na cidade de Curitiba, de acordo com aluno

Dentro do cineclube há sempre uma troca de informações, por isso ele é um fator de educação, no sentido de multiplicar, por existir essa troca. E, neste contexto, o professor está presente como um membro integrante, que contribui para um aprendizado mútuo. (KLAMMER; FORTUNATO; MELO, 2015 p. 7500)

Ou como podemos perceber nas palavras de um cineclubista frequentador do Cineclube Zumbi, que se tornou um projeto de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop, a partir do ano de 2007, quando questionado se considera o cinema como uma ferramenta de educação popular não formal, ou seja, se essa ferramenta é capaz de ensinar mesmo fora da escola, ele não hesita e deixa claro a percepção de que o cinema e o cineclube têm forte vocação pedagógica

Sem dúvida, eu acho que hoje o cinema é a ferramenta, por excelência, de educação e de longo alcance assim, especialmente essas novas medidas que tiveram recentemente, já é reflexo do incentivo que teve de inserir mais o cinema nacional, por exemplo, nas escolas né, para que o brasileiro possa conhecer mais a sua realidade a realidade de outras regiões, o cinema é esse veículo, ele consegue reproduzir, por exemplo, um filme na Amazônia, você vai ter a noção do que é aquele espaço, um filme produzido no nordeste você vai ter uma noção, um filme regionalista, nacional de maneira geral, ele vai reconstruir uma realidade de algum espaço, isso é muito acessível é fácil assistir a um filme. (Entrevista a OLIVA; BAMPI; NETO, 2011 p. 187)

De acordo com Maria da Glória Gohn (2001, p. 7), educação não formal seria uma

Ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc. Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal.

Experiências como o Cineclubinho – UFToca, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Tocantinópolis, que nasce no segundo semestre de 2009. A universidade já contava com sessões cineclubistas aos sábados à tarde, com exibições de filmes e debates voltados para o público adulto, inviabilizando a prática conjunta entre pais e filhos nas mesmas sessões.

Então, sentiu-se a necessidade de haver um espaço similar, todavia, voltado para o público infantil, assim, no mesmo momento em que os pais estivessem participando de uma sessão para o público adulto, seu filho poderia estar no mesmo local curtindo uma sessão para crianças. Segundo Locatelli e Rosa (2012, p. 13), o projeto surgiu com o objetivo de

O projeto surgiu objetivando primordialmente promover o audiovisual como um agente de desenvolvimento cultural e social, atuando como estratégia no processo de educação, tornando-se um elemento de colaboração na inserção e integração social das crianças tocaninopolinas. De modo específico, busca fortalecer a integração da comunidade escolar com a comunidade acadêmica no espaço da Universidade Federal do Tocantins; bem como estimular a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas no interior da universidade, criando um espaço de atendimento às crianças que acompanham seus parentes às sessões do cineclub; assim como proporcionar um espaço de acesso à cultura audiovisual como uma forma de lazer e educação.

E nesse ambiente cineclubístico infantil, resultados pedagógicos são diversamente percebidos nas falas das crianças e de suas mães. De acordo com as autoras do estudo, há depoimentos de mães sobre “seus filhos terem tantas novidades para contar sobre o que viram ou que brincaram, etc.

Algumas passaram a comentar que suas crianças não veem a hora de chegar o sábado para poder ir ao Cineclubinho”, acrescentam ainda que receberam um e-mail de uma mãe expressando a alegria de ter percebido mudanças no comportamento do seu filho, relatando que, depois que seu filho “começou a frequentar o Cineclubinho, o seu desenvolvimento de comunicação com os colegas na escola mudou, e ele passou a se relacionar melhor e deixar a timidez de lado” (LOCATELLI; ROSA, 2012 p. 17).

Acredito que muito das transformações comportamentais têm relação direta com as atividades propostas naquele “cineclubinho” onde as crianças, além de assistirem

filmes de maneira orientada, fazem atividades lúdicas, tais como desenho, pintura ou outras atividades envolvendo a sessão. Todas essas atividades contribuem para um desenvolvimento integral da criança, relacionando arte, imaginação pensamento e reflexão. Tal *práxis* promove alguns resultados como apontam Locatelli e Rosa (2012, p. 19), por exemplo

A construção paulatina de uma cultura audiovisual por parte das crianças que frequentam especialmente as sessões aos sábados, que são conduzidas por discentes ligados ao projeto. Esta cultura se observa por meio das atitudes das crianças durante e após as exibições filmicas, pois se tornaram as principais divulgadoras do projeto, trazendo constantemente um novo convidado; além disto, se mostram atentas, observadoras de detalhes nos filmes, gostam de interpretar o que assistiram e fazem isso com base num clima de ludicidade, ou seja, demonstram que aprenderam com prazer.

Por fim, as autoras concluem que as “experiências vividas aos sábados têm possibilitado um espaço de formação para além da sala de aula, propiciando a unidade entre teoria e prática” (LOCATELLI; ROSA, 2012 p. 17). Ou seja, chegam à conclusão que, inegavelmente, o cineclube é sim um espaço de formação não formal, um espaço pedagógico capaz de educar de outra maneira, de uma maneira diferente da sala de aula de quatro paredes e carteiras enfileiradas, com o livro didático, a mesa e o professor como explicador de conteúdo.

A novidade a partir do ano de 2014, é que o cineclube pode deixar de ser um espaço de educação não-formal e passar a ser um espaço formal de educação devido à lei 13.0006/14. Pois, o cineclube pode ser um possível caminho para a execução referida lei.

No percurso da pesquisa, encontrei diversos trabalhos tendo como objeto de estudo a lei 13.000/14, abordando desde a perspectiva histórica da lei, às reflexões acerca das possibilidades/dificuldades de cumprimento e suas consequências político-pedagógicas.

Dentre eles, o livro “Cinema e Educação: a lei 13.006/14”, organizado por Adriana Fresquet, destaca-se, visto que a publicação deste reúne um conjunto de 20 reflexões e propostas teórico-metodológicas sistematizadas por 40 profissionais de diferentes grupos de pesquisas das universidades brasileiras, professores de educação básica, cineclubistas, que vêm trabalhando na interface do cinema e educação.

Já no artigo introdutório do livro, escrito pela própria autora em coautoria com Cezar Migliorin, eles destacam a trajetória histórica da lei e apontam para as fragilidades inerentes a uma lei que nasce carente de conteúdo, de regulamentação.

não temos dúvidas de que as boas intenções aqui dependem de uma regulamentação que enfatize as potências desse encontro do cinema com a educação. De outra forma, a nova Lei pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 3)

Tais críticas se apoiam primeiramente sobre as justificativas apontadas para criação da lei, e depois por sua falta de regulamentação e execução inócua. Uma das primeiras justificativas apontadas pelo então senador Cristovam Buarque direciona a instituição da lei para uma perspectiva industrial.

O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”, ou seja, fazer dos estudantes brasileiros consumidores de filmes nacionais, “o Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 5-6).

Pressuponho de antemão que, quando o senador fala em “a única forma” de dar “independência” à indústria cinematográfica, já denota certo “desconhecimento” do setor cinematográfico e falta de imaginação e criatividade para pensar alternativas menos invasivas ao tomar uma decisão verticalizada, inserindo de maneira compulsória algo que não faz parte do projeto pedagógico da escola, essa verticalização

diz respeito à maneira como políticas educacionais e leis adentram o espaço escolar provocando uma normatização vertical. As leis são postas de cima para baixo, o que fragiliza algumas das autonomias garantidas aos projetos pedagógicos de escolas na condução e construção de seus currículos. Uma nova demanda que surge “apenas” como outra obrigação, e não vem atrelada a alternativas que possam potencializar tais ações. (FRESQUET; PAES, 2016 p.166)

Afirmam ainda Bruno Paes e Adriana Fresquet (2016, p. 167), que o projeto de lei não foi amplamente debatido e divulgado, de acordo com os autores

não foi feita uma ampla discussão com os membros da escola a respeito da lei. Entre a proposta de lei apresentada em 2008, como projeto de lei no senado federal pelo senador Cristovam Buarque, e, a sanção da alteração da LDB em 2014, pouco foi noticiado. Buscando nos portais legislativos, não foi possível

encontrar nenhuma espécie de chamamento, ou audiência pública acerca do assunto.

Penso que a atitude de inserir de maneira compulsória de um conteúdo/conhecimento de forma verticalizada dentro do espaço escolar, sem o devido debate entre as partes, aponta para um tratamento superficial do currículo escolar e/ou ausência de um projeto claro de educação a ser seguido das partes proponentes. Afinal de contas, o currículo escolar não pode ser visto como um simples repositório de todo tipo de demanda.

Entendo que a lei pode ser considerada, além de invasiva, contraditória em sua arguição. Pois, quando o senador propõe suposta liberdade para a indústria cinematográfica brasileira, ele atinge diretamente a autonomia dos projetos pedagógicos escolares, obrigando a escola a exibir duas horas de cinema e, ainda, com restrições, pois, como já citado, o filme deve ser nacional, distanciando ainda mais o projeto da ideia de liberdade.

A respeito da questão, a diretora do Sindicato de professores de São Paulo Sílvia Barbara vê com certa descrença a nova lei. Para ela, o currículo escolar não pode ser visto como um simples repositório de todo tipo de demanda, nem deve ser considerado como a tábua de salvação para todas as mazelas do país. Ela destaca que, ao impor uma carga específica e periódica de exibição de filmes nacionais dentro dos projetos pedagógicos das escolas (tanto particulares quanto das públicas) acaba-se por colocar um conflito frente à autonomia de tais projetos. Nesse sentido, a lei inverte a lógica posta. Ela subordina o projeto pedagógico a um interesse específico – a exibição de filmes nacionais. (FRESQUET; PAES, 2016 p.166)

Seria comercial então o intuito da criação da lei? Ou seja, “aumentar a produção nacional”, “formar um novo público consumidor”, “estimular produtoras e distribuidoras”, “escoar a produção” (FRESQUET; PAES, 2016 p. 168).

Acredito que muito das forças envolvidas na proposição da lei, a da indústria cinematográfica teve um grande peso, afinal de contas, de fato a indústria cinematográfica brasileira poderia ter um forte impulso para desenrolar um dos nós da nossa indústria, que é a distribuição de seus filmes, como afirma o cineasta Cláudio Assis (2014 apud FRESQUET; PAES, 2016 p. 168),

O maior gargalo do cinema brasileiro é a distribuição. Fabricamos, fazemos filmes, mas eles não chegam às salas, ficamos a ver navios. Nas escolas vamos ter a possibilidade de contribuir culturalmente para a formação social, a possibilidade de educar a criança para um olhar sobre a realidade brasileira, sobre o cinema brasileiro. O Brasil precisa de formação de plateia.

Cabe ressaltar que já existem outros dispositivos legais visando a uma reserva de mercado aos filmes nacionais. Como a Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que determina que as obras audiovisuais entram em domínio público depois de setenta anos após sua divulgação. Isso significa que os professores podem, então, exhibir livremente quaisquer filmes brasileiros que foram lançados até 1945.

Infelizmente, uma parcela muito pequena da produção audiovisual brasileira da primeira metade do século XX sobreviveu até os nossos dias. E mesmo dos filmes que resistiram ao descaso, aos incêndios ou à destruição deliberada – e hoje representam registros históricos preciosos –, poucos têm cópias facilmente acessíveis aos professores para o uso em sala de aula. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 28-29)

Há também, na mesma direção, a previsão legal do artigo 27 da Medida Provisória nº 2228-1/2001, ainda carente de regulamentação, que prevê que

As obras cinematográficas e videofonográficas produzidas com recursos públicos ou renúncia fiscal, após decorridos dez anos de sua primeira exibição comercial, poderão ser exibidas em canais educativos mantidos com recursos públicos nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e nos canais referidos nas alíneas "b" a "g" do inciso I do art. 23 da Lei no 8.977, de 6 de janeiro de 1995, e em estabelecimentos públicos de ensino, na forma definida em regulamento, respeitadas os contratos existentes (MP 222801/01)

A mesma Medida Provisória, em seu artigo 55, ainda prevê a criação de um mecanismo regulatório que assegura uma quantidade mínima de exibições de filmes nacionais nos cinemas brasileiros, esse dispositivo é também denominado “Cota de Tela”

A Cota de Tela é um mecanismo regulatório, com previsão legal no artigo 55 da Medida Provisória nº 2228-1/20012, que visa assegurar uma reserva de mercado para o produto nacional frente à maciça presença do produto estrangeiro nas salas de cinema. Ao permitir um escoamento mínimo da produção brasileira, ela amplia o acesso ao público e promove a diversidade dos títulos em cartaz. Trata-se de uma ferramenta adotada em diversos países para promover o aumento da competitividade e a sustentabilidade da indústria cinematográfica nacional. No Brasil, a “reserva de dias” foi empregada pela primeira vez na década de 1930.‘

Portanto, fica visível que o aumento do consumo de filmes nacionais não depende somente de leis de fomento, vai muito além disso. No caso da Lei 13.006/2014, sua realização “depende de uma conjugação de fatores. Entre eles, além de uma adequada regulamentação, o trabalho com cinema nas escolas exige suportes das políticas públicas educacionais, inclusive equipando as escolas para esse fim” (TEIXERA; AZEVEDO; GRAMMONT, 2015 p. 84).

Partindo de tal perspectiva, não vejo como negativa uma proposta que vise ao apoio à indústria nacional de filmes, pelo contrário, acredito ser fundamental alternativas para manutenção e crescimento da nossa indústria cinematográfica, pois

Somos um dos países que mais consome produção musical nacional, 70% do que ouvimos é brasileiro, já no mercado de cinema não conseguimos ultrapassar a média de *marketshare* de 14%. Esse fato nos faz pensar na necessidade incontestável de práticas voltadas para o acesso a essas obras. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 26)

E nesse contexto, desenvolver um projeto sólido que tenha envergadura para, em um processo gradual de trabalho, fortalecer a difusão, apreciação e crescimento de público que tangenciasse a escola/educação, com objetivo de contribuir de maneira clara a mesma seria interessante, pois

Estabelecer a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros é identificar a importância e a necessidade da formação de público de base. Ela proporciona a abertura de uma visão sistêmica do campo, pois coloca em evidência o público jovem como força motriz para sustentabilidade do setor. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 26)

Por outro lado, deve estar claro que a escola não pode ser o pilar de uma alternativa que visa a lucros, ou ser plano de salvação para qualquer setor econômico. Seria uma manobra arriscada e com possibilidade de consequências desastrosas. Pois, a execução da mesma enfrenta barreiras físicas/matérias e pedagógicas.

Penso que a intenção comercial deveria ser tida como consequência positiva e não como justificativa ou base para uma lei que intervém diretamente nos currículos e projetos pedagógicos escolares.

Porém, devemos estar conscientes de que uma lei não é o avanço em sua totalidade, mas somente um pequeno passo, a questão chave é a relação educador–educando–filme nacional. É a partir dessa tríade que, de fato, é possível fomentar e incentivar hábitos culturais. E fortemente vinculado a tais práticas, o debate não pode somente se estabelecer em torno da cultura nacional, mas também de sua preservação, pois cultura e memória andam sempre juntas. Assim, se a sociedade civil brasileira, incluindo a sua própria classe cinematográfica, geralmente não tem maiores preocupações em relação à preservação, a escola deve ser um local de vanguarda nesse debate. Mas, devemos nos lembrar que ela não é a única trincheira, caso contrário, cairemos na ilusão salvacionista. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015, p.28)

Se pautada em intenções meramente comerciais, a execução da lei se torna frágil e encontra barreiras para sua execução, pois, “para se adequar, as escolas terão que, além de repensar seus currículos, horários e perfis docentes para cumprir com essa demanda, lutar por recursos para formação de espaços e equipamentos básicos para a exibição dos filmes” (FRESQUET; PAES, 2016 p. 163).

Assim, a execução da lei irá esbarrar em escolas que não têm condições físicas e materiais para disponibilizar as duas horas mensais de exibição; na dificuldade de encontrar e organizar horários para formar equipes de planejamento e execução de projetos que promovam as exibições; na falta de profissionais com formação capaz de integrar, de maneira positiva, cinema nacional e currículo escolar; na falta de um projeto pedagógico bem estruturado; entre outras coisas.

Além de apelar para intenções comerciais como justificativa para aprovação da Lei, o senador aponta, ainda, que a escola é uma “coisa chata”, o que me faz entender que o legislador vê a escola como um lugar não atraente, e que o filme/cinema levaria diversão a esse ambiente. Incorrendo em minha percepção em dois erros.

O primeiro, de julgar a escola como um ambiente onde estudante não encontra alegria e/ou diversão; e o segundo, de que o filme/cinema na escola represente entretenimento e não conteúdo, expressando a ideia de: “Oba! A professora disse que não vai ter aula e que é filme! ”, ou seja, que o filme na escola seria uma “aula matação”, demonstrando desconhecimento do potencial pedagógico e da relação entre cinema e educação.

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para “ao vivo”. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a “tela” é atraente. Lamentavelmente a escola brasileira não tem ainda lousas inteligentes em todas as salas, não tem computador... Então vamos colocar cinema. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 6)

A legislação deveria vir no intuito de mudar esses tipos de concepções que aparecem associadas ao cinema na educação e abandonar o “não vai ter aula porque é filme” e implementar o “a aula hoje é o filme”. E assim, distanciar a falsa ideia de que o filme na escola continua sendo mero produto cultural cumprindo o papel de entretenimento e “pura diversão”, e ampliar a concepção de que os filmes, assim como os livros, são também elementos de aprendizagem e para isso

precisamos ir dando acesso às crianças e jovens da escola básica e, até mesmo aos alunos de formação de professores da universidade, essa experiência de entender o filme como aula e não como simples entretenimento. Entender que um filme pode ensinar tanto quanto uma leitura, aprendendo a ver e apreciar os filmes, sua linguagem, ampliando suas leituras, é parte dessa aprendizagem. (FERNANDES, 2015 p. 100)

O pensamento do senador infelizmente é finalizado com uma comparação ao meu ver deslocada. Aparentemente, o senador entende que a exibição de filmes nacionais na escola pode suprir a falta de recursos/ferramentas/mídias tecnológicas escolares.

Entendo que ferramentas tecnológicas sofisticadas como lousas digitais, bons computadores, ou softwares educacionais avançados não têm relação com o que a exibição de filmes pode representar no ambiente escolar. Isso só nos leva a enfatizar um problema ainda existente em muitas escolas no país, que é falta de tecnologia até mesmo para a mera exibição de filmes.

Toda escola terá uma sala especial com um bom projetor e som adequado para as pessoas assistirem aos filmes? Ou será que vão assistir aos filmes numa televisão pequena e quase inaudível? Haverá uma verba para a manutenção dos equipamentos disponibilizados? Para a implementação da Lei é necessário que todas as escolas sejam providas de equipamentos adequados para exibição dos filmes, com suporte técnico para uso dos equipamentos e que esses tenham sua manutenção assegurada. (PINHEIRO, 2015 p. 78)

É factível que, em um país com as dimensões continentais como o Brasil, muitas escolas públicas ainda não contam com equipamentos de audiovisual básicos e necessários. Porém, numa perspectiva otimista, a lei pode ser impulso para a transformação dessa realidade e pode mobilizar instituições estatais e privadas para tal feito.

Imaginemos. A Lei é levada muito a sério e, para que isso aconteça, toda escola terá condições de exibir filmes com qualidade de som e imagem, com boa acústica, conforto para os espectadores, temperatura controlada etc. Sim, uma lei pode não ser nada, mas pode também ser uma revolução no ambiente escolar. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 6)

Em seu artigo “À luz da lei”, as pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Maria Angélica dos Santos, Maria Carmen Silveira Barbosa Angelene Lazzareti, afirmam que

A revolução digital trouxe no seu bojo uma importante mudança de comportamentos e alterou radicalmente as relações de consumo e produção de peças audiovisuais, o que democratizou o acesso e facilitou enormemente a realização de pequenos e grandes filmes. (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015 p. 33)

Ainda, conforme as pesquisadoras, avançar na questão legal se traduz em benefícios.

É inegável a importante conquista que os agentes que pesquisam e realizam a inserção e, principalmente, a qualificação, do cinema e do audiovisual nas escolas veem expressos nessa Lei. São disposições legais que, certamente, produziram o efeito de alavancar a aquisição de equipamentos para as escolas e,

em paralelo, reposicionar o cinema infanto-juvenil na pauta de produções nacionais. São notícias almeçadas e muito bem-vindas. Por sua própria implantação, essas disposições tendem a acelerar certas ações que já vinham sendo experimentadas de forma menos sistemática e nacionalmente abrangente. (BARBOSA; LAZZARETI; SANTOS, 2015 p. 33)

Para o senador, ainda, “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 8). Importante o reconhecimento das oportunidades de reflexão e pensamento dadas ao espectador ao entrar em contato com o filme.

Porém, será que só filme em si seria capaz de proporcionar o desenvolvimento do senso crítico? Ou seja, partindo do pressuposto de que a escola conta com todos os recursos físicos/materiais para a exibição de duas horas semanais de filmes, se organizou e executou isso já seria de fato satisfatório na construção do senso crítico dos estudantes. Acredito que não.

Temos clareza de que uma Lei, por si só, não garante nada. Basta pensarmos na obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A Lei, tão antiga quanto a formalização da educação no país, não garante o básico, que é que todos os cidadãos sejam capazes de ler, interpretar e compreender criticamente o que leem. Todos nós sabemos que somos um país com um número altíssimo de analfabetos funcionais. A Lei 13.006 é mais um desafio para nós que desejamos uma educação de qualidade no país. (PINHEIRO, 2015 p. 79)

Penso que, para que essa meta seja atingida, a lei necessita de regulamentação e, principalmente, de orientação nas escolas, proporcionando a formação necessária aos grupos de professores, coordenadores, diretores e outros responsáveis pela execução da lei na escola para que consigam integrar, de maneira sadia e responsável, o cinema na escola. E isso permeia desde a escolha dos filmes até a formação dos profissionais com cursos de aprimoramento, visando à aproximação entre cinema e escola. Quando é questionado sobre isso o senador responde:

Por mim seria mais de duas horas, mas para ser mais de duas horas teria que ser no horário integral (...) Agora o *modus operandi* eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo uma certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. O MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p.7)

Com base na Lei 13.006/14, percebo que há o entendimento pelo Estado brasileiro de que os filmes representam uma importante ferramenta pedagógica e, por isso, visa levá-los aos estudantes brasileiros. Entretanto, aparentemente não sabe como e joga para a escola a responsabilidade do que e como fazer.

Neste sentido, a Lei vem afetar não apenas o conteúdo relacionado aos componentes curriculares complementares integrados à proposta pedagógica das nossas escolas, mas sobretudo a própria formação dos nossos professores, que precisam lidar de maneira produtiva com o potencial criativo que esse repertório filmico proporciona, a fim de que o cinema brasileiro não seja domesticado através de práticas pedagógicas inapropriadas ou meramente normatizadoras, subtraindo-lhe sua potência inventiva e de comunicação com o mundo.(AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 30)

Acredito ser um bom ponto de partida a promoção do encontro entre profissionais das áreas de cinema e da educação em cursos de formação continuada, aliados a cursos que tenham por objetivo auxiliar a aproximação entre os filmes/cinema e aqueles que estarão na escola executando a integração do cinema nacional ao currículo.

Assim como promover o encontro entre autores, diretores, roteiristas, atores e os estudantes. Sugiro a realização, com apoio do MEC, de um encontro sobre filmes brasileiros com professores licenciados, em pelo menos dez estados, com apoio de grupos das universidades locais¹⁶.

Levar filmes brasileiros às escolas pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens, isto é, pode borrar os muros para o encontro com artistas e produtores, convidá-los a dialogar com eles sobre os filmes, propiciar uma interação entre a escola e o universo do cinema. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.11)

Faz-se necessário dar as ferramentas necessárias aos profissionais da educação (professores, coordenadores, orientadores, diretores, auxiliares, etc.) que vão desempenhar duas funções nevrálgicas no processo de integração do cinema nacional ao currículo escolar: a escolha e a manutenção de um acervo de filmes e a aplicação pedagógica do filme/cinema como recurso didático-pedagógico, ou seja, quem vai decidir quais filmes e como serão instrumentalizados.

Nesse sentido, a aparente obrigatoriedade pode ser formadora ou não. Essa fala, na formação de professores, nos aponta como podem lidar com essa obrigatoriedade da Lei os professores que não têm uma prática de vida associada ao cinema. “Pensar o cinema como aprendizagem de uma linguagem, como dimensão cultural e formativa é algo que precisa estar sempre presente na formação inicial e continuada do professor, para que a Lei não seja algo sem sentido na escola básica” (FERNANDES, 2015, p 100).

¹⁶ Sugestão retirada do artigo “Como na Faculdade da UERJ estamos *praticandopensando* cinema e o significado da Lei 13.006/14”, da autoras Maria da Conceição Silva Soares; Mailsa Carla Pinto Passos; Nilda Alves; Rita Ribes Pereira, presente no livro Cinema e Educação.

Esse trânsito entre imagens exige uma nova educação capaz de promover o enfrentamento aos textos filmicos não de forma ingênua ou neutra, mas conscientes de que os textos audiovisuais são carregados de proposições estéticas e políticas. Para isso é preciso que o profissional da educação tenha mais do que boas intenções na utilização do cinema e do audiovisual em sala de aula. Corremos o risco de, ao desconsiderarmos a especificidade teórica ligada ao universo das imagens e do cinema, despolitizarmos o texto audiovisual e pensarmos esses registros apenas como reflexo de conteúdos a serem tratados (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 29)

Quando tocamos na questão relacionada à diversidade de quais filmes “podem/devem” ser exibidos na escola, deparamo-nos com um recorte: filmes nacionais/brasileiros. A exibição compulsória desses filmes nacionais nas escolas de educação básica tende a contribuir com uma parte fundamental na formação do educando: o autorreconhecimento em sua cultura local. Porém,

o que colocamos é que a Lei precisa ser regulada sem que ela favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam um mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença, sem, tampouco, impor às escolas filmes que não interessam aos estudantes ou aos professores. (FRESQUET; MIGLIORIM, 2015 p. 11)

A valorização do cinema nacional como “bem cultural” pode nos ajudar a encontrar um caminho para essa prática que se deseja se inserir legalmente no ambiente escolar, porém essa valorização não se resume somente a uma complicada questão de acesso, mas, sobretudo de hábitos culturais. Hábitos como o de ir ao cinema, ou mais precisamente, assistir a filmes nacionais. Hábitos que seriam de suma importância na formação pessoal e acadêmica de professores.

Seria também muito bem-vinda à formação estética dos professores sua participação em mostras, festivais e ciclos de cinema e/ou em outras tantas atividades com cinema, que desenvolvam suas condições para trabalharem com cinema, que afinem a sensibilidade e ampliem o repertório cinematográfico. (TEIXEIRA; AZEVEDO; GRAMMONT, 2015 p. 87)

Nesse sentido, quando pesquisadoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) tomam como objeto de estudo as “memórias de cinema” dos estudantes de Pedagogia da mesma universidade, constataram que nem 10% dos filmes lembrados pelos futuros professores eram brasileiros. Ao questionarem as possíveis razões para os filmes nacionais terem sido pouco lembrados em relação a filmes de outras categorias as respostas foram variadas. Conforme as autoras do estudo

obtivemos diferentes respostas: porque focam apenas a história do Brasil; porque somos, em maioria, mulheres e gostamos de romance; porque quase não passa filme brasileiro no cinema e na televisão; e porque não tem uma boa divulgação desses filmes, e não ficamos sabendo da existência deles ou não somos atraídos por eles. (SOARES; PASSOS; ALVES; PEREIRA, 2015 p. 72)

Nas razões apontadas na pesquisa como causas para um “baixo índice de (re)conhecimento” sobre o cinema brasileiro, vemos o reflexo de dificuldades históricas enfrentadas pelo cinema nacional frente à conquista de público. Tais dificuldades têm relação direta com a história do cinema brasileiro, que é marcada por uma “invasão” marcada pelo poder hegemônico de produção e distribuição de grandes conglomerados de empresas que competem em condições desiguais com a diversidade e qualidade técnica dos filmes que o país produz.

Assim, podemos aferir que há grandes possibilidades de que, na prática lá no ambiente escolar, os responsáveis pela seleção de filmes nacionais para exibir na escola pouco lembram, ou seja, (re)conhecem sobre filmes nacionais.

Esse tipo de questão, entre outras, impõe a urgência de se pensar e atuar na formação cinematográfica dos profissionais da escola, seja por meio da incorporação de disciplinas de cinema nos currículos da graduação e em outros níveis de capacitação, seja mediante minicursos, oficinas, criação de cineclubes nos centros de formação, seja por meio da realização de sessões de cinema comentado entre esses profissionais. (TEIXEIRA; AZEVEDO; GRAMMONT, 2015, p. 87)

Portanto, há a necessidade de dar ferramentas aos professores e outros profissionais da escola que irão se responsabilizar pela exibição dos filmes. Sugerem Fresquet e Migliorin:

Nesse sentido, talvez fizesse sentido oferecer às escolas uma pré-seleção de 100 filmes a cada ano, por exemplo, com o devido material que ajude a comunidade escolar a usufruir de cada obra. Seria uma possibilidade de começarmos uma democratização, pelo alcance das escolas, mas também pela possibilidade de dar a conhecer filmes brasileiros, deixando ainda uma larga margem de escolha à comunidade (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 11)

A mesma reivindicação propositiva também se faz presente, de maneira taxativa, no artigo “Como na Faculdade da UERJ estamos *praticandopensando* cinema e o significado da Lei 13.006/14”, das autoras Maria da Conceição Silva Soares, Mailsa Carla Pinto Passos, Nilda Alves e Rita Ribes Pereira, que destacam a necessidade de,

inicialmente: a) realização de um catálogo, pelo MEC, de filmes brasileiros, incluindo filmes produzidos: 1) em projetos universitários; 2) na escola básica; 3) com a primeira infância; 4) por cinemas regionais – todos aqueles filmes que, não contando com a propaganda na grande mídia, nem passando em grande circuito, vêm produzindo o cinema brasileiro;

b) organização de um acervo básico de filmes nacionais, a partir do catálogo acima referido, a ser distribuído pelo MEC às escolas de educação básica; (SOARES; PASSOS; ALVES; PEREIRA, 2015 p. 74)

Percebendo tal necessidade, faz-se necessário estabelecer políticas de estado análogas ao Plano Nacional do Livro Didático que garante a aquisição de livros para as redes de ensino de todo Brasil, respeitando, é claro, as particularidades do filme/audiovisual para oferta e constituição de um acervo fílmico/audiovisual nas escolas.

Neste sentido, reforçamos a já unânime reivindicação para a reativação e dinamização da Programadora Brasil, iniciativa do Ministério da Cultura que promoveu o acesso a quase mil filmes nacionais com dados técnicos e crítica de cada obra. (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015 p. 36).

A Programadora Brasil foi uma iniciativa importante de curadoria de filmes brasileiros para crianças, ligada à Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, entre os anos de 2007 e 2013.

Nesse contexto, foram montados 20 DVDs, cada um contendo uma coleção de 10 a 12 curtas para crianças, compondo uma sessão de cerca de 90 minutos, e organizados por temas e endereçamento, como “Animações para a Primeira Infância (que Todos Adoram!)” e “Adolescer”. Os DVDs foram disponibilizados aos mais de 1.500 pontos de exibição de um circuito alternativo de exibição, incluindo escolas, pontos de cultura e cineclubes de 830 municípios de todos os estados brasileiros (BRASIL, 2011, apud GIRARDELLO, 2015 p. 188).

Atuando desde 2007, coordenada pelo Centro Técnico Audiovisual (CTAV), órgão da SAV/Minc, em parceria com a Sociedade Amigos da Cinemateca, a instituição participou até dezembro de 2011, de outras ações envolvendo uma série de programas do governo federal (no âmbito dos ministérios MEC e MinC) como o Cultura Viva, editais de Pontos de Cultura (locais de exibição), Mais Cultura e Mais Educação. Tais ações visavam a fomentar um circuito alternativo de exibição, atuando em 830 cidades do país.

Sua criação era uma necessidade óbvia das medidas do governo de estímulo aos pontos de cultura. Embora definida como “uma central de acesso a filmes brasileiros para espaços de exibição não comercial”, a Programadora Brasil funcionava basicamente como uma distribuidora, intermediando a relação entre os proprietários das obras e aqueles que desejavam exibí-las, mas não eram exibidores convencionais. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 29)

Voltado ao circuito não comercial de exibição (cineclubes, universidades, prefeituras, escolas, centros culturais, empresas, entre outros), o programa possuía estrutura organizacional própria. O uso do acervo disponibilizado através da programadora era exclusivo para sessões e consultas, sem fins lucrativos, em local cadastrado (Ponto de Exibição) no programa. Para fazer parte do programa

A instituição interessada cadastrava-se, pagava uma taxa a título de direito autoral dos filmes e fazia relatórios mensais no site. Eram disponibilizados em DVD com cerca de 700 títulos, entre curtas, médias e longas metragens históricos e contemporâneos, organizados em 214 programas. (STECZ, 2015 p.145)

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, em sua dissertação, descreve a Programadora Brasil como uma “versão digital da Dinafilme, com distribuição em DVD de um catálogo de filmes nacionais” e, conforme a autora, além de ocupar uma lacuna deixada pela Dinafilmes, a Programadora Brasil tem ainda outra relação com o Movimento Cineclubista de 1970,

A Programadora Brasil é fruto da necessidade de ampliar o público para o cinema brasileiro e de democratizar o acesso à cultura, desenvolveu-se no diálogo da SAV com o Movimento Cineclubista, que se reestruturou a partir do chamado do grupo de cineclubistas históricos, chefiado por Orlando Senna, que assumindo a Secretaria em 2003, no mesmo ano convidou os diferentes cineclubes para um encontro durante o 36º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. A partir daí o CNC foi reativado e as Jornadas Nacionais voltaram a ser realizadas. Além do fôlego da sociedade organizada, o estímulo à abertura de cineclubes passou a ser política pública. (GONÇALVES, 2013 p.33)

Hoje, a finada Programadora Brasil teve seu programa suspenso e seu site retirado do ar e deixado como indisponível na rede de internet, infelizmente, pois, como afirma Solange Straube Stecz, professora e pesquisadora de cinema da Faculdade de Artes do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, o programa teria condições de dar suporte à execução da Lei.

Era um programa com efetividade, com resultados e que poderia representar um suporte para a nova Lei. No entanto, sua formulação como programa de uma gestão específica da Secretaria do Audiovisual e outras questões que estão além do tema deste artigo levaram à sua descontinuidade. (STECZ, 2015 p.146)

Segundo Fernanda Omelczuk Walter, professora e pesquisadora em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), havia a previsão de um retorno às atividades da Programadora Brasil.

Existe ainda um projeto para que os filmes sejam disponibilizados pela Programadora Brasil em outras formas, além da mídia física, e o plano da criação de uma rede de salas universitárias que teria conteúdo por meio da Programadora Brasil. Segundo Cesaro, a SAV aguarda a disponibilização do Orçamento Federal para iniciar a implantação do programa, e a perspectiva de trabalho é que a partir do segundo semestre (2015) a Programadora volte novamente a atender o público. (WALTER, 2015 p. 198)

Entretanto, hoje não temos sinais da retomada do mesmo programa ou de um novo programa no mesmo aspecto. Assim como não temos nenhum programa, não temos nem

mesmo uma pré-seleção, uma lista sugestiva e orientada proveniente do Ministério da Educação ou das Secretarias Estaduais de Educação.

Acredito que uma parte da solução deste problema de distribuição histórico seria os órgãos estatais responsáveis pela educação e cultura criarem uma espécie de canal/site de *stream* e downloads que disponibilize filmes nacionais (e também de outras nacionalidades?), de maneira prática para instituições educacionais e cineclubes registrados nos mesmos órgãos, oportunizando até mesmo que estes possam constituir um acervo digital, economizando espaço físico e evitando extravio de filmes em mídias físicas. Ou seja, uma espécie de Programadora Brasil que, ao invés de distribuir filmes em mídias físicas como DVD's, “distribuiria” filmes em mídias digitais (?) transformando o processo de acesso mais fácil, prático e seguro.

Assim, esse ambiente digital se tornaria acervo e lista sugestiva, ainda que não orientada e, “para isso é decisivo que possamos partir de uma curadoria constituída por profissionais responsáveis pelas áreas em diálogo, ao mesmo tempo, que esteja próxima da comunidade e não apenas em Brasília” (FRESQUET; MIGIORIN, 2015 p. 11).

No intuito de preencher essa lacuna, ousei sugerir uma seleção de filmes nacionais orientada. Influenciado inegavelmente pela disciplina que leciono e minha experiência como docente, iniciei a construção da seleção com o seguinte recorte temático: filmes que tivessem como tema a História do Brasil.

A partir daí ela toma contornos técnicos e pedagógicos e passei a pesquisar indicações provenientes de livros didáticos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina de História. Visitei também sites de revistas especializadas em cinema e cinema nacional, buscando listas e indicações de filmes que pudessem contribuir com a lista.

Com os filmes selecionados, classifiquei-os de acordo com os períodos históricos que buscam representar e temas transversais propostos pela LDB, possíveis de serem trabalhados em sessões cineclubistas, ou até mesmo em sala de aula como recurso didático para as aulas de História, o que me levou a lhe atribuir o predicado “orientada”.

Deixo claro que esta é uma proposta aberta de seleção orientada, e que pode servir de padrão/inspiração de outras seleções com temáticas e requisitos de classificação provenientes de outras disciplinas/ciências. Poderia ser construída, inclusive, de maneira

transdisciplinar, contando com a contribuição específica de cada área das ciências que compõem o currículo escolar.

Assim, com o objetivo de transformar essa seleção em um recurso/ferramenta/produto didático, produzi um quadro como a na imagem a seguir e que estará completo nos anexos da pesquisa

Filme	Sinopse e Dados Técnicos	Temática Histórica e Temas Transversais possíveis
Caramuru, a Invenção do Brasil	<p>Em 1º de janeiro de 1500 um novo mundo é descoberto pelos europeus, graças aos grandes avanços técnicos na arte náutica e na elaboração de mapas. É neste contexto que vive em Portugal o jovem Diogo, pintor que é contratado para ilustrar um mapa e, enganado pela sedutora Isabelle, acaba sendo punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde. A caravela acaba naufragando, mas ele, por milagre, consegue chegar ao litoral brasileiro. Lá conhece a bela índia Paraguaçu com quem logo inicia um romance temperado posteriormente pela inclusão de outra índia: Moema, irmã de Paraguaçu.</p>	<p>→ Período Colonial (século XVI)</p> <p>→ Invasão do Brasil</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Meio ambiente</p>
	<p>→ Direção: Guel Arraes, Jorge Furtado</p> <p>→ Ano: 2000</p> <p>→ Duração: 85 min.</p> <p>→ Classificação: 12</p>	<p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Trabalho</p>

Quadro 1 – Seleção de Filmes Nacionais (Amostra)

A parte do recorte da seleção tocante a “filmes nacionais” ainda que tivesse emanado de motivações espontâneas, não poderia assim ter sido como demonstrei até o momento. E seria extrema superficialidade considerar que um filme, simplesmente por ser nacional, seria capaz de cumprir o papel de recurso didático-pedagógico na escola. Tal questão necessita ser refletida mais profundamente. Por isso, a instrumentalização do filme enquanto recurso pedagógico será abordada novamente no próximo capítulo, onde proponho um guia aberto para análise, apresentação e debate do filme.

Todavia, com a seleção orientada a disposição, precisamos pensar onde encontrar os filmes. E como, atualmente, contamos com uma explícita ausência do Estado no que envolve a distribuição e o fornecimento de filmes direcionados à escola, penso que, partindo do respeito às leis ligadas à questão dos direitos autorais e entendendo que as mesmas afirmam que podem ser exibidos quaisquer filmes, desde que sua atividade seja efetivamente e exclusivamente cultural e sem fins lucrativos, ou ainda com fins educativos, o que me leva a pensar que, desde que exibidos na escola e/ou cineclubes, nenhuma lei estaria infringida.

Levando também em consideração o desenvolvimento das mídias que hoje nos permitem encontrar uma grande variedade de formatos, desde filmes em DVD's até filmes em sites de *stream*, permitindo, inclusive, fazer downloads dos mesmos legalmente.

E percebendo o vácuo existente de projetos que possam suprir essa demanda, penso que as escolas/cineclubes devem buscar encontrar filmes de acordo com sua realidade estrutural e econômica, e enfatizo que, independente do formato que eles cheguem à escola/cineclube, desde que somente ali sejam exibidos, não há ilegalidade.

Uma seleção orientada em mãos corta caminhos, otimiza o tempo do corpo docente e pedagógico da escola e se faz engrenagem fundamental para um projeto envolvendo Cinema/Filmes/Audiovisuais e a escola. E pode/deve ser parte de um projeto maior de exibições de filmes: cineclubes escolares.

Essa iniciativa corrobora ainda mais relevância da exibição audiovisual sem fins lucrativos, como o fazem os cineclubes. Algumas iniciativas voltadas aos cineclubes, portanto, podem fornecer algumas propostas para o desafio lançado pela Lei 13.006/14. (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERA; NUÑEZ; NOVA; BRAGANÇA; FREIRE, 2015 p. 29)

Na mesma direção, entendo que um projeto de cineclube escolar poderia apontar caminhos, preencher arestas e servir de instrumento/ferramenta, definindo alguns parâmetros básicos/padrões para execução da referida Lei, possibilitando concomitantemente a aproximação entre o cinema/filme nacional e a educação/escola/sala de aula de maneira politizada, crítica e democrática.

Proponho que o projeto atravesse os muros da escola e toda a comunidade tenha acesso e possa se beneficiar junto com os estudantes de um jeito alternativo de ensinar/educar. Estes cineclubes escolares podem se transformar em ambientes de cultura

e entretenimento comunitários, “fazer do espaço da escola um pequeno cineclube no qual se possa viver o acesso de forma qualitativa aos filmes aponta uma dimensão positiva, se vier acompanhada dessas condições” (FERNANDES, 2015 p. 103)

Primeiramente, o projeto deve ser proposto no período de organização pedagógica que antecede o início do ano letivo e pode ser articulado através de algum componente curricular - História, por exemplo – ou de maneira interdisciplinar, tornando o projeto ainda mais robusto. Esse seria o momento de definir o grupo de professores responsável pelo planejamento e execução do projeto. O grupo deve definir a programação, datas e horários de exibição que irão ocorrer no decorrer do ano letivo, juntamente a um grupo de representante dos alunos.

Algumas atribuições básicas devem ser distribuídas para a equipe como programação/curadoria, captação de filmes, montagem e execução das sessões. Fator preponderante para manutenção e crescimento do público e do cineclube – ainda que somente entre os estudantes da instituição – a divulgação do mesmo. Portanto, temos aí outras funções como a de criação de materiais de divulgação virtual e/ou física.

E, por fim, se caso houver a intenção da comunidade escolar de transformar o projeto em uma instituição cineclubista sem fins lucrativos, os responsáveis devem estar atentos a questões legais e burocráticas e, assim, fazer registros por meio de ata de assinaturas (para contagem de público e criação de mailing), fotografia, filmagem, reportagens (sobre as sessões em blogs e outros meios).

A programação deve contar com um dia específico da semana e do mês, por exemplo, todas as primeiras sextas-feiras do mês. A programação anual das sessões é basilar para manutenção do cineclube, pois, para que esse objetivo seja cumprido, o cineclube necessita de constância, ou seja, seria uma fórmula contra sucessivas rupturas e retomadas e, conseqüentemente, desfalecimento do cineclube.

A equipe responsável, ao definir a programação, deve ter sempre em mente o público que quer atingir, buscando envolver, de maneira ampla, a comunidade de seu entorno, ou seja, os filmes selecionados devem ter, como parte de seus objetivos, despertar o interesse do público para atraí-lo. Pesquisas de interesse do público seriam muito bem-vindas nesse sentido.

Dentro da programação é muito importante prever a realização de festivais de cinema temáticos que acompanhem datas comuns lembradas na escola como o dia da independência do Brasil, dia internacional da mulher, dia da consciência negra, dia do folclore, dia da criança, dia do estudante, etc. O que encorparia o papel de “filme conteúdo” nos filmes na escola, afastando a falsa ideia de que “não haverá aula porque o professor vai ‘passar’ filme”. Festivais (ou mostras) de cinema têm, ainda, potencial publicitário e podem atrair mais público.

Será necessário a comunidade escolar dispor de uma infraestrutura mínima e equipamentos básicos para a projeção dos filmes. Começando pelo espaço para projeção, que pode ser uma sala de aula comum, caso a escola não conte com auditórios ou outros espaços de convivência que possam ser utilizadas como sala de exibição, levando em consideração a incidência de luz, a acústica do local, a ventilação ou acondicionamento da sala, cadeiras, sempre que possível acolchoadas, visando ao conforto do espectador.

Por fim, um projetor digital, ou até mesmo um aparelho de televisão, desde que tenha um tamanho que possibilite uma experiência satisfatória para o espectador em relação ao som e imagem, conectado a um aparelho de DVD com vídeo componente, ou um *PC Desktop*, ou ainda *Notebook*. O som é fator fundamental para uma experiência imersiva. Portanto, seria muito benéfico a escola contar com bons equipamentos de som.

A garantia de uma sala escura, bem sabemos, é de fundamental importância para a imersão na experiência do audiovisual. As condições do som e algum conforto para os espectadores concorrem diretamente para a efetiva magia do cinema e não deverão ser desprezadas no intento de implantação da referida Lei. (SANTOS; BARBOSA; LAZARETTI, 2015 p. 36)

Aqui nos deparamos mais uma vez com barreiras econômicas e estruturais. Porém, na ausência do Estado, a comunidade escolar unida deve encontrar meios, inclusive financeiros, para dar início ao cineclube, ainda que a sala possa não ter a acústica ideal, que as cadeiras sejam as das próprias das salas de aula e o equipamento de som e imagem não sejam de boa qualidade inicialmente.

Ações beneficentes, receitas provenientes de eventos na escola como festas juninas ou quermesses, por exemplo, doações, são meios possíveis de angariar fundos para o desenvolvimento e manutenção do próprio cineclube. De acordo com as normas legais

Os cineclubes deverão constituir-se sob a forma de sociedade civil, sem fins lucrativos, em conformidade com o Código Civil Brasileiro e normas legais

esparsas, aplicando seus recursos exclusivamente na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos, sendo-lhes vedada a distribuição de lucros, bonificações ou quaisquer outras vantagens pecuniárias a dirigentes, mantenedores ou associados. (Art. 3º Instrução Normativa n.º 63, de 2 de outubro de 2007)

Portanto, desde que objetivo da arrecadação de recursos financeiros vise à reaplicação dos mesmos em prol da sua manutenção e desenvolvimento do cineclube escolar. Nessa perspectiva, as sessões também podem servir como forma de angariar recursos para melhorias e novas aquisições de equipamentos, assim como fundos para viagens de estudos e confraternizações no decorrer do ano letivo para os formandos do Ensino Fundamental II e Médio.

A partir do momento em que o cineclube estiver aberto à comunidade, há possibilidade da cobrança de ingressos com valores simbólicos como doações monetárias ou de alimentos, entre outras coisas que podem ajudar a contribuir com o cineclube da escola e com a comunidade. Os formandos, nos dias de sessões, podem angariar fundos com a venda de pipocas, doces e bebidas, por exemplo.

Ressalto que todas as propostas para angariar fundos devem respeitar a legalidade das ações e estarem previstas nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas que resolverem implementar tais ações em suas comunidades.

A Instrução Normativa n.º 63, de 2 de outubro de 2007¹⁷, define o que são cineclubes em sua perspectiva jurídica e estabelece normas para o seu registro facultativo. De acordo com a Instrução “os cineclubes são espaços de exibição não comercial de obras audiovisuais nacionais e estrangeiras diversificadas, que podem realizar atividades correlatas, tais como palestras e debates acerca da linguagem audiovisual”, e que tem por objetivos “a multiplicação de público e formadores de opinião para o setor audiovisual”, aliado à “promoção da cultura audiovisual brasileira e da diversidade cultural, através da exibição de obras audiovisuais, conferências, cursos e atividades correlatas”.

Presumo que, se a escola/comunidade almeja promover a concretização e o desenvolvimento do cineclube, é de muita valia registrá-lo nos órgãos competentes. Isso facilitaria eventuais participações em editais e programas de fomento governamentais. Conforme o artigo 4º da Instrução

¹⁷ Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-2-de-outubro-de-2007>. Acessado em 08/10/2020

O registro de cineclubes é facultativo e, quando solicitado, far-se-á mediante requerimento e apresentação, por cópia, dos seguintes documentos: a) ato constitutivo ou estatuto registrado no órgão competente; b) última ata da Assembleia de eleição dos dirigentes; c) número de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ; d) comprovante de endereço da sede ou domicílio fiscal; e) cédula de identidade e comprovante de inscrição no CPF do representante legal, conforme o estatuto. (Art. 3º Instrução Normativa n.º 63, de 2 de outubro de 2007)

Como podemos observar, é facultativo ao cineclube o seu registro. Entretanto, se a escola/comunidade almeja oficializar o cineclube e deter o “Certificado de Registro de Cineclube”, documento expedido pela Ancine, é de suma importância que os responsáveis pelo projeto façam o registro das atividades desenvolvidas pelo cineclube, por meio de ata de assinaturas (para contagem de público e criação de mailing), fotografia, filmagem, reportagens (sobre as sessões em blogs e outros meios), além de definir um estatuto próprio.

Como podemos perceber na história dos cineclubes, muitos deles criaram seus próprios veículos de comunicação e publicidade como revistas e cartazes. Nesse sentido, as fotografias, filmagens e reportagens podem servir para além de registros, e serem utilizadas como conteúdo para blogs e outras redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, entre outras.

A escola/cineclube deve criar (gratuitamente) páginas/perfis públicos em algumas redes sociais e utilizá-las como ferramentas de comunicação com o público. Através das redes sociais pode ser comunicada a programação das sessões, enquetes podem ser feitas, visando a entender o gosto e interagir com público, postagens com conteúdo sobre cinema, cineclube e educação, por exemplo, podem ser compartilhados, buscando o engajamento da comunidade/público.

Assim, as diferentes redes sociais juntas poderão compor uma simples, mas poderosa estratégia de divulgação, principalmente se estiverem alinhadas com o envio de material para a imprensa, mailing, listas de e-mails, entre outras maneiras de encontrar e comunicar pessoas.

Distribuir materiais físicos como cartazes e folders na escola/cineclube e em pontos selecionados pela cidade, integrar outras atividades culturais vinculadas à ação cineclubista (Saraus Poéticos, Shows, Gastronomia, Datas Comemorativas, Grupos Sociais, etc.) seria um grande diferencial e, claro, no caso de escolas, como aqui proponho, a divulgação dos professores junto aos alunos é fundamental.

Em suma, o cineclube precisa “fazer barulho”, a comunidade precisa saber que ele existe, isso é fundamental para sobrevivência do projeto. Saliento que todas as funções geradas, delegadas e desempenhadas por alunos podem ser integradas numa perspectiva didática e pedagógica e abordada interdisciplinarmente.

Por exemplo, se aprende o que é uma ata nas aulas de português, a pesquisa de gosto de público pode fazer parte de um projeto de estatística das aulas de matemática, toda a parte artística de criação de cartazes, posts, edição de vídeo pode ser integrada a partir da disciplina de artes, entre outras possibilidades de exemplos.

A criação de conteúdo criativo para as redes sociais também pode ser uma possibilidade de integração interdisciplinar a partir do projeto. Por exemplo, a criação de *posts* com tema História do Cinema pode ter a contribuição da disciplina de História, *posts* relacionando Literatura e Cinema podem ter colaboração da disciplina de Português, e assim por diante.

Finalmente, proponho que, inspirado pela tradição e pelo legado cineclubista do Movimento Cineclubista dos anos 1970, seja de fato comunitário e próximo a outros movimentos sociais, que seja espaço de encontro entre a cultura brasileira e o (re)conhecimento do cinema nacional.

E que o cinema nacional seja preferencial, mas que não esteja fechado a filmes de outras nacionalidades. Um cineclube que queira ver na tela o cotidiano do cidadão brasileiro representado. Que represente o Brasil nas mais diversas perspectivas.

Um cineclube que finque raízes na democracia e que, na heterogeneidade de visões de mundo e ideologias em seu âmago, unam-se em uma só corrente em prol do ativismo político-cultural como forma de luta e resistência por uma escola, comunidade e sociedade melhor.

Por fim, um cineclube que esteja aberto e desejoso de qualquer público, cinéfilo ou não, mas que queira conhecer e debater cinema, e principalmente aprender com isso, afinal de contas, a escola é a “casa do aprender”.

Segundo Adriana Hoffmann Fernandes (2015 p. 101), professora e pesquisadora da UNIRIO, em pesquisas realizadas e orientadas com sessões de cineclube em escolas e universidades, antes mesmo da promulgação da Lei 13.006/14, foi percebido

claramente a partir da pesquisa que o “falar sobre o filme” passa por uma aprendizagem. Esse momento de reflexão e debate, em que cada um opina a respeito do filme, é também um momento de aprendizagem, de saber ouvir, de saber comparar cenas, de fazer relações, de trazer elementos da cultura do cinema.

Nesse sentido, acredito que, no debate após as sessões, resida um forte teor pedagógico, onde parte do processo de ensino e aprendizagem se dá a partir da troca de experiências e visões de mundo pessoais, características desse momento em que se conectam e desenrolam em discussões mais amplas e complexas como a cultura e a sociedade de modo geral.

Segundo a mesma pesquisa, participantes trazem, para o debate dos filmes assistidos, reflexões e críticas sobre questões sociais, políticas e históricas para além do que é tratado nos filmes.

Percebeu-se, dessa forma, nos três espaços pesquisados (escolas básicas e universidade) que, tanto crianças como jovens do ensino médio e do ensino superior, apresentam modos iniciais comuns de lidar com os filmes. Os debates de forma geral foram livres, com a palavra aberta para eles se pronunciarem. De modo geral, é recorrente encontrar nas falas expressões como “o que mais me chamou a atenção”, “o que mais me marcou”, ou “achei muito interessante”, que nunca são comentários imparciais ou isolados, mas sempre acabam de alguma forma suscitando questões para levantar ou sustentar uma discussão ao longo dos debates. Isso foi percebido com todos os públicos pesquisados – do ensino fundamental ao ensino superior. (FERNANDES, 2015, 101)

Tal percepção credita à mediação da sessão grande responsabilidade. Penso que a mediação se inicia no momento em que se define qual filme será exibido, desenvolve-se na apresentação e termina no direcionamento do debate. E todos esses pontos estão relacionados aos “usos” do filme/cinema na escola/sala de aula. Percebendo a importância da questão, proponho no próximo capítulo um roteiro/guia para análise, apresentação e debate do filme nas sessões.

Capítulo III – Instrumentalização do filme para exibição e mediação

O “uso” do filme em sala de aula há muito vem sendo pensado, discutido e aplicado. Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 371), desde 1912, Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, “procurava incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina” e afirma, portanto, que “introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade”.

De acordo com Marcos Napolitano (2003, p. 11), “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”. Defende o autor que “dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar”.

As pesquisadoras Álida Angélica Alves Leal, Ana Lúcia de Faria Azevedo, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo, Marília Sousa Andrade Dias, científicaram dados coletados de um grupo de 213 professores da rede pública de educação básica de diversas regiões brasileiras entre elas a Região Sul, Sudeste, Norte e Nordeste.

A pesquisa teve por objetivo “analisar aspectos pertinentes às relações do/as professores/as com o cinema no que concerne à frequência, aos motivos e aos modos pelos quais os/as docentes levam o cinema à sala de aula, inserindo-o em suas práticas pedagógicas”.

De acordo com os dados coletados na pesquisa 191 professores, ou seja, 64% dos docentes relataram que exibem com significativa frequência aos alunos. Enquanto 27,2% dos docentes raramente exibem filmes na sala de aula.

Tais dados, de acordo com as autoras “sugerem uma integração considerável dos filmes nos currículos escolares, indicando que aquele grupo reconhece o potencial pedagógico das práticas educativas que incorporam artefatos culturais de grande significação social” (LEAL; AZEVEDO; ARAÚJO; DIAS, 2017, p.48).

Essas aferições soam positivamente principalmente em tempos de Lei 13.006/14. Entretanto, penso que somente a presença do filme na sala e o reconhecimento do filme enquanto recurso pedagógico e prática educativa não fazem do filme necessariamente um recurso de fato pedagógico e de grande potencial didático.

Para que isso aconteça o filme na escola precisa ser previamente instrumentalizado e sua exibição mediada pelo professor. Portanto, investigar como docentes no Brasil inteiro estão utilizando o filme/cinema na sala/escola. De acordo com Circe Bitencourt (2008, p. 372),

cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante?

Nesse sentido Marcos Napolitano, professor e doutor em História e pesquisador da área de Cinema e Educação, aponta que “uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme “ilustra” e “motiva” os alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura”.

O próprio autor questiona essa ideia: “acho que essa ideia deve ser problematizada”. E, assim, compreendida em sua real complexidade. Afirma ainda convictamente que “o uso do cinema dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino escolar, nem tampouco substituir o interesse pela palavra escrita” (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

Quando o grupo de professores objeto de estudo da pesquisa citada acima¹⁸ é questionado quanto “às finalidades que levam aqueles/as docentes realizarem atividade com cinema na sala de aula” percebemos intenções claras e positivas pautadas em objetivos pedagógicos que buscam articular os filmes aos conteúdos escolares “elemento que reforça de esse objetivo estar a serviço do ensino e não da recreação”. As respostas também trazem consigo as intenções positivas de

promover a reflexão sobre temas importantes da contemporaneidade e para ampliar a bagagem cultural dos estudantes, como também para favorecer experiências lúdicas de aprendizagem, [...] trazer mais prazer e alegria, mais reflexão e criticidade aos processos que ali se desenvolvem, [...] oferecer vivências escolares que sejam interessantes e diferenciadas para os estudantes [...] formação moral das crianças e dos jovens que educam (LEAL; AZEVEDO; ARAÚJO; DIAS, 2017, p.48).

Entretanto, “os filmes são considerados, em grande parte das respostas, como uma complementação ou ilustração da preleção dos docentes sobre os temas escolares”

¹⁸ Ver: LEAL; AZEVEDO; ARAÚJO; DIAS, 2017.

(LEAL; AZEVEDO; ARAÚJO; DIAS, 2017, p. 50). Tal constatação vai ao encontro do apontamento dado por Marcos Napolitano.

Ou ainda de Circe Bitencourt (2008, p. 373), quando enfatiza que “é interessante destacar que, se as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola e ainda o fazem de maneira ilustrativa” indicando que essa demora também se deve ao de que as imagens cinematográficas “foram praticamente ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análises de documentos ‘mais nobres’”, os documentos escritos.

A ênfase no filme enquanto ilustração ou preleção do conteúdo disciplinar se mostra conectada à noção do filme como duplo do real, como um pensamento que atribui a câmera e a produção cinematográfica a capacidade de registrar objetivamente realidade, o cotidiano carregando consigo, inclusive, contornos de verdade. “Esse tipo de compreensão denota a influência de uma noção presente na primeira metade do século XX, a de que o cinema seria como uma janela” (XAVIER, 2005 apud AZEVEDO et.al., 2017 p. 51).

Perspectiva encontrada na compreensão de Jonathas Serrano, no início do século XX, de que “graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais utopia” e que assim “os alunos poderiam aprender pelos olhos e não enfadadamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”, como destaca Circe Bitencourt (2008, p. 371).

Essa perspectiva é controversa, e desconsiderar que o cinema não reflete exatamente a realidade pode ser um problema e levando o professor a incorrer a um aproveitamento superficial do filme enquanto recurso didático. A escola historiográfica francesa Escola dos Anales que vem trabalhando as relações entre História e Cinema desde os anos 1960, por exemplo, aponta claramente para outra direção.

Os historiadores Marc Ferro e Pierre Sorlin, que foram os pioneiros do grupo em dedicar-se aos estudos e investigações científicas envolvendo Cinema e História. E a partir de análises sobre filmes soviéticos, período nazista e do neorrealismo italiano concluíram que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade. Ambos apontam métodos possíveis para análise de filmes que podem orientar/colaborar para um aproveitamento mais refinado do filme em sala de aula (BITENCOURT, 2018).

Para avançarmos nessa direção precisamos levar em consideração que o filme é um produto produzido no tempo e no espaço com o objetivo de ser arte, entretenimento e mercadoria o que o faz além de um bem cultural também uma fonte de e para história que possui historicidade própria.

A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares. (NAPOLITANO, 2005 p.14)

Partindo dessa compreensão precisamos levar em conta que esse produto, esse bem cultural, o filme, possui uma linguagem própria e acessível a milhões de indivíduos/espectadores. Uma linguagem capaz de (re)construir/(re)produzir narrativas, discursos, ideologias, identidades, etc. representando a realidade a partir de técnicas e tecnologias cinéticas cada vez mais sofisticadas.

Essa linguagem ao aproximar o espectador de uma faceta daquilo que pode ser compreendido como a realidade emocional, envolve e conecta o produto ao espectador e ato do consumo desse bem cultural se concretiza. Uma linguagem com tanto poder de atração, persuasão e capilaridade, assim como uma notícia ou como um livro, precisa ser lida e interpretada de maneira crítica e não meramente ilustrativa.

Para Pierre Sorlin, afirma a historiadora Mônica Almeida Kornis (2008, p.32), o “filme possui um texto visual – que merece, como o texto escrito, uma análise interna – e, como artefato cultural possui sua própria história”, nos levando a compreender que filme precisa ser lido (analisado) desde o seu conteúdo ao contexto histórico, cultural, social e econômico em que foi produzido.

Nesse mesmo sentido Alemida (2001, p.29), nos traz o conceito de “texto/filme”, e aponta que o “significado de texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras”, ou unidade e indivisibilidade dos elementos constituintes do conteúdo fílmico (roteio, edição, música, direção, fotografia, etc.).

Parte da coleção de livros “A reflexão e a prática no ensino”, desenvolvida para formação professores de diversas áreas do conhecimento e coordenada por Márcio

Rogério de Oliveira Cano, o livro direcionado aos professores de história traz um capítulo intitulado “História e cinema” em que as autoras propõe o que chamaram de alfabetização na linguagem cinematográfica, para designar o processo que ocorre a partir da compreensão das ferramentas de expressão utilizadas no filme construída a partir de uma “cultura visual desenvolvida com a frequente análise de filmes, com o hábito do olhar crítico” (CANO *et al.*, 2012, p.38).

Penso que a ideia de alfabetizar o espectador/estudante vai ao encontro da ideia de texto visual do historiador francês, e que as duas concepções juntas podem nos orientar para a uma perspectiva de análise de filmes crítica e pedagógica. Seria uma alternativa pautada na concepção de que a escola precisa desempenhar o papel de ensinar seus estudantes a “lerem” os filmes/audiovisuais assim como os ensina a ler os livros a partir de recursos e metodologias próprias para alfabetização nesse tipo de linguagem.

O professor emérito e teórico australiano, autoridade internacional em estudos culturais e de mídia Graeme Turner, afirma que necessitamos de uma “leitura ativa” do filme para que possamos compreender a produção cinematográfica em sua complexidade. De acordo com o autor

a complexidade da produção cinematográfica torna essencial a interpretação, a leitura ativa do filme. Inevitavelmente precisamos examinar minuciosamente o quadro, formar hipótese sobre a evolução da narrativa, especular sobre seus possíveis significados, tentar obter algum domínio sobre o filme à medida que ele se desenvolve. O processo ativo da interpretação é essencial para análise do cinema e do prazer que ele proporciona. (TURNER, 1997 p. 69)

Para que isso aconteça o professor precisa primeiramente instrumentalizar o filme para depois mediá-lo orientando didático-pedagogicamente o encontro entre o aluno/espectador, o filme e o conteúdo disciplinar a ser ensinado. Essas concepções se fazem necessárias pois,

mesmo reconhecendo que uso do cinema na sala de aula procura relacionar a escola à cultura cotidiana mais ampla, esse tipo de atividade não deve se diluir nela, apenas reproduzindo as expectativas, formas e leituras que já operamos cotidianamente. (NAPOLITANO, 2003 p 15)

Portanto, se o aluno assistir ao filme na escola nas mesmas condições, no mesmo contexto que ele assiste em casa com família, ou quando vai ao cinema com os amigos a escola se faria desnecessária. “É preciso que a atividade escolar com cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la” (NAPOLITANO, 2003 p 15.).

Ou seja, o filme na escola pode e deve ser um momento de prazer, mas, não pode deixar de ser um momento de aprender, ainda que a partir de uma linguagem diversa daquela que o aluno está densamente habituado a trabalhar. Dessa maneira o teor didático-pedagógico da exibição precisa estar presente e o aluno/espectador precisa sentir isso, motivando-o a tratar o filme e atividade com maior dedicação e responsabilidade.

Penso que o momento da exibição de um filme devidamente instrumentalizado deve representar uma penetração da escola no universo do estudante. Seria a escola fazendo parte daquilo que o estudante já faz no seu cotidiano, e não passivamente trazendo aquilo que é cotidiano do aluno para a sala de aula.

E assim escola cumpriria seu papel de alfabetizar/ensinar/educar. O filme de entretenimento passa a ser conteúdo com entretenimento, ou entretenimento com conteúdo. E o processo de ensino aprendizagem mais rico e quiçá mais produtivo e eficaz.

Isso só se torna possível por que o filme está na escola e lá ele encontra um mediador, alguém que instrumentaliza e apresenta o filme de acordo com os objetivos da aula, do curso, da formação, do debate. Ou seja, a exibição do filme na escola necessita ser transformadora. Precisa querer transformar entretenimento em pedagogia, o filme em conteúdo, e conseqüentemente o aluno em um indivíduo capaz de interpretar/ler a linguagem cinematográfica e de analisar o filme criticamente.

Enfim, a experiência com o cinema na escola precisa ser diferente para a escola fazer a diferença na vida do aluno. Nesse sentido aponta Marcos Napolitano (2018, p. 15) que

A diferença é que na escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além de puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio.

Partindo dessa perspectiva a prática docente toma protagonismo. Porém, como aqui já apontei, juntamente a falta da prática de assistir a filmes, principalmente filmes brasileiros, a falta de formação para o trabalho com filmes/audiovisuais em sala de aula, a necessidade de professores de saírem da sua zona de conforto para se dedicarem ao estudo da linguagem cinematográfica são grandes desafios.

Desse modo, assim como no decorrer da história da educação métodos e recursos didáticos foram desenvolvidos no intuito alfabetizar na linguagem escrita, métodos e

recursos didáticos precisam ser desenvolvidos no intuito de alfabetizar na linguagem cinematográfica.

Doutor na área de Linguística e Educação e professor universitário Milton José de Almeida (2001, p. 29), afirma que nas últimas décadas estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas vindas principalmente da área de humanidades visando contribuir com a prática docente. De acordo com o autor

No campo das humanidades existe uma razoável bibliografia, e alguns autores tentam apontar para um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a “história” do filme, mas também seus elementos de performance (a construção do personagem e os diálogos), linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia).

Consonante a percepção de Almeida, afirma Circe Bitencourt (2008, p. 375), que especialistas da área de ciências humanas (historiadores, antropólogos, sociólogos e outros) e da comunicação (linguistas, semiologistas, e demais teóricos da comunicação) podem dispor de uma metodologia mais extensa para analisar os mais diversos filmes desde filmes de ficção a documentários.

Atualmente, com a contribuição de vários estudos interdisciplinares de antropólogos, linguistas, sociólogos e demais teóricos da comunicação, os historiadores podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto filmes de ficção como documentários ou filmes científicos.

De acordo ainda com Bitencourt (2008, p. 374), é “evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica”, mas ater-se apenas a análise do conteúdo do filme seria insuficiente e, portanto, é preciso ir além. E para isso

É preciso que o historiador vá além da análise conjuntural proposta por Ferro e se aproprie das análises dos semiólogos, especialmente Roland Barthes, identificando com maior precisão os signos construídos pelas técnicas do cinema e buscando especificar os mecanismos internos da própria expressão cinematográfica.

Desse modo, afirma a autora, Sorlin, “leva em conta o conjunto de elementos de um filme, incluindo sons, vozes, cantos, palavras, música instrumental, ruídos, etc., destacando as diferenças entre a fotografia do filme e o que encadeia várias fotografias”. A novidade da proposta metodológica desenvolvida por pelo historiador reside no fato de que

Por esse método considerar a equipe de produção, e não meramente a intenção do diretor do filme, o qual dessa forma se associa a uma história das técnicas de comunicação; assim a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo

da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas. (BITENCOURT, 2008, p. 374)

Como podemos perceber Pierre Sorlin, nos leva a uma análise mais refinada do filme dando atenção não somente como as combinações de som e imagem poderiam gerar significado, mas todos os fatores que envolvem o filme desde sua produção até o seu consumo, uma vez que as imagens podem se inserir em várias cadeias de significação.

Sorlin reconheceu a contribuição de Ferro ao levar o cinema para o campo da história, o que não significava uma identidade com seus métodos de trabalhos. Em comum, havia a convicção de que a imagem não copia a realidade e câmera revela aspectos que ultrapassam as evidências. Entretanto, contrário ao estabelecimento de uma homologia entre filme e mentalidade de uma sociedade num dado momento histórico, Sorlin procurou um sistema de leitura distinto do de Ferro, longe de uma análise contextual. A busca do 'não visível' de Ferro estava intrinsicamente ligada a uma análise do conteúdo do filme e ao contexto de sua produção, o que o distanciava dos procedimentos defendidos por Sorlin (KORNIS, 2008 p. 36)

Tal concepção também vai ao encontro dos métodos propostos, por historiadores da escola de estudo culturais e de mídia estadunidense que, desde a década de 1980, investigam sobre a história do cinema dos Estados Unidos e sua já consolidada indústria cinematográfica.

Esses estudos vêm integrando a história do cinema às problemáticas econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e estéticas comunicacional (BITENCOURT, 2008 p. 374). Nos orientando para um método que se preocupa com o conteúdo do filme juntamente a sua produção, exibição e recepção, ou seja, para análise do filme em seu circuito.

Voltando ao contexto da historiografia europeia Mônica Kornis (2008, p 36) destaca as pesquisas realizadas por Anthony Adgate, Jeffrey Richards e Arthur Marwick, que possibilitam traçar linhas gerais das propostas teórico-metodológicas desenvolvidas pela corrente de estudos culturais ingleses para trabalhar as relações entre cinema e história. “Para eles, nenhum gênero filmico é objetivo, e a realidade apresentada é fruto de uma seleção e de um controle prévios”.

Partindo destes pressupostos, Richards e Aldgate destacam três dimensões fundamentais para a análise de filmes:

a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores; b) o contexto social e político de produção, incluindo censura e a própria indústria do cinema; c) a recepção do filme e a recepção da

audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações. (KORNIS, 2008 p. 37)

Na mesma esteira de pensamento destaco o historiador brasileiro Alexandre Busko Valim. Em sua tese o historiador dedicou-se a investigar os impactos sociais causados pelas mensagens anticomunistas presentes em filmes exibidos no Brasil entre os anos 1940 e 1950. E para tanto recorreu a História Social como a base para a construção do seu método teórico-metodológico para análise desses filmes.

Isso por entender que analisar filmes a partir História Social permitiria “uma aproximação entre as produções estadunidenses e o seu impacto social no Brasil, isto é, o modo como essas representações foram descritas por outros veículos de comunicação que publicaram notícias sobre tais filmes” (VALIM 2006, p. 15). O autor certifica que

Nesse sentido, trabalhos orientados por correntes específicas dos estudos culturais ingleses, da história cultural francesa, e dos estudos de comunicação, fornecem ferramentas importantes para a elaboração de uma História Social que possa tratar adequadamente da mídia nas suas complexas relações com o social.

Para o autor “pensar o Cinema a partir da História Social não é algo novo. Tradicionalmente, considera-se o Cinema um fenômeno complexo, em que se entrecruzam fatores de ordem estética, política, sócio-econômica ou sócio-cultural” (VALIM, 2006).

E que no Brasil, desde os 1990, alguns historiadores vêm escrevendo livros e artigos nessa perspectiva, mas que houve poucos avanços e, portanto, ainda não há uma historiografia consolidada no país que trabalhe o cinema a partir de uma História Social do Cinema. Entretanto, “a preocupação com esse tipo de enfoque parece ter crescido bastante nos últimos anos dado o grande número de trabalhos que têm se preocupado em estudar a emissão, a mediação e a recepção de filmes de forma integrada” (VALIM, 2006 p.24).

Segundo Valim (VALIM, 2006), o aparente crescimento no aumento do interesse por diversos pesquisadores em estudar as relações entre Cinema e História a partir de uma perspectiva histórico social parece estar relacionado não só ao atual estágio das concepções sobre a história,

mas também ao crescente reconhecimento da importância de questões ligadas ao estudo do Cinema, antes desvalorizadas ou deixadas em segundo plano, como por exemplo: quem assiste aos filmes? como assistem? por que assistem? como abordar e discutir as mediações situadas entre e a emissão e a recepção desses filmes?

Adianto que não é objetivo desse trabalho ampliar ou aprofundar o debate historiográfico do campo da História e Cinema. E sim extrair dos métodos para análise de filmes provenientes do campo das humanidades uma base de orientação/perspectivas para um método de utilização de filmes na escola.

E nesse sentido considero estas questões fundamentais para a construção de um método de análise que dê conta de analisar o filme em sua complexidade, e creio que estas juntas a outras questões provenientes das áreas que investigam as relações entre Cinema e História podem em conjunto orientar para um método de instrumentalização do filme e exibição em sala de aula.

Em vista disso, suponho que se incorporado ao campo do ensino e aprendizagem esse referencial teórico-metodológico oriundo das ciências humanas, mais precisamente da História Social do Cinema, que compreende o filme como um produto/bem cultural com historicidade própria e que busca analisar o filme em sua complexidade, ou seja, levando em conta sua emissão, mediação e recepção, pode contribuir enormemente para construção de novas metodologias e para pensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola.

Acredito que um método para análise de filmes desenvolvido em uma perspectiva histórico social do cinema pode afastar o professor/mediador do uso do filme como ilustração ou preleção do conteúdo disciplinar, assim como do aproveitamento superficial de um recurso rico em possibilidades didático-pedagógicas.

Presumo que ao analisar o filme previamente a partir dessa perspectiva o professor deixará de “usar” o filme em sala de aula e passará a “instrumentalizar o filme para exibição” em sala de aula, ou sessões cineclubistas.

No percurso da pesquisa foi notável que muitos autores, como Marcos Napolitano (2005), Circe Bitencourt (2008; 1997), Selva Guimarães (2010), que buscaram investigar e teorizar sobre as relações entre cinema e educação, utilizaram a expressão como “usar o cinema/filme” em sala de aula.

Creio que a expressão esvazia de significado didático-pedagógico o trabalho com filmes na escola. Afinal, de contas qualquer um pode “usar o/um filme”. Por exemplo, quando alguém escolhe o filme, coloca no player/aparelho de reprodução na sala de sua casa, e então senta no sofá assistir ao filme este indivíduo estará “usando o filme”.

Ou quando o professor(a) se ausenta emergencialmente da escola e a coordenação pedagógica exibe o filme sem nenhuma preparação para ocupar o tempo de ausência do docente. Nesse caso o filme foi “usado” na escola, mas de fato de maneira didático-pedagógica? Ou foi mero momento de entretenimento?

Portanto, acredito que quando usamos a expressão “usar o filme” estamos aproximando-o ou dando margem para o entendimento e a abordagem do filme enquanto “ilustração” do conteúdo disciplinar, ou até mesmo entretenimento e lazer mesmo sendo exibido na escola.

Diante disso considero o a expressão “instrumentalizar o filme” mais adequada, pois denota a ideia de que alguém tornou algo operacional, e para tornar algo operacional antes se faz necessário preparar/trabalhar a coisa a ser instrumentalizada. E o filme instrumentalizado se torna ferramenta, objeto de trabalho e de estudo dominado pelo professor.

Todavia, para instrumentalizar o filme o professor precisa de metodologias adequadas. E assim como o professor utiliza metodologias específicas para preparar aulas e utilizar os recursos didáticos necessários ele também precisa preparar e utilizar o filme enquanto recurso didático a partir de metodologias específicas para este fim.

Por conseguinte, proponho um método (roteiro, guia aberto) para análise de filmes pautado numa perspectiva histórico social do cinema que pode auxiliar o docente a instrumentalizar o filme para sua exibição e mediação em sala de aula, ou mais precisamente em sessões cineclubistas.

Lembro que já existem muitas propostas metodológicas visando propor métodos para o “uso” do filme em sala de aula. Dentre elas podemos destacar a de Marcos Napolitano (2003), em seu livro “Como usar o cinema em sala de aula”; de Circe Bietncourt (2008) no capítulo “Cinema e Audiovisuais” em seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos”; de Carlos Alberto Vesentini (1997) no artigo “História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes” presente no livro “O saber histórico na sala de aula” organizado por Circe Bitencourt; de Selva Guimarães (2009) no capítulo “A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História” em seu livro “Fazer e Ensinar História”; de José Rivair Macedo (2003) no artigo “Repensando a Idade Média no Ensino de História” no livro “História na sala de aula”

organizado por Leandro Karnal; entre tantos outros encontrados artigos, revistas e trabalhos acadêmicos que têm por objetivo investigar as relações entre cinema e educação, mais precisamente entre cinema e o ensino de história.

Todos estes trabalhos de alguma maneira, em maior ou menor medida, influenciaram a construção da minha proposta que se resume em um roteiro de questões que podem orientar o docente para uma análise de filmes em uma perspectiva histórico social do cinema visando a instrumentalização do filme e sua posterior mediação em salas de aula e/ou sessões cineclubistas.

Destaca Marcos Napolitano (2003), em sua robusta proposta, que é fundamental para o professor que queira levar o filme para sala de aula e trabalha-lo de forma sistemática é fazer algumas perguntas como

qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? Enfim, estas e outras questões serão recorrentes ao longo deste livro, na tentativa de sistematizar algumas possibilidades de uso do cinema na sala de aula e na esperança de que professores e alunos descubram outras tantas.

Nesse conjunto de questões Napolitano nos orienta para a reflexão sobre a utilização do filme na sala de aula sob pelo menos três aspectos: por que o filme selecionado vai para aula, como o filme será trabalhado e qual cultura cinematográfica dos alunos/espectadores, ou seja, quais tipos de filmes os estudantes estão “acostumados” a assistir, inclusive, levando em consideração seus valores éticos e morais.

São três dimensões fundamentais para pensarmos métodos de instrumentalização do filme para exibição na sala de aula, ou em sessões de cineclubes. A primeira aponta para a reflexão sobre quais os objetivos de levar tal filme e não outro, ou seja, a seleção do mesmo.

Esse momento, que é de suma importância para que todo o processo de ensino e aprendizagem a partir da linguagem cinematográfica, será inevitavelmente influenciado pela subjetividade e cultura cinematográfica – e geral – de cada docente. Como já aqui expresse não existe receita pronta para esse tipo de abordagem e nenhum modelo/padrão consolidado e estabelecido.

Portanto, esse passo/momento basilar está intrinsecamente conectado a bagagem cultural e conhecimentos prévios do professor sobre o tema (conteúdo disciplinar)

conectados ao repertório de filmes por ele já assistidos, ou indicações provenientes de sua rede de contatos ou leituras de artigos em livros, colunas de revistas e jornais e/ou sites especializados na área de cinema.

Presumo que grande parte da escolha reside na forma como o professor foi tocado pelo filme ao assisti-lo, ou até mesmo ao assistir o trailer do filme, ou pelo que leu sobre determinado filme seja a sua sinopse ou crítica especializada, nas duas últimas situações, presumo também, levarão o professor a assistir ao filme.

Ressalto que é imprescindível ao professor que deseja trabalhar com filmes e instrumentaliza-los devidamente assistir ao filme previamente. A não assistência do filme pode levar os objetivos de trabalhar o conteúdo disciplinar para uma condição inócua, de pouca ou nenhuma contribuição didático pedagógica. Pois, pode ser nesse momento (exibição) que ele irá se dar conta de que o filme exibido não possibilita de fato uma atividade didático-pedagógica, levando os objetivos de exibir o filme a ineficácia.

Outro ponto importante nesse sentido é que o professor não pode ser surpreendido por cenas inadequadas a idade e/ou valores éticos, morais e até culturais do público. Desse modo, “o início de todo o processo de ensino-aprendizagem deve partir de um diálogo com esses valores evitando o fenômeno do bloqueio pedagógico ocasionado pelo choque sociocultural mal encaminhado pelo professor” (NAPOLITANO, 2003 p. 20). A não ser que “chocar” o espectador faça parte da estratégia.

Todavia tal pretensão denota muito preparo, autoconfiança e resiliência do docente e é sempre uma estratégia relativamente arriscada. Pois, o aluno pode sentir-se ofendido em subjetividade fechando-se para o filme, para o conteúdo, e até mesmo para disciplina e para o professor, causando um bloqueio pedagógico.

De acordo com Napolitano “o recurso choque não é de todo problemático, mas o momento e o grau devem ser pensados com cuidado e devem fazer parte de uma estratégia pedagógica mais ampla”, entretanto, alerta o autor,

O conteúdo do filme pode agredir os valores ou simplesmente não fazer o menor sentido para os alunos. E em ambos casos pode ocorrer o bloqueio pedagógico causado pelo choque sociocultural, sem que o professor tenha tido a menor intenção de provoca-lo. (NAPOLITANO, 2003 p. 20)

É claro que a questão não se resume apenas a evitar cenas “picantes” ou de violência brutal inadequadas ao público, nem ser simpático ou abandonar seus

posicionamentos e identidade, mas de refletir e ser cauteloso no mapeamento do grupo com o qual pretende trabalhar, e aqui tocamos em outro aspecto basilar para instrumentalizar o filme: buscar compreender a cultura cinematográfica do público.

Portanto, é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária, etapa de aprendizagem), mas também mapeando, ainda que intuitivamente, o repertório cultural mais amplo e a cultura visual/cinematográfica dos alunos. (NAPOLITANO, 2003, p.19)

Desse modo se faz necessário observar e selecionar o filme respeitando a faixa etária repertório e aos valores socioculturais mais amplos e à cultura cinematográfica/audiovisual específica do grupo de alunos/comunidade envolvido na atividade. Alguns perguntas podem orientar o professor nesse sentido:

a)Qual o objetivo didático-pedagógico geral da atividade? b)Qual o objetivo didático-pedagógico específico do filme? c)O filme é adequado à faixa etária e escolar do público-alvo? d)O filme pode e deve ser exibido na íntegra ou a atividade se desenvolverá em torno de algumas cenas? e)O público-alvo já assistiu a algum filme semelhante? (NAPOLITANO, 2003 p. 19)

Consoante a tais preocupações alerta Bitencourt (2005, p. 375-376), que “inicialmente é preciso muito cuidado na escolha” e que, por isso, para uma performance satisfatória “o primeiro passo é o professor conhecer as preferências dos alunos e identificar a experiência deles como espectadores”. Outro ponto elencado pela autora nesse sentido é a necessidade de “preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem”.

De fato, compreender o grupo em que as atividades serão desenvolvidas possibilita uma dinâmica favorável, mais fluida, ao trabalho com filmes. Afinal de contas é mais fácil o *chef* de cozinha selecionar o prato a ser servido quando conhece o gosto da clientela.. Nesse sentido Bitencourt (2008 p. 376), traz questões que podem nos orientar nesse tipo de investigação como:

Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentimentos e emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam no filme: interpretação dos atores ou conteúdo? [...] Por que não gostam de determinados filmes?

Se a proposta do trabalho for trabalhar em sala de aula com um grupo específico de alunos esse tipo de investigação se torna mais rápida e refinada. Como percebe Napolitano (2003 p. 21), “não há fórmula mágica nem receita teórica que substituam a reflexão e a perspicácia do professor e seus alunos”.

Porém, se a proposta for exibições em sessões cineclubistas esse tipo de investigação denota maior envergadura e se torna mais trabalhosa e demorada, principalmente se o cineclubes for aberto a comunidade. Mas, totalmente possível se caso o cineclubes estiver constituído na proposta feita no capítulo anterior.

Neste caso, por exemplo, o grupo responsável pelo projeto pode fazer esse tipo de pesquisa a partir da disciplina de Matemática e/ou Geografia visando o estudo de estatísticas utilizando enquetes em redes sociais para alcançar o maior número de pessoas na comunidade (fora da escola) e não ficar restrito a somente dados internos (dentro da escola).

Refletir sobre a seleção do filme, ou seja, qual filme e por que esse filme será instrumentalizado para exibição em sala de aula (ou sessões de cineclubistas) a partir de um mapeamento (coleta de dados) sobre o as preferências e valores individuais (quando possível) e coletivos do grupo de alunos e/ou comunidade escolar é um primeiro passo importante e decisivo para a instrumentalização do filme. O próximo passo é refletir e definir como instrumentaliza-lo e mediá-lo em sala de aula.

Como venho demonstrando para instrumentalizar o filme o professor necessita analisá-lo prévia e criticamente para assim mediá-lo de maneira sistemática e sólida na sala ou na sessão cineclubista. Para tanto sugiro aos professores seguirem esse roteiro que estará dividido em dois grupos de questões. O primeiro visa análise crítica do filme (pré exibição) e o segundo a mediação do filme em sala/sessão cineclubista (pós exibição).

No primeiro grupo que denominei de “questões pré-exibição” as perguntas serão direcionadas para filme buscando conhecer dados e fatos sobre o filme desde a sua criação, produção, distribuição, exibição até sua recepção. Esse grupo contará com três conjuntos denominados/classificados da seguinte maneira: conjuntura e condições de produção, elementos do conteúdo filmico, e por fim circulação e recepção.

O primeiro conjunto de questões aponta para o contexto social, econômico, político e cultural da produção e da indústria cinematográfica no período em que o filme foi produzido.

Partindo do princípio que o filme é um produto/mercadoria cultural produzido no tempo e no espaço possuindo historicidade própria convém ao professor investigar sobre o contexto histórico (social, político, econômico e cultural) buscando entender quais

forças/motivos/fatores sociais impulsionaram/levaram a produção daquele filme naquele dado momento.

Nesse momento, cabe ressaltar que alguns aspectos do filme irão se destacar: o local de origem, ano de lançamento, produtor, diretor. Ou seja, aonde, quando o filme foi produzido/dirigido e por quem.

Vou compor um exemplo. Suponhamos que o filme selecionado para ser instrumentalizado tenha sido “Eles não usam black-tie (1981)”, é de suma importância que o professor descubra/reconheça que este filme foi produzido no de 1981 (quando) no Brasil (aonde), sendo homônimo de uma peça de teatro do anos 1950, que representa a luta de trabalhadores de uma fábrica paulista em pleno momento de reabertura política no país.

Momento que ainda havia uma forte pressão dos aparelhos estatais de censura tanto que o filme foi censurado para televisão e só foi estrear no circuito comercial brasileiro depois ter sido laureado com diversos prêmios internacionais e nacionais.

Pois, mesmo não circulando inicialmente no circuito comercial, já havia circulado no circuito não comercial (alternativo) formado por sessões de cinema e alguns casos de cineclube organizadas por comunidades eclesiais de base, centros de cultura, sindicatos e partidos.

O circuito de exibição em que circulou primeiramente tem total relação com o produtor e diretor do filme Leon Hirszman (quem pagou e dirigiu) que tinha forte ligação com o Centro Popular de Cultura (CPC) Partido Comunista Brasileiro e da Central Única de Trabalhadores (CUT), e que denota certa aproximação aos movimentos sociais e a ala esquerdista brasileira daquele período.

A partir daí o professor perceberia que é impossível falar de Hirszman sem falar em Cinema Novo. O que levaria o professor a conhecer um pouco sobre esse fenômeno/movimento faz parte da história do cinema brasileiro e, automaticamente irá entrar em investigações relacionadas a indústria do cinema brasileiro, e devido ao período iria (re)conhecer a Empresa Brasileira de Filmes S.A. (Embrafilme), que foi uma empresa de economia mista estatal brasileira produtora e distribuidora de filmes que teve participação na produção filme e que nesse período enfrentava várias críticas, por exemplo.

Como podemos perceber quando tratamos do filme como uma fonte de conhecimento em si e a analisamos como tal (re)conhecemos conseqüentemente que o filme possui sua própria história que se conecta diretamente a história do país em que é produzido (e também de outros países onde for distribuído e exibido quando for o caso), à história do cinema e da indústria cinematográfica.

A partir dessa primeira investigação o professor (ou grupo de professores e alunos) deverá construir a ficha técnica do filme coletando alguns dados como: país de origem, título original do filme, ano de produção, direção, elenco, classificação, gênero, duração e sinopse. Por exemplo:

Ficha Técnica	
<ul style="list-style-type: none"> • Título do Filme: Eles não usam black-tie • Direção: Leon Hirszman • Produção: Leon Hirszman • Ano: 1981 • Local de Produção: Brasil • Elenco: (entre a sinopse) • Classificação: • Gênero: Drama • Duração: 134 min 	<p style="text-align: center;">Sinopse:</p> <p>Em São Paulo, em 1980, o jovem operário Tião (Carlos Alberto Riccelli) e sua namorada Maria (Bete Mendes) decidem casar-se ao saber que a moça está grávida. Ao mesmo tempo, eclode um movimento grevista que divide a categoria metalúrgica. Preocupado com o casamento e temendo perder o emprego, Tião fura a greve, entrando em conflito com o pai, Otávio (Gianfrancesco Guarnieri), um velho militante sindical que passou três anos na cadeia durante o regime militar. Baseado na peça homônima de Gianfrancesco Guarnieri.</p>

Quadro 2 - Modelo Ficha Técnica de Filme

Sugiro que aliado a essa coleta de dados o professor busque curiosidades/peculiaridades sobre o filme que podem estar ligadas a criação, aos atores, efeitos especiais, inovações técnicas e artísticas, entre outros aspectos do filme que podem se destacar. Dessa maneira sugiro algumas um quadro de questões que poderão orientar o professor na nesse primeiro momento investigativo

Questões pré exibição	
Conjuntura e condições de exibição	<ul style="list-style-type: none"> * Quais peculiaridades se destacam dentro do processo de produção e realização do filme? * Qual o contexto histórico (econômico, político, social e cultural em que o filme foi produzido? * Qual a representatividade do filme em relação a história (tradição) da cinematografia brasileira? * Qual a representatividade do filme em relação a indústria cinematográfica (e/ou entretenimento/cultural) brasileira? * Quem investiu (pagou) para produção do filme? Quais poderiam ser as motivações para tal investimento? * Quem dirigiu o filme? Quais elementos da biografia do diretor podemos relacionar com o processo de produção e direção do filme? * Quem atuou no filme? Quais elementos das biografias destacadas no elenco podem ter relação com o processo de produção e divulgação do filme?

Quadro 3 – Questões pré-exibição - Conjuntura e condições de exibição

Todo o material encontrado, dados coletados e informações descobertas nesse processo de análise serão de grande importância para o próximo passo onde vamos ao segundo conjunto de questões que compõe o roteiro proposto: distribuição e recepção.

Assim como Valim, que “considerando audiência como um conjunto de práticas difundidas socialmente” pensa que “nenhuma história séria do cinema pode ser feita omitindo-se a audiência de um dado filme ou conjunto de filmes”, penso, também, que uma boa instrumentalização do filme passa por entender como o filme recebido pela audiência. Nesse sentido, aponta Valim (2012 p. 288), que

O lugar dos estudos de recepção é, necessariamente, o de uma natural interdisciplinaridade, uma vez que, nas análises que visualizam com destaque o público e as apropriações de mensagens, são centrais a questão cultural e a produção de estratégias e práticas de natureza política e social, nas quais a questão do poder é central.

Difícilmente o professor encontrará no filme em sobre o modo como pouco sobre os modos de produção, as estruturas organizativas, as situações de mercado, as tomadas de decisão dos executivos, as relações de trabalho ou as situações de mercado”, portanto a interdisciplinaridade apontada por Valim (2006), nos indica a necessidade de investigação de “outros meios de comunicação que ajudaram os filmes a estabelecer certa hegemonia ou domínio cultural de instituições existentes e valores em detrimento de outros”.

Nesse sentido, afirma ainda Valim (2006), que se faz necessário a investigar a recepção do filme (ou um grupo de filmes) a partir de “revistas populares, programas de rádio, anúncios, suplementos literários em jornais de grande circulação e outros produtos da vida cultural interpretaram as produções”, pois “esses veículos fornecem informações valiosas sobre atitudes e tendências difundidas, até porque os públicos escolhem os filmes pelas representações em revistas, televisão, jornais, conversas e outros contatos sociais”.

Portanto, acredito que para uma instrumentalização de qualidade do filme o professor deve buscar informações para além do que pode ser percebido através do filme, “desse modo, outros meios de comunicação devem ser estudados em conjunto com esses filmes”. Algumas questões podem orientar o professor no momento, veja o quadro a seguir:

Questões pré-exibição	
Circulação e Recepção	<ul style="list-style-type: none"> * Em quais circuitos o filme foi exibido? * Aonde o filme foi exibido? * Como ele foi descrito, analisado, considerado por outros meios de comunicação como revistas e sites especializados, por exemplo? * Quem (audiência) assistiu ao filme?

Quadro 4 - Questões pré-exibição - Circulação e Recepção

Após conhecer o contexto em que o filme foi produzido e maneira como ele recebido pela audiência, presumo que o professor esteja mais preparado para se

comprometer com a análise interna do filme, pois perceberá que a maior parte do que descobrira através das investigações anteriores terão influência e estarão entrelaçados em diversos aspectos com os elementos que constituem a representação cinematográfica do filme analisado.

Portanto, vamos ao terceiro e último conjunto questões do grupo pré exibição. As questões nesse momento serão direcionadas para os aspectos referentes a leitura interna do filme, ou seja, aos elementos do conteúdo e semiologia do filme, como roteiro, edição, e atuações, fotografia, cenário, trilha sonora e silêncios (off) e representações constitutivas da narrativa e do discurso fílmico.

Esse momento possui íntima relação com a postura do professor ao assistir ao filme. Essa assistência não pode ter aspectos de deleite e sim de estudo frente ao filme. Portanto o professor deve estar atento ao máximo de detalhes que conseguir extrair do filme no intuito de analisá-lo criticamente.

O professor precisa estar atento a elementos como performance (a construção do personagem e os diálogos), linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia). Nesse sentido o profícuo historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso, em sua densa obra “Narrativa, sentido, história”, nos aponta um caminho interessante.

O autor propõe uma análise fílmica pautada semiótica e no discurso que nos direciona para uma análise que leva em consideração as questões anteriormente apontadas assim como uma análise a partir das representações presentes nos filmes.

Segundo Alexandre Valim,

O trabalho com o sistema semio-discursivo, tal qual o utilizado por Cardoso, contribui não apenas para a sistematização dos vários elementos significativos presentes nos filmes, mas também auxilia na interpretação e na inserção desses textos no circuito comunicacional, discutido anteriormente

Pautado na propriedade e rigor analítico de Ciro Flamarion, conjugado à ênfase dada aos elementos contextuais das proposições apresentadas por autores como Michèle Lagny, Karsten Fledelius, Douglas Kellner, Rick Altman, entre outros, Alexandre Valim (2012, 296-298), propõe um método organizado em quatro etapas: contextos de produção e relato, narrativa, níveis semânticos e redes temáticas ou representacionais. Veja o quadro a seguir:

Etapas para análise filmica (VALIM, 2014)	
Contextos de produção e relato	<p>Cotejamento entre o relato do filme - isto é, a história do filme, aquilo que se narra - e o contexto de sua produção, permitindo, assim, uma comparação do contexto produtivo com o relato, de maneira a compreender um pouco melhor as intenções e escolhas feitas ao longo da concepção e produção do filme</p>
Narrativa	<p>A ação narrativa produtora da obra. Ao se discutir a narração de um filme ou de um grupo de filmes, deve-se observar a representação do sentido dos enunciados por meio dos tipos de narradores, como aparecem, e quais os recursos utilizados. Alguns desses recursos podem ser caracterizados como “iconotextos”.</p> <p>Nos filmes produzidos em Hollywood, tais recursos geralmente aparecem por meio de <i>closes</i> de jornais, faixas, cartazes, cartas, telegramas, retratos, fichas e músicas. Essas unidades pictóricas “adicionais”, que podem trabalhar sobre a declaração ou ter um curso próprio, referem-se a uma declaração omitida na narração, agindo como um personagem envolto na trama.</p>
Níveis semânticos	<p>Ordenação em níveis semânticos do discurso. A representação do sentido dos enunciados pode ser elaborada a partir dos níveis semânticos citados anteriormente. No nível semântico figurativo são alocadas as referências a uma representação que o filme pretende construir. Nesse nível, existe a formação de um esquema figurativo, que seleciona um material e faz que ele pareça coerente ao ator social. Essas referências podem ser construídas com o objetivo de afirmar ou negar uma determinada representação, mas também podem ser elaboradas almejando a uma representação incerta, ambígua.</p>
Redes temáticas ou representacionais	<p>Composição das principais redes temáticas, isto é, o conjunto de temas caracterizadores dos filmes. A partir da identificação de redes temáticas, ou ainda, de redes e sub-redes temáticas, é possível “ler” as principais representações existentes em tais produções.</p>

	Em vários filmes produzidos em Hollywood, por exemplo, as principais redes temáticas geralmente se referem à oposições entre os Estados Unidos da América e um inimigo externo, geralmente alienígena ou localizado em outros países. Todavia, várias redes secundárias auxiliam a fixação de ideias e contribuem para tornar inteligíveis tanto os valores positivos relacionados aos Estados Unidos, como os negativos relacionados aos seus antagonistas.
--	--

Quadro 5 – Etapas para análise filmica segundo Alexandre Busko Valiim

Dar conta de uma análise com tal envergadura de fato não é uma tarefa fácil, por isso trabalhar em grupo de maneira transdisciplinar pode ser positivo. Entretanto, se o professor estiver atento a alguns aspectos como aos principais personagens e suas características dramáticas, desenvolvimento do roteiro, conceitos, valores culturais e ideológicos, fazer a decupagem (sequenciamento numerado) do filme, analisar a trilha sonora, a fotografia, câmera, cenário e figurino, aliado as investigações propostas anteriormente pode alça-lo na direção de uma análise histórico social do cinema.

Sobre os principais personagens e suas características dramáticas cabe ressaltar que o professor de ficar atento as características desses personagens, pois em filmes comprometidos com cadeia de produção da indústria cinematográfica eles apresentam comumente pouca densidade psicológica ou emocional e as relações dramáticas muitas vezes simplistas quase sempre se resumindo a um confronto dualista entre bem e mal, contribuindo para construção de identidades estereotipadas.

Essa atenção deve ser redobrada quando os filmes forem baseados em fatos ou personagens reais, via de regra mais complexos em sua psicologia, ideologia e suas motivações éticas do que mostra o filme. O mesmo cuidado deve ser dado a personagens históricos. E nesse sentido cabe ressaltar a importância de investigar a trajetória dos atores e atrizes para compreender melhor o sentido e a função dos personagens.

Contribui Napolitano (2003), ao salientar que nestes casos a busca de informações sobre os atores que os interpretam ajuda os professores e alunos a comparar a pessoa (em diversos aspectos físicos, psicológicos, emocionais, ideológicos etc) com o personagem representado. Inclusive, vale ressaltar que muitos filmes ficam marcados pelo desempenho e atuações primorosas de seus atores. Ainda segundo o autor “em resumo, a realidade e seus protagonistas são sempre mais complexos, e poucos filmes conseguem captar parte desta complexidade (até porque eles não têm obrigação de fazê-lo)”.

No tocante ao desenvolvimento do roteiro, conceitos, valores culturais e ideológicos. É nesse momento que o professor precisa estar atento as mensagens principais e secundárias presentes nas representações filmicas, buscar “ler” o filme da maneira mais rica possível. Pois, como aponta Napolitano (2003, p. 94),

Por mais que as situações dramáticas e personagens deem margem a diversas interpretações aos espectadores, é preciso que o professor estimule o debate sobre a mensagem principal que o diretor ou o sistema que produziu a obra quis fixar no receptor. Quase sempre essas mensagens são de natureza político-ideológica ou ético-moral e, neste sentido, o cinema (sobretudo o americano) tem uma função ideológica e cognitiva fundamental no mundo moderno. Ele não apenas veicula determinada imagem da “América” para os espectadores americanos como também consolida e propaga valores ideológicos e morais do *american way of life* (hoje em dia cada vez mais hegemônico no mundo ocidental ou ocidentalizado), além de produtos e bens culturais em geral.

Destaco que é imprescindível que o professor vise nesse momento fazer as relações possíveis entre as mensagens presentes na representação e os dados extraídos nos primeiros momentos de investigação. Ajuda muito a fazer esse tipo de análise a decupagem do filme. Desconstruir e reconstruir a narrativa é um exercício de grande valia.

Algo fundamental para compreender de maneira refinada as mensagens e pretensões presentes nas representações é a trilha sonora (ruídos, efeitos e músicas) do filme, assim como a ausência de sons (silêncios).

A trilha sonora reforça os efeitos emocionais ou o sentido de uma sequência antecipando o desfecho da sequência ou mesmo mudando o foco da atenção do espectador. Conforme Napolitano (2003, p. 96), “todos esses elementos são absorvidos inconscientemente, mas são produtos de escolhas dos profissionais que fazem o cinema, com fins determinados”.

Penso que três outros elementos são absorvidos, tem efeitos parecidos e que tem possui forte carga subjetiva em suas escolhas: fotografia, figurino e câmera. A fotografia é responsável pela qualidade, pela textura, pelo sombreamento e pelo colorido da imagem que vemos na tela podendo.

O figurino é um elemento de forte impacto visual e normalmente visto como puramente instrumental ou ornamental, entretanto o figurino também pode expressar mensagens e reforçar identidades dos personagens ou de determinadas épocas seus efeitos

estão potencialmente ligados a fotografia adotada pelo editor. Exemplifica Napolitano (2003, p. 96),

um filme que queira passar tristeza pode ter a predominância (em objetos, figurinos ou em tons gerais) do azul. Já outro, que queira passar sensualidade ou ternura, pode tender para o vermelho. Um bom exercício, para classes mais adultas e maduras, é assistir à trilogia de Krzysztof Kieslowski (*A liberdade é azul, A igualdade é branca e A fraternidade é vermelha*), filmes feitos entre 1993 e 1994, que são verdadeiros exercícios de fotografia e expressividade de sentimentos por meio da cor e da textura. Para as classes mais infantis, os desenhos animados são sempre um bom exercício de percepção.

A câmera é um elemento extremamente discreto e a partir do seu enquadramento um ponto de vista é adotado. É ela que organiza o quadro cênico (todos os elementos que vemos na tela), enfatiza determinados personagens ou objetos pelo enquadramento, conduz o olhar pelo mundo fílmico. “Ela não é uma passagem neutra para o mundo do filme e sim a janela que nos permite ver ou não certos elementos que nos contam determinada história” (NAPOLITANO, 2003, p. 97).

Por fim, segue a parte do roteiro de questões do último conjunto de questões do grupo de questões pré-exibição:

Questões pré-exibição	
Elementos do conteúdo fílmico	<ul style="list-style-type: none"> * O filme está baseado em fatos ou personagens reais? O que dizem outras fontes sobre o tema? * O filme é baseado em outra obra artística? Aonde se aproxima e se distanciam? * Quais elementos representados no filme se relacionam com o contexto histórico em que foi produzido? * Quem dirigiu o filme? Quais elementos da biografia do diretor podemos relacionar as mensagens e representações presentes no filme? * Quem atuou no filme? Quais elementos das biografias destacadas no elenco podem ter relação com o personagem do filme? * Quais as características subjetivas e comportamentais dos personagens principais? São passíveis de estereotipação ou simplificação?

	<ul style="list-style-type: none"> * A trilha sonora foi produzida exclusivamente para o filme? * Quais sensações e emoções os sons buscam imprimir na representação? Há momentos de silêncio no filme? * O figurino corresponde de fato ao modo como as pessoas se vestiam, conforme outras fontes visuais, no passado representado? * Se o filme representa um tempo futuro qual mensagem essa escolha de figurino quis transmitir? * Como a narrativa foi construída? Segue uma ordem cronológica linear? * Quais valores ético, morais e religiosos são percebidos no filme? De que maneira? * Quais preconceitos étnico-raciais, classe e/ou de orientação são representados? E de que maneira são representados?
--	---

Quadro 6 – Questões pré-exibição - Elementos do conteúdo fílmico

Visando estimular o debate e a mediação em sala de aula ou sessões cineclubistas, proponho o último grupo de questões do roteiro:

Questões pós-exibição (debate)	
Debate	<ul style="list-style-type: none"> * Qual síntese (resumo) podemos fazer da história (enredo, trama) representada no filme? * Esse filme tem características comuns aos filmes que você costuma assistir? * Quais escolhas e objetivos, em sua opinião, levaram a escolha e exibição deste e não outro filme? * Quais relações podemos fazer entre o conteúdo estudado e o filme exibido? * O que mais chamou sua atenção no filme? * Qual a contribuição do filme para o estudo da disciplina História? (poderia ser outra disciplina, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia, etc., por exemplo)

	* Quais as contribuições você considera que o filme trouxe para sua formação pessoal (humana)?
--	--

Quadro 7 – Questões pós-exibição - Debate

É perceptível na estrutura do grupo de questões que a proposta de análise segue os procedimentos metodológicos provenientes da História Social do Cinema e por sua vez leva em conta a leitura interna do filme como conteúdo, argumento e roteiro, personagens e atuações, cenários e lugares, música, tempo em que decorre a história narrada, a edição, ou seja, como foi “montada” narrativa, mensagens, discursos, ideologias, assim como sua existência e historicidade enquanto bem/produto cultural.

Finalmente, acredito que dentro dos limites, um método visando conjugar propostas provenientes da área de Cinema e História e do Ensino de História como proposto possa ser uma ótima ferramenta. Espero que essa proposta para instrumentalização de filmes e exibição em sala de aula ou sessões cineclubistas possa ajudar a levar o cinema/filme para escola de maneira científica e didático-pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, chego ao fim desse trabalho acreditando que hoje juridicamente devido Lei 13.006/14, temos no setor educacional uma proposta inovadora, mas incompleta. Uma proposta pautada em boas intenções ainda que recheada por intenções meramente comerciais. E se antes havia alguma resistência a utilização de filmes enquanto recurso pedagógico, a Lei vem nos dizer que o cinema hoje deve ser parte do currículo.

Entretanto, não basta criar a lei, ela precisa de regulamentações aliadas a outros projetos que, por sua vez, nunca vieram. Por isso, concluo que o hoje a Lei vive sob a imprecisão de possibilidades de execução. Falta regulamentação, direcionamento, orientação. O que a meu ver é um equívoco grave.

Pois, entendo que o cinema/filme possui potenciais pedagógicos únicos, mas que precisa de métodos para sua exibição e mediação em sala de aula. Na escola o filme não precisa deixar de ser necessariamente entretenimento, mas precisa estar embebido de certo rigor teórico pedagógico.

Assim, uma proposta que visa um projeto que seja um caminho possível para preencher os vazios, lacunas deixadas pela Lei se faz de suma importância. Uma proposta que ajude a escola enquanto instituição (projeto cineclube e seleção de filmes) e aos docentes enquanto profissionais que farão o papel de mediadores entre cinema e escola (roteiro de instrumentalização do filme para exibição e mediação) se faz necessária.

Enfim, precisamos agarrar essa oportunidade de levar o cinema para escola com as duas mãos, e não podemos deixá-la fugir. O cineclube é transformador, o cinema é transformador e a escola não pode malbaratar a oportunidade de trazer esses agentes transformadores para o seu interior, para seu currículo, para a sua proposta educacional.

Entretanto, como arguido durante todo o trabalho precisamos de metodologias educacionais para tanto. Precisamos inserir o cinema na formação dos docentes, precisamos aproximá-los dos profissionais da área de cinema e propiciar a troca de experiência entre os mesmos. Precisamos munir os profissionais de educação com fermentas teórica, metodológicas e tecnológicas. Só assim, a Lei 13.006/14, cumprirá seu papel e o cinema brasileiro na escola o dele.

Dessa maneira, acredito que os resultados obtidos através da presente pesquisa possam orientar a escola e seus docentes para um caminho de utilização da experiência acumulada de um século de práticas cineclubistas aliada a uma metodologia para a utilização de filmes desenvolvida numa perspectiva humana, mais precisamente na História Social do Cinema.

APÊNDICE A - Roteiro para instrumentalização de filmes

Roteiro para instrumentalização de filmes	
Questões pré-exibição	
Conjuntura e condições de produção	<ul style="list-style-type: none"> * Quais peculiaridades se destacam dentro do processo de produção e realização do filme? * Qual o contexto histórico (econômico, político, social e cultural em que o filme foi produzido)? * Qual a representatividade do filme em relação a história (tradição) da cinematografia brasileira? * Qual a representatividade do filme em relação a indústria cinematográfica (e/ou entretenimento/cultural) brasileira? * Quem investiu (pagou) para produção do filme? Quais poderiam ser as motivações para tal investimento? * Quem dirigiu o filme? Quais elementos da biografia do diretor podemos relacionar com o processo de produção e direção do filme? * Quem atuou no filme? Quais elementos das biografias destacadas no elenco podem ter relação com o processo de produção e divulgação do filme?
Circulação e recepção	<ul style="list-style-type: none"> * Em quais circuitos o filme foi exibido? * Aonde o filme foi exibido? * Como ele foi descrito, analisado, considerado por outros meios de comunicação como revistas e sites especializados, por exemplo? * Quem (audiência) assistiu ao filme?
	<ul style="list-style-type: none"> * O filme está baseado em fatos ou personagens reais? O que dizem outras fontes sobre o tema? * O filme é baseado em outra obra artística? Aonde se aproximam e se distanciam?

<p>Elementos do conteúdo fílmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Os personagens históricos são representados de maneira coerente ao perfil delineado também em outras fontes? * Quais elementos representados no filme se relacionam com o contexto histórico em que foi produzido? * Quem dirigiu o filme? Quais elementos da biografia do diretor podemos relacionar as mensagens e representações presentes no filme? * Quem atuou no filme? Quais elementos das biografias destacadas no elenco podem ter relação com o personagem do filme? * Quais as características subjetivas e comportamentais dos personagens principais? São passíveis de estereotipação ou simplificação? * A trilha sonora foi produzida exclusivamente para o filme? * Quais sensações e emoções os sons buscam imprimir na representação? Há momentos de silêncio no filme? * Qual a fotografia do filme? Quais hipóteses poderiam ter motivado o diretor, produtor, editor a escolher esse tipo de fotografia e não outra? * O figurino corresponde de fato ao modo como as pessoas se vestiam, conforme outras fontes visuais, no passado representado? * Quais os enquadramentos utilizados pelo diretor? Quais hipóteses poderiam leva-lo a essas escolhas? * Se o filme representa um tempo futuro qual mensagem essa escolha de figurino quis transmitir? * Como a narrativa foi construída? Segue uma ordem cronológica linear? * Quais valores ético, morais e religiosos são percebidos no filme? De que maneira? * Quais preconceitos étnico-raciais, classe e/ou de orientação são representados? E de que maneira são representados?
--------------------------------------	--

Questões pós-exibição

- * Qual síntese (resumo) podemos fazer da história (enredo, trama) representada no filme?
- * Esse filme tem características comuns aos filmes que você costuma assistir?
- * Quais escolhas e objetivos, em sua opinião, levaram a escolha e exibição deste e não outro filme?

- * Quais personagens chamaram mais a sua atenção? Por que?
- * Com qual personagem você mais se identifica? Se você fizesse parte da história representada quem você seria? Por que?
- * Com qual personagem você não se identifica? Se você fizesse parte da história representada quem não gostaria de ser? Por que?
- * Qual sequência de cenas do filme mais lhe chamou a atenção? Por que?
- * Quais relações podemos fazer entre o conteúdo estudado e o filme exibido?
- * O que mais chamou sua atenção no filme?
- * Qual a contribuição do filme para o estudo da disciplina História? (poderia ser outra disciplina, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia, etc., por exemplo)
- * Quais as contribuições você considera que o filme trouxe para sua formação pessoal (humana)?

APÊNDICE B - Seleção de Filmes

Filme

Sinopse e Dados Técnicos

Temática Histórica e
Temas Transversais
possíveisCaramuru, a
Invenção do
Brasil

Em 1º de janeiro de 1500 um novo mundo é descoberto pelos europeus, graças aos grandes avanços técnicos na arte náutica e na elaboração de mapas. É neste contexto que vive em Portugal o jovem Diogo, pintor que é contratado para ilustrar um mapa e, enganado pela sedutora Isabelle, acaba sendo punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde. A caravela acaba naufragando, mas ele, por milagre, consegue chegar ao litoral brasileiro. Lá conhece a bela índia Paraguaçu com quem logo inicia um romance temperado posteriormente pela inclusão de outra índia: Moema, irmã de Paraguaçu.

→ Período Colonial (século XVI)

→ Invasão do Brasil

→ Ética

→ Meio ambiente

→ Direção: Guel Arraes, Jorge Furtado

→ Pluralidade cultural

→ Ano: 2000

→ Trabalho

→ Duração: 85 min.

→ Classificação: 12

Hans Staden

Hans Staden, um imigrante alemão que naufragou no litoral de Santa Catarina. Dois anos depois, chegou a São Vicente, concentração da colônia portuguesa no Brasil, onde trabalhou por mais dois anos, visando juntar dinheiro para retornar Europa. Neste tempo em que viveu em São Vicente, Staden passou a ter um escravo da tribo Carijó, que o ajudava. Preocupado com seu sumiço repentino após ter ido pescar, Staden parte em sua procura, sendo encontrado por sete índios Tupinambás, inimigos dos portugueses, que o prendem no intuito de matá-lo e devorá-lo. É a partir de então que passa a ter que arranjar meios para convencer os índios a não devorá-lo e permanecer vivo.

→ Período Colonial do (século XVI)

→ Invasão do Brasil

→ Ética

→ Meio ambiente

	<p>→ Direção: Luiz Alberto Pereira</p> <p>→ Ano: 2000</p> <p>→ Duração: 85 min.</p> <p>→ Classificação: 12</p>	<p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Trabalho</p>
<p>Carlota Joaquina</p>	<p>Um painel da vida de Carlota Joaquina, a infanta espanhola que conheceu o príncipe de Portugal com apenas dez anos e se decepcionou com o futuro marido. Sempre mostrou disposição para seus amantes e pelo poder e se sentiu tremendamente contrariada quando a corte portuguesa veio para o Brasil, tendo uma grande sensação de alívio quando foi embora.</p> <p>→ Direção: Carla Camurati</p> <p>→ Ano: 1995</p> <p>→ Duração: 100 min.</p> <p>→ Classificação: ---</p>	<p>→ Período Colonial (Século XVIII)</p> <p>→ Vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil.</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Trabalho</p>
<p>Quilombo</p>	<p>Em torno de 1650, um grupo de escravos se rebela num engenho de Pernambuco e ruma ao Quilombo dos Palmares, onde uma nação de ex-escravos fugidos resiste ao cerco colonial. Entre eles, está Ganga Zumba, príncipe africano e futuro líder de Palmares, durante muitos anos. Mais tarde, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contestará as idéias conciliatórias de Ganga Zumba, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.</p>	<p>→ Período Colonial do (século XVII)</p> <p>→ Escravidão no Brasil</p> <p>→ Ética</p>

	<ul style="list-style-type: none"> → Direção: Cacá Diegues → Ano: 1984 → Duração: 119 min. → Classificação: --- 	<ul style="list-style-type: none"> → Pluralidade cultural → Trabalho
<p>Xica da Silva</p>	<p>Temos a combinação de Cacá Diegues e da obra de José Felício dos Santos. O filme baseado no livro Memórias do Distrito de Diamantina é a cinebiografia da escrava Chica da Silva (Zezé Mota). Passado no século XV nas ruas de Diamantina o filme mostra a história de amor de João Fernandes (Walmor Chagas), que ao se apaixonar pela escrava a torna uma dama da sociedade mineira. O filme foi um grande sucesso e levou 3.183.493 de pessoas aos cinemas, e é a 22ª maior bilheteria entre os longa-metragens produzidos pela Embrafilme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Período Colonial do → Escravidão no Brasil → Ética → Pluralidade cultural → Trabalho
	<ul style="list-style-type: none"> → Direção: Cacá Diégues → Ano: 1976 → Duração: 107 min. → Classificação: 16 	

Sonhos tropicais

No mesmo navio o sanitarista Oswaldo Cruz, que retorna ao país após anos de estudo na Europa, e Esther, polonesa que veio ao Brasil na promessa de se casar. Cruz logo consegue emprego como médico, enquanto Esther não tem a mesma sorte, logo descobrindo que a proposta de casamento era apenas uma farsa. Cruz começa sua ascensão na medicina local, assumindo o comando do Instituto Soropédico de Manguinhos, onde pesquisa a cura de doenças como a peste e a febre amarela. As medidas de Cruz se mostram eficazes. Até que, na tentativa de extinguir a varíola, propõe que maiores de 6 meses sejam obrigados a se vacinarem e desencadeia a Revolta da Vacina.

- Primeira República
- República Oligárquica
- Revolta da vacina
- Ética
- Saúde
- Pluralidade cultural
- Trabalho
- Meio ambiente

→ Direção: Andre Sturm

→ Ano: 2001

→ Duração: 107 min.

→ Classificação: --

Olga

Berlim, início do século XX. Olga Benário (Camila Morgado) é uma jovem judia alemã. Militante comunista, é perseguida pela polícia e foge para Moscou, onde recebe treinamento militar e é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes (Caco Ciocler) de volta ao Brasil. Na viagem, enquanto planejam a Intentona Comunista contra o presidente Getúlio Vargas, os dois acabam apaixonando-se. Parceiros na vida e na política, Olga e Prestes terão de lutar pelo amor, pelo comunismo e, principalmente, pela sobrevivência

- Era Vargas
- Estados autoritários
- Nazismo
- Ética

→ Direção: Jayme Monjardim

→ Ano: 2004

→ Duração: 141 min.

→ Classificação: --

- Pluralidade cultural

Dirigido por Cao Hamburger, o filme narra a história dos irmãos Villas Bôas que resolvem trocar o conforto da vida na cidade grande pela aventura de viver nas matas e se alistam para a Missão Roncador-Xingu, que fazia

- Era Vargas
- Meio Ambiente

Xingu

parte da Marcha Para o Oeste instituída por Getúlio Vargas para incentivar o progresso e a ocupação da região Centro-Oeste. Essa viagem ajuda-os a fundar o Parque Nacional do Xingu, uma das mais importante reservas ecológicas e indígena do Brasil. O filme, que tem João Miguel, Caio Blat e Maria Flor no elenco, ficou em 3º lugar na Mostra Panorama no Festival de Berlim e foi exibido pela Rede Globo no formato de minissérie.

→ Ética

→ Pluralidade cultural

→ Direção: Cao Hamburger

→ Trabalho

→ Ano: 2012

→ Duração: 102 min.

→ Classificação: 12

Memórias do cárcere

Em 1935, o Governo de Getúlio Vargas esmagou a revolta militar da Aliança Nacional Libertadora, conhecida como Intentona Comunista, e aplicou medidas que suspendiam as garantias das liberdades individuais de todos os brasileiros. Graciliano Ramos, escritor afamado e dirigente público de Ensino em Alagoas, simpatizante comunista que trabalhava no Palácio do Governo, acabou sendo preso em março de 1936 sem haver um processo formal de acusação. Depois de um tempo nos quartéis, cárceres públicos onde presenciou a ordem de deportação de Olga Benário Prestes e Elisa, e num hospital em que podia receber as visitas de advogado e da esposa Heloísa, ele foi enviado à remota Colônia Penal da Ilha Grande. Ali, apesar de muito doente devido a uma úlcera mal curada, continuou a escrever e consegue sobreviver aos 10 meses de confinamento em condições precárias e sofrendo crueldades, com a ajuda de alguns funcionários e dos demais prisioneiros de sua seção, ladrões e revoltosos políticos, e que esperavam serem retratados nos livros do escritor.

→ Era Vargas

→ Estados autoritários

→ Ética

→ Pluralidade cultural

→ Direção: Nelson Pereira dos Santos

→ Ano: 1984

→ Duração: 185 min.

→ Classificação: --

<p>O que é isso companheiro?</p>	<p>Em 1964, um golpe militar derruba o governo democrático brasileiro e, após alguns anos de manifestações políticas, é promulgado em dezembro de 1968 o Ato Constitucional nº 5, que nada mais era que o golpe dentro do golpe, pois acabava com a liberdade de imprensa e os direitos civis. Neste período vários estudantes abraçam a luta armada, entrando na clandestinidade, e em 1969 militantes do MR-8 elaboram um plano para sequestrar o embaixador dos Estados Unidos (Alan Arkin) para trocá-lo por prisioneiros políticos, que eram torturados nos porões da ditadura.</p> <p>→ Direção: Bruno Barreto</p> <p>→ Ano: 1997</p> <p>→ Duração: 110 min.</p> <p>→ Classificação: --</p>	<p>→ Ditadura Civil - Militar no Brasil</p> <p>→ Estados autoritários</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>
<p>Batismo de Sangue</p>	<p>Em 1964, um golpe militar derruba o governo democrático brasileiro e, após alguns anos de manifestações políticas, é promulgado em dezembro de 1968 o Ato Constitucional nº 5, que nada mais era que o golpe dentro do golpe, pois acabava com a liberdade de imprensa e os direitos civis. Neste período vários estudantes abraçam a luta armada, entrando na clandestinidade, e em 1969 militantes do MR-8 elaboram um plano para sequestrar o embaixador dos Estados Unidos (Alan Arkin) para trocá-lo por prisioneiros políticos, que eram torturados nos porões da ditadura.</p> <p>→ Direção: Helvecio Ratton</p> <p>→ Ano: 2006</p> <p>→ Duração: 110 min.</p> <p>→ Classificação: --</p>	<p>→ Ditadura Civil - Militar no Brasil</p> <p>→ Estados autoritários</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>
	<p>Brasil, anos 60. A ditadura militar faz o país mergulhar em um dos momentos mais negros de sua história. Alheia a tudo isto, Zuzu Angel (Patrícia Pillar), uma estilista de modas, fica cada vez mais famosa no Brasil</p>	<p>→ Ditadura Civil - Militar no Brasil</p>

<p>Zuzu Angel</p>	<p>e no exterior. Paralelamente seu filho, Stuart (Daniel de Oliveira), ingressa na luta armada, que combatia as arbitrariedades dos militares. Resumindo: as diferenças ideológicas entre mãe e filho eram profundas. Numa noite, Zuzu recebe uma ligação, dizendo que Stuart tinha sido preso pelos militares. As forças armadas negam. Pouco tempo depois, ela recebe uma carta dizendo que Stuart foi torturado até a morte na aeronáutica. Então, ela inicia uma batalha aparentemente simples: localizar o corpo do filho e enterrá-lo. Mas Zuzu vai se tornando uma figura cada vez mais incômoda para a ditadura.</p> <p>→ Direção: Sergio Rezende</p> <p>→ Ano: 2006</p> <p>→ Duração: 104 min.</p> <p>→ Classificação: --</p>	<p>→ Estados autoritários</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Trabalho</p>
<p>O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias</p>	<p>1970. Mauro (Michel Joelsas) é um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda completamente, já que seus pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente para ele. Na verdade os pais de Mauro foram obrigados a fugir por serem de esquerda e serem perseguidos pela ditadura, tendo que deixá-lo com o avô paterno (Paulo Autran). Porém o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha que ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é seu vizinho. Enquanto aguarda um telefonema dos pais, Mauro precisa lidar com sua nova realidade, que tem momentos de tristeza pela situação em que vive e também de alegria, ao acompanhar o desempenho da seleção brasileira na Copa do Mundo.</p> <p>→ Direção: Cao Hamburger</p> <p>→ Ano: 2006</p> <p>→ Duração: 110 min.</p> <p>→ Classificação: 10</p>	<p>→ Ditadura Civil - Militar no Brasil</p> <p>→ Direitos Humanos</p> <p>→ Estados autoritários</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>

<p>O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias</p>	<p>1970. Mauro (Michel Joelsas) é um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda completamente, já que seus pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente para ele. Na verdade os pais de Mauro foram obrigados a fugir por serem de esquerda e serem perseguidos pela ditadura, tendo que deixá-lo com o avô paterno (Paulo Autran). Porém o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha que ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é seu vizinho. Enquanto aguarda um telefonema dos pais, Mauro precisa lidar com sua nova realidade, que tem momentos de tristeza pela situação em que vive e também de alegria, ao acompanhar o desempenho da seleção brasileira na Copa do Mundo.</p> <p>→ Direção: Cao Hamburger</p> <p>→ Ano: 2006</p> <p>→ Duração: 110 min.</p> <p>→ Classificação: 10</p>	<p>→ Ditadura Civil - Militar no Brasil</p> <p>→ Direitos Humanos</p> <p>→ Estados autoritários</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>
<p>Tainá 3 – A Origem</p>	<p>(Mayara Bentes) acaba tornando-se vítima dos bandidos, deixando órfã a bebê Tainá. Abrigada entre as raízes da Grande Árvore, a criança é salva pelo velho e solitário pajé Tigê (Gracindo Jr), que passa a cuidar dela e só a devolve para seu povo cinco anos depois, quando será escolhido o novo líder defensor da natureza. Por ser menina, Tainá (Wiranú Tembê) é impedida de se apresentar, mas pela herança da mãe, a última das guerreiras, e com o apoio da esperta menina da cidade Laurinha (Beatriz Noskoski) e do índio nerd Gobi (Igor Ozzy), a indiazinha resolve encarar os malfeitores, desvendando o mistério de sua própria origem. (RC)</p> <p>A história pode ser um ótimo gancho para os estudantes conhecerem mais sobre a região da Amazônia, aprenderem sobre a cultura indígena e refletirem sobre a diversidade cultural do país. Além disso, o filme também abre a possibilidade de trabalhar conteúdos de educação ambiental, contemplando discussões sobre o consumo consciente.</p> <p>→ Direção: Rosane Svartman</p> <p>→ Ano: 2013</p> <p>→ Duração: 80 min.</p>	<p>→ Brasil Contemporâneo</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Meio Ambiente</p>

	→ Classificação: Livre	
O Auto da Compadecida	As aventuras dos nordestinos João Grilo, um sertanejo pobre e mentiroso, e Chicó, o mais covarde dos homens. Baseado na obra de Ariano Suassuna.	→ Ética
	→ Direção: Guel Arraes → Ano: 2000 → Duração: 104 min. → Classificação: Livre	→ Pluralidade cultural → Meio Ambiente → Trabalho
Carandiru	Um médico (Luiz Carlos Vasconcelos) se oferece para realizar um trabalho de prevenção a AIDS no maior presídio da América Latina, o Carandiru. Lá ele convive com a realidade atrás das grades, que inclui violência, superlotação das celas e instalações precárias. Porém, apesar de todos os problemas, o médico logo percebe que os prisioneiros não são figuras demoníacas, existindo dentro da prisão solidariedade, organização e uma grande vontade de viver.	→ Brasil Contemporâneo → Ética → Saúde → Orientação sexual → Direitos Humanos
	→ Direção: Hector Babenco → Ano: 2003 → Duração: 145 min. → Classificação: 16	→ Pluralidade cultural → Trabalho

Cidade de Deus

Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência.

→ Brasil Contemporâneo

Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade.

→ Ética

Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão.

→ Direitos Humanos

→ Pluralidade cultural

É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

→ Trabalho

→ Direção: Fernando Meirelles Katia Lund

→ Ano: 2002

→ Duração: 130 min.

→ Classificação: 16

Cidade de Deus

Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência.

→ Brasil Contemporâneo

Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade.

→ Ética

Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão.

→ Direitos Humanos

→ Pluralidade cultural

É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

→ Trabalho

→ Direção: Fernando Meirelles Katia Lund

→ Ano: 2002

→ Duração: 130 min.

→ Classificação: 16

As melhores coisas do Mundo	<p>Mano tem 15 anos, adora tocar guitarra, beijar na boca, rir com os amigos, andar de bike, curtir na balada. Um acontecimento na família faz com que ele perceba que virar adulto nem sempre é tarefa fácil: a popularidade na escola, a primeira transa, o relacionamento em casa, as inseguranças, os preconceitos e a descoberta do amor. Em meio a tantos desafios, Mano descobre e inventa As Melhores Coisas do Mundo.</p>	<p>→ Brasil Contemporâneo</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Orientação sexual</p>
	<p>→ Direção: Laís Bodanzk</p> <p>→ Ano: 2010</p> <p>→ Duração: 107 min.</p> <p>→ Classificação: 14</p>	<p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Trabalho</p>
Uma história de amor e fúria (Animação)	<p>"Uma História de Amor e Fúria" é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo do romance, o longa ressalta quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravidão, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água.</p>	<p>→ História Geral do Brasil</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>
	<p>→ Direção: Luiz Bolognesi</p> <p>→ Ano: 2013</p> <p>→ Duração: 74 min.</p> <p>→ Classificação: 12</p>	
	<p>1997. O dia-a-dia do grupo de policiais e de um capitão do BOPE (Wagner Moura), que quer deixar a corporação e tenta encontrar um substituto para seu posto. Paralelamente dois amigos de infância se tornam policiais e se</p>	<p>→ Brasil Contemporâneo</p>

<p>Tropa de Elite 1</p>	<p>destacam pela honestidade e honra ao realizar suas funções, se indignando com a corrupção existente no batalhão em que atuam.</p> <p>→ Direção: Jose Padilha</p> <p>→ Ano: 2007</p> <p>→ Duração: 115 min.</p> <p>→ Classificação: 16</p>	<p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Direitos humanos</p>
<p>Tropa de Elite 2: O Inimigo Agora é Outro</p>	<p>1997. O dia-a-dia do grupo de policiais e de um capitão do BOPE (Wagner Moura), que quer deixar a corporação e tenta encontrar um substituto para seu posto. Paralelamente dois amigos de infância se tornam policiais e se destacam pela honestidade e honra ao realizar suas funções, se indignando com a corrupção existente no batalhão em que atuam.</p> <p>→ Direção: Jose Padilha</p> <p>→ Ano: 2010</p> <p>→ Duração: 116 min.</p> <p>→ Classificação: 16</p>	<p>→ Brasil Contemporâneo</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p> <p>→ Direitos humanos</p>
<p>Democracia e vertigem</p>	<p>Uma narrativa cautelosa em tempos de crise da democracia - o estopim pessoal e político para explorar um dos mais dramáticos períodos da história do Brasil. Combinando acesso exclusivo a líderes do passado e do presente (incluindo os ex-presidentes Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva) a relatos da biografia complexa de sua própria família, a diretora Petra Costa (Elena) testemunha a ascensão e a queda de políticos e o que restou do país, tragicamente polarizado.</p>	<p>→ Brasil Contemporâneo</p> <p>→ Ética</p> <p>→ Pluralidade cultural</p>

→ Direção: Petra Costa

→ Ano: 2019

→ Duração: 113 min.

→ Classificação: 16

→ Direitos humanos

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001
- AMÂNCIO, Antonio Carlos. et al. **Novos desafios frente à lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.
- BARRA, Regina Ferreira. Lei 13.006/2014: aspectos histórico-políticos do trabalho com cinema em escolas de educação básica. In: **Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 2016.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, UnB, Brasília, 1983.
- BRASIL, Instrução Normativa n.º 63, de 2 de outubro de 2007. Define cineclubes, estabelece normas para o seu registro facultativo e dá outras providências. Brasília: ANCINE, 2007. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-2-de-outubro-de-2007>. Acessado em 08/10/2020
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cadernos Cine Mais Cultura**, 2007.
- BUTRUCE, Débora. **Cineclubismo no brasil esboço de uma história**. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v 16 n 1, 2003, p. 117-124.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. 7ed. São Paulo: Unesp, 1992.
- CANO, Márcio Rogério De Oliveira (coord). et al. **A reflexão e a prática no ensino: História**. 1 ed. São Paulo: Blucher. 2012.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo (SP): Ática, 2004. 440p.
- COSTA JUNIOR, Hélio Moreira da. **O onírico desacorrentado: o movimento cineclubista brasileiro** (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo – 1928-1988). 2006. 302 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: Costa, M.V. (org.). **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999, p.37-68.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube Como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRESQUET, Adriana; PAES, Bruno Teixeira. **A escola e o cinema: Algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14**. Revista Teias, v. 17, n. 47, jan/mar. 2016.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma Reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

FRESSATO, Soleni Biscouto. Cinematógrafo: pastor de almas ou diabo em pessoa?. In: In: NÓVOA, Jorge et al. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. 1 ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: editora UNESP. p. 85-98.

GIRARDELLO, Gilka. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. **Cinema, educação e o Cineclube nas escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 149 f.: Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001. 452p.

KLAMMER, Celso Rogério; FORTUNATO, Jaqueline; MELO, Rodrigo. A importância do cinema por meio do cineclube na escola. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge et al. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. 1 ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: editora UNESP. p. 99-132

LEAL, Álida Angélica Alves. et al. Outras telas: o cinema em espaços de professores/as de educação básica. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org). et al. **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

LISBOA, Fátima Sebastiana Gomes. **O movimento de cineclubes na América Latina**: civilizacionismo e engajamento político. Argentina e Brasil (1940-1970). ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. 2005.

LOCATELLI, Arinalda Silva; ROSA, Cristiane de Oliveira. **Luz, Câmara, Educação**: relatando a experiência do Cineclubinho UFToca. Revista de Extensão da Universidade de Taubaté. v. 5, n. 1, novembro, 2012

MATELA, Rose Clair Pouchain. **Experiência e narrativa no movimento cineclubista da década de 1970**: “Corações e Mentes”. 316 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

MONTÓN, Angel Luis Hueso. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge et al. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. 1 ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: editora UNESP. p. 29-40

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2003.

NÓVOA, Jorge et al. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. 1 ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: editora UNESP. 494 p.

PINHEIRO, Jane. E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

RAMOS, Fernão Pessoa e MIRANDA, Felipe A. (Org.), **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Senac, São Paulo, 2004, p. 128.

ROCHA, Flavio Rogerio. **Dinafilme e o cineclubismo**: a distribuição alternativa de curtas-metragens durante a década de 1970 no Brasil. Domínios da Imagem, ano 5, no. 9, novembro. 2011.

RÜSEN, Jörn. Conceitos históricos. In: **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 91-100.

SALES, Priscila Constantino. **Cultura e política no Clube de cinema da Unesp/Assis: um projeto de formação e interiorização da cultura cinematográfica (1960 – 1983)**.178 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2016

SANTOS, Maria Angélica Dos. BARBOSA, Maria Carmen Silveira LAZZARETI, Angelene. À luz da lei. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

SILVA. Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Maria Da Conceição Silva. et al. Como na faculdade de educação da UERJ estamos *praticandopensando* cinema e o significado da lei nº 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

STECZ, Solange Straube. Cinema na escola: muitos desafios no horizonte. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; AZEVEDO, Ana Lucia F; GRAMMONT, Maria Jaqueline. O Cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Sumus, 1997.

VALIM, Alexandre Busko. **Imagens Vigeadas: uma História Social do cinema no alvorecer da Guerra Fria, 1945-1954**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

VALIM, Alexandre Busko. Cinema e História. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte**: um culto moderno. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

WALTER, Fernanda Omelczuk. 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância). In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015.