

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

EUGÊNIO MAGNO MARTINS DE OLIVEIRA



**FERNANDO BIRRI E PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO E CINEMA EM DIÁLOGO COMO
PRÁTICAS DA LIBERDADE**



Belo Horizonte

2017

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

EUGÊNIO MAGNO MARTINS DE OLIVEIRA

FERNANDO BIRRI E PAULO FREIRE:

EDUCAÇÃO E CINEMA EM DIÁLOGO COMO

PRÁTICAS DA LIBERDADE

Tese apresentada ao Doutorado Latino-Americano em Educação: políticas públicas e profissão docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Linha de Pesquisa: Docência: processos constitutivos, professores como sujeitos sócio-culturais, experiências e práticas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Assunção de Castro Teixeira.

Belo Horizonte

2017

O48f Oliveira, Eugênio Magno Martins de, 1958-

T

Fernando Birri e Paulo Freire [manuscrito]: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade / Eugênio Magno Martins de Oliveira. - Belo Horizonte, 2017.

362 f., enc.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Inês Assunção de Castro Teixeira.

Bibliografia : f. 305-309.

Apêndice : f. 313-320.

Anexos : f. 321-362.

1. Cinema na educação -- Teses. 2. Cinema – América Latina -- Teses. 3. Freire, Paulo, 1921-1997 -- Teses. 4. Birri, Fernando, 1925- -- Teses.
I. Título. II. Teixeira, Inês Assunção de Castro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.33523

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese intitulada ***FERNANDO BIRRI E PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E CINEMA EM DIÁLOGO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE***, de autoria de **EUGÊNIO MAGNO MARTINS DE OLIVIERA**, aprovada em 31/08/2017, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – Orientadora (UFMG)

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG)

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira (UFMG)

Prof^a. Dra. Rosália Maria Duarte (PUC RJ)

Prof^a. Dra. Clarisse Maria de Castro Alvarenga (UFMG)

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2017.

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio e Geralda e à minha irmã, Maria das Graças (*in memoriam*); aos meus filhos, Diogo e Geovana; a Drika, minha parceira de afetos e estímulos; a todos os educadores populares e libertários do planeta; ao Neo-Realismo Italiano, aos cineastas-militantes do Cinema Novo Brasileiro e do *Nuevo Cine Latinoamericano* e aos companheiros e companheiras da Rede Kino e do Grupo Mutum.

Só a graça Divina poderia me presentear com o privilégio de contar com tantos e tantas companheiros e companheiras de viagem tão generosos, geniais e possuidores de solidariedade invejável. Não irei multiplicar palavras, quero apenas manifestar minha gratidão a: Paulo Freire, Fernando Birri, Inês Teixeira, Wolney Oliveira, Milene Gusmão, Orlando Senna, Miguel Arroyo, Luiz Alberto, Bernardo Oliveira, Rosália Duarte, Jaqueline de Grammont, Clarisse Alvarenga, Rodrigo Marcos de Jesus, Leôncio Soares, Danilo Martuccelli, Álida, Ana Azevedo, Marília Dias, Tiago Antônio, Geovana, Drika, Diógenes, Felipe Zurita, Ximena e Amaro, Paulo Barbosa, Diogo e Marcela, João e Marlene, Lucília e Alysson, Maria (*in memorian*), Odete e Roberto, dona Judith, Mafá, Isabel, Luciano Faria, Tatá, Lucília Licínio, Julinho, Lívia, Adriana Duarte, Gilmair, Flávia Papa, Haydenee, Zulma, Ana Tello, Daniel Rocca e Maria, Marizinha, Josaniel, Mônica C. A. Lima, Alexandre Marques Pimenta, Maria Juliá Grillo, Stela Maris Scarciófolo, Jorgelina Centurión, Marina Lozeco, Victor Cevallos, Dolly Pussi, Rolando Conejo López, Gustavo Duarte, Daniel Hechim, Fabiana Birri, Wilma, Lícia, Maria Cristina, G. G., Emerson, Rose, Jô, Melissa, Dani, Isabela, Glauber Brito, Glória Constanza, Maria Sol, Diego Bolaños, Adenilson, Carlos Crespo, Leonardo, Guto e Frida.

Canção Para os Fonemas da Alegria*
Thiago de Mello

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
êste canto de amor publicamente.*

*Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrêlas
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,*

*e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas*

*são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:*

*porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,*

* Homenagem de Thiago de Mello a Paulo Freire, in: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 27.

*e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre um clarão*

*que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:*

*êle atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,*

*contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar
soletrando a canção da rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:*

*canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

Santiago do Chile,
verão de 1964.

RESUMO

O trabalho, baseado na *Pedagogia do oprimido*, do educador Paulo Freire, desenvolve um diálogo entre educação e cinema, a partir de Freire e da produção cinematográfica do cineasta e educador argentino, Fernando Birri, com o objetivo de se trabalhar educação e cinema como práticas da liberdade. Considerando que a pedagogia é uma forma de produção da vida, de modos de existir, são analisadas as possibilidades de contribuição das pedagogias libertárias na luta contra a opressão na América Latina, indagando sobre as possibilidades das obras e reflexões desses dois intelectuais poderem contribuir nesta direção. Em outros termos, partindo da *Pedagogia do oprimido* de Freire discute-se as possibilidades de se pensar uma *Pedagogia do cinema do oprimido* tendo como parâmetro o cinema e os ensinamentos de Birri, ao se tomar como referentes o ambiente e os sujeitos com quem ambos trabalharam. A problemática investigativa delineou-se no sentido de identificar na obra de Birri, como educador, pensador e realizador cinematográfico, elementos de um cinema libertário, realizado em um contexto de opressão que pudesse caracterizá-lo como um cinema *do oprimido*. O objetivo foi encontrar o substrato necessário do *cinema do oprimido* em Fernando Birri, para defender a hipótese de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, à semelhança da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Para tanto, foram evidenciados aspectos que na prática educacional do cinema e nas produções cinematográficas de Birri se aproximam, ou se completam, encontrando-se com a *Pedagogia do oprimido*, de Freire. A pesquisa, realizada entre os anos de 2013 e o primeiro semestre de 2017 no Brasil e parte na Argentina, estruturou-se mediante as bases da pesquisa documental, complementada com entrevista semi-estruturada e mensagens internet. As fontes documentais e o corpus da pesquisa reuniram estudos biográficos e bibliográficos de Birri e Freire, estudos da cinematografia de Birri, análise de palestras e entrevistas já concedidas e documentação pessoal e de trabalho de Birri, entre os quais os Manifestos constitutivos da obra do cineasta, dentre outras fontes, trianguladas com: entrevista por e-mail (com Birri) e conversas informais com seus discípulos. No caso de Freire a pesquisa se baseou, fundamentalmente, em estudos biográficos e bibliográficos de sua obra e em conversas informais e obras de seus intérpretes. A partir do que foi investigado, conclui-se que, assim como Freire, Birri forjou sua pedagogia e demais obras junto aos oprimidos. A análise da práxis de Birri com o cinema por ele ensinado, produzido e defendido, permite afirmar que este é um tipo de cinema caracterizado como *cinema do oprimido*. Estas e outras descobertas apontadas pela pesquisa confirmam a principal hipótese lançada: a de que a confluência das obras e reflexões teórico-conceituais de Freire e Birri indicam a existência de uma *Pedagogia do cinema do oprimido* na América Latina que deve ser explorada e difundida, ao tomarmos como referência a obra deste cineasta argentino tido como pai do *Nuevo Cine Latinoamericano*.

Palavras-chave: Educação e Cinema. Fernando Birri e Paulo Freire. Pedagogias do Oprimido. Cinema Latino-Americano.

RESUMEN

El trabajo, basado en la *Pedagogía del oprimido*, del educador brasileño, Paulo Freire, desarrolla un diálogo entre educación y cine, a partir de Freire y de la producción cinematográfica del cineasta y educador argentino, Fernando Birri, con el objetivo de trabajar educación y cine como prácticas de la libertad. Considerando que la pedagogía es una forma de producción de la vida, de modos de existir, son analizadas las posibilidades de contribución de las pedagogías libertarias en la lucha contra la opresión en América Latina, indagando sobre las posibilidades de las obras y reflexiones de esos dos intelectuales pudieran contribuir en esta dirección. En otros términos, partiendo de la *Pedagogía del oprimido* de Freire se discuten las posibilidades de pensar una *Pedagogía del cine del oprimido* teniendo como parámetro el cine y las enseñanzas de Birri, al tomarse como referentes el ambiente y los sujetos con quienes ambos trabajaron. La problemática investigativa se delineó en el sentido de identificar en la obra de Birri, como educador, pensador y realizador cinematográfico, elementos de un cine libertario, realizado en un contexto de opresión que pudiera caracterizarlo como un *cine del oprimido*. El objetivo fue encontrar el sustrato necesario del *cine del oprimido* en Fernando Birri, para defender la hipótesis de una *Pedagogía del cine del oprimido*, a semejanza de la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire. Para ello, se evidenciaron aspectos que en la práctica educacional del cine y en las producciones cinematográficas de Birri se acercan, o se completan, encontrándose con la *Pedagogía del oprimido*, de Freire. La investigación, realizada entre los años de 2013 y el primer semestre de 2017 en Brasil y parte en Argentina, se estructuró mediante las bases de la investigación documental, complementada con entrevista semiestructurada y mensajes internautas. Las fuentes documentales y el corpus de la investigación reunieron estudios biográficos y bibliográficos de Birri y Freire, estudios de la cinematografía de Birri, análisis de charlas y entrevistas ya concedidas y documentación personal y de trabajo de Birri, entre los cuales los Manifiestos constitutivos de la obra del cineasta, dentro de otras fuentes, trianguladas con: entrevista por e-mail (con Birri) y conversaciones informales con sus discípulos. En el caso de Freire la investigación se basó, fundamentalmente, en estudios biográficos y bibliográficos de su obra y en conversaciones informales y obras de sus intérpretes. A partir de lo que fue investigado, se concluye que, así como Freire, Birri forjó su pedagogía y demás obras junto a los oprimidos. El análisis de la praxis de Birri con el cine por él enseñado, producido y defendido, permite afirmar que éste es un tipo de cine caracterizado como *cine del oprimido*. Estos y otros descubrimientos apuntados por la investigación confirman la principal hipótesis lanzada: la de que la confluencia de las obras y reflexiones teórico-conceptuales de Freire y Birri indican la existencia de una *Pedagogía del cine del oprimido* en América Latina que debe ser explorada y difundida, al tomar como referencia la obra de este cineasta argentino tenido como padre del Nuevo Cine Latinoamericano.

Palabras clave: Educación y Cine. Fernando Birri y Paulo Freire. Pedagogías del Oprimido. Cine Latinoamericano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 1 PEDAGOGIAS DE LIBERTAÇÃO X OPRESSÃO NA AMÉRICA	
 LATINA	30
1.1 Raízes da opressão	31
1.2 Libertação X Opressão	41
1.3 A produção do oprimido	51
1.4 Estratégias de resistência à opressão	65
 2 PAULO FREIRE E FERNANDO BIRRI: ASPECTOS HUMANOS	
 E O CHAMADO DA OPRESSÃO	82
2.1 Paulo Freire	84
2.2 Fernando Birri	102
2.3 Encontros e diálogos de los dos utópicos andantes	118
 3 A ALQUIMIA DE BIRRI: ENSINANDO, APRENDENDO,	
 REALIZANDO E PENSANDO CINEMA	133
3.1 A descoberta do cinema como descoberta	133
3.2 A vida por um filme	139
3.3 A generosidade do pensador de múltiplas poéticas	143
3.4 Alfabetização cinematográfica	148
3.5 Escolas anti-escolásticas	153
3.5.1 Laboratorio de poéticas cinematográficas	153
3.5.2 Escuela Internacional de Cine y Televisión	160
3.5.3 Escuela Documental de Santa Fe	166
 4 PELÍCULAS DE LOS MARGINALIZADOS DEL BAJO SALADO	183
4.1 Tire dié	187
4.2 Los inundados	208
4.3 Dois filmes que se completam	238

5	POR UMA PEDAGOGIA DO CINEMA DO OPRIMIDO	243
5.1	Contribuições à educação e ao pensamento crítico latino-americano	246
5.1.1	Estética e gosto	251
5.1.2	Saberes invisíveis: las epistemes del Sur	252
5.1.3	Educação emancipatória	255
5.2	Pedagogias culturais para a liberdade	258
5.2.1	Educação, cultura e contemporaneidade	261
5.3	O aprendizado da pedagogia e do cinema com os oprimidos	275
5.3.1	Reflexões exploratórias sobre uma pedagogia/método de alfabetização cinematográfica popular	280
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
	FONTES DOCUMENTAIS	304
	REFERÊNCIAS	305
	- Bibliográficas	305
	- Filmográficas	310
	- Consultas à Internet	311
	APÊNDICE	313
	- Apêndice A – A entrevista (por e-mail) com Fernando Birri	313
	ANEXOS	321
	- Anexo A – Os 5 Manifestos de Fernando Birri	321
	- Anexo B – A filmografia de Fernando Birri	334
	- Anexo C – Os filmes “Tire dié” e “Los inundados” e suas respectivas fichas técnicas	336
	- Anexo D – Documentos digitalizados, fotos e ilustrações de Fernando Birri	338
	- Anexo E – A bibliografia de Paulo Freire	357
	- Anexo F – Fichas do Círculo de Cultura de Paulo Freire	358

INTRODUÇÃO

A tese, como seu próprio título indica, dialoga com a *Pedagogia do oprimido*, do educador brasileiro, Paulo Freire e com o cinema do argentino, Fernando Birri. A partir do legado libertário que deixaram com suas obras e do exemplo de suas vidas, discute-se práticas e conceitos referenciais para trabalhos decoloniais nos domínios de *educação e cinema*, por meio de aproximações que contribuam para uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. Ainda que tal formulação não seja apresentada de forma totalmente desenvolvida, ela foi articulada como hipótese neste trabalho.

Para tanto, será colocada em evidência o que na prática educacional do cinema e nas produções cinematográficas de Birri, se aproxima, ou se completa, encontrando-se com a *Pedagogia do oprimido*, de Freire, com o propósito de identificar e refletir sobre experiências libertárias nos campos da educação e do cinema, em resistência à opressão, na América Latina.

Para se chegar a essa delimitação da questão de pesquisa, entretanto, foi necessária uma longa e sinuosa caminhada de garimpagem, apropriações, descartes, sentimentos de profundo vazio e, até de incapacidade, mesclados com uma obstinada perseverança no afã de se chegar a novas revelações que pudessem sustentar o impulso inicial para realizar este empreendimento. Por essas e outras razões o trabalho é introduzido com uma narrativa de percurso. Aqui são narradas, experiências profissionais, artísticas e acadêmicas, passando pelo despertar do interesse pelo tema, pela seleção para o Doutorado Latino-Americano em Educação e, na seqüência, pelo descontínuo itinerário da construção do projeto de pesquisa e o seu desenvolvimento, até o momento em que foram definidos a hipótese de pesquisa e o desenho metodológico da investigação. Essas e outras informações contribuem para uma justa compreensão do *leitmotiv* da tese e das razões que compulsoriamente convergiram para que suas principais descobertas fossem feitas em marcha. São revelações de encontros, de contribuições recebidas, de vivências no campo e estudos do corpus documental, coincidências e concomitâncias que foram surgindo durante todo o processo. Justamente por isso, o texto introdutório assume um tom particular e pessoal, cujo objetivo é confidenciar ao leitor angústias, achados, trajetória de vida, formação e, principalmente, as confluências experienciadas. Mesmo que algumas dessas confluências tenham sido premeditadas, a maioria delas o imponderável tratou de reunir neste encontro cuja tônica é um diálogo polifônico entre Freire e Birri como protagonistas generosos que fazem jus às suas fontes e referências, se abrem às vozes de seus intérpretes e permitem uma mediação partilhada entre autor e leitor.

Estas páginas introdutórias contemplam além da narrativa de percurso, do problema de pesquisa e da indicação do desenho metodológico, breves considerações sobre a área no qual o trabalho se inscreve, aspectos epistêmicos decorrentes dessa investigação no contexto de um doutorado latino-americano e uma brevíssima síntese dos capítulos.

Na oportunidade peço ao leitor a sua compreensão pelos apontamentos e protocolos de leituras com os quais irá se deparar. A intenção é mostrar as várias possibilidades de estudos, análises, reflexões, recortes e proposições com as quais as pesquisas sobre *educação e cinema* podem trabalhar e os possíveis trajetos que esse trabalho poderia ter. A extensão das linhas latitudinais aqui traçadas tem o objetivo de dar uma dimensão do amplo espaço que o tema ocupa e suas possibilidades de exploração, ao mesmo tempo em que revela as várias buscas e o tatear do autor em campo tão vasto, até encontrar a questão nuclear da tese e determinar o objeto de sua análise.

Descobertas em marcha

A *Pedagogia do oprimido* e a experiência de Paulo Freire com os “Círculos de Cultura”¹ constituíram-se como a ancoragem principal e originária para a realização deste trabalho sobre a relação entre *educação e cinema*. A pesquisa, desde seu início, se pautou pelo objetivo de encontrar o substrato necessário do *cinema do oprimido* em Fernando Birri, para defender a hipótese de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, à semelhança da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

Freire e Birri são latino-americanos e, a despeito das perseguições sofridas, atuaram em seus países de origem e em vários outros da América Latina e do mundo. Sempre foram libertários e conscientes do inacabamento do indivíduo e das instituições. Suas vidas, que se confundem com suas obras, falam – ou melhor, GRITAM –, seus ideais.

Incomodado – no melhor sentido da palavra –, por essa sensação de inacabamento e com o desejo de mergulhar mais fundo no estudo e na experimentação das práticas freirianas de uma *educação problematizadora*² e libertadora foi desenvolvida essa pesquisa sobre a relação entre educação e cinema.

¹*Círculo de cultura* é uma idéia que substitui a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”. “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem (BRANDÃO, 1988, p. 43).

² Verbetes freiriano. Na *educação problematizadora*, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2005a). Sartori, completa dizendo que “os pressupostos de uma educação problematizadora, segundo Freire (1987), estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso, a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos condições para que ocorra ‘superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*’ (Freire, 1987, p. 71). Isso posto cabe ao educador também ‘problematizar aos educandos o conteúdo

Através dessa pesquisa, proponho uma forma específica de trabalhar com o cinema na educação, vislumbrando contribuir para este campo e com a formação do educador, numa fase histórica em que as mídias, em geral, e o cinema, em particular, definitivamente, não podem ficar de fora das escolas, ou dos currículos escolares. A ideia é trabalhar com o cinema dialogando com a educação, para além da forma convencional, meramente instrumentalizada, como ilustração ou tão somente como suporte de conteúdos (in)formativos. Para tanto, considerando que a educação em uma perspectiva cultural possui uma didática que é construída levando-se em conta a tensão existente entre política e mercado, nas produções culturais da sociedade contemporânea, adoto Paulo Freire e Fernando Birri como referenciais dessas interações. Fundamentalmente, levando-se em conta suas posições diametralmente opostas a essa descompassada hegemonia do mercado, nos tempos atuais.

Tenho a convicção de que Freire comemoraria a criação desse Programa de Doutorado Latino Americano³. E Fernando Birri, com quem dialogo há cerca de sete anos, demonstrou grande entusiasmo pela iniciativa da realização desta pesquisa no contexto em que ela se dá⁴. Birri e Freire, exilados e a convite de autoridades, trabalharam em vários países latino-americanos e, de certa forma foram desbravadores nesse campo. Freire, difundido o *método de alfabetização popular* e semeando sua *Pedagogia do oprimido*, e Birri, disseminando sua concepção de cinema por meio da criação de várias escolas de cinema na América Latina, dentre outras ações, projetos, iniciativas e compromissos vários, além da produção de filmes. Com os vários anos de exílio Birri criou o *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas*, que tem como aspiração principal ser um espaço para produzir cinema, para ver filmes, para escrever cinema, discutir cinema e, sobretudo, para pensar cinema, ou como disse o próprio Birri:

Digamos para llevar a la práctica mi actual concepción sobre las palabras que una cultura tradicional ha presentado como antagónicas y que para mí son la misma cosa, porque ya no sé donde empieza una y donde termina la otra, y esas dos palabras son <política> y <poesía> y ambas se condensan en la propuesta de un cine poético-político. (BIRRI, 1996, p. 50).

que os mediatiza' (Freire, 1983, p. 81), ou seja, não é sua função dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formatado, acabado, estático. Para Freire (1983), o ato de problematizar é um ato dialético, uma vez que ao sujeito que problematiza é muito difícil que não se sinta comprometido com o processo que instaura (SARTORI, 2010, p. 135).

³ Alunos do Doutorado Latino-Americano, de outras nacionalidades, têm manifestado grande interesse em conhecer melhor Paulo Freire, devido a influência que ele exerceu e ainda exerce em seus países.

⁴ Uma das demonstrações do interesse de Birri com essa pesquisa foi me presentear com uma caixa de DVDs contendo sua filmografia e com os livros que me faltavam para completar sua bibliografia, para que eu pudesse conhecer mais e melhor a sua obra.

Alinhado aos que pretendem construir um mundo melhor, também sou adepto das utopias, por acreditar em realidades que ainda não vejo, mas cujas raízes estão plantadas em solo fértil no presente. Paulo Freire e a sua herança intelectual e de vida comprometida com a causa popular é uma referência que deveria estar mais presente nos círculos acadêmicos, para o que gostaria de contribuir com este e outros trabalhos, participando de projetos que se propõem a estudar e divulgar a sua obra. Nesta direção, pretendo que esses estudos ultrapassassem as fronteiras da teoria. Como contrapartida da possibilidade de tê-los realizado, pretendo devolver para a sociedade o resultado deste, em forma de ensino, pesquisa, extensão e outras práticas sociais. E desenvolver uma sistemática experimentação artístico-educacional⁵ junto a escolas de formação de professores, comunidades periféricas e a movimentos sociais.

Estou convencido de que o trabalho poderá contribuir para os estudos no campo de *educação e cinema* e da alfabetização cinematográfica, tema recorrente que tem mobilizado diversos setores da sociedade interessados na formulação de propostas neste sentido. Especialmente na medida em que as expressões *Pedagogia do cinema do oprimido* e *alfabetização cinematográfica* sejam compreendidas como algo que vai para além da utilização do cinema na escola como recurso audiovisual, nela se fazendo presente, fundamentalmente, como arte que deve ter livre fruição.

Embora muito ouvisse falar em Paulo Freire, pouco conhecia dele. A redescoberta tardia na fé cristã da Doutrina Social da Igreja Católica, da Teologia da Libertação, das Pastorais Sociais, dos Movimentos de Fé e Política, da Alfabetização de Jovens e Adultos, até a formação de cristãos leigos/leigas para atuar na política⁶, despertaram meu interesse em conhecer melhor Paulo Freire e seguir as pegadas do seu pensamento, da *Pedagogia do oprimido*.

Nesses percursos, no “Fórum.doc.bh”⁷, numa sessão das 17 horas, do dia 2 de dezembro de 2008, no Cine Humberto Mauro, do Palácio das Artes, fui profundamente impactado com *Tire dié*, uma produção argentina, de 1960, rodada em película de 16 mm, preto e branco, com 33 minutos de duração, na “Mostra Latinoamérica” do Festival. Do programa constava a seguinte apresentação do filme: “Retrata garotos de um subúrbio de Santa Fé que, colocando suas vidas em risco, vão pedir moedas aos trens que avançam por

⁵ Tais experimentações já começaram a ser desenvolvidas em alguns espaços sociais e educacionais, e terão continuidade, uma vez que tais estudos devem ser contínuos.

⁶ No Curso de Especialização do Centro Nacional de Fé e Política Dom Hélder Câmara (CEFEP-DF).

⁷ 12º Festival do filme documentário e etnográfico; Fórum de antropologia, cinema e vídeo, realizados em Belo Horizonte, MG, no período de 27 de novembro a 7 de dezembro de 2008.

uma ponte de dois quilômetros de comprimento. Através de uma série de entrevistas, denuncia a situação de abandono social ao qual estão submetidos” (CATÁLOGO FÓRUM.DOC.BH, p. 50 e 241). Naquela ocasião conheci o cinema de Fernando Birri e *Tire dié* passou a figurar entre os melhores filmes por mim já vistos. Até então não conhecia absolutamente nada deste cineasta que – apesar de gozar de grande prestígio entre os iniciados –, é pouco divulgado. A partir daquele momento minha curiosidade sobre o autor e a forma de produção daquele documentário foi aguçada. Especialmente ao saber que o filme foi realizado com a participação de 120 alunos de Birri, da Escola de Cinema Documental de Santa Fé, na Argentina, sob a sua coordenação e direção.

Com passagem pelas artes cênicas – na condição de ator, diretor e produtor –, admirador do “Teatro do Oprimido”, do diretor brasileiro Augusto Boal, e tendo terminado em 2006 uma pesquisa de mestrado em cinema documental, com pretensões a trabalhar com o ensino do cinema, intuí que, em Birri, poderia encontrar elementos que pudessem me motivar a seguir a trilha de Boal – tendo o seu *Teatro do Oprimido*⁸ como inspiração –, para desenvolver algo com o cinema, cuja referência fosse a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Tinha a expectativa de que poderia identificar através da pesquisa focada em Freire e Birri, elementos que permitissem fazer cruzamentos e experimentos para trabalhar na formulação de uma *Pedagogia do cinema do oprimido* e possibilitasse a *alfabetização cinematográfica* nos termos aqui propostos. Então, procurei conhecer e me aproximar de Freire e de Birri, acompanhando o desenvolvimento das pesquisas sobre *educação e cinema*, assim como tomando conhecimento de alguns métodos de ensino do cinema e formas de produção cinematográfica que poderiam ser análogos ao que tinha como suposto.

Para dar os primeiros passos em terreno tão vasto, segui a indicação do professor Miguel Arroyo, e busquei essa aproximação entre Freire e Birri pelo viés de suas humanidades e do legado que eles deixaram para o mundo, respectivamente, através da educação e do cinema como práticas da liberdade⁹. Estas são, inclusive, as maiores razões do meu interesse e motivação para realizar essa pesquisa. Vidas como a dos pensadores pesquisados têm sido o norte de minhas buscas, tanto no campo pessoal quanto acadêmico e profissional.

Munido desse ideal decidi realizar estes estudos, partindo do diálogo entre Freire e Birri, dando ênfase não apenas às produções, como também e, fundamentalmente, às suas

⁸ O Teatro do Oprimido é citado aqui apenas como inspiração. Não pretendo fazer nenhum estudo ou análise do Teatro de Boal, assim como não o usarei como referência nesse trabalho.

⁹ Uma referência ao livro *Educação como prática da liberdade*, de autoria de Paulo Freire (1965) que é uma espécie de embrião de *Pedagogia do oprimido*, que viria a ser lançado, três anos depois.

figuras humanas, em suas relações com a sociedade e com o seu tempo. Para além dos conteúdos que ensinavam, procurei conhecer melhor a forma como trabalhavam e abordavam as questões que os interpelavam. Para tal me servi de dados biográficos sobre Paulo Freire e, com relação a Fernando Birri, trabalhei com sua autobiografia escrita, textos dele e sobre ele. Fiz ainda uma entrevista aproximativa e mantive conversas informais com Birri (via e-mail), além de entrevistar e estabelecer diálogos com alguns dos seus discípulos. Para estas tarefas tomei como referência alguns postulados de François Dosse, presentes em sua obra, *O Desafio biográfico: escrever uma vida* (2009). Especialmente em razão dessa aproximação se dá entre dois sujeitos contemporâneos e pelo fato de não estar fazendo uma biografia, mas de estar trabalhando com biografias, na fronteira desse tipo de trabalho, procurei conhecer melhor Freire e Birri e provoquei esse encontro e diálogo entre eles, buscando convergências em suas obras e, sobretudo, em suas vidas. Quanto às biografias, destaco que

[...] a impressão de totalização do outro por ilusória que seja, responde ao empenho constante de construção do eu em confronto com o outro: “Poderíamos imaginar o que seria [...] uma *biografia* verdadeira que satisfizesse ao desejo de Baudelaire: ‘A biografia busca explicar e *verificar*, por assim dizer, as aventuras misteriosas do cérebro; *bio-grafia*, escrita viva e múltipla, ficção lógica. (Philippe Sollers, *Logiques, Le Seuil*, 1968, p.31 *apud* DOSSE, 2009, p. 13, grifos do autor).

[...] O gênero biográfico encerra o interesse fundamental de promover a absolutização da diferença entre um gênero propriamente literário e uma dimensão puramente científica – pois, como nenhuma outra forma de expressão, suscita a mescla, o caráter híbrido, e manifesta assim as tensões e as convivências existentes entre a literatura e as ciências humanas. (DOSSE, 2009, p. 18)¹⁰.

Não considero nenhum excesso de precaução afirmar que, embora, fosse necessário uma ideia mínima do trabalho metodológico, os desenhos de investigação não podiam ser muito estruturados. Temos que reconhecer que as decisões antecipatórias são débeis, frágeis e não podem ser precisadas com antecedência. Para tomar decisões metodológicas é necessário

¹⁰ A biografia possui uma outra característica especial: ela se oferece, permanentemente, a novas revisitações, possíveis e passíveis de novas compreensões, no decurso do tempo. O enigma biográfico sobrevive à escrita biográfica (DOSSE, 2009). E, por isso mesmo, especialmente no caso de Freire e Birri foi tão útil, devido a essas características da biografia que encontram ressonância em ambos. Como ensinava e fez Plutarco, como biógrafo – em sua vasta produção literária, intitulada, “Vidas Paralelas” –, e como recomendam tantos outros teóricos da educação contemporânea. Como a recomendação inicial recebida do professor emérito da FaE/UFGM, Miguel Arroyo que indicou esse caminho. E, posteriormente, o sociólogo peruano, radicado na França, Danilo Martuccelli que, quando de sua passagem por Belo Horizonte, na UFGM, para ministrar o minicurso “Gramáticas do Indivíduo”, na FaE, também sugeriu a utilização dos métodos: estudo biográfico e histórias de vida. Embora não tenha seguido o caminho da biografia e da história de vida como metodologia, o breve estudo de biografias realizado, tomando por base essas indicações, foi de grande utilidade para o trabalho inicial de aproximação com os sujeitos da pesquisa.

ter claro o objeto, as teorias, e estar em marcha na condução da pesquisa. Na medida em que os marcos teórico-conceituais se clarificavam, essa clareza ajudava a definir, na prática, a metodologia e as decisões técnicas operativas. Até porque me encontrava diante de uma difícil tarefa: trabalhar com dois sujeitos com suas histórias, suas ideias e suas obras, como referenciais teóricos, que eu pretendia usar também como referenciais metodológicos. Se tais fatos por um lado são verdadeiros privilégios, ao mesmo tempo se constituem como grandes desafios. Pois que, na qualidade de pesquisador, precisava afinar o instrumento da escuta e de uma leitura atenta, crítica e profunda, para me constituir como intérprete dos pesquisados e também dos estudiosos de suas obras, vislumbrando a possibilidade de apresentar um estudo que pudesse revelar novos conceitos teóricos e contribuições para esse campo de estudos. E, sobretudo, pistas de um caminho para se chegar ao embrião de metodologias para uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. Como se deu com o teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, que ao trabalhar com o teatro político na América Latina, especialmente nos anos 1960 e 1970, período em que os regimes autoritários se faziam presentes em vários países do nosso continente, difundiu o que veio a ser chamado de *Teatro do Oprimido*. Ele que, ao criar os conceitos *poética do oprimido* e *estética do oprimido*, sobre os quais teorizou, desenvolveu toda uma prática sistemática, das mais relevantes, inspirado em Paulo Freire.

Assim como a *Pedagogia do oprimido*, de Freire, inspirou Boal para a criação do seu teatro político, ela também pode contribuir para se pensar o cinema na América Latina. Nessa perspectiva, a discussão sobre a episteme, o método, a forma e a natureza da abordagem metodológica, não podiam ficar de fora.

Problema de pesquisa, referenciais teóricos, área de abrangência, aspectos epistêmicos e metodológicos

Tendo como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire, coloco em diálogo a educação e o cinema se encontrando na opressão – e entre os oprimidos – da América Latina, com o propósito de analisar aspectos, elementos, circunstâncias e outras referências de práticas pedagógicas de ensino do cinema e de produções cinematográficas de Fernando Birri que se aproximem, sejam inspiradas, se assemelhem e se completem, encontrando-se com a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire.

Em outros termos, a problemática investigativa desse trabalho interroga sobre as possibilidades da existência de um *cinema do oprimido* à semelhança da *Pedagogia do oprimido*, no sentido de que possa haver ou ser formulado, inspirado ou assemelhado à obra

de Fernando Birri – seja como realizador ou educador –, uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, no sentido freiriano.

Tal questão, eixo estruturador e problemática central desta tese, desdobra-se em outras questões, aspectos e dimensões analíticas, anunciadas anteriormente. Nessa direção, perguntamos sobre como deve ser compreendida a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire? Existiria um *Cinema do Oprimido* tal como Freire cunhou essa expressão – e uma *pedagogia* deste – na América Latina, se pensarmos a partir da obra de Birri? O que a obra e as reflexões teórico-conceituais de Freire e Birri teriam a indicar na direção de se formular uma *Pedagogia do cinema do oprimido*?

Outra questão que se desdobra da problemática central e aponta para futuras investigações refere-se à possibilidade de se adaptar *palavra geradora* e *tema gerador*, do método de alfabetização de Paulo Freire, para *plano gerador* e *cena geradora*, na perspectiva de se trabalhar com a *alfabetização cinematográfica* e com a compreensão da sintaxe fílmica. Isto com vistas ao desenvolvimento da construção de sentidos através da imagem em movimento, do cinema – dentro e fora da escola –, vislumbrando ainda colaborar com a formação do educador latino-americano, entendendo que a educação não pode prescindir da cultura, das artes e do cinema, em especial.

Embora essa questão tenha estado sempre presente nas inquietações e buscas deste trabalho, ela não foi desenvolvida propriamente nesta tese, devendo ser objeto de investigações futuras. Contudo, pode-se considerar que essa discussão foi iniciada nas reflexões e descobertas contidas na tese, que servirão de base para os estudos a serem realizados adiante.

Parto do suposto de que ao estudar, analisar e aproximar as produções literárias e filmográficas, de Paulo Freire e Fernando Birri, respectivamente, envolvendo: práticas, técnicas, reflexões – e assim identificar e refletir sobre experiências libertárias nos campos da educação e do cinema, em resistência à opressão, na América Latina –, serão encontrados elementos que poderão se configurar como o embrião para a formulação de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, no contexto de uma educação libertadora, na América Latina.

Em sintonia com as teorias e práticas de Freire e Birri, que sustentam a proposta investigativa aqui exposta, é importante salientar que também foram considerados, para efeitos de revisão da literatura, outros aportes teórico-conceituais, como os clássicos do campo científico no qual o trabalho se insere.

O recorte temático delimitado na tese a inscreve nos domínios de *educação e cinema*, uma área que, apesar de nova, já conta no Brasil com alguns coletivos de pesquisa e trabalhos

importantes como o Cinead (UFRJ), o Cineduc, o Grupo Mutum (FAE/UFMG), o Janela Indiscreta Cine-Vídeo (UESB), o Programa de Alfabetização Audiovisual (RS) e a KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual¹¹, reunindo vários pesquisadores pioneiros, autores de trabalhos referenciais nesse campo de estudo. Municiado pelas pesquisas daqueles que me antecederam, servindo-me das mesmas e, ao mesmo tempo, buscando caminhos paralelos e, intentando novas descobertas, a partir de suas fontes primárias e dos trabalhos que surgiram após seus percursos, encontrei apoio para identificar outros referenciais teórico-analíticos para o problema investigativo deste trabalho, sem desconsiderar os estudos realizados pelos desbravadores dessa relação dialógica entre *educação e cinema*¹².

Embarquei para a viagem, mas o fiz na companhia da própria Inês e de seus pares nesse campo de investigação. Dentre eles, destaco Alain Bergala¹³, cujo trabalho inspira educadores, artistas e pesquisadores no mundo inteiro ao tratar, sobretudo, do modo de ensinar cinema como arte no âmbito da escola. Bergala postula que grandes princípios de diferentes escopos, tais como a redução das desigualdades e a revelação nas crianças de outras qualidades de intuição e sensibilidade, norteiam a pedagogia das artes. Mas, segundo ele, existe também o perigo de se utilizar o cinema na escola meramente como produtor de conhecimento ou de sentido, de forma instrumentalizada. Por isso ele defende o cinema na escola como alteridade. O cinema como arte, não como um objeto de leitura decodificável (BERGALA, 2008). Com essa percepção, o autor propõe a adoção de uma pedagogia centrada na criação, que permite criar tanto quando se assiste filmes como quando os realiza. Aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação. Ver a obra pelos sentimentos e pelos olhos do autor.

Convicto de que o cinema é sempre jovem quando retorna ao gesto que o fundou, inventando um novo começo, Bergala, além de propor uma impregnação de cinema, com a exibição/fruição de filmes e de exercícios de criação, a partir dessas exibições, reinventou o “Minuto Lumière”. Esse exercício, batizado com o nome dos inventores do cinema, se caracteriza como uma passagem ao ato da criação, nas mesmas condições que marcaram a

¹¹ Rede fundada, em 2009, na FAE/UFMG, por Rosália Duarte, Adriana Fresquet, Inês Teixeira, Milene Gusmão, Bete Bullara, Ana Lúcia Azevedo, Eugênio Magno, Ataídes Braga, Pedro Ortiz e outros/as. A Rede Kino, atualmente, congrega dezenas de participantes: professores, cineastas e pesquisadores brasileiros e de outros países da América Latina.

¹² Como, por exemplo, quando aceitei a sugestão de Inês Teixeira, que no prefácio do livro *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*, dizia que os autores da referida obra nos convocavam e nos convidavam “a novas realizações que ampliem os tempos e os espaços da educação em companhia do cinema” (FRESQUET, Org., 2009, p.12).

¹³ Cineasta, professor e ex-editor da revista *Cahiers du Cinéma*. Bergala, a convite do ministro Jack Lang, foi conselheiro da área de cinema do governo francês no ano 2000 e desenvolveu um projeto de cinco anos para a introdução do cinema no ensino fundamental. Ele é autor da obra “*A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*”, 2008.

origem do cinema, trazendo ao aluno o mesmo espírito dos primórdios e, simulando os mesmos recursos dos dispositivos técnicos utilizados pelos irmãos Lumière. Trata-se da emocionante experiência de se filmar um plano, de um minuto, de imagens em movimento, com uma câmera, seja ela uma câmera profissional de cinema, ou mesmo de vídeo, super-8, celular, etc., fixa, num tripé, sem utilizar qualquer recurso tecnológico encontrado nas câmeras modernas, mesmo as amadoras¹⁴.

As afirmações desse europeu (BERGALA, 2008, p. 13), que diz ter sido salvo pelo cinema, também encontra ressonâncias na América Latina¹⁵. Prova de que o cinema, embora tão utilizado para a manipulação das massas, pela indústria cultural dos países colonialistas, é uma linguagem universal e pode ser realizado, visto, pensado e ensinado de forma diversa da lógica hegemônica e perversa que tem prevalecido.

Mas o que tem a ver a proposta de Bergala para *educação e cinema* com a de Paulo Freire para a educação e com a de Birri para o cinema? De que maneira essa *pedagogia da alteridade* contida na obra de Bergala poderia dialogar com a *pedagogia do oprimido* de Freire se encontrando com a pedagogia de Birri, como é proposto aqui? Seria possível pensar um *cinema do oprimido* também nessa perspectiva, como um encontro com a alteridade, que foge às relações e processos de opressão, visto que o outro, o pobre, o negro o indígena, o oprimido já não mais seriam desqualificados, explorados, vilipendiados no cinema, pelo cinema, com o cinema. Até que ponto um *cinema do oprimido* seria, também, assim como a *Pedagogia do oprimido*, a radicalidade maior do reconhecimento do outro como diferente e como igual?

Embora reconheça a importância das reflexões de Bergala e de outras pesquisas e experimentações realizadas no campo de *educação e cinema* – e tenha, inclusive, realizado trabalhos de formação e aproximação com alguns deles –, tais estudos não serão aqui aprofundados ou discutidos, uma vez que a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire é que irá se configurar como principal referencial teórico deste trabalho. E isto, por várias razões, entre as quais cito:

- O autor da *Pedagogia do oprimido* foi filósofo e pensador, assim como deixou um método de alfabetização importante e reconhecido em todo o mundo. “[...] Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe, melhor. Antes de fazer isso ele investiu aos brados *com uma*

¹⁴ A prática da metodologia *Minuto Lumière* tem sido disseminada em várias partes do mundo. Pesquisadores de diversos países reconhecem a importância de que nos situemos no momento fundante do cinema para nos renovar.

¹⁵ Este fato é confirmado porque sabe-se que alguns dos coletivos brasileiros acima citados, se inspiram e têm como referência o método de trabalho de Bergala.

educação *contra* outras” (BRANDÃO, 1988, p. 15). Da mesma forma, o cineasta Fernando Birri, também criou um método próprio de educação para o cinema e uma pedagogia especial, sobretudo na realização dos filmes *Tire Dié* e *Los inundados*. Todavia, tanto Freire como Birri transpuseram as fronteiras do método.

- Mesmo que cheguemos ao embrião de formulações metodológicas de alfabetização cinematográfica, ainda que tal aproximação não se constitua como demonstração cabal da hipótese, mas como extensão da pesquisa ou sinalização para futuras investigações, o que se pretende é uma reflexão analítica para além do método.

Assim sendo, cabe ressaltar que as análises nucleares do presente trabalho serão feitas em torno da *Pedagogia do oprimido*, numa perspectiva de libertação da opressão, a partir do encontro e do diálogo entre Freire e Birri. Da fecundação da educação pelo cinema libertário, tendo como referentes a opressão e os oprimidos da (e na) América Latina. O objetivo é transcender a reflexão sobre a escolarização, alfabetização e letramento cinematográficos, que têm recebido a atenção de outros pesquisadores e já contam com importantes trabalhos. Nesta tese, trazemos e fazemos outras análises que apontam para o protagonismo do oprimido em sua luta por libertação, tendo em perspectiva uma *Pedagogia do cinema do oprimido*.

Não obstante as razões citadas anteriormente consideremos ainda que essa pesquisa é realizada no contexto de um Doutorado Latino-Americano. Tal fato nos interpela a trabalhar não só com uma bibliografia preponderantemente do nosso continente, mas com uma episteme que, se não pensada puramente na América Latina, também não seja a recorrente reprodução do colonialismo do saber eurocêntrico, prática recorrente na maioria dos estudos e pesquisas realizadas em várias áreas e que, infelizmente, vem reproduzindo apenas o pensamento do colonizador. Portanto, na condição de doutorandos de um programa de Pós-Graduação cujo enfoque é continental, somos instados a dialogar com pensadores decolonialistas. E no caso deste estudo, temos como foco de pesquisa dois pensadores latino-americanos e suas obras, que trouxeram o próprio referencial teórico da pesquisa: um brasileiro e um argentino. Partindo desses princípios é que se defende um pensar e um produzir acadêmico não-eurocêntrico e por isso mesmo mais arriscado e sujeito a toda sorte de críticas.

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, propriamente dito, o estudo contemplou vários eixos. O primeiro deles foi a realização de uma revisão bibliográfica da literatura sobre o tema: um levantamento de estudos teóricos e pesquisas contemplando a Educação em suas relações com o Cinema, com o intuito de conhecer as principais análises e discussões desenvolvidas acerca dessa relação. Na sequência, procurei estabelecer uma maior

aproximação entre as práticas de Freire e Birri, por meio de um levantamento bibliográfico e documental. A ideia era conhecer melhor a práxis: teoria, prática, métodos e formas com os quais Freire operava. E, através da pedagogia de Birri, ao produzir seus filmes, analisar concepções e elementos que pudessem revelar, no formato da sua realização cinematográfica, na sua filmografia e/ou em sua produção literária, práticas, técnicas e reflexões para a *alfabetização cinematográfica*, que pudessem vir a se assemelhar ou indicar a existência de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, no contexto de uma educação libertadora na América Latina, no sentido em que se pauta esta pesquisa.

Outras estratégias de coleta de dados utilizadas foram conversas informais e entrevista individual, escrita, realizada por e-mail¹⁶, em 2014, com o cineasta Fernando Birri, como dito anteriormente (ver Apêndice A). Em abril de 2016 empreendi uma viagem à Argentina¹⁷, oportunidade em que pude realizar uma pesquisa¹⁸ documental, sobre a Escola Documental de Santa Fe e manter contato e conversas informais com alguns dos discípulos de Birri.

Em Buenos Aires tive uma longa conversa com Dolly Pussi, ex-aluna de Birri, na Escola Documental de Santa Fe, cineasta e atualmente Diretora de Licenciatura em Cinema Documental do *Instituto de Artes Mauricio Kagel da Universidad Nacional de San Martín*, na capital argentina (ver Anexo, D, fig. 01). E em *Santa Fe de la Vera Cruz*, terra natal de Fernando Birri e local onde ele criou a primeira escola de cinema documental da América Latina, realizei uma pesquisa no *Museo e Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral*, que guarda parte do acervo da Escola Documental de Santa Fe. No museu, mantive conversas informais com a diretora, Stella Maris Scarciófolo e acessei documentos administrativos, material didático, trabalhos de alunos, pesquisas e entrevistas feitas com personagens e com o público dos filmes produzidos pela Escola dirigida por Birri (ver Anexo D, fig. 02 a 14). Tive ainda, oportunidade de ver de perto e fotografar equipamentos utilizados nas produções da Escola de Santa Fe, como: câmeras, gravadores de som, projetores, tripés, moviola, além de tocar a lata que armazena uma das poucas versões originais, em película, do lendário filme *Tire dié* (ver Anexo D, fig. 15 a 20).

¹⁶ Fernando Birri reside em Roma e sua saúde está muito debilitada, desde 2013, razão pela qual seus médicos o proibiram de qualquer esforço físico e mental. Ainda assim ele se dispôs a me conceder esta entrevista por e-mail e tem sido muito generoso, mantendo conversas informais, nas quais sempre tem uma ou outra informação que me auxilia na pesquisa.

¹⁷ Nesta viagem apresentei o trabalho “Pedagogias culturais para a liberdade: educação e cinema em diálogo”, na Mesa de Trabajo nº 4, *Políticas de formación y desarrollo docente en la región* em el VII Seminario Internacional: “Valorización de la profesión y la formación docente: Tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión”, na Universidad Pedagógica Provincial (UNPE), Buenos Aires, Argentina.

¹⁸ O Programa do Doutorado Latino Americano prevê um período de estágio obrigatório e pesquisa em um país latino-americano que não seja o país de origem do estudante.

Ainda em Santa Fe, conheci o *Instituto Superior de Cine y Audiovisuales de Santa Fe (ISCAA)*, que é considerado por Birri, o verdadeiro herdeiro da antiga *Escuela Documental de Santa Fe*, fundada por ele (ver Anexo D, fig. 21 a 24). No ISCAA acessei vários documentos, assim como material didático, trabalhos teóricos realizados pelos alunos das duas escolas (a antiga e a atual), bem como livros, filmes e fotodocumentários lá produzidos, entre eles o Fotodocumental *Tire dié*, que deu origem ao filme de mesmo nome, produzido pela antiga Escola. Rolando Conejo López, ex-aluno e colaborador de Birri, diretor do Instituto, avesso a entrevistas, me brindou com livros, filmes, documentos do ISCAA e muitas informações sobre Birri, nas conversas informais que travamos (ver Anexo D, fig. 25 a 28).

Essas estratégias metodológicas para a recolha de dados empíricos, articuladas com as demais, subsidiaram a busca pelas imbricações, pontos de contato e tensão entre as próprias metodologias utilizadas por Birri e Freire em suas práticas educativas e de produção cinematográfica, no caso de Fernando Birri.

No decorrer do processo – do projeto à apresentação da tese –, grande parte do que foi projetado inicialmente foi realizado e outras projeções sobre o trabalho foram substituídas ou adaptadas. Afinal, sempre tivemos em mente que o projeto seria apenas um instrumento importante na organização da pesquisa, mas que era um planejamento que poderia e deveria ser remodelado de acordo com os desafios e descobertas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, reitero que, o trabalho foi reorientado várias vezes, levando-se em conta suas características¹⁹. Em especial a constatação da inexistência de qualquer estudo dessa natureza, assim configurado e conceituado, o que ficou evidente após as buscas realizadas em bibliotecas, internet e outras fontes, que pudessem servir de base para o avanço da pesquisa na direção da formulação de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. As principais motivações e o objeto central da tese, todavia, não mudaram. Contudo, após amplo levantamento bibliográfico, muitas leituras, estudos e reflexões, a intuição inicial que motivou a pesquisa pareceu ter se esquivado. Seu escape temporário enredou-me em um errático círculo vicioso que adiou por demais uma entrada mais focada no objeto de análise da pesquisa. Preso a uma visão panorâmica do campo de *educação e cinema*, a delimitação do tema e o adensamento nas discussões nucleares se afastaram e perderam a objetividade e a urgência de que necessitavam. Todavia, o que se tinha como ancoragem principal da pesquisa, a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e a produção cinematográfica

¹⁹ Características que foram ressaltadas em diversos momentos da pesquisa, como no parecer do professor Bernardo Jefferson Oliveira (FaE/UFMG) ao indicar o ensaio como um possível caminho que, apesar de ter sido considerado, não se configurou como forma/gênero textual. Muito embora, em alguns trechos da tese, mesmo que timidamente, apareçam feições da ensaística e ao final da tese seja sugerido que se adote o ensaio como forma de ensino do cinema.

de Fernando Birri, na direção de uma *Pedagogia do cinema do oprimido* para o trabalho com *alfabetização cinematográfica*, sempre se manteve.

No momento em que o trabalho foi submetido à Banca de Qualificação²⁰, surgiram questões que não poderiam ser desconsideradas. Estava diante de um paradoxo: se por um lado a falta de experimentação empírica sistemática com a metodologia pretendida para a alfabetização cinematográfica e audiovisual desestimulava a demonstração dessa hipótese, como possível resultante da pesquisa, por outro, a potencialidade do trabalho acenava para uma leitura mais adensada da obra de Freire e para um encontro cultural entre áreas, aparentemente distantes, como a educação e o cinema, tendo a opressão e os oprimidos como referentes. A ideia de se trabalhar empiricamente com *alfabetização cinematográfica*, embora mantida, foi deslocada para um desenvolvimento posterior como extensão ou continuidade do que ganhou centralidade na pesquisa.

O criterioso exame realizado pela banca, do que foi apresentado, naquela oportunidade, traduziu-se em substanciais contribuições para a tese. Após recomendações da orientadora, salvaguardados seus pressupostos fundantes, o trabalho incorporou um novo realinhamento, cujas linhas mestras serão apresentadas a seguir.

Estrutura do trabalho

Levando em consideração todo o exposto anteriormente: percurso, dificuldades e necessidade de um enquadramento mais recortado foi adotada a recomendação feita por Umberto Eco (1996, p. 81) de tratar o índice como hipótese, para responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos do trabalho. Além desta introdução, as demais discussões analíticas sobre o objeto da tese foram feitas em cinco capítulos, seguidos de uma seção destinada às considerações finais e mais outras duas reservadas às referências e aos anexos, respectivamente.

O capítulo 1 tem como título, “Pedagogias de Libertação X Opressão na América Latina” e como subcapítulos: “Raízes da opressão”, “Libertação X Opressão”, “A produção do oprimido” e “Estratégias de resistência à opressão”. Do ponto de vista da forma este capítulo contrapõe as expressões *opressão* e *libertação*. Nele, interroga-se sobre a existência dos oprimidos, não apenas nas primeiras décadas da segunda metade do século passado, quando Freire e Birri iniciaram suas produções, mas como se deu e se dá a reprodução

²⁰ A Banca de Qualificação aconteceu às 14 horas do dia 13 de junho de 2016, nas dependências da Faculdade de Educação (FaE/UFG) e foi composta pelos professores, Miguel González Arroyo, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Bernardo Jefferson de Oliveira e Inês Assunção de Castro Teixeira.

histórica dos oprimidos, como eles se configuram na atualidade e de que forma ocorre a resistência à opressão. Esta parte é destinada à reflexão sobre os elementos e os movimentos de resistência á opressão na América Latina. Este primeiro capítulo se configura como uma discussão do referente: *opressão* e *oprimidos*. A apresentação dessas categorias conta com referenciais que vão desde os clássicos até fontes autóctones, incluindo as mais recentes, integrada por representantes da sociedade, que estão próximos das massas de oprimidos nos púlpitos das Igrejas, nos parlamentos e nas cátedras, engajados em ações afirmativas pela emancipação. Falo de instituições, movimentos, grupos e indivíduos que, ao não se restringirem aos desgastados bordões de uma teoria acadêmica divorciada da realidade, interagem de forma institucional ou pessoal e voluntária, solidarizando-se com os coletivos em uma práxis libertadora.

“Paulo Freire e Fernando Birri: aspectos humanos e o chamado da opressão” é o título do capítulo 2. Nele são apresentados dados biográficos de Freire e Birri, suas obras, suas vidas engajadas e o reconhecimento que tiveram no mundo. Divido em três subcapítulos: “Paulo Freire”; “Fernando Birri” e “Encontros e diálogos de los dos utópicos andantes”, o capítulo oferece aos leitores – tanto aos mais versados em educação, quanto aos mais próximos do cinema –, a oportunidade de conhecerem, ainda que minimamente, esses dois grandes homens. Especialmente aspectos de suas humanidades, com destaque para as suas realizações em um *lócus* de *opressão* que foi determinante em suas vidas. Freire e Birri, ao se verem nesse lugar incômodo, pelas lentes de uma educação e de um cinema, sufocados pela opressão, se juntam aos demais oprimidos da América Latina para forjarem pedagogias de libertação.

Na seqüência, o capítulo 3, “A alquimia de Birri: ensinando, aprendendo, realizando e pensando cinema”, faz uma imersão no universo do pensamento e das produções de Fernando Birri.

Estando esta pesquisa ancorada em uma Faculdade de Educação e tendo a *Pedagogia do oprimido* como principal referencial teórico, é preciso considerar que, vindo das artes, da comunicação, do cinema e, tendo este trabalho além de Freire, Fernando Birri, como sujeito de investigação, uma apresentação mais adensada de Birri e do seu cinema tornou-se imprescindível. Como já foi dito anteriormente, Birri, apesar de sua grandeza, é pouco conhecido. E, para justificar a desproporcionalidade entre o espaço dado a Birri em relação a Freire, vale ressaltar que, para contribuir com os estudos nos domínios de *educação e cinema*, um dos objetivos deste trabalho é que o cinema possa fecundar a educação. Além disso, Freire é muito mais conhecido no campo da educação do que Birri com sua obra e sua história de

artista e educador. Por isso o destaque para a trajetória de Birri, o eterno aprendiz que colocou seus múltiplos talentos a serviço da pedagogia, do pensamento e de um radical engajamento nas causas sociais.

Este capítulo é dividido em cinco partes: “A descoberta do cinema como descoberta” que, como o próprio subtítulo indica, revela as descobertas que Birri fez da vida por meio do cinema; “A vida por um filme”, uma narrativa sobre a sofrida construção do filme *Org*, ocasião em que a existência de Birri esteve por um fio; “A generosidade do pensador de múltiplas poéticas”, mostrando os vários talentos de Birri e seu carisma; “Alfabetização cinematográfica” como uma pequena síntese do seu método que combina *aproximações sucessivas* com os exercícios do *fotodocumentário* e “Escolas anti-escolásticas”. Este último subcapítulo contempla o trabalho mais sistemático de Birri à frente das escolas de cinema que fundou e dirigiu: “*Laboratório de poéticas cinematográficas*”, “*Escuela Internacional de Cine y Televisión*” e “*Escuela Documental de Santa Fe*”.

Já no capítulo 4, intitulado, “*Películas de los marginalizados del bajo Salado*”, o destaque é para a produção cinematográfica de Birri. Nele são discutidos e examinados dois de seus primeiros filmes, classificados pelo próprio Birri, como filmes-escola. O capítulo é dividido em três subcapítulos: “*Tire dié*”, “*Los inundados*” e “*Dois filmes que se completam*”. Os dois filmes de Birri que se fundem e se completam são analisados em diálogo com a *Pedagogia do oprimido* de Freire que, por sua vez, lê e interpela os filmes de Birri, numa ação dialógica que evidencia a inquietação presente nas obras e nas vidas desses dois utopistas latinos, face à incompletude e aos inacabamentos, na luta pela libertação dos oprimidos.

Antes da realização desses dois filmes, Birri havia saído de Santa Fe, com o que tinha em sua bagagem e foi ao mundo em busca de ferramentas para conhecer melhor a si mesmo, aprimorar o conhecimento de sua realidade de origem, apreendê-la, encontrar a melhor forma de expressá-la e mostrá-la aos seus conterrâneos e ao mundo. E assim o fez: na sua volta à cidade natal. A partir do litoral de Santa Fe de la Vera Cruz, Birri nos deu filmes que retratam desde crianças arriscando suas vidas por uma moeda de dez centavos às inundações que arrasam posses, vidas e sonhos, entre outras realizações, focando a realidade local.

Partindo do princípio de que os oprimidos existem e continuam a ser produzidos, também por meio do cinema hegemônico que tem sido um poderoso instrumento nas mãos dos opressores, resgatamos no capítulo 5 as análises dos demais capítulos, para melhor articular algumas proposituras como a identificação de um *cinema do oprimido* nas produções cinematográficas de Birri, especialmente nos filmes analisados no capítulo anterior.

Este último capítulo da tese, ao considerar as discussões e reflexões dos capítulos anteriores, se ocupa de complementar as respostas encontradas para as questões feitas ao iniciar o trabalho e que se traduziram em problemas de pesquisa. Nele, são reiteradas as posições defendidas ao longo dos textos, além de trazer outras argumentações com a finalidade de apontar possibilidades, validar hipóteses, falar do caminho percorrido no campo de *educação e cinema* e indicar novas direções para os objetivos propostos e a continuidade da pesquisa.

O capítulo final da tese, intitulado, “Por uma Pedagogia do cinema do oprimido”, é composto por três subcapítulos. No primeiro deles “Contribuições à educação e ao pensamento crítico latino-americano”, são abordados temas relativos à educação, colonialismo e epistemologia, dentre outros, localizados nas subseções: “Estética e gosto”, “Saberes invisíveis²¹: las epistemes del Sur” e “Educação emancipatória”. O segundo subcapítulo, “Pedagogias culturais para a liberdade” destaca a importância da cultura, como fator determinante para o surgimento dos novos sujeitos pedagógicos e das pedagogias emergentes e, a subseção “Educação, cultura e contemporaneidade”, faz uma pequena síntese sobre os impactos da tecnologia e do consumo no tecido social.

Para reafirmar as assertivas resultantes das discussões realizadas em todos os capítulos incluindo este, que defendem as pedagogias contra-hegemônicas – com acento na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire –, encerramos o capítulo derradeiro com o subcapítulo, “O aprendizado da pedagogia e do cinema com os oprimidos”. Nesta parte, ao evidenciarmos a relevância de se deslocar a educação e o cinema do “campo” do *ensinar* para o “contracampo” do *aprender*, nos alinhamos às pedagogias de Freire e Birri, fundindo-as com o objetivo de nos entrencharmos na luta “Por uma *Pedagogia do cinema do oprimido*”. Neste subcapítulo, além de dialogar com o próprio Birri, por meio de entrevista, com sua obra autobiográfica, bibliográfica e cinematográfica, nos valemos ainda de documentos, conversas com colaboradores, discípulos e da literatura crítica sobre sua obra. Freire e seus intérpretes também se fazem presentes nas discussões finais, dialogando com Birri e com os demais autores em uma polifonia democrática e participativa, articulados com a subseção: “Reflexões exploratórias sobre uma pedagogia/método de alfabetização cinematográfica popular”, como proposta de continuidade do trabalho.

²¹ Referência ao artigo intitulado originalmente “Os saberes invisíveis” de Eugênio Magno, publicado no jornal *O Tempo*, em 04 set. 2009, p. 19, baseado e inspirado em palestras, entrevistas e escritos do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos.

A demonstração da hipótese que se anuncia no último capítulo tem sua continuidade nas “Considerações finais”, espaço no qual, ao confrontar teorias com análise de documentos, obras, reflexões dos sujeitos da pesquisa, de seus intérpretes e de outros pensadores, são apresentadas conclusões, ainda que não conclusivas e outras descobertas, além de reiteradas algumas daquelas já tratadas em capítulos anteriores.

Nessas últimas páginas da tese busca-se validar escolhas e sustentar a hipótese, baseando-nos nas discussões e análises desenvolvidas nos cinco capítulos do trabalho. Assim é construída a via de acesso ao que se pretende e foi denominado de *Pedagogia do cinema do oprimido*.

O ponto de partida dessa pesquisa é a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, esboçada em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* que inspirou o título da tese²². O caminho da investigação indicado no índice tem como base referencial e documental a própria obra, *Pedagogia do oprimido*, os filmes de Birri, *Tire dié* e *Los inundados* – além de *Org*, analisado sob o ponto de vista biográfico –, as escolas de cinema por ele criadas e os seus livros. A partir desse percurso analítico, atentando-se para as descobertas evidenciadas e sua compreensão, a conclusão a que se chega é de que pedagogias libertárias como a de Freire, para a educação e a de Birri, para o cinema, poderão dar significativos aportes para o avanço dos estudos sobre *educação e cinema*.

Nas considerações finais são anunciadas as aproximações identificadas como índices de um *Cinema do oprimido*. Como Birri, quando da criação da *Escuela Documental de Santa Fe* (2008a, p. 171) tenho em mente algo semelhante: um *método* e um *objetivo*: oferecer aos interessados na iniciação à arte cinematográfica, uma formação teórica e prática. Para tal me basearei na adaptação de *palavra geradora* e *tema gerador*, do método de alfabetização popular de Freire, para *plano gerador* e *cena geradora*, utilizando das *aproximações sucessivas* que tem como princípio didático o *fotodocumentário*, com o qual Birri aprendeu e ensinou cinema, para que haja o conhecimento da técnica, do léxico cinematográfico e da teoria que envolve tanto a construção/produção, como a fruição/leitura da imagem em movimento.

O trabalho é finalizado com a propositura de desenvolver experimentações pedagógicas de *alfabetização cinematográfica* tendo em vista uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. No entanto, a tese, mesmo depois de pronta não deve ser considerada conclusa,

²² Assim como *Educação como prática da liberdade* foi o embrião da *Pedagogia do oprimido* de Freire, o autor do presente trabalho, que pretende fazer outras experimentações e continuar sua investigação na direção de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, quer evitar precipitações e, ao seguir as pegadas do mestre, construir de forma cautelosa sua tese, ao longo do tempo.

acabada, mas sim como desejou Montaigne (2009), a revelação e a afirmação do abandono da esperança em algo definitivo: pronto e acabado. Pretendo que ela seja apenas o início do trabalho de uma vida: do que venho fazendo, refletindo e pretendo continuar a fazer, a ensaiar. Um dos pontos destacados nesta sessão é que a *Pedagogia do cinema do oprimido* anunciada deve ser considerada como teoria que sustentará um método de *alfabetização cinematográfica* popular. Tendo em mente que Freire e Birri foram ensaístas e que cinema se aprende fazendo, experimentando, ensaiando, nas considerações finais é defendida a ideia de que o ensino do cinema também deve ser ensaio.

Das páginas pós-textuais, “Fontes documentais” e “Referências”: bibliográficas, fílmicas e de consulta à internet, constarão as indicações de tudo o que foi pesquisado para a realização do trabalho, desde aquilo que orientou os primeiros passos na direção da construção do projeto de pesquisa, até o que serviu efetivamente de fontes documentais e material empírico para análise e conteúdo teórico da tese.

Diante da riqueza do material que embasou e orientou esse trabalho e que foi objeto da pesquisa realizada, partilho com o leitor, nos “Anexos”, alguns destes materiais. Das últimas seções do trabalho constam no “Apêndice A”, A entrevista (por e-mail) com Fernando Birri; no “Anexo A” Os 5 Manifestos de Fernando Birri; no “Anexo B”, A filmografia de Fernando Birri; no “Anexo C”, Os filmes “Tire dié” e “Los inundados” (com a indicação de LINKs do You Tube)²³ e suas respectivas fichas técnicas; no “Anexo D”, Documentos digitalizados fotos e ilustrações de Fernando Birri; no “Anexo E”, A bibliografia de Paulo Freire e no “Anexo F”, Fichas do Círculo de Cultura de Paulo Freire.

Educação e Cinema são duas potências, Freire e Birri são dois pensadores cujas ações e reflexões têm um enorme alcance e a realização dessa tese pretendeu estreitar o que eles possuem e é comum aos dois, em favor da relação educação e cinema, a partir do ideal de libertação dos oprimidos da (e na) América Latina.

²³ O tipo de suporte em que os filmes serão disponibilizados/indicados dependerá da forma que o leitor acessará esta tese.

1 - PEDAGOGIAS DE LIBERTAÇÃO X OPRESSÃO NA AMÉRICA LATINA

As possibilidades de entradas para este trabalho, tendo como finalidade aproximar-nos do objeto da pesquisa, são várias, diversas, tanto no tempo e no espaço, como em termos temáticos e de abordagem.

Ao desenvolver uma tese sobre a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire e o cinema de Fernando Birri, na perspectiva de se pensar uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, as categorias opressão/oprimido e libertação/liberdade ganham centralidade. E é nesse território central, de opressão e de luta por libertação, que a educação e o cinema se encontram, mediados por suas pedagogias. A identificação de um *Cinema do Oprimido*, na medula do *Nuevo Cine Latinoamericano*, do qual Birri e seu cinema – tanto a produção como o ensino –, são fundadores e expoentes é o *leitmotiv* para se pensar a educação sendo contagiada pela cultura, pelas artes e, de modo particular, pelo cinema. Levando-se em conta que a pedagogia é uma forma de produção da vida e de modos de existir – o que torna as pedagogias totalitárias e de controle, responsáveis pela opressão –, nos instiga a analisar as possibilidades que outras pedagogias, no caso, as libertárias, podem e devem aportar para a luta por libertação, contra a opressão na América Latina. Assim sendo, foi feita a opção por apresentar, de forma sintética, neste primeiro capítulo, as categorias analíticas constituídas como referentes²⁴ nas quais a educação e o cinema estabelecem um diálogo e se unem pela via pedagógica na batalha contra as cadeias da opressão. Alguns dos marcos importantes, tidos como raízes da opressão, assim como a oposição entre libertação e opressão, aspectos da produção do oprimido e as estratégias de resistência à opressão são pontos que integram essa abordagem inicial.

A apresentação dessas categorias, conta com o referencial de teóricos clássicos e não despreza fontes autóctones. Tanto as que Freire bebeu, como outras – de um tempo mais recente –, integrada por representantes da sociedade, que estão próximos das massas de oprimidos envolvidos nas lutas por libertação. São indivíduos e movimentos que, ao não se restringirem a uma teoria acadêmica reprodutora da ordem vigente, interagem, solidarizando-se com os oprimidos em uma práxis libertadora. Estes sujeitos trazem e discutem novas experiências, pois como pensava Rousseau, que era contra uma educação meramente livresca, os fatos e a experiência também educam. E a pedagogia do oprimido só se atualiza levando em conta esses elementos. Por isso as referências são tantas e variadas.

²⁴ As categorias analíticas que se constituem como referentes centrais para o encontro entre Paulo Freire e Fernando Birri, respectivamente representados pela educação e pelo cinema, são: *opressão* e *oprimido*.

1.1 - Raízes da opressão

A opressão é uma velha e amarga companheira da humanidade, uma arma brutal usada pelos poderosos contra o povo. Confundida pelo senso comum com o camaleão, em razão de parecer travestir-se de todos os matizes possíveis para enredar os grupos e a massa, a opressão, definitivamente, não surge por geração espontânea. Não é algo dado, natural, ou castigo dos deuses aos transgressores de seus mandamentos. Trata-se de uma arma de grande poder da qual os mais fortes e os detentores do poder lançam mão para usurpar e expropriar os mais fracos de tudo a que têm direito, movidos pela ganância, em favor da acumulação de bens e capital e, do controle autoritário das relações humanas, sociais, políticas, comerciais e, até mesmo espirituais – por intermédio das religiões e demais formas de exercício do poder simbólico.

Os menos afortunados, desde tempos idos²⁵, têm sido sufocados pela impiedosa força dos detentores do poder e dos endinheirados. Os conflitos se acirram quando as terras e as águas são colocadas a serviço do interesse de poucos, controladas por reis e poderosos, a custa da opressão do povo simples do campo que reduzido à escravidão foi obrigado a iniciar suas lutas para conquistar o direito de viver em paz, sem exploração. Direito este nunca gozado em plenitude, pois que a vida do povo oprimido é uma batalha constante, feita de avanços e retrocessos, conquistas e perdas de prerrogativas, sempre através da força. Isso quando os opressores não se valem de outros expedientes que atingem os desvalidos não somente em seu viver material imediato, como em sua subjetividade.

São vários os fatores históricos que contribuíram para a produção da desigualdade e da opressão no mundo. Dos servos da Idade Média feudal surgiram os burgueses que passaram a ocupar as vilas – burgos – que se configuraram como as primeiras cidades e com elas os primeiros elementos da burguesia. Com o movimento das grandes navegações o caminho para a expansão burguesa estava preparado. A colonização da América, as navegações e a comunicação por terra, proporcionaram um enorme desenvolvimento do comércio o que, conseqüentemente repercutiu de forma direta numa ascensão meteórica da burguesia, juntamente com a exploração do trabalho. Assim, a partir de suas conquistas, os burgueses subordinaram o poder Executivo do Estado moderno a um mero gerenciador dos assuntos de

²⁵ As Sagradas Escrituras – cristãs – revelam que, desde o início dos tempos, na constituição do povo de Israel, a terra e a água eram dons que deviam ser conquistados e partilhados. “O poço, fonte de vida essencial naqueles lugares semi-áridos, foi presença central na história das mães e dos pais de Israel. Para Agar, Rebeca, Séfora, Abrão, Isaac, Jacó e Moisés, os poços foram o lugar da revelação de Deus, lugar de vida e de encontros e, ao mesmo tempo, lugar de disputa e conflito” (*Os pobres possuirão a terra*, 2006, p. 47-48).

seu interesse. A revolução burguesa cumpriu um importantíssimo papel revolucionário, no entender de Marx, ao romper os laços feudais heterogêneos que ligavam os homens aos seus superiores vistos e tidos nas relações servo-senhor como “naturais”. Mas, como “tudo que é sólido desmancha no ar” (MARX e ENGELS, 1998, p. 14), a burguesia continuou o seu trabalho revolucionário.

A burguesia desnudou de sua auréola toda ocupação até agora honrada e admirada com respeito reverente. Converteu o médico, o advogado, o padre, o poeta e o cientista em seus operários assalariados. Ela arrancou da família o seu véu sentimental e reduziu a relação familiar a uma mera relação de dinheiro. A burguesia revelou como a demonstração brutal de força, tão admirada pelos reacionários da Idade Média, pôde encontrar seu complemento perfeito na preguiça mais indolente (MARX e ENGELS 1998, p. 13-14).
[...] Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filisteu, nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar das incontáveis liberdades reconhecidas e adquiridas, implantou a liberdade única e sem caráter do mercado. Em uma palavra, substituiu a exploração velada por ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, imprudente, direta e brutal (*Ibidem*, p. 13).

Para esse crescimento e acumulação de riquezas “indecente” e sem limites, o comércio precisava chegar a todos os lugares. Isso exigia uma expansão constante dos mercados e, por conseguinte, levou a burguesia a se instalar em toda a superfície do globo, o que significou estar presente, ocupar e se apropriar do que deonominaram “Novo Mundo” e, em nossas terras, exercer o seu poder opressor, pela força do capital.

O continente latino-americano se constitui como parte do poder mundialmente dominante, onde foi configurada a colonialidade e a globalidade desse padrão de poder. O controle do poder por parte da Europa Ocidental se deu através de um processo histórico de violência física, objetiva e subjetiva que definiu a dependência da América Latina, mesmo sendo este o lugar de afirmação de elementos materiais e simbólicos responsáveis pela fundação da chamada modernidade. Nosso continente, apesar de ser fonte original da nova sociedade mundial, perdeu sua centralidade e os elementos que poderiam ser reconhecidos como os atributos da modernidade. Nesse contexto amplia-se e consolida-se o capitalismo mundial, em razão da divisão internacional do trabalho, do controle e exploração burgueses que se constituíram através de um único sistema de produção de mercadorias (com trabalho escravo) para o mercado mundial, cujos beneficiários eram e continuam sendo os donos do capital e os controladores do poder. Mas a versão histórica eurocêntrica da modernidade

quando não oculta, distorce esse vergonhoso passado histórico no qual a Europa se constituiu como centro econômico-pensante do mundo moderno.

A fabulosa cena na qual Dom Quixote arremete contra um gigante e é derrubado por um moinho de vento é, seguramente, a mais poderosa imagem histórica de todo o período da primeira modernidade; o des/encontro entre, de um lado, uma ideologia senhorial, cavaleiresca – a que habita a percepção de Dom Quixote –, à qual as práticas sociais já não correspondem senão de modo fragmentário e inconsistente e, de outro, novas práticas sociais – representadas pelo moinho de vento – em vias de generalização, mas às quais ainda não corresponde uma ideologia legitimadora consistente e hegemônica. Como diz a velha imagem, o novo não acabou de nascer e o velho não terminou de morrer (QUIJANO, 2005, p. 10)²⁶.

E, assim os setores hegemonzados da América admitiram como verdade absoluta que aqueles – europeus “brancos”, ocidentais, dominadores coloniais – que se apresentavam como representantes dessa América tinham esse direito.

O mundo europeu, por sua vez, foi concebido, a partir da filosofia das luzes, da razão, e sua crise não se encontra no próprio racionalismo, mas na sua circunscrição ao naturalismo e ao objetivismo (HUSSERL, 2006). Como afirma Gadotti,

Para os pensadores positivistas a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia sob o controle das elites. O positivismo nasceu como “filosofia”, portanto, interrogando-se sobre o real e a ordem existente; mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia (GADOTTI, 1999, p. 110).

Nesse contexto, o conflito se estabeleceu sobre a verdadeira identidade latino-americana, sobretudo, entre o que tem e o que não tem raízes européias, tendo em vista a colonialidade do poder.

Boaventura de Sousa Santos entende que os povos colonizados e os grupos sociais que ao longo da história sofreram e continuam sofrendo discriminação e opressão pelo capitalismo, colonialismo e toda sorte de imposições totalitárias de desigualdades, se configuram num Sul que não é apenas geográfico. Pois, se constituem também como Sul, os grupos de oprimidos e marginalizados da América do Norte e da Europa, um Sul anti-imperial que luta contra as elites locais que se beneficiam do capitalismo global²⁷. As alternativas apresentadas pelo modo de pensar hegemônico têm como protagonistas sujeitos históricos

²⁶ Texto comemorativo dos 400 anos de publicação da obra de Miguel de Cervantes: *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*.

²⁷ Cf. SANTOS. *Introducción: Las Epistemologías Del Sur*, (S/d).

conhecidos, entre eles, as classes trabalhadoras. E quem realmente tem produzido mudanças progressivas nos tempos mais recentes são alguns grupos das chamadas minorias: mulheres, indígenas, camponeses, afro-latino-americanos e quilombolas, habitantes da África, América Latina, Índia, que são totalmente invisíveis para a cultura eurocêntrica. Todavia, são esses sujeitos que estão colocando em questão a versão européia da modernidade e da racionalidade, sinalizando como alternativa, sua própria racionalidade. A propositura em pauta é de igualdade social, afirmação e reprodução da reciprocidade e de sua ética de solidariedade social como opção às tendências predatórias do capitalismo atual e a radical negação da legitimidade teórica e de classificação racial e étnica, imposta pelos colonizadores.

A esse respeito, Miguel Arroyo (2012) defende a necessidade da libertação do mito da inferioridade de origem dos povos latino-americanos, decretados como inferiores pelos seus colonizadores que ocultaram a história cultural e intelectual desses coletivos, tornando-as inexistentes. Os exploradores de nosso continente, aliados aos setores internos, dominadores, ao descobrirem povos de outra raça, logo os classificam, segundo Arroyo,

[...] na condição de primitivos, pré-humanos, logo, sendo bárbaros, incultos, irracionais. Não feitos inferiores, mas sendo inferiores por natureza. A inferioridade desses povos/raças é pensada e decretada como um dado de origem anterior à história da colonização e à história da própria classificação social. Nessa visão dos coletivos étnico-raciais como inferiores por natureza se naturaliza o modo de pensá-los e de alocá-los no padrão de poder de dominação/subordinação/classificação. Despolitiza-se o próprio padrão de poder e de inferiorização [...].

Com a colonização começa a história nas Américas. Começa a história da educação. A história da educação na América começa com a educação jesuítica.

Na medida em que foram decretados pré-humanos, primitivos, foi decretada sua inexistência mais radical como humanos, logo decretada a inexistência ou a impossibilidade de existência de qualquer história cultural, intelectual, humana porque em estado de natureza. O que há de mais perverso nessa forma de pensá-los é que se oculta sua existência porque não são reconhecidos existentes como humanos, ou porque pensados em estado de natureza não há como pensá-los humanos nem como reconhecê-los na história humana, cultural e intelectual, civilizatória e educativa [...].

As ideias e práticas educativas colonizadoras se alimentam ou agem nessa visão de “primitivos” ou em estado de natureza. Pré-humanos. Na pré-história (ARROYO, 2012, p. 185-186).

Na medida em que o europeu branco, pensado como superior por natureza pensa o outro como inferior também por natureza e persiste em subjugá-lo à sua cultura, pois que sendo o outro primitivo precisa ser civilizado, educado, a existência desse povo é negada.

Essa negação alimenta o mito de inferioridade que deve ser superado a partir de uma tomada de consciência, do desocultamento de uma história que foi sufocada, pedagogicamente, pela força do poder/saber colonizador. Somente ao recuperar sua história por meio de ações coletivas e dialógicas que partilhem conhecimento e saberes, por meio de narrativas que promovam a autodescoberta, os coletivos perceberão sua verdadeira condição humana e lutarão para se desgrudarem do mito de inferioridade. A subversão do viver cotidiano é a grande responsável pela inferiorização que sufoca e oprime uma enorme massa da população mundial, especialmente na América Latina. Tais comportamentos se constituem como pedagogias comportamentais desumanizadoras que, no entendimento de Arroyo (2005, p. 75), “se reproduzem na expropriação da terra e do território, na destruição da agricultura familiar, na destruição de espaços de moradia nas periferias, na perda da sociodiversidade, no desemprego, nas permanentes migrações e êxodos a que são condenados”, os coletivos subalternizados.

O velho e o novo mundo evoluíram em tecnologia e saberes. Regras de convivência foram estabelecidas, para o bem viver das comunidades organizadas em forma de vilas, condados e cidades, pertencentes a Estados Nacionais, com suas leis e constituições. Mas nada disso foi o bastante para quebrar barreiras e dissolver ou equilibrar a dicotômica relação entre colonizador e colonizado, explorador e explorado, opressor e oprimido. A opressão amordaça e escraviza suas vítimas utilizando-se, inclusive, de pedagogias que as orientam para caminhadas erráticas que fazem perpetuar sua condição de oprimidos. Segundo Rousseau (1995), a sociedade como um todo é um espaço pedagógico e, na medida em que não haja igualdade entre os cidadãos para julgar e agir com autonomia, o contrato social não pode vigorar.

Os pobres sempre têm sido oprimidos e prestam obediência àqueles que estão em posições de autoridade. Seja no Estado, nas religiões, nas empresas, nas casas e nas fazendas, as relações de desigualdade entre servo e senhor são constantes na história da humanidade. Ao tratar do princípio de autoridade, Proudhon afirma que,

A forma sob a qual os primeiros homens conceberam a ordem na sociedade é a forma patriarcal ou hierárquica, isto é, em princípio, a autoridade, na prática, é o governo. A justiça, que mais tarde foi diferenciada em distributiva e comutativa, não lhes apareceu de início senão sob a primeira face: um superior representante para os inferiores do que pertence a todos.

A idéia governamental nasceu, portanto, de costumes de família e da experiência doméstica: nenhuma revolta se produziu então, o governo parecendo tão natural à sociedade quanto a subordinação entre o pai e seus filhos. Eis porque ela reproduz as categorias essenciais: o rei no pai, o ministro

na mãe, o súdito no filho. É por isso também que os socialistas fraternitários, que tomam a família por elemento da sociedade, chegam todos à ditadura, a forma mais exagerada de governo (PROUHON, 1998, p. 74-75).

O princípio da autoridade contém muitas distorções de ordem interpretativa, configuradas especialmente a partir do lugar de onde a autoridade é analisada. Por exemplo, quando tomada do ponto de vista do próprio detentor da autoridade, os privilégios à liberdade a que eles próprios se atribuem, promovem a desigualdade, para a qual os investidos de autoridade são míopes. Todavia, esta mesma liberdade quando reclamada como direito dos que estão submetidos àquela autoridade, na maioria das vezes é respondida com a negação dos tais direitos reivindicados, o que constitui abuso de autoridade. O abuso de autoridade por sua vez usurpa a liberdade de outrem e o submete a mais e mais deveres, obrigações e arbítrios, chegando ao limite de impor ao reclamante o silêncio e a acomodação diante dos abusos praticados pela autoridade. Na medida em que os protestos e enfrentamentos contra a arbitrariedade continuam, as respostas passam a ser cada vez mais duras e repressivas, provocando ainda mais aviltamento aos oprimidos que sofrem fortes represálias e são condenados à marginalidade. Muitas das vezes são utilizadas formas de tratamento radicais que os levam a serem escravizados, manietados, torturados e, até mesmo assassinados pelos detentores do poder, ou por seus protegidos. Estas são situações-limite em que o indivíduo vive sob um estado tal de dependência e subalternização que não tem nem mesmo a possibilidade de manifestar sua discordância com a situação humana e social a qual está submetido. Até porque os opressores sabem muito bem que quando uma injustiça é denunciada ela começa a ser destruída e, na medida do possível se antecipam para evitar que isso aconteça, sob pena de perderem privilégios e fazerem diminuir a desigualdade social, status que lhes são tão caros e que fazem questão de ostentar.

O mundo capitalista apresenta a cada dia os mais acentuados desníveis econômicos, sociais e políticos. O estabelecimento de leis e regras de mercado e convivência impostos por pequenos grupos econômicos sobre os que estão ao seu serviço colocam as grandes massas em posição social de inferioridade, sem nenhuma possibilidade de participação nas decisões políticas. São milhões de pessoas no mundo vivendo em absoluta marginalização cultural, política, econômica e social.

O ser humano está sendo tratado como ferramenta, mercadoria ou mero consumidor de bens materiais inteiramente subordinado a objetivos econômicos. Os grandes capitalistas, operando em escala nacional, multinacional e transnacional, utilizando os meios de divulgação e as

instituições de ensino, controlando o exercício do poder político e a aplicação dos recursos sociais, fazem do desenvolvimento econômico a preocupação suprema dos governos e o objetivo da vida humana (DALARI, 1984, p. 95).

E tudo isso, como já dizia Marx, à custa de grandes perdas: humanas e sociais, para citar apenas duas das mais importantes dimensões da vida, das quais dependem tantos aspectos da existência dos povos no planeta.

Grande parte das desigualdades sociais é fruto da injusta divisão da riqueza produzida pelo trabalho que, em sociedades cujo primado é o acúmulo de bens, capital e poder, a população é estratificada em classes sociais e ao trabalhador que é na verdade o produtor das riquezas, só lhe é destinada uma ínfima parte, o restante é a mais-valia do detentor dos meios de produção, do capitalista. Essa é a principal divisão de classes, e o problema que está no cerne desta divisão é a falta de equidade e justiça na distribuição da riqueza produzida pelo trabalho humano. A divisão de classes separa a sociedade entre exploradores e explorados, senhores e servos, ricos e pobres, poderosos e desempoderados, opressores e oprimidos. Nas primeiras linhas do Manifesto Comunista temos a seguinte afirmação:

A história de todas as sociedades que existiram é a história de luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa (MARX e ENGELS, 1998, p. 9-10).

É nesta arena complexa de uma sociedade desigual que se dão os embates entre as classes, cujas assimetrias fazem perpetuar tantos antagonismos geradores de conflitos milenares e da exclusão de uma maioria, em benefício de uma minoria de usurpadores dos bens e das riquezas a que todos têm direito. Embora necessária, a vida em sociedade sempre acarreta a possibilidade de conflitos, fundamentalmente, porque apesar dos direitos de participação nas decisões políticas e do direito a ter direitos ter sido estendido a uma maior faixa da população, as grandes decisões ainda são tomadas por pequenos grupos que não defendem o interesse da maioria. Por isso a participação dos mais fracos, organizados em grupos, é imprescindível para impedir que uns poucos imponham ordens injustas ao conjunto da população, precarizando ainda mais a vida dos trabalhadores de baixa renda, cujo número aumenta em uma progressão assustadora. Este contingente de trabalhadores mal remunerados vive com o mínimo necessário para que continue servindo aos seus dominadores e, mal

consegue sobreviver quando já não mais interessa aos seus exploradores que o descarta como objeto obsoleto. Em todos os continentes é enorme a quantidade de pessoas mantidas em posição de inferioridade, marginalizadas e excluídas que, não se sabe como, sobrevivem abaixo da linha da pobreza. O número de miseráveis no mundo aumentou – proporcionalmente –, muito acima do crescimento da população planetária e a tão anunciada e esperada globalização serviu apenas à ampliação do consumismo em escala mundial, à desterritorialização de milhares de seres e a uma disseminação sem precedentes da vulnerabilização da dignidade da pessoa e da vida humana. Existe um dever de solidariedade entre os humanos, que nunca deveria ser esquecido, pelo simples fato de que ninguém consegue viver sozinho. Uns necessitam dos outros e da mesma forma a degradação de um ser humano, representa a degradação de toda a humanidade.

Com o objetivo de ratificar a constatação de que a questão posta tem merecido a atenção de pensadores e estadistas de várias partes do mundo e de ideologias até mesmo opostas, em diferentes momentos da história, recorro a Huberman (1986), para quem sobre certos assuntos, Karl Marx e Abraham Lincoln, pensavam de forma idêntica. Como estudioso da história estadunidense, muito provavelmente, Marx tenha conhecido os escritos de Lincoln, o que não significa que o presidente dos Estados Unidos tenha lido Marx. No entanto é Lincoln quem diz:

Nada de bom tem sido, ou pode ser desfrutado sem ter primeiro custado trabalho. E como a maioria das coisas boas é produzida pelo trabalho, segue-se que todas essas coisas pertencem, de direito, àqueles que trabalharam para produzi-las. Mas tem ocorrido, em todas as eras do mundo, que muitos trabalharam e outros, sem trabalhar, desfrutaram uma grande proporção dos frutos. Isso está errado e não deve continuar. Assegurar a todo trabalhador o produto do seu trabalho, ou o máximo possível desse produto, é o objetivo de qualquer bom governo (Abraham Lincoln, 1920 *apud* HUBERMAN, 1986, p. 220).

Deveria ou poderia ser assim, mas tal ideal está longe de ser realidade, inclusive e, principalmente, nas políticas do país de Lincoln que, não só exerce um poder imperialista hegemônico e brutal em suas relações com os países mais pobres do globo, como tem deixado à míngua um grande extrato populacional em seu próprio território. Trata-se de uma batalha que deve se dar na arena política. Aristóteles (1988) já dizia que o homem é um animal político e é na política que se resolve as questões mais importantes do viver em sociedade. O homem, portanto é um ser social e tudo o que ele realiza ou venha a possuir é fruto de uma construção que é feita desse conviver social e devir, ou seja, do fruto das relações sociais

estabelecidas. Desde milênios que existe uma constante luta com o objetivo de que o maior número possível de pessoas participe das decisões no campo político. Esta, aliás, é uma luta sangrenta que faz parte da história da humanidade. Só em tempos mais recentes, com a grande concentração das populações nas cidades e o surgimento dos vários meios de comunicação, houve um maior despertar das consciências no sentido de assegurar o direito de participar da política. O Artigo 21 da Declaração dos Direitos do Homem afirma que todo ser humano tem direito em tomar parte nas decisões e no governo de seu país, pois a vontade do povo é a base da autoridade e legitimidade de um governo. Isso quer dizer que a participação política é um direito de todos os indivíduos. Portanto, se todos são iguais e têm os mesmos direitos, não é justo que só alguns tomem as decisões políticas e que todos os demais sejam obrigados a obedecer. Marcuse²⁸ afirma que o primeiro passo para um escravo conquistar a sua liberdade é a tomada de consciência de que é escravo, para que, a partir dessa conscientização, lute por libertação.

As lutas por libertação são uma constante ao longo da história. Os mais pobres sempre foram os mais desrespeitados em seus direitos e têm lutado não somente contra a pobreza, no plano econômico. Eles lutam pelos direitos que lhe são devidos, como seres: direitos humanos e direitos de cidadania. A primeira revolução industrial trouxe uma grande transformação nas relações entre capital e trabalho. O novo capitalismo advindo desta revolução estabeleceu uma grande contradição em termos de mobilidade social, cujo movimento se deu em duas direções opostas: a massa de trabalhadores foi submetida a uma condição de intensa opressão econômica e privação dos seus direitos mais elementares, enquanto a burguesia ascendeu ao topo da pirâmide, gozando de todas as prerrogativas que o poder e o dinheiro propiciam. Paulo F. C. de Andrade, ao analisar a luta dos pobres por direitos humanos e cidadania destaca o seguinte:

O Movimento de Independência Norte-Americana e a Revolução Francesa colocaram já no século XVIII a questão da luta pela cidadania e levaram a importantes conquistas no campo dos direitos civis e políticos, conquistas estas que foram se aprofundando ao longo dos séculos seguintes. O movimento operário que se intensifica, sobretudo, na segunda parte do século XIX levou, por sua vez, a conquistas importantes para os trabalhadores e os pobres no campo da cidadania e do respeito ao longo do século XX, no Ocidente Europeu e Norte-Americano, no interior do Capitalismo Industrial Fordista, apesar de todas as limitações inerentes a este sistema. A partir dos anos 70, entretanto, com a crise ocorre um revés. As políticas neoliberais têm gerado novas formas de pobreza e exclusão e a forte retração do Estado de Bem Estar Social e das políticas previdenciárias. *Da guerra à pobreza passou-*

²⁸ *Apud* DALARI, 1984, p. 37.

se em muitos casos à guerra ao pobre, como se este, e não a situação que o levou à pobreza e lá o mantém, constituísse o problema, com a constituição de vigorosos mecanismos repressores e o desrespeito sistemático aos direitos fundamentais, levando à crise do Estado de Direito (ANDRADE P., 2009, p. 198, grifo nosso).

Esta é uma situação que se agrava e, após o fim da Guerra Fria, o Consenso de Washington e a crise econômica estadunidense de 2008, que atingiu vários países do globo, se aprofundou ainda mais. O neoliberalismo avançou de forma agressiva e acachapante e seus reflexos se fazem sentir especialmente nos países onde a concentração de riquezas em poder de poucos, compromete substancialmente a divisão de renda. Na América Latina está havendo um grande retrocesso. São significativas as perdas de direitos adquiridos, pelos trabalhadores, a custa de sangue e de muitos anos de luta. Governos progressistas que, mesmo lutando contra a irredutibilidade dos poderosos, promoveram alguns avanços no campo social – ainda que por meio de políticas compensatórias, destinadas aos menos assistidos da população –, estão sofrendo golpes ou perdendo nas urnas para falaciosos discursos patrocinados pelas elites locais e internacionais. O capital e a política hegemônica dos mais ricos criminalizam não somente os mais pobres como também todos os governos populares que conquistaram o poder pelo voto nas duas últimas décadas.

As raízes da opressão são profundas e não existe uma solução mágica que equacione situação histórica tão complexa. Esta é uma guerra milenar renhida, feita de lutas no decurso do tempo. Ganhos e perdas, avanços e conquistas, derrotas e vitórias, em batalhas constantes, contra um poder que a cada dia se agiganta, mas que não esmorece os ânimos dos que lutam por libertação e pelo direito à vida, contra a opressão. Nunca é demais lembrar que os próprios oprimidos, ao longo da história, é que tem sido os artífices da resistência e os estrategistas de campo a mapear a ofensiva na ocupação dos espaços possíveis, numa batalha incansável pela liberdade. Arroyo (2012, p. 62) não se cansa de dizer que “o pensamento educativo de Paulo Freire e sua pedagogia é uma construção em diálogo tenso com essa herança de fora e em diálogo marcante com a nossa dramática herança de conformação sacrificial dos subalternizados, oprimidos, como inexistentes, subhumanos. Em lutas por libertação”. Além de Marx e das raízes no humanismo-cristão e no Evangelho, as pedagogias de Freire foram concebidas em diálogo com os oprimidos, em uma práxis de ação, reflexão e reação contra a opressão e a desumanização das quais padecem.

1.2 - Libertação x Opressão

Opressão e libertação são as duas pontas de uma mesma tábua, em um mundo no qual predomina o egoísmo e a competitividade, em que o ser humano tem uma grande “necessidade” de se colocar acima e em oposição ao seu semelhante, como indivíduo e como classe.

O antagonismo é claro e desde as primeiras manifestações de opressão por parte dos poderosos que o povo oprimido resistiu e reagiu, lutando por libertação, ainda que lhe fossem impostas duras penas. Não existe vencedor sem vencido o que, conseqüentemente, confirma a existência de uma luta mesmo que desigual entre as partes. E, são as lutas – vencidas e perdidas –, do passado e do presente, que estimulam outras e novas batalhas que fazem perpetuar o ideal de liberdade.

Paulo Freire já dizia que só o oprimido sabe verdadeiramente o que é a opressão, mas sua compreensão pode ser facilitada para quem não a vive ou ainda não se conscientizou de sua existência quando a colocamos em oposição à libertação. E o que é a liberdade do oprimido? Será possível que aqueles que interrogam sobre essa questão tão intrincada e cheia de labirintos e gradações já experimentaram a liberdade plena? Entre tantas incertezas, ao menos uma certeza é possível, o primeiro passo a ser dado pelo oprimido, em direção à liberdade, é a conscientização da sua condição de oprimido. Para saber-se de si na condição de oprimido, é necessário que o oprimido atinja uma consciência crítica que o permita identificar-se como classe, para si mesmo. Todavia, é necessário que haja condições e ambiência, para a autocrítica que proporcione as descobertas que resultem em conscientização e identificação com essa condição social.

Autor de *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*, Leonardo Boff alerta:

Um dos maiores desafios lançados à política orientada pela ética e ao modo-de-ser-cuidado é indubitavelmente o dos milhões e milhões de pobres, oprimidos e excluídos de nossas sociedades. Esse antifenômeno resulta de formas altamente injustas da organização social hoje mundialmente integrada. Com efeito, graças aos avanços tecnológicos, nas últimas décadas verificou-se um crescimento fantástico na produção de serviços e bens materiais, entretanto, desumanamente distribuídos, fazendo com que 2/3 da humanidade viva em grande pobreza. Nada agride mais o modo-de-ser-cuidado do que a crueldade para com os próprios semelhantes (BOFF, 1999, p. 140).

O alerta de Boff está de comum acordo com a pedagogia freiriana. Pois, assim como Boff, entendemos que essa situação propícia para a conscientização não existirá divorciada da

política nem, tampouco, sem a mediação da espiritualidade ecumênica e supra-dogmática e de uma educação emancipatória, guiadas pela ética e por um humanismo fraterno que tenha como objetivo o ideal de libertação da opressão, sustentado por Freire (2005a).

Mas o que foi e o que é opressão: de ontem e de hoje? A opressão se deu e se dá de várias formas, das mais objetivas e identificáveis, sem grandes esforços, até as mais sutis, para as quais necessitamos de ferramentas de análise mais sofisticadas para identificá-las e proceder aos estudos necessários à sua compreensão.

Para apreender minimamente o significado literal da palavra opressão, até que, na medida do nosso real interesse a possamos compreender de verdade, pela via da conscientização, parto do que há de mais simples que é uma visão dicionarizada da expressão. O substantivo *opressão*, segundo Ferreira (1986, p. 1228) é o ato ou efeito de oprimir, é o estado de quem se acha oprimido, vexado. Significa o abatimento de forças, humilhação, dificuldade de respirar, sufocação. *Opressor* é aquele que oprime, é o tirano; e *oprimido* é o indivíduo ou o povo que sofre a opressão, a vítima do opressor. Já o verbo *oprimir* significa exercer pressão e prostração, afligir, violentar, onerar, apoquentar, importunar, restringir, coagir, humilhar, esmagar, aniquilar. Sobre liberdade e seus correlatos, Ferreira (*ibidem*, p. 1028) diz que *liberdade* é a faculdade de cada um se decidir ou agir segundo o próprio desejo. “É o poder de agir no seio de uma sociedade organizada segundo sua determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas, ou seja, estar livre para praticar tudo aquilo que não for proibido por lei. Trata-se de independência e autonomia e da supressão ou ausência de toda e qualquer opressão considerada anormal, ilegítima ou imoral”. *Libertação* é o efeito de libertar(se), é a liberação; *Libertário* é o partidário da liberdade absoluta (conceito atribuído ao anarquismo); e o verbo *libertar* quer dizer dar liberdade, livrar, desembaraçar, desobrigar, tornar livre, desobstruir, liberar, livrar-se, emancipar-se.

Neste mesmo Dicionário foram consultadas algumas categorias com as quais Fernando Birri trabalha, relacionadas ao verbo *marginalizar* que se traduz como o impedimento de participar de algo, pôr à margem de uma sociedade, de um grupo, da vida pública e social; como a *marginalização* que é o “ato ou efeito de marginalizar-se e *marginalizado*, como o indivíduo ou grupo que é posto à margem, nas bordas, ou na periferia dos espaços, dos círculos de convivência e dos direitos” (FERREIRA 1986, p. 1092).

A partir de uma leitura atenta, com disposição, coragem, sinceridade e espírito desarmado, dificilmente, qualquer cidadão honesto deixará de se ver na condição de alguém que tenha praticado, sofrido ou vivenciado de alguma forma um dos atos aos quais se refere cada um dos verbetes acima. Se não, já tomamos posições de um ou outro lado, de forma

enganosa, voluntária ou compulsória e, na última das hipóteses, certamente testemunhamos ou tivemos notícias de episódios envolvendo opressão, marginalização, resistência e luta por liberdade e libertação. A história dos países de nosso continente é recheada de situações em que a vida humana e social chegou aos estertores. A expropriação das terras dos nativos, cativoiro e dizimação de milhares de nações indígenas; comércio e escravidão de negros; repressão, sevícia e abuso sexual contra mulheres e crianças; trabalho infantil; perseguições políticas; restrições impostas por dogmas religiosos; prisões, torturas; desocupações de terra e de moradia; grilagens; miséria e fome. E como se não bastasse, ainda existem os fenômenos naturais inseridos na vida social como: acidentes ecológicos; turbulências ambientais; pestes, epidemias; e os vários tipos de catástrofes naturais. Isto para citar apenas as mais antigas e evidentes formas de opressão a que todos os povos, em especial, os países da África, da América Latina e da Ásia foram – e ainda são –, submetidos, não só pelos seus colonizadores e pelo capital estrangeiro, mas também pelas elites de seus próprios países e, até pela natureza, da qual se encontram impossibilitados de se proteger, tal a precariedade de suas condições sociais de existência. Não obstante, tal realidade, é preciso que se compreenda, de uma vez por todas, que o viver de forma precária não é uma condição natural, pois como nos lembra Dalari ao tratar do tema da desigualdade,

Por natureza todos nascem iguais e é a sociedade que estabelece diferenças, o que significa que as diferenças de valor entre os seres humanos são artificiais, não naturais. Essa igualdade essencial de todos os seres humanos foi reconhecida e proclamada há milênios e deve ser buscada na organização social, dando-se absoluta igualdade de oportunidades a todos, desde o momento do nascimento. É contra a natureza permitir que uns nasçam ricos e socialmente bem situados enquanto outros nascem miseráveis e condenados a uma vida de sacrifícios e privações e inferioridade social (DALARI, 198, p. 14-15).

Diante do antagonismo *libertação X opressão*, a busca em um Dicionário de Ciências Sociais me fez parar no verbete *humanidade*. Para esta palavra, a primeira definição que encontro é a seguinte: “Humanidade é algo mais do que uma expressão zoológica ou uma palavra vazia” (TRASMONTE, 1986, p. 562). Mais adiante, ao discorrer sobre as conseqüências e efeitos do ideal de humanidade, Trasmonte fala das repercussões jurídicas da comunidade mundial, citando G. Radbruch²⁹ que afirma: “A idéia de humanidade se projeta em três diferentes sentidos: como amor ao homem contra tudo que signifique crueldade desumana; como dignidade humana, contra toda desumana humilhação; como formação do

²⁹ G. Radbruch é o autor de *Introducción a la filosofía del derecho* (México, FCE, 1951).

homem contra toda aniquilação desumana da cultura”. De acordo com esses princípios básicos, conclui Trasmonte (*ibidem*, p. 564): “Radbruch explica as três formas pelas quais a humanidade transcendeu a ordem jurídica: como direitos do homem, como delitos contra a humanidade, definidos no Estatuto do Tribunal Militar de Nuremberg, e como estrutura do direito penal dentro de cada estado”. A condição de ser e saber-se de si e de nós, como seres humanos, nos dá direitos individuais, ao mesmo tempo em que regula a nossa relação com o outro em meio à coletividade contra toda e qualquer forma de atitude que promova a desumanização. A ideia é de que se respeite e preserve as leis próprias de cada nação, sem desconsiderar os direitos e a integridade da grande família que é a humanidade.

Nas lutas por libertação, contra a opressão o ideal de humanidade não deve ser perdido de vista. As condutas contrárias a este princípio faz do oprimido que luta contra a opressão um opressor (FREIRE, 2005a). É interessante observar que a opressão é algo tão real, concreto e brutal que se dá tanto na relação entre classes diferentes, a exemplo da burguesia e do proletariado, como também entre os próprios oprimidos ainda que com outra natureza e de outras formas. Paulo Freire (2005a) já advertia para a necessidade de que se reconheça e se conscientize de que existe um opressor dentro do oprimido. Não se pode descuidar, pois uma libertação enganosa, sem uma conscientização de si, como classe, poderá acordar este opressor que está incrustado no oprimido e fazer com que ele, como revanche, venha a oprimir, não só o seu antigo opressor, como seus “ex-pares” (no entendimento do pseudo-liberado), que também são vítimas da opressão. Cabe, portanto, ao oprimido, ensina Freire (2005a), a tarefa histórica de libertar a ele e ao opressor, não só o opressor no outro, como o opressor que se encontra nele próprio. E, isto se faz por meio de uma práxis que, advinda do impacto da própria opressão sofrida, tenha a energia e a força suficientes para libertar a ambos.

A situação/condição de opressão e de oprimidos tem merecido a atenção e a ação de homens e mulheres comprometidos com essa questão em vários momentos da história, de diversas formas. Uma delas é uma espécie de constituinte planetária que desde sua criação é evocada pelos povos na perspectiva de se minimizar as desigualdades, respeitar as diferenças, promover a paz e garantir os direitos fundamentais dos seres humanos na terra. Em 10 de dezembro de 1948, portanto, há quase 70 anos, a Organização das Nações Unidas (ONU), à época integrada por 58 Estados-Membros, criou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Segunda Guerra Mundial mostrou o fracasso da Liga das Nações, nascida após a Primeira Guerra que tinha como objetivo manter a segurança, a paz e promover a cooperação internacional, objetivos que a ONU, organização concebida no início do segundo conflito mundial, também abraçou, juntamente com a defesa dos direitos humanos. Os homens

buscavam uma maneira de fazer jus à condição de humanos e fazer brotar a esperança de um verdadeiro sentido de humanidade, depois do terror dos campos de concentração nazistas e da bomba atômica atirada sobre Hiroshima e Nagasaki. O genocídio praticado em nome da intolerância racial, a segregação e os assassinatos motivados por questões religiosas, batalhas sangrentas pelo poder, pelo mercado e pelo domínio de matrizes energéticas se multiplicaram nas últimas décadas, sufocando o grito surdo dos humanistas de todas as nações que não se cansam de lutar pela vida, contra todo tipo de opressão. A despeito de todos os apelos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos vários movimentos sociais e dos líderes populares espalhados pelo mundo, que lutam por direitos, a cada dia é mais evidente os limites entre os que têm, e os que não têm, de fato, direitos humanos em sua plenitude.

Oprimido e opressão, não são simples expressões, palavras genéricas, sem sentido ou datadas. São sujeitos, pessoas, vidas vividas, sem direitos aos mais elementares e fundamentais direitos a que um ser humano tem direito e, são ações desumanas, brutais e brutalizadoras, praticadas pelos homens contra seus semelhantes. Oprimido não é apenas o povo sofrido da bíblia, uma categoria marxista ou sociológica, assim como não são os marginalizados dos filmes de Fernando Birri e os educandos de Paulo Freire, nos anos 1960, ou ainda uma forma de identificar os pobres, como na Teologia da Libertação, por exemplo. Os oprimidos são tudo isso e muito mais. Eles existiram, existem, são muitos e estão aumentando, em quantidade, forma e condição, a partir das novas subcategorias que passaram a denominá-los³⁰. A crise de substantivos fez com que as adjetivações se multiplicassem à enésima potência. E o sistema, com a sua necessidade estratégica de classificar e codificar, para desmobilizar, dividir, estratificar, desunir e provocar conflitos de interesse entre os iguais contribuiu ainda mais para que os oprimidos também fossem segmentados, como acontece no mercado de consumo. A grande diferença é que os públicos consumidores obedecem a uma política de segmentação tendo em vista os interesses mercantis que, por mais predatórios que sejam, encontram pessoas com um grande desejo de consumir, teleguiados pela retórica persuasiva e subliminar da propaganda. Para os que estão à margem do consumo, ou totalmente excluídos dele, a estratificação e a categorização são importantes no campo identitário por destacar e, conseqüentemente, valorizar etnia, raça, cultura e gênero. São muito úteis ainda à academia onde o fazer científico e o mundo da pesquisa exige o rigor dos métodos que se utilizam de tais expedientes classificatórios. Entretanto, analisadas de um

³⁰ São diversas essas novas categorias e subcategorias que representam o oprimido na atualidade. A maioria delas tem um movimento social específico no qual estão filiados aqueles que vivem tal situação de opressão ou são simpatizantes e solidários aos mesmos. Ao longo do texto, de acordo com a necessidade e especificidade das abordagens essas categorias serão citadas.

ponto de vista crítico, essas categorizações representam, na verdade, mais uma forma de opressão. Elas pulverizam as mobilizações, e geram, para a opinião pública, a falsa impressão de que o coletivo classificado de determinada forma, por se ver privado de algum direito específico, representado pela bandeira que carrega, não seja oprimido em outros aspectos do seu existir, enquanto pessoa humana. Por isso, embora várias categorias e subcategorias, sejam mencionadas ao longo do trabalho e, especificamente, neste capítulo são cotejadas de forma mais intensa, julgo importante salvaguardar que, para o propósito deste estudo que visa à proposição de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, as categorias *oprimido* e *opressão* serão usadas com prioridade em relação às demais. Ao usá-las de forma a enquadrar outras categorias, a intenção, longe de ser a de suprimir as identidades embandeiradas pelos coletivos pretende, ao contrário, representar o oprimido em geral nas várias situações de opressão das quais são vítimas, sem correr o risco de excluir muitas delas. Até porque, na medida do possível e da necessidade exigida pelo texto, algumas das condições específicas de opressão a que estão submetidos todos, principalmente nós, *los hermanos latinoamericanos*, serão elencadas adiante, tanto neste como nos demais capítulos.

Ao dar seqüência à conceituação das categorias analíticas em discussão, não quis deixar de fora o *Dicionário Paulo Freire*, pois ele conta com a colaboração de vários estudiosos da obra de Freire, o que nos dá uma visão mais ampliada para a compreensão das principais categorias aqui analisadas. Por exemplo, os verbetes *oprimido/opressor*, são tomados como conceitos da teoria de classes, de Marx, ao serem colocados como pólos opostos das relações sociais de antagonismo entre a burguesia e o proletariado, permanentemente em luta. O que não significa parar numa análise somente econômica, uma vez que existe uma série de antagonismos e formas de opressão tais como nas relações de gênero e nas questões étnico-raciais, dentre muitas outras. O pesquisador responsável por conceituar estes verbetes, Avelino Oliveira (2010, p. 294) diz que, “Enquanto seres envolvidos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências”. O que, conseqüentemente, faz que opressor e oprimido fiquem impedidos da condição de humanos em plenitude, porque ambos se desumanizam com o ato da opressão cometida e sofrida, respectivamente. Pois, como analisa Freire “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2005a, p. 32). E *ser mais* é a possibilidade do ser humano realizar-se como humano que não é algo que já esteja pronto, mas tem a ver com uma práxis que possibilite a realização de sua libertação que é um conceito

central no pensamento de Freire, ligado de forma tácita à liberdade. Mas não somente à liberdade como também à conscientização e a revolução.

Ao tratar do verbete *libertação* no *Dicionário Paulo Freire*, a inglesa Lauren Ila Jones, pesquisadora de Freire no Departamento de Educação da Roehampton University de Londres lembra que, para o autor de *Pedagogia do oprimido*,

‘A educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto.’

No capítulo 10 de *The politics of education*, ‘Educação, libertação e a Igreja’, Freire liga a libertação com a Igreja cristã, esclarecendo a impossibilidade da práxis pascal sem que os cristãos renasçam com os oprimidos no processo de libertação. *Ele enfatiza a importância do envolvimento histórico da Igreja no processo de libertação, o que pode ser visto na teologia da libertação, na posição explícita da Igreja Católica com os pobres, documentada pela primeira vez no final da década de 1960 na América Latina.*

Interpretações da libertação no pensamento freiriano podem ser vistas na teologia, na política e na educação, bem como em sua intersecção (JONES, 2010, p. 244, grifo nosso).

Esse tripé: teologia, política e educação indicado por Jones, é a plataforma em que nos assentamos para apresentar as categorias que se relacionam diretamente com o pensamento de Freire. No campo teológico, o peruano, Gustavo Gutiérrez e o brasileiro, Leonardo Boff, para citar apenas dois dos mais importantes teólogos da libertação, são autores de obras que há muito foram vinculadas à de Freire. Mais adiante, neste mesmo capítulo, serão abordados alguns elementos dessa vinculação.

Paulo Freire é reconhecido e se autodenomina como um educador humanista e sua obra é toda direcionada a construir um mundo mais humanizado. Neste sentido, fica óbvio entender que a pedagogia de Freire é comprometida, de forma radical, com a humanização e se coloca em oposição a qualquer que seja a forma de desumanização da pessoa humana. Por isso, Freire, funde política com teologia e educação, acolhe as contribuições dialéticas de Hegel do senhor e do escravo e faz uso da teoria marxiana das classes sociais, encharcado do evangelho e da ética cristã, em uma proposta que tem claramente um objetivo transformador, revolucionário. E aqui faço um pequeno parêntesis para trazer uma observação sobre uma importante e distinta característica da práxis revolucionária na América Latina que é mais um traço comum no pensamento de Fernando Birri e Paulo Freire. Birri observa que,

[...] sin cierto tipo de cristiano no se puede hacer nunca la revolución en América Latina, así también creo que sin los marginales, que son una mayoría

abrumadora, tampoco se podrá hacer la revolución en América latina, algo que contradice una de las teorías clásicas de la revolución marxista-engeliana-leninista, que plantea –con óptica ochocentescas europea— que con los lumpen no se hace la revolución (BIRRI, 2007b, p. 81).

Fernando Birri, assim como Freire é um revolucionário humanista, militante da cultura, por meio da qual conheceu a si mesmo, se deu a conhecer no mundo por sua obra e contribuiu para que o outro conhecesse a si próprio e a sua realidade. Birri e Freire são exemplos de homens que ao conhecerem realidades de opressão se solidarizaram com os oprimidos, renunciando a um compromisso ideológico e de vida de sua classe e de seu modo de viver, para se entrincheirarem na luta dos expropriados por libertação.

Na América Latina, em particular e fora dela, independentemente de confissão religiosa, existem e existiram homens e mulheres com abnegação e vontade em quantidade suficiente para transformar o mundo e influenciar outros tantos na luta pela paz, pela justiça, pela dignidade e pelo direito a ter direitos. Sem o compromisso de listar ainda que apenas os mais conhecidos, trago à memória alguns desses nomes com os quais mais identifico como: Lampião e Maria Bonita, Tiradentes, Che Guevara, Oscar Romero, Emiliano Zapata, Mahatma Gandhi, Rosa Luxemburgo, Martin Luther King Jr., Madre Teresa de Calcutá, Hannah Arendt e Nelson Mandela. Embora a galeria de nomes dessa monta seja enorme e ultrapasse os dogmas confessionais, é inegável a contribuição cristã para o humanismo ocidental. Freire foi um humanista cristão, influenciado por outros humanistas da mesma linhagem, como Jacques Maritain³¹, por exemplo, de quem recebeu influência direta e indiretamente, por intermédio de Alceu Amoroso Lima. Maritain foi uma grande referência na América Latina, sobretudo, para as democracias-cristãs, em razão do seu empenho em conferir aos cidadãos a responsabilidade pela interpretação dos fatos sociais, oferecendo soluções viáveis para a construção de um novo mundo, mais humano, mais justo e solidário aos pobres e indefesos da sociedade. Comprometido com a construção dos ideais históricos concretos, o Instituto que leva o seu nome está presente em vários países latino-americanos, tais como: Venezuela, Cuba, El Salvador, República Dominicana, Bolívia, Guatemala e Brasil. Outro nome poderia ser escolhido para exemplificar a influência do humanismo cristão na América Latina, mas fiquemos com Maritain, não somente pela sua importância, como também por, ao o eleger, fazê-lo representante dos demais, não citados, cuja importância não é menor, sem nenhum pejo pela sua condição de europeu. Maritain acreditava que respeitar e

³¹ Jacques Maritain (1882 – 1973) foi um filósofo francês, humanista de orientação católica. (Cf. publicação da *Sessão especial destinada a comemorar o 30º aniversário da criação do Instituto Jacques Maritain*, 2005).

servir os bens supratemporais da pessoa humana – a cujo serviço deve estar –, a sociedade política terrena não tem como fim conduzir a pessoa à sua perfeição espiritual, mas a desenvolver condições que levem a multidão a um grau de vida material, intelectual e moral conveniente para o bem e a paz do todo. Assim ele sintetizava o que, na sua visão era o essencial ao bem comum. Inspirado em Santo Tomás de Aquino, acreditava Maritain que a fonte do poder é Deus, mas esse poder só se manifesta por intermédio do povo organizado em uma sociedade política pluralista, diversificada e ativa, na qual o Estado funciona como instrumento para a realização do bem comum.

Nas comemorações do 30º aniversário de criação do Instituto Jacques Maritain do Brasil, realizada em Brasília vários oradores ligados ao Instituto fizeram pronunciamentos alusivos a data e, claro, ao pensamento de Maritain, entre os quais destaco Patrus Ananias que disse:

Vejo que a humanidade, neste momento histórico, oscila entre dois pólos. De um lado, o individualismo, vitorioso neste momento; o liberalismo, não o político, dos direitos humanos, dos direitos e garantias individuais, mas aquele sem limites, no campo econômico, denunciado por tantos, como Norberto Bobbio, por exemplo, que diferenciava tão bem o liberalismo político do liberalismo econômico; o individualismo é a exacerbação da pessoa em detrimento do bem público, do bem comum, do projeto nacional. No outro extremo, tivemos também as experiências fracassadas do coletivismo, do estatismo, que nega a dignidade da pessoa humana.

[...] O clamor dos pobres sempre se fez presente na vida e na obra de Maritain e de seu maior intérprete aqui no Brasil, Amoroso Lima.

[...] é também em nome desse compromisso com os pobres, do resgate ético fundamental da dignidade humana, por meio dos direitos sociais básicos, que penso que Maritain continua presente.

Portanto, estamos aqui, hoje, reafirmando valores e compromissos. E, enquanto a aventura humana continuar – Alceu Amoroso Lima tinha toda razão! –, enquanto houver um pensador peregrinando aqui nesta terra, com a lucidez, com o discernimento, com a proposta de integração pessoa/comunidade, haverá sempre uma luz a nos guiar no caminho de uma sociedade mais justa (2005, p. 26-27).³²

Alceu Amoroso Lima Filho, que à época dessas comemorações era o presidente do Instituto Jacques Maritain, se referindo a Alceu amoroso Lima, cita uma passagem em que seu pai, discípulo fiel de Maritain, ao ser indagado sobre o capitalismo teria dito oralmente: “o capitalismo é ruim porque esquece a justiça; e o socialismo também é ruim porque esquece a liberdade e daí ele concluía que o maior e mais importante é a liberdade”³³.

³² Cf. publicação da *Sessão especial destinada a comemorar o 30º aniversário da criação do Instituto Jacques Maritain*, realizada em 7 de setembro de 2005.

³³ *Ibidem*, p. 29-31.

Toda a obra de Maritain era guiada pelas reflexões sobre a política e a ética. Ele acreditava e defendia as exigências cristãs de liberdade com responsabilidade pessoal, fraternidade e justiça, como o imperativo para a transformação da sociedade³⁴. O pensamento de Maritain continuamente inspira pessoas em todas as partes do mundo, não somente através de sua obra como também por estar presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas precisamente nos seguintes textos:

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (Organização das Nações Unidas – ONU, 1948).

Não somente Maritain, como outras personalidades internacionais de renome, receberam da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) solicitação de contribuir com esse importante documento de alcance mundial que tem orientado os mandatários do planeta em suas ações, assim como dado relativa proteção a todos os povos em sua dignidade e direitos fundamentais. Muitos dos princípios, da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão sintetizados no preâmbulo da Assembléia Nacional Constituinte Brasileira de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”,

[...] para instituir o Estado democrático, e assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Assim como Maritain, tivemos e ainda temos, em luta, muitos homens e mulheres seriamente entregues à batalha por libertação, em todas as trincheiras, se utilizando das “armas” que melhor sabem manejar. Numa sociedade como a latino-americana, em que sempre imperou o patriarcado da elite aristocrática perversa e gananciosa, incapaz de

³⁴ Sessão especial destinada a comemorar o 30º aniversário da criação do Instituto Jacques Maritain, *op. cit.*

reconhecer os direitos daqueles que não fazem parte de sua classe, a tarefa do humanista é lutar pela transformação da sociedade na esperança de conquistar um mundo mais livre, mais justo e humanizado. Aliás, é a esperança e a utopia que nos fazem caminhar o caminho que se faz caminhando. Em *Ventana sobre la Utopía*, epígrafe de *Cómo se filma um “Doc-Fic”*³⁵, Fernando Birri, em um jogo de espelhos cita Eduardo Galeano que o havia citado em *Las palabras andantes*, com o seguinte texto: “Ella está em el horizonte –dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.

Muitos são os exemplos de lideranças revolucionárias – como Fernando Birri e Paulo Freire³⁶, cujo encontro se dá num contexto de opressão –, que renunciam a certas ideologias das classes a que pertencem e se alinham aos oprimidos na luta por libertação. A boa notícia deixada por Oliveira ao conceituar *oprimido/opressor*, no *Dicionário Paulo Freire* é que “Oprimidos e opressores não estão condenados à desumanização – a tarefa da pedagogia do oprimido parte da reflexão sobre a opressão e culmina no engajamento na luta por libertação” (OLIVEIRA, 2010, p. 295). O que está em acordo com outro estudioso de Freire, Miguel Arroyo, para quem, “Paulo Freire reconhece a *pedagogia do oprimido*, ou como das vivências da opressão tiram saberes, aprendizados do mundo, dos padrões de dominação que os oprimem [...] os educandos nas escolas trazem suas pedagogias de aprendizados das vivências cruéis de subalternização” (ARROYO, 2012, p. 13).

A realidade social, inclusive a de opressão, não surgiu por acaso. Ela existe como uma construção dos homens, o que significa que sua transformação também não acontece espontaneamente. Em razão dessa condicionante, Freire (2005, p. 41) pondera: “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa dos homens”, conclui, convocando-nos a engajar na luta por libertação.

1.3 - A produção do oprimido

Na sessão anterior, *Libertação x opressão*, ao analisar as contra forças da opressão, foram citadas algumas instituições e pessoas que, ao longo da história vem exercendo essa tarefa com grande dignidade e abnegação. No entanto, assim como a opressão gera estratégias

³⁵ BIRRI, 2007b.

³⁶ As sínteses sobre aspectos humanos e biográficos de Freire e Birri, nos capítulos seguintes, dão conta de suas tomadas de posições, se solidarizando com os oprimidos.

de resistência, cuja força contrária é dirigida aos que oprimem, na mesma medida os opressores replicam de forma ainda mais brutal, sofisticada e sutil os seus mecanismos de opressão, produzindo assim mais oprimidos.

Exemplo disso é que, a despeito de tantas lutas e martírios, a opressão não finda. A expectativa de dias melhores a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para citar apenas uma das várias iniciativas globais criadas para minorar a precarização da vida, até hoje não se cumpriu como se esperava. A realidade é testemunha da reiterada, triste e contínua violação dos direitos da pessoa humana nas últimas décadas e nos dias atuais. Depois da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria que deu ensejo ao surgimento de regimes totalitários em vários países, veio o fenômeno da globalização econômica que beneficiou menos de um terço dos mais ricos, em detrimento dos mais de dois terços dos habitantes do planeta, que vivem em condições de existência subhumanas, tamanha a precariedade a que são submetidos. No artigo, *Os desafios atuais no compromisso pelos direitos humanos*, para a publicação *O direito de ter direitos: a mais valia dos desvalidos*, Leonardo Boff, atenta para o fato de que

Na Carta da ONU de 1948 se confiava ao Estado a obrigação de criar condições concretas para que os direitos pudessem ser realizados para todos os seres humanos. Ocorre que o Estado atual, na maioria das sociedades mundiais, é um Estado classista, controlado pelas grandes corporações mundiais cujo poder vai além da maioria dos Estados. Dada esta situação singular, trata-se de um Estado perpassado pelas desigualdades que as classes sociais e os grandes conglomerados econômico-financeiros originam. Isto significa: politicamente o Estado se orienta pelo neoliberalismo que se expressa pela democracia representativa e pela exaltação dos valores do indivíduo; economicamente se organiza dentro do modo de produção capitalista globalizado que impõe a hegemonia da propriedade privada, o mercado sem controles hegemoniza o poder econômico, político e ideológico. O Estado fica, em grande parte, privatizado por ela. Ela usa o Estado como instrumento para criar as condições ótimas para a realização de seus privilégios. Os direitos das classes subalternas, conquistados historicamente com muitas lutas e martírios, ficam, em grande parte, inatendidos. Estender os direitos sociais a todos seria contraditório ao tipo de Estado e de sociedade dominante.

A solução que as classes subalternas e altermundistas encontraram para enfrentar essa contradição foi de elas mesmas se organizarem e criarem as condições para a realização de seus direitos. Assim surgiram os vários movimentos sociais e populares por terra, por teto, por saúde, por escola, em favor dos negros, dos índios, das mulheres marginalizadas, lutas por igualdade de gênero, por respeito do direito das minorias etc. (BOFF, 2009, p. 183-184).

Boff está chamando a atenção para o fato de que os direitos de todos não são defendidos por um Estado classista e que para realizar seus direitos, as classes subalternas têm

se organizado autonomamente para resistir e lutar contra a opressão a que são historicamente sujeitos, fato gerador de uma profunda e cruel desigualdade social.

A perseguição obsessiva pela eficiência e a competitividade, a monopolização da indústria e do comércio pelas grandes potências, a especulação do capital financeiro, atreladas à informatização dos processos e ao avanço tecnológico são as principais responsáveis pelo aumento da pobreza e da miséria em todo o mundo. O Estado mínimo, o desmantelamento da previdência pública, o desemprego estrutural e a exploração de mão de obra barata fazem parte do arsenal das políticas neoliberais que contribuem para aumentar ainda mais o já grande fosso que divide a humanidade em uma massa a cada dia maior, de pobres, e um número cada vez menor de ricos, concentrando continuamente mais riquezas nas mãos de poucos.

O economista Thomas Piketty, em *O Capital no século XXI*, nos dá chaves importantes para compreender a razão de tanta desigualdade. Ele diz que existem meios pelos quais a democracia pode retomar o controle do capitalismo, assegurando que o interesse geral tenha precedência sobre os interesses particulares, todavia, na prática,

O crescimento econômico moderno e a difusão do conhecimento tornaram possível evitar o apocalipse marxista, mas não modificaram as estruturas profundas do capital e da desigualdade – ou pelo menos não tanto quanto se imaginava nas décadas otimistas pós-Segunda Guerra Mundial. Quando a taxa de remuneração do capital ultrapassa a taxa de crescimento da produção e da renda, como ocorreu no século XIX e parece provável que volte a ocorrer no século XXI, o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis, arbitrárias, que ameaçam de maneira radical os valores de meritocracia sobre os quais se fundam nossas sociedades democráticas (PIKETTY, 2014, p. 9).

Piketty entende que camponês, operário, nobre ou dono de fábrica, a partir de pontos de vista bem particulares, consegue enxergar os aspectos mais importantes sobre as condições de suas vidas e têm concepções do que é justo e do que não é. Com base neste e em outros fatos por ele constatado em seus estudos, Piketty (2014, p. 10) adverte que a questão da riqueza e sua distribuição não deve ser deixada apenas a cargo de sociólogos, historiadores, filósofos e economistas. Trata-se de algo muito importante e interessa a todos.

Mas para se tomar pé das coisas nesse campo, há que se garimpar informações de várias fontes, não se pode depositar toda a confiança na mídia, uma vez que esta, a cada dia, se torna mais venal se caracterizando muito mais como veículo de propaganda do que de informação. Para vender mais e apoiar o consumo, a mídia, sem se importar com o conteúdo dos produtos que anuncia e com o seu próprio produto, reforça a tendência à barbárie ao

privilegiar o espetáculo, o sensacionalismo, a futilidade e a violência. De mídia, só têm mesmo o nome, pois não mediam mais as relações dos diversos interesses sociais, uma vez que se transformaram em meros agentes do mercado ao agirem sem qualquer tipo de preocupação com a carência que o desamparo na educação, na saúde e no trabalho impõe à humanidade e aos indivíduos, objetiva e subjetivamente.

Diante de quadro tão desolador, a então secretária-geral da Anistia Internacional, Irene Khan em visita a América Latina propôs: “O mundo precisa de um tipo diferente de liderança, de um tipo diferente de política e também de economia – de um sistema que funcione para todos e não apenas para alguns privilegiados” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2009, p. 9).

O tecido social vem sofrendo, dia após dia, um enorme esgarçamento, transformando-o em um terreno altamente propício para a ocorrência das mais abjetas formas de violação dos direitos humanos, o que coloca em xeque todo o avanço civilizatório como, por exemplo, os que a Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus corolários representam. Nesse contexto de negação de direitos, o pobre é cada vez mais criminalizado e responsabilizado por sua própria pobreza, assim como sofre todos os demais efeitos de uma inclusão subalterna, da marginalização, exclusão e invisibilização. As conseqüências geradas por atos de tamanha desumanidade são gravíssimas, dentre elas citamos: prostituição infantil, violência urbana, analfabetismo, destruição ambiental, tráfico de drogas, os mais variados tipos de vícios, doenças contagiosas e superpopulação, dentre muitos outros males, sem mencionar os de ordem subjetiva como o egoísmo, o individualismo e a competição, entre outros. Entrementes, os ricos cada vez mais se protegem para exercer os seus direitos e impor seus interesses, cobrando do Estado medidas enérgicas que fazem prosperar a violência e a intolerância contra os marginalizados. E o Estado, por sua vez, voltado para os interesses do capital e das grandes corporações mundiais, convive livremente com a dominação de classe, com a corrupção e vira às costas para o ser humano, fazendo com que as pessoas fiquem indiferentes às questões coletivas e se tornem inconseqüentes e egocêntricas. A ausência do Estado no mundo dos marginalizados, faz emergir o Estado paralelo, comandado pelas facções criminosas que impõe suas próprias leis e, que, às elites, permite a existência de um sistema judiciário moldado pela impunidade. Este é o trágico quadro vicioso que sustenta a contradição de um Estado autoritário e violento para a grande maioria de explorados, mas que por outro lado é altamente dócil e permissivo no trato com as elites e seus interesses. O desvio de valores e princípios é tamanho que cresce, de forma expressiva, a ideia deformada de acabar com o pobre em vez de acabar com a pobreza e isso é muito grave, pois, o desrespeito aos direitos

humanos é desumanização. Sobre o desrespeito aos direitos humanos no cotidiano mundial, Pedro Simon denuncia que para citar apenas o caso do Brasil, o desrespeito

atinge um número cada vez maior de pessoas, privadas do mínimo necessário à sua existência: meninos e meninas perambulam pelas ruas das metrópoles; desempregados são forçados a morar ao relento; idosos morrem aos poucos, à míngua de assistência médica; crianças e adolescentes são mantidos no trabalho precoce, longe da escola, e acabam mutilados pelos equipamentos de serviço; meninas são submetidas à violência e à exploração sexual, fantasma que perturba também a vida dos meninos de forma crescente; trabalhadores deixam seus filhos trancados em casa por falta de creches; presidiários, jovens da periferia e trabalhadores sem-terra são executados...

Apesar do quadro desolador, o aumento do número de pessoas, entidades e governos sensíveis à causa dos direitos humanos leva-nos a crer que ainda há esperança. Pluralista, polissêmico e polêmico, o movimento em prol dos direitos humanos é o único a ter uma linguagem, uma abrangência, uma articulação, uma organização que supera as fronteiras das nações. Ademais, verifica-se o contínuo fortalecimento da Declaração Universal protagonizado pelos instrumentos internacionais obrigatórios de proteção aos direitos humanos e pelas Conferências Mundiais da ONU. Assim, possivelmente se vislumbra o começo de uma verdadeira cultura dos direitos humanos, uma cultura de paz.

Importa enfatizar que a Declaração Universal traz o alerta de que a violação de um direito coloca todos em perigo. Se nos omitimos diante de uma violação, permitindo que um direito seja desrespeitado, deixamos implícito o nosso aval a todas as demais violações (SIMON, 2008, p. 23-25).

A negação do direito à vida é um ato de terrível violação, não somente a violação de uma declaração, ou de um código, mas a violação da própria condição de humano. Portanto, trata-se de uma brutal violência ao outro e a si mesmo, pois que tal é um comportamento desumano que provoca a desumanização de outrem e o homem para viver a sua humanidade necessita viver humanamente o ideal do humanismo solidário. Para isso, códigos, declarações e princípios contribuem para a preservação da dignidade do indivíduo em meio à coletividade. Mas nada substitui a compreensão do saber-se de si. Uma questão das mais importantes com a qual Freire trabalha na sua *Pedagogia do oprimido* é a relação do homem consigo mesmo. Só a partir de nós mesmos e do reconhecimento de nossa natureza e de nossa humanidade chegamos ao outro, mediados pela cultura e pela educação, para o bem ou para o mal.

A preocupação com a natureza humana em suas relações com a cultura e a educação não é algo novo. Há séculos esse tema tem merecido a atenção dos estudiosos. Rousseau (1995 *apud* STRECK, 2004, p. 70) dizia que “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”. E, Streck, confirma que,

O debate sobre o lugar da natureza e da cultura perpassa, como poucos outros, a teoria pedagógica. Sabemos que faz muita diferença se atribuímos determinados comportamentos e tendências da pessoa à natureza ou à cultura, e, tanto em nome de uma quanto de outra, inúmeras injustiças foram e continuam sendo cometidas. Talvez nunca saibamos de fato o que na pessoa é natureza e o que é cultura; quem sabe até a própria questão esteja mal colocada. Afinal, poucos de nós sobreviveríamos sem produtos culturais que funcionam como extensões do corpo, para que possamos ver melhor, andar mais depressa ou apreciar a música de uma orquestra, acomodados em nossa sala (STRECK, 2004, p. 69).

O ser humano deseja ter conhecimento de si próprio, do que produz e de seu lugar na vida. Ao tomar consciência do pouco saber de si que é a base para a sua autodescoberta como humano, como sujeito, como indivíduo e como classe, ele se faz novas perguntas e dessas perguntas surgem respostas que levam a novas indagações. E, ao se dar conta do que deveria ser sua tarefa no mundo ao saber-se humano, portador de humanidade o que, por sua vez, significa ser um com os outros, semeador de humanização, o ser humano acaba por reconhecer nos seres humanos, no outro e em si mesmo o seu contrário, a desumanização.

Para compreender a contradição entre opressores e oprimidos e buscar a superação desse antagonismo, Paulo Freire parte do reconhecimento da inconclusão do homem como raiz de sua condição frente a essa ambigüidade humanização/desumanização com a qual precisa lidar. Freire entende que,

Humanização e desumanização dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

[...] Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres “para si”, não teria significação, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2005a, p. 32).

E Freire, assim como muitos, quer o *ser mais*, não o *ser menos*. Ademais, *ser menos* não é vocação é imposição, violência, opressão que incentiva o oprimido que foi feito menos, a lutar contra quem assim o fez e, por *ser mais*. Nesta luta para recuperar sua humanidade o oprimido tem uma grande tarefa humanista que é a de restaurar a humanidade tanto em si

como no opressor, libertando a ambos. “A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 2005a p. 35). A *Pedagogia do oprimido* tem que ser construída com ele, o oprimido, não para ele. É o próprio oprimido quem se conscientiza de sua situação, nós só podemos conscientizar os opressores, não os oprimidos. Freire adverte para a inevitabilidade de se ver com desconfiança toda generosidade advinda dos opressores, pois “os opressores falsamente generosos, têm necessidade de realizar-se, da permanência da injustiça” (*Ibidem*, p. 33).

Diante de tais colocações que estão no âmago da *Pedagogia do oprimido* que na realidade são pedagogias, ainda que com certos princípios uniformes, porque são várias e, sempre revisadas, tanto por Freire – até seu último suspiro –, como por seus muitos seguidores³⁷ mundo afora, não se pode negar sua atualidade neste momento histórico tão carente de propostas revolucionárias. A opressão não dá trégua, ao contrário, persiste de forma expandida e cruenta. Foi multiplicada, tanto em quantidade, como em seus muitos disfarces. Os oprimidos, da mesma forma, cresceram assustadoramente em número e em complexidade. Encontram-se multifacetados, um desastroso resultado dessa brutal precarização da vida humana que os impôs diversas carências e a perdas de vários direitos, alguns já conquistados, após árduas lutas. Os oprimidos são em sua maioria os pobres e os empobrecidos. E pobres, segundo Wanderely,

são um fenômeno coletivo, são as classes, as massas, povos inteiros, a maioria da população, sobretudo no Terceiro Mundo, recusando a visão empirista ou vulgar do pobre entendido como um indivíduo, um caso particular. Os pobres são resultantes de um processo conflituoso, foram produzidos e não são resultado de um fato natural, são *em-pobrecidos* pelo sistema de exploração e dominação que causa a pobreza.

Identificam-se assim com as classes oprimidas: a) os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa e miseráveis, englobando mendigos, menores abandonados, marginais, prostitutas, etc.); b) os explorados (referidos aos operários e lavradores); e c) a franja inferior do setor serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes, etc.). De modo sintético, constituem os oprimidos de toda a sorte que buscam a libertação, e apresentam grande heterogeneidade, o que vai exigir metodologias e estratégias específicas para compreendê-los. E os pobres reclamam um projeto social alternativo, pois, se a situação de pobreza é estrutural, somente a mudança das estruturas sociais permitirá a sua

³⁷ O presente trabalho, inclusive, se traduz em um testemunho metalingüístico dessa afirmação, pois que objetiva não somente revisitar a *Pedagogia do oprimido*, como estabelecer um diálogo desta com o cinema ao fazer aproximações das propostas de educação freirianas com o cinema de Fernando Birri, na perspectiva de refletir sobre a possibilidade de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*.

imersão como protagonistas históricos, o que implica uma revolução das bases do sistema social vigente, um projeto concreto que está sendo gestado nos últimos 25 anos na América Latina (WANDERELY, 2007, 26-27)³⁸.

Para dar fim ou ao menos minimizar essa situação é necessário que haja alianças com outros setores sociais e um agir político para mediar essa relação que é fruto da divisão de classes e de outros processos que produzem várias formas de opressão como o patriarcalismo, a discriminação étnico-racial, a espetacularização da vida social, entre muitos outros. Dar conta dessa realidade é uma das maneiras de interromper o avanço da vulnerabilização da vida humana. É imprescindível que se acabe com a pobreza, assim como é fundamental que se freie o empobrecimento provocado pela precarização do trabalho, pela flexibilização das leis trabalhistas e pela exploração do trabalhador, por parte do capitalista. E este não pode ser um projeto para pedagogias futuristas que, como diz Arroyo,

vivem prometendo o futuro para os letrados, os escolarizados, para os milhões de jovens e adultos trabalhadores e camponeses que sacrificam o descanso, o convívio por promessas, que em tão pouco alteram seus presentes. Os movimentos sociais e os educandos nos repetem que para milhões ainda o presente é a questão. O presente mais elementar. Vivem sua história, organizam-se e se mobilizam para dar conta do seu precário presente sem horizontes. Às voltas sempre com o presente (ARROYO, 2012, p. 78).

Esses outros sujeitos, dos novos tempos – como bem diz o título do livro de Miguel Arroyo³⁹ –, exigem outras pedagogias, pedagogias de urgência, pois que é necessário “[...] reconhecer a centralidade do presente reposto nas estreitas relações entre produção/reprodução material e social da existência e a formação como humanos do seu tempo” (ARROYO, 2012, p. 78). Assim como lidar com o presente é uma questão de sobrevivência cotidiana, os oprimidos engajados na luta por libertação também refletem sobre o passado, para compreender quem são e o que fizeram deles. Da mesma forma, miram o futuro tendo em perspectiva, não um sonho ou um devaneio, mas a colheita do que semeiam no presente. Até porque é impossível caminhar sem olhar para frente, não se descuidando é claro, de manter os pés no presente, no agora.

Estar em movimento é algo complexo, ainda que tenhamos de zelar por nossa individualidade, o individualismo não pode prevalecer, sob pena do gigante opressor que

³⁸ Isto, para nos referir de forma mais objetiva apenas à pobreza material, quer seja como pobreza absoluta, quer seja como pobreza relativa, a qual nos remete diretamente às desigualdades entre as classes e funções de classe. Outra discussão também poderia ser feita, embora não venha ao caso, no que concerne à pobreza ético-moral, à pobreza em termos de valores e de virtudes humanas, sobre o caráter que incide sobre a subjetividade.

³⁹ O título do livro é: *Outros sujeitos, outras pedagogias* (maiores informações sobre a publicação nas referências bibliográficas).

mora dentro de nós assumir o controle. Não estamos sozinhos, além do outro, nosso semelhante, irmão de caminhada, estamos rodeados de seres vivos que esperam de nós uma relação mais justa para com tudo o que existe e co-existe com a nossa humanidade e nos alimenta física e espiritualmente.

Nesse sentido destaco um fator importante que, embora citado por Marx, não foi devidamente aprofundado por ele, nem por outros pensadores e, que, atualmente, vem ganhando significativa atenção: o papel da natureza em sua relação direta e visceral com o homem e no processo de formação do capital. Repensar a relação entre os seres humanos e o mundo natural deve ser parte constitutiva do enfoque concernente ao capitalismo e ao colonialismo, uma vez que a inclusão da terra na dialética capital/trabalho permite-nos conhecer melhor esse processo transformativo gerador de riqueza (CORONIL, 2005). O lugar e seu(s) conceito(s) também têm sido destacados nas reflexões que envolvem a globalização econômica e a natureza, no contexto da colonialidade do poder, sob a perspectiva da cultura e do pensamento. O fenômeno da globalização fez com que o lugar sofresse um enorme enfraquecimento. Essa troca do lugar pelo espaço se caracteriza como um profundo dispositivo epistemológico na construção da teoria social ancorada no eurocentrismo. Teoria esta que torna invisível todas as formas “subalternas” de pensar e configurar o mundo. Com o “desaparecimento” do lugar (ESCOBAR, 2005), até mesmo os modelos culturalmente específicos da natureza e da construção dos ecossistemas caem na invisibilidade.

A vida humana na terra corre muitos riscos, sobretudo, na atualidade. Um deles é com relação à devastação do planeta e, a propósito dessa questão que diz respeito à natureza, a terra e ao meio ambiente de modo geral, existem várias discussões, realizadas pelos povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, atingidos por barragens, ambientalistas e intelectuais. Essa questão ambiental é um dos temas mais candentes da atualidade, pois a voracidade com que a natureza é explorada, sem uma política de sustentabilidade, tem escasseado os recursos naturais e produzido um enorme desequilíbrio no ambiente do planeta, comprometendo fauna, flora, terra, rios e nascentes. O impacto há tempos é sentido pelos humanos, mais fortemente pelos povos que dependem de forma direta do meio ambiente para a sua sobrevivência e, cada vez mais, atinge também a população urbana dos grandes centros. Esta é mais uma das formas de opressão à qual estamos, todos, sendo expostos – sem exceção de classes, embora de modos diferentes –, pela vilania e ganância empresarial, com a subserviência de governos irresponsáveis, privatistas e corruptos que pactuam dessa exploração predatória em troca de favores pessoais.

Este é um problema complexo que tem merecido a atenção de vários segmentos sociais, dentre eles o religioso que tem exercido um grande protagonismo nessa área, não se furtando a discutir tais temas. As Igrejas, em geral e, particularmente a Igreja Católica Latino-Americana, por meio do seu episcopado, no Brasil, apoiada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fazem um grande esforço pastoral no sentido de dar suporte as ações que visam preservar a vida em sua totalidade. O Evangelho de Jesus Cristo é o grande inspirador das diversas tomadas de posição da Igreja em favor da vida, presentes em encíclicas papais, documentos conciliares e nas várias teologias produzidas por clérigos e leigos. Dentre as teologias, o destaque na América Latina e para a nossa pesquisa é para a *Teologia da Libertação*, cujo lema de opção preferencial pelos pobres se encontra com os princípios básicos e orientadores da *Pedagogia do oprimido*. A *Teologia da Libertação* e a *Pedagogia do oprimido* têm um mesmo referente, o oprimido, assim como um único horizonte/objetivo, a libertação. O ideal de libertação tem a ver com a liberdade para viver a vida de forma total, integral, o que pressupõe desenvolvimento sustentável e a preservação de toda forma de vida. E, falar de vida é falar do meio ambiente, dos biomas, das águas, da terra e de sua exploração e propriedade.

Na abordagem desse tema, não podem ficar de fora a discussão sobre o latifúndio e a questão agrária, dois pontos de destaque da problemática brasileira. E sobre este tema Alberto Passos Guimarães, em *Quatro séculos de latifúndio*, atesta ser fato comprovado que

[...] continua a caber à terra aquêlê papel predominante no conjunto dos meios de produção. Por isso na situação objetiva de nossa agricultura, dominar a terra, açambarcá-la, monopolizá-la significa ter, praticamente, o domínio absoluto da totalidade dos meios de produção agrícolas.

Acresce que o monopólio da terra nas condições pré-capitalistas de nossa agricultura, assegura à classe latifundiária uma força maior do que o poderio econômico, uma outra espécie de poder que freqüentemente supera e sobrevive àquele – o poder extra-econômico.

O poder extra-econômico é uma característica e uma sobrevivência do feudalismo. Êle se exerce, ainda nos nossos dias, através do “governo” das coisas e das pessoas dentro e em torno dos latifúndios. Aquilo que Antonil recriminava no século XVIII (“Quem chegou a ter título de senhor, parece que em todos quer dependência de servos”) e Koster observava no século XIX (“O grande poder do agricultor, não sómente nos seus escravos mas sua autoridade sobre as pessoas livres das classes pobres”), revive no século XX, sob a forma do “coronelismo” de antes de 1930 e, com algumas modificações no estilo não desapareceu até hoje.

Graças a esse tipo de relações coercitivas entre os latifundiários e seus “moradores”, “agregados”, “meeiros”, “colonos”, “camaradas” e mesmo assalariados, estendendo-se também aos vizinhos de pequenos e médios recursos, alguns milhões de trabalhadores brasileiros vivem inteiramente ou quase inteiramente à margem de quaisquer garantias legais ou constitucionais

e sujeitos à jurisdição civil ou criminal e ao arbítrio dos senhores das terras. Êstes últimos determinam as condições dos contratos de trabalho, as formas de remuneração, os tipos de arrendamento, as lavouras e criações permitidas, os preços dos produtos, os horários de trabalho, os serviços gratuitos a prestar, ditam as sentenças judiciais e impõem as restrições à liberdade que lhes convêm, sem o mínimo respeito às leis vigentes.

Tôdas essas e outras relações extra-econômicas derivam do monopólio feudal da terra e correspondem a um tipo de exploração pré-capitalista que consiste em coagir os trabalhadores a lavrarem a terra que não lhes pertence, por processos primitivos ou rotineiros e mediante uma ínfima participação no produto de seu trabalho.

Mas não pára aí a configuração pré-capitalista do sistema latifundiário existente no Brasil. Nossa estrutura latifundiária se completa com uma conotação colonial, que é parte integrante do sistema e uma das condições que respondem pela sua resistência às transformações de caráter democrático e à sua evolução para o tipo de produção capitalista (GUIMARÃES, 1964, p. 33-34).

Hoje, 53 anos depois da publicação deste livro, a questão da terra ainda está longe de ser resolvida. Há algumas décadas, senão séculos, a reforma agrária é uma das urgências da sociedade brasileira. Há pouco mais de 50 anos, o país esteve perto de realizar esse projeto de caráter social e econômico. Esse objetivo foi frustrado pelo golpe militar de 1964, cujo primeiro governo, paradoxalmente, deu ao país o melhor instrumento para efetivação de uma reforma agrária abrangente, embora capitalista — o Estatuto da Terra. Nunca executado, o Estatuto da Terra pretendia acabar com a propriedade improdutiva, os latifúndios e os minifúndios, e criar uma classe média no campo. Passado todo esse tempo, o problema impõe sua atualidade, desafiou um governo, democrático e de esquerda, do Partido dos Trabalhadores (PT) — que tinha o compromisso de fazer a reforma agrária. Os sem-terra continuam a ocupar propriedades consideradas improdutivas em todo o país. Os governos, não têm conseguido atender à demanda. Os obstáculos estão no Executivo, mas também no Legislativo, no Judiciário e na mídia, que hoje é como um quarto poder. Para agravar a situação, os proprietários de terras sempre resistem a invasões. O conflito tem se acirrado e, nele, quem sempre perde, incluída a vida, é o camponês. Os donos da terra, atualmente, não são mais os fazendeiros ricos, cercados de jagunços, são poderosos empresários associados — inclusive ao capital internacional —, apoiados pelo aparato de repressão policial do Estado que os protege contra toda e qualquer reação dos trabalhadores oprimidos, sem-terra. Durante as cinco décadas que nos separam do momento em que Alberto Guimarães publicou seu livro, a realidade do campo no Brasil mudou consideravelmente de um lado e quase nada de outro. Os camponeses foram expulsos do campo e passaram a habitar as grandes cidades, principalmente. Mais de 60% dos sem-terra ou são ex-camponeses ou são bóias-frias. O

latifúndio também virou uma figura de retórica. A realidade hoje são as grandes propriedades, que praticam uma agricultura industrial, mecanizada e que visa o mercado externo de alimentos, sobretudo. O país busca tenazmente os superávits comerciais produzidos por essa atividade. Por trás dessa agricultura de escala e competitiva, estão as corporações internacionais que controlam o mercado dessas *comodities*. O agronegócio é o novo personagem no cenário do campo, cuja configuração como pessoa jurídica, além da impessoalidade, estabeleceu uma relação extremamente burocrática e predatória para com os trabalhadores que ainda teimam em viver do trabalho com a terra. O Brasil está atrasado de alguns séculos na realização desse projeto. Os Estados Unidos definiram sua estrutura agrária quando incentivaram que seus cidadãos fossem para o Oeste tomar as terras dos índios, nos séculos 18 e 19. Por sua vez, o Brasil perdeu todas as oportunidades de enfrentar o problema: duas delas, quando aboliu a escravidão, em 1888, e em 1964, impedido por um golpe militar.

A questão agrária se manteve, no entanto, até a atualidade e constitui uma das principais demandas da população economicamente ativa (PEA) que está excluída da economia e, em consequência, da vida social e da cidadania. Expectativas a este respeito se voltaram para os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016)⁴⁰, ambos do PT, partido que tem mantido uma aliança política com o principal movimento de sem-terra do país, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No poder, teoricamente em condições de executar o que propugnava o Partido dos Trabalhadores, no entanto, se defrontou com várias dificuldades e, não realizou a reforma agrária na extensão que pretendia e que os sem-terra reivindicam. Os obstáculos são inúmeros. Existe, inclusive, um discurso de que não há dinheiro suficiente para fazer todas as desapropriações requeridas. A Constituição de 1988 consagrou a função social da terra, mas estabeleceu que os proprietários de estabelecimentos improdutivos fossem indenizados. Por outro lado, não basta assentar os sem-terra, pois é preciso proporcionar a eles a possibilidade de se auto-sustentarem. Demandam-se ainda leis mais efetivas e maior agilidade da Justiça na emissão dos títulos de propriedade. Trata-se de um desafio que confronta os três Poderes e a sociedade, além do poder da mídia que criminaliza os movimentos sociais de luta pela terra. Ao contrário de programas que não geram renda, a reforma agrária tem o potencial de alargar o mercado interno e contribuir para o abastecimento da sociedade, inclusive no combate à fome. De modo especial, ela pode representar uma alternativa à tendência dominante da

⁴⁰ A presidente Dilma Rousseff foi afastada de seu cargo, no dia 12 de maio de 2016, a partir da instauração de um processo de impeachment movido contra ela, segundo a história oficial. Mas, na realidade trata-se de uma disputa de sentidos, pois existem vários segmentos da sociedade brasileira que consideram sua deposição como um golpe parlamentar. O fato é que seu mandato presidencial foi interrompido ou cassado, definitivamente, em 31 de agosto de 2016.

industrialização da agricultura, cujos prejuízos e custos indiretos começam a ser determinados.

O mundo contemporâneo atravessa uma fase de grande retrocesso no que diz respeito às políticas sociais e aos direitos humanos. Os Estados Nacionais, cujas economias são mais robustas e estáveis estão se fechando para o resto do mundo, a eles e às suas empresas só interessa o mercado global. Ainda que seja um mercado empobrecido, massacrado pelo incentivo a um consumismo desenfreado, o lucro a qualquer preço, o rentismo do capital volátil e a exploração da mão de obra nos países mais pobres. É grande o rechaço aos imigrantes. As fronteiras físicas e culturais, mas, acima de tudo, os muros, separam lugares que são territórios, referências espaciais e pessoas, sem as quais perdemos nossa cultura, nossa comunidade, nosso habitat e nossa humanidade. Como disse Hannah Arendt:

[...] a calamidade que vem se abatendo sobre um número cada vez maior de pessoas não é a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos. O homem pode perder todos os chamados Direitos do homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade (ARENDT, 1951, p. 317).

Arendt viveu essa experiência de apátrida, vivendo fora do seu Estado-nação de origem em razão de sua etnia. Como judia, foi perseguida na Alemanha e na França. Para ela, a situação de isolamento e separação de sua comunidade afeta profundamente as características fundamentais do ser humano; é a desterritorialização, essa questão incômoda que volta com força total na atualidade e se coloca na ordem do dia, como uma nova velha forma de opressão. Esta é, aliás, uma das formas mais utilizadas na atualidade, pelos opressores, para produzir a inexistência de maneira intencional como opção histórica. Arroyo denuncia:

O pensamento abissal e sacrificial foi traduzido em processos pedagógicos de produção dos coletivos do lado de lá em inexistentes, ausentes, invisíveis, incompreensíveis mais do que inconscientes, marginais, excluídos, desiguais. Essa produção da inexistência se dá pela destruição das bases de seu viver/ser em territórios, espaços, terra, processos de produção do viver/ser. Daí que a questão da terra, da moradia, do trabalho estável e dos territórios tenha tido extrema relevância pela sua expropriação e precarização como a expressão máxima da destruição dos coletivos, do sacrifício de sua humanidade, de sua visibilidade e existência [...].

Só nos tornamos visíveis, existentes em espaços, territórios, terra. Desterritorializar esses coletivos sociais para torná-los inexistentes, invisíveis foi e continua a ser a empreitada político-pedagógica mais perversa em nossas sociedades. Mais antipedagógica (ARROYO, 2012, p. 75-76).

Depois da queda do muro de Berlim acreditava-se em um mundo, não sem fronteiras, mas menos dividido. No entanto, os muros estão de volta, por toda parte, até mesmo nas cidades: nas casas, nos condomínios de luxo e em ruas que estão sendo privatizadas. Os novos muros não separam mais ideologias e regimes políticos, estão sendo construídos para barrar as migrações e separar, de forma física, ricos de pobres, colonizadores de colonizados, cidadãos de marginalizados. Uma *apartheid* dos mais injustos e perversos, a começar pela forma estatística como é apresentado. Senão, vejamos: segundo estudos da Organização das Nações Unidas (ONU), 13% da população mundial vive em extrema pobreza; 800 milhões de pessoas passam fome e 2,4 bilhões não têm acesso ao saneamento básico. Os continentes mais miseráveis do mundo são: África, Ásia e América Latina. Para o Brasil existe a previsão de que, até o final de 2017, o número de pessoas vivendo na miséria, aumente de 2,5 milhões para 3,6 milhões. Em média, esses 1,1 milhões de novos pobres brasileiros têm menos de 40 anos, são residentes em zonas urbanas, possuem o ensino médio e a grande maioria estava empregada, no setor de serviços, até o ano de 2015. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estudo realizado pelas Nações Unidas, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), compilado com base de dados de 2015 e publicado em 2017, cobre 188 Estados-membros das Nações unidas. Neste relatório, o Brasil que ocupava a 75ª posição, na pesquisa anterior, aparece agora na 79ª; atrás do Chile, 38ª; Argentina, 45ª; Uruguai, 54ª; Panamá, 60ª; Costa Rica, 66ª; Cuba, 68ª; Venezuela, 71ª e México, 77ª, para citar apenas alguns países latino-americanos.

O oprimido da atualidade não é somente o trabalhador do campo, o sertanejo marcado pela seca e pela fome, o analfabeto, o favelado, a criança abandonada, a mulher reprimida, o mendigo, o índio, o negro. A opressão se dá na vida do sem-teto, do sem-terra, do sem-escola, do desempregado, da prostituta, do aposentado, do atingido por barragem, da população LGBT e grupos congêneres, dos moradores de rua, dos refugiados, dos presos, dos quilombolas dos indígenas e ribeirinhos. Está presente ainda no trabalho-escravo, na exploração da mão de obra infantil, nas duplas e até triplas jornadas de trabalho de pais e mães de família que se desdobram para manter a casa e os filhos com o mínimo de dignidade. Está também presente no alto consumo de álcool e de outras drogas – receitas ou não –, nos assaltos, na falta de segurança nas ruas e nas casas, nos assassinatos, na repressão policial violenta aos pobres, aos negros; no aumento da população carcerária, na flexibilização das leis trabalhistas; nos preconceitos e discriminações, no *bullying*; nas doenças contagiosas, nos índices alarmantes de mortalidade infantil; na depressão, no pânico e outros distúrbios

psiquiátricos e emocionais. Enfim, uma série infinita de fenômenos típicos dessa realidade caótica em que vivemos, são resultantes das variadas formas de opressão hoje existentes, revelando os novos rostos dos oprimidos que se somam aos antigos e já conhecidos.

A má notícia é que a situação tende a piorar, consideravelmente, pois existe uma tendência para aumentos substanciais da concentração de renda. Segundo relatório divulgado no início do ano de 2017, pela ONG inglesa *Oxfam*, as oito pessoas mais ricas do mundo possuem uma riqueza equivalente a tudo que possuem a metade da população mais pobre do planeta.

1.4 - Estratégias de resistência à opressão

Entre as ações mais dignificantes do ser humano estão a luta pela libertação e contra a opressão, e a batalha pelo direito a ter direitos. Estas são importantes construções da história. Apresentam-se como fatores determinantes na edificação de uma sociedade mais justa e fraterna, livre das desigualdades discrepantes e unida na diferença, sem cultivar intolerâncias de qualquer tipo ou natureza. Todavia, requer uma contínua e permanente dedicação. E digo requer para que, depois de iniciada não pare mais, não se dobre às sub-reptícias e às truculentas formas de lhes impor retrocesso, uma vez que está em movimento uma forte onda emancipatória, cujas conquistas são notórias e revestidas de merecimento e da mais alta decência.

Ao analisar as ideias de Miguel Arroyo em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (2012), fica evidente a sua constatação de que as coletividades exploradas e oprimidas, a partir do redescobrimento de suas pedagogias ocultadas, passam a interrogar as teorias pedagógicas distanciadas da educação popular. O olhar de Arroyo sobre Freire não para em Freire. Paulo Freire é grande e a maioria dos que se dedicam a estudá-lo se perdem em sua grandeza e na grandiosidade do seu pensamento. Arroyo ousou ir além de sua pedagogia, ele foi ao encontro do oprimido e compreendeu o seguinte:

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento às suas presenças e aos seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada.

[...] Esse olhar atento de Paulo aos Outros sujeitos em movimento o leva ao encontro com Outra teoria pedagógica: A Pedagogia do Oprimido.

Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade.

Por outro lado, ao reconhecer suas pedagogias reconhece que os oprimidos são *Sujeitos pedagógicos* não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias.

Contrapõe pedagogias, concepções/epistemologias de humanização, libertação e contrapõe os sujeitos dessas Outras Pedagogias. Ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação. A diversidade de coletivos, sujeito em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento (ARROYO, 2012, p. 27-28, grifos do autor).

Por isso mesmo e por conta do estar constantemente em movimento, Paulo Freire é sujeito que partilha muitas e tantas outras pedagogias: do oprimido, da autonomia, da solidariedade, da indignação, da esperança, etc. Freire atualizou as pedagogias com as quais trabalhava, enquanto vida teve, e consciente do inacabamento humano, do seu próprio inacabamento e da incompletude de sua obra que, deve estar sempre em movimento de atualização, convidou-nos a seguir os seus passos, como fez Arroyo. Para que, ao encontrar o oprimido, tenhamos a possibilidade de desvelar as novas pedagogias urdidas por esses sujeitos, para confrontá-las com as anti-pedagogias: de dominação e subalternização, a que os povos latino-americanos foram e continuam a ser submetidos.

O mundo mudou e continua em processo de mudança tanto quanto conserva estruturas antigas e novas de opressão. E, como testemunham observadores atentos como Eric Hobsbawn (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2009), dentre outros de diferentes especialidades e de várias partes do mundo, as mudanças mais radicais, as revoluções, estão vindo justamente da tomada de consciência dos subalternizados, marginalizados e oprimidos da terra. E não se trata de nenhum vôo suicida de camicases. O povo sofrido está unido e conta ainda com a solidariedade de quem aderiu à sua luta perfilando ao seu lado e não mais recitando regras acadêmicas ou de militância partidária futuristas. Intelectuais, militantes, religiosos, artistas e técnicos que se juntaram aos oprimidos são orgânicos no sentido *stricto*

da palavra e como organismos vivos, reunidos em prol de um ideal libertário exercem suas funções, colocando seus talentos individuais a serviço do coletivo, com o qual tanto ensinam como aprendem em uma troca permanente de saberes e conhecimentos. Como fazer esse exercício, esse movimento, essa conversão em direção ao pobre, ao oprimido para encontrá-lo e junto com ele lutar por libertação é a pergunta que muitos se fazem. Os sujeitos dessa pesquisa, Freire e Birri, ao renunciarem a seu modo de vida e se solidarizarem com os oprimidos assumiram esse compromisso vital, imersos nessas realidades sociais. Freire trilhou esse caminho inspirado por Cristo a quem reputa como seu pedagogo, considerando que Cristo veio ao mundo com a missão de libertar os cativos, os pobres e oprimidos, mas que ele o faz tornando-se um deles, um entre eles, que sofre como eles e doa a sua vida por amor ao pobre, a sua opção é pelo pobre. E a opção pelos pobres foi a forma de vida que alguns teólogos encontraram para ser Igreja num momento de convulsão social tamanho que exigia do povo uma grande urgência em tomar a vida nas mãos e ser sujeito de sua história.

Para aclarar a questão do oprimido e do pobre, recorro a Luiz Eduardo Wanderley e suas pesquisas, com as quais contribuíram outros autores com quem ele dialoga como:

Girardi (1976, 1978) aclara que a opção pelos pobres diz respeito, sobretudo, a grupos sociais, oprimidos em suas aspirações e em seus direitos coletivos, e que se refere aos pobres como sujeitos. Ou seja, os pobres, quer dizer os setores marginalizados da sociedade, as classes populares e, sobretudo, os povos oprimidos, estão chamados a ser sujeitos de sua história, da sociedade, do mundo. O que significa o direito à sua autodeterminação, reconhecimento do seu direito de ser sujeito histórico e da capacidade de chegar a sê-lo. A opção pelos pobres não se limita à esfera da ação social, mas conduz inevitavelmente a um compromisso político, postura que questiona a ordem estabelecida e se compromete na construção de uma sociedade alternativa, numa tomada de posição social geopolítica no conflito Norte-Sul, entre os povos e os impérios. No projeto de libertação social e nacional existem requerimentos básicos: autodeterminação e unidade indígena, negra e popular; educação alternativa libertadora, solidária; democratização do Estado; autonomia, com autogoverno e governo popular; economia, com reapropriação da terra, povo como sujeito econômico, novo modelo econômico fundado no protagonismo do povo; alternativa global não-violenta; entre outros. No conjunto, o autor deixa clara sua visão utópica, de realização completa muito distante ou impossível.

Azevedo (1994, p. 120) explicita que a opção pelos pobres *não é*: uma absolutização da pobreza ou uma glorificação dos pobres; uma pretensão ingênua de que os pobres não aspirem a uma mobilidade social e a uma superação da sua situação; uma tutela demagógica dos pobres; uma articulação e organização dos pobres para a conquista do poder em termos político-partidários ou associativo-sindicais. *Ela é*: opção existencial; opção prioritária e não exclusiva; uma forma de pobreza radicalmente evangélica; opção epistemológica (um novo modo de ver as coisas, uma nova perspectiva social); opção teológica; opção eclesial; opção solidária; opção profética; opção humano-evangélica; opção que articula a libertação com a inculturação;

processo que leva a descobrir os pobres como sujeitos ativos; opção que redimensiona e reorienta a vida individual de todo cristão e a vida da comunidade de fé que é a Igreja; opção revolucionária, porque incide em todos os pressupostos de apoio ao atual modelo de sociedade (pp. 121 a 124 *apud* WANDERELEY, 2007, p. 59).

A questão dos pobres foi discutida na América Latina, não apenas no campo da sociologia, como mereceu até mesmo uma teologia a ela dedicada. Na seqüência, falaremos sobre a Teologia da Libertação, um dos mais relevantes movimentos surgidos na Igreja Católica, em favor dos pobres, sobre o clima que a fez brotar e sobre os frutos que esse conjunto de ações cristológicas deu e continua a dar em nosso continente.

O enfoque dado à Teologia da Libertação e a participação dos segmentos progressistas da Igreja Católica da América Latina na última seção deste capítulo que trata das estratégias de resistência à opressão, embora contenha motivações pessoais, não pretende ser nenhuma profissão de fé. Aliás, a Teologia da Libertação é citada até mesmo por Fernando Birri em um dos seus manifestos e em outros escritos seus, assim como o cristianismo também é lembrado por ele como condição para a revolução. E, ao que me consta, em nenhum momento dessa pesquisa foi encontrada qualquer revelação de crença religiosa por parte de Birri, o que não o impediu de destacar o valor da luta dos cristãos latino-americanos contra a opressão. Por outro lado, Paulo Freire foi profundamente influenciado pela Igreja Católica, pelo Evangelho e pela espiritualidade que o mundo vivia após o Concílio Vaticano II e sempre fez questão de evidenciar isso. Freire tinha Cristo como o seu maior pedagogo. Isso foi dito e repetido em várias de suas obras. Birri em uma de suas comunicações internautas comigo se refere a Freire, de forma muito respeitosa, como “o *beato* Paulo Freire”.

É importante destacar ainda que, ao tomar a Teologia da Libertação como uma das referências nesta seção, não se pretende dar a ela uma centralidade usurpadora, para olvidar tantos outros movimentos sociais de vanguarda que se constituem como legítimas trincheiras de resistência à opressão. Seria mesmo injusto negar espaço e não destacar a importância dos partidos políticos, inclusive os proscritos que, num passado não muito distante, atuaram na clandestinidade; os sindicatos; os grupos da luta armada; o movimento feminista; os movimentos dos índios, dos negros, dos ribeirinhos, dos camponeses; os movimentos pela reforma agrária; as ligas camponesas, as ligas operárias, dentre muitos outros, como os movimentos pela igualdade de gênero. Mas, por incrível que pareça em quase todos esses movimentos havia e continua havendo a presença da Igreja Católica. O Partido dos Trabalhadores, por exemplo, tem sua origem nos sindicalistas, nos ex-militantes da luta

armada, nos integrantes de partidos políticos proscritos, nos humanistas, nos artistas, nos intelectuais e em um número expressivo de religiosos e leigos católicos, da ala progressista.

O *Anel de Tucum*⁴¹ (ou Anel de Coco, Anel preto) foi e ainda é uma espécie de identidade de quem é adepto da Opção Preferencial pelos Pobres, principal lema da Teologia da Libertação, que foi estandardizado, virou moda e é usado por muitas pessoas que se quer têm conhecimento do seu significado. E não podemos nos esquecer que grande parte dos movimentos sociais existentes na atualidade conta com o apoio e a participação da Igreja Católica, representada por suas várias pastorais e por organismos como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), dentre outros. Sem contar as ações de grande abrangência como as Campanhas da Fraternidade que todo ano elege um tema com o qual trabalha as questões mais graves e flagrantes da sociedade; a Romaria das Águas e o Grito dos Excluídos.

Além do mais é muito difícil separar a Igreja Católica da América Latina, da Educação, do Cinema e da Opressão. No caso específico da opressão, ela tanto foi e é opressora sobre alguns temas, como é libertadora em outros. Ela tem em sua hierarquia os setores conservadores e os setores progressistas lutando internamente. E, mais, Igreja Católica na perspectiva da Teologia da Libertação não é a hierarquia romana, mas a comunidade de fiéis reunidos, o povo de Deus em comunhão. Se tomarmos o cinema, especialmente em Minas Gerais, é preciso fazer memória ao padre Júlio Masote, responsável pela formação de um grande número de cineclubes, cinéfilos e cineastas em nosso Estado. Como se esquecer de José Tavares de Barros⁴² que foi professor na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG) e presidente da Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC)⁴³? No campo do cinema e do vídeo popular tivemos a Associação Brasileira de Vídeo Popular, a ABVP, ligada a PUC de São Paulo, com seus festivais, mostras, cursos e oficinas. Por último, destaco o prêmio *Margarida de Prata*, oferecido pela CNBB, para filmes nacionais comprometidos com as

⁴¹ Historicamente falando, o *Anel de Tucum* nasce no tempo do *Império do Brasil*. Enquanto a realeza usava jóias de metais e ouro, os escravos e índios, sem acesso a esses materiais, criaram o *Anel do Tucum*. *Tucum é uma Palmeira comum na Amazônia*. Fizeram, então, desse objeto rústico um símbolo de amizade entre si, pactos matrimoniais e, também, de resistência na luta por libertação. Desse modo, o *Anel de Tucum* era um símbolo cuja linguagem, só eles conheciam. Um símbolo secreto da amizade deles e de suas lutas cotidianas. Mais tarde, os cristãos passam a ter no *Anel de Tucum* um símbolo de fé e compromisso. Especialmente com a *Teologia da Libertação*, nos anos 60, quando o apelo às causas dos mais pobres e abandonados começa a crescer, não só no Brasil como também em nossa América Latina. Tivemos, portanto, nesse período um grupo grande de pessoas dedicadas à luta dos mais fracos, o que rendeu muitos testemunhos e martírios. Disponível em: <<http://www.a12.com/formacao/detalhes/qual-o-significado-do-anel-de-tucum-usado-por-muitos-religiosos>>. Acesso em: 04 jul. 2017, grifos dos autores.

⁴² José Tavares de Barros (1936 – 2009) foi professor, cineasta, escritor e crítico de cinema. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/morre-jos%C3%A9-tavares-de-barros-1.280662>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

⁴³ A OCIC agora congrega rádio, televisão, cinema e outros veículos de comunicação e passou a adotar a sigla SIGNIS. Para maiores informações consultar: <http://signis.org.br/menu/quem-somos/historia-2>.

causas humanas e sociais. E na área da Educação, a Igreja Católica se faz presente desde a colonização do Brasil até os nossos dias, com escolas de ensino fundamental e médio, seminários para a formação de religiosos, universidades e cursos livres, além de apoiar várias iniciativas de ensino profissionalizante e de educação popular.

Um dos mais conhecidos e fiéis discípulos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão reconhece o trabalho dos setores de vanguarda da Igreja Católica nesse campo. O reconhecimento de Brandão é feito por ele nos seguintes termos:

Reprimidos os movimentos de educação popular no Brasil depois de 1964 e, mais ainda, depois de 1968, coube ao próprio governo a iniciativa de desenvolver experiências de alfabetização. O MOBRAL é cria deste tempo e o seu trabalho, em boa medida, foi o próprio inverso dos sonhos e métodos de Paulo Freire.

Do outro lado da cerca, durante 15 anos, a prática concreta daquilo que chamamos de *educação popular* mudou de um trabalho político junto ao povo, *através* da alfabetização, para um trabalho político com o povo, *sem* a alfabetização.

Durante todos estes anos aqui no Brasil, setores de vanguarda da Igreja Católica foram, nas suas dioceses, paróquias, comunidades de base, alguns dos espaços mais estáveis e comprometidos de trabalho de mobilização e apoio dos mesmos grupos e comunidades populares com quem, alguns anos antes, estiveram trabalhando os educadores dos movimentos de cultura popular.

Assim, nos últimos anos, a própria Igreja, que sempre teve uma antiga experiência de “ensino do povo”, abandonou em certos setores o trabalho pedagógico através de pequenos cursos (alfabetização, corte-e-costura, formação de lideranças) e procurou criar novas práticas de diálogo mais ágil e politicamente mais direto com os grupos populares e suas comunidades. Isto aconteceu no campo e na periferia das cidades (BRANDÃO, 1988, p. 90-92).

Não obstante todas as argumentações e justificativas, o fator decisivo para que a Igreja Católica e a Teologia da Libertação, com todas as suas contradições, estejam presentes aqui dessa forma, tem mais a ver com a sua capilaridade e presença em diversos movimentos sociais, por meio do povo cristão, do que reivindicar sua centralidade nas lutas por libertação. Assim como tomamos as categorias *opressão/oprimido*, com o objetivo de, a partir das mesmas, cotejar as demais, tomamos a Teologia da Libertação e a Igreja Católica, em razão da sua presença ser uma constante nos vários movimentos e nas ações de libertação de que se tem notícia, o que não significa negar as demais iniciativas. Todavia, também não podemos objetar que o Evangelho de Jesus Cristo tem inspirado muitas ações e gerações com o engajamento de clérigos e leigos na batalha pela libertação dos oprimidos. A *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire é assumida, pelo próprio Freire, como uma pedagogia enraizada no cristianismo.

A Igreja Católica, em especial os seus segmentos progressistas da América Latina, têm desempenhado um notável protagonismo nessa trincheira por meio das várias pastorais, teologias e ações engendradas ao longo dos anos. Ao meu juízo, muito do que acontece nesse início de milênio tem raízes no passado e nele encontra explicações que nos ajudam a compreender o presente para construir o futuro. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a Doutrina Social da Igreja foi decisiva para o surgimento de muitas lideranças que lutaram e lutam contra a opressão e, na orientação de vários movimentos de libertação. Por isso, trago à luz, de forma sucinta, algumas ações da Igreja Católica na primeira metade do século passado, para que se possa ter uma melhor visão dos ideais que insuflaram o trabalho de Freire nos anos 1960 e de como tais princípios continuam nos guiando no presente e em direção ao futuro, a um novo mundo possível.

Em 1935, foi criada no Brasil, pelo cardeal Sebastião Leme da Silveira Cintra, a Ação Católica Brasileira (ACB)⁴⁴ que, para trabalhar pela missão da Igreja de “salvar almas pela cristianização dos indivíduos, da família e da sociedade”, formava leigos para essa tarefa. Ação Católica é a denominação dada a um conjunto de movimentos urdidos pelo Vaticano, em 1929, no papado de Pio XI, com o propósito de fortalecer a fé religiosa, com base na Doutrina Social da Igreja. Assim surgiram, em vários países do mundo, a Juventude Estudantil Católica (JEC), que congregava os estudantes secundaristas; a Juventude Universitária Católica (JUC), dirigida aos universitários e a Juventude Operária Católica (JOC), destinada a reunir a mocidade operária/trabalhadora. A Ação Católica, embora abrigasse muitas contradições, desempenhou um papel de grande importância tanto no interior da Igreja como na sociedade brasileira em geral. A Wikipédia registra que, a partir da ACB,

Foi criada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da qual dom Hélder era o secretário-geral. De certo modo, portanto, a CNBB brotou da ACB, e vários integrantes da CNBB haviam trabalhado na ACB como assistentes, e ainda permaneciam em contato com a entidade.
[...] No início dos anos 1960, já sob o pontificado de João XXIII, o Concílio Vaticano II, suscitou uma cisão ideológica da Igreja do Brasil, em uma corrente mais à esquerda, liderada por Dom Hélder Câmara, e outra à direita, ligada a Dom Jaime de Barros Câmara e Dom Vicente Scherer.

⁴⁴ “O núcleo inicial da ACB era o Centro Dom Vital (CDV), fundado em 1922, que reunia parte da intelectualidade católica conservadora e defendia um nacionalismo de direita. Durante a década de 1920, o CDV era dirigido por Jackson de Figueiredo. Na década de 1930, o CDV apoiou os integralistas, o movimento fascista brasileiro. Jackson de Figueiredo foi sucedido por Alceu Amoroso Lima, que, no início era um conservador, mas depois seria um intelectual católico de esquerda. Outro importante integrante da ACB foi Dom Hélder Câmara, que, em 1947, foi nomeado como assistente daquela entidade. Dom Hélder que quando jovem foi um admirador do fascismo, logo renegaria essa ideologia, e, cada vez mais sensibilizado pela problemática social, se tornou um verdadeiro símbolo do clero progressista.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o_Cat%C3%B3lica_Brasileira>. Acesso em: 02 jun. 2017.

O crescente envolvimento do movimento estudantil na discussão dos problemas nacionais e das chamadas reformas de base, tais como a reforma agrária, acabou por engendrar a criação de uma organização política desvinculada da Igreja - a Ação Popular, constituída por antigos membros da JUC. Em 30 de abril de 1963, a CNBB pediu reformas urgentes na sociedade, inserindo-se na discussão sobre as reformas de base, lançadas pelo governo.

A Igreja Católica chegou dividida ao golpe de 1964. De um lado, os movimentos leigos da Ação Católica, comprometidos com vários movimentos de transformação social - Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Popular de Cultura (MPC) do Recife, Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba, etc. – destacando-se a experiência alfabetizadora de Paulo Freire, também com forte presença de cristãos.

De outro lado, as Marchas da Família com Deus pela Liberdade. Em São Paulo, no dia 19 de março de 1964, quinhentas mil pessoas, incluindo grande número de cristãos e cristãs (as "marchadeiras"). Na ocasião, o Padre Calazans, senador por São Paulo, discursou: "Hoje é o dia de São José, padroeiro da família ... Fidel Castro é o padroeiro de Brizola". Meses antes, o deputado-padre Pedro Maciel Vidigal, endereçando-se aos proprietários de terras de Minas Gerais, recomendava substituir o "amai-vos uns aos outros", por "*armai-vos uns aos outros*". Em 2 de abril, no Rio de Janeiro, realizou-se a Marcha da Vitória, comemorativa do golpe, com o apoio do Cardeal Jaime de Barros Câmara.

[...] em 1971, no auge da ditadura militar, a Ação Popular (AP) adere à luta armada, passando a se chamar Ação Popular Marxista-Leninista do Brasil⁴⁵.

Nesse clima de abertura, em 25 de dezembro de 1961, o papa João XIII convoca o XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica, o "Concílio Vaticano II", como ficou mais conhecido. Os documentos conciliares propõem uma grande renovação, entretanto, a maioria delas ainda não foi implantada no seio da Igreja até os dias atuais, em razão das dificuldades encontradas na Cúria Romana e junto aos setores mais conservadores da hierarquia católica⁴⁶.

Vários jovens brasileiros, impulsionados pelo Evangelho de Jesus Cristo, pela militância na Ação Católica e pelo Concílio Vaticano II, entraram para a vida pública. Entre os mais conhecidos, da primeira geração, podemos citar Jefferson Péres, Marco Maciel e Pedro Simon. Da segunda geração, destacam-se figuras públicas como Patrus Ananias, Gilberto Carvalho, Chico Alencar e Durval Ângelo Andrade, estes últimos influenciados não só pela Ação Católica, como também pela Teologia da Libertação e, já na esteira da *Fé e Política*, um novo movimento cristão voltado para questões sociais, surgido na última década do século passado. Este movimento – denominado como de *Fé e Política*, ou *Fé e Cidadania* – que deu continuidade, de forma atualizada, aos que o antecederam e é configurado como Pastorais e Grupos que à luz do Evangelho discutem e agem na esfera social, teve início no Brasil no final dos anos 1980.

⁴⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o_Cat%C3%B3lica_Brasileira>. Acesso em: 06 jun. 2017.

⁴⁶ Cf.: *Compêndio da doutrina social da Igreja*, 2005 e *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*, 1997.

A pouco mais de 12 anos atrás políticos cristãos, animados pelo mesmo espírito que inspirou Alceu Amoroso Lima e outros jovens de sua geração, envolvidos também com a Teologia da Libertação e com Fé e Política, atenderam aos apelos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e contribuíram para o nascimento do Centro Nacional de Fé e Política Dom Hélder Câmara (CEFEP)⁴⁷. No dia 21 de fevereiro de 2005, o então senador, pelo Rio Grande do Sul, Pedro Simon, em pronunciamento na cerimônia de instalação do CEFEP, na sede da CNBB, em Brasília (DF), fez várias referências a Dom Hélder Pessoa Câmara. Em dado momento leu trechos do livro *O deserto é fértil*⁴⁸, de autoria de Dom Hélder. Um desses trechos será aqui reproduzido por entendermos que ele, além de representar o espírito do CEFEP, simboliza a entrega de Paulo Freire à causa que defendia, assim como é mais uma inspiração para este trabalho: “Quem vive em áreas onde milhões de criaturas humanas vivem de modo subhumano, praticamente em condições de escravidão, se não tiver surdez de alma, ouvirá o clamor dos oprimidos. E o clamor dos oprimidos é a voz de Deus” (*apud* SIMON, 2005, p. 63).

O CEFEP é uma iniciativa da CNBB, a serviço da formação política dos cristãos leigos e leigas, que iniciou suas atividades públicas no início do ano de 2006, com o primeiro Curso Nacional de Formação Política, sob a coordenação da Comissão Episcopal para o Laicato, presidido à época pelo bispo Dom Mauro Montagnoli. A coordenação executiva do Centro desde o seu início está a cargo do padre José Ernanne Pinheiro que também é assessor da CNBB e durante vários anos secretariou Dom Hélder Câmara, em Pernambuco. O CEFEP nasceu do comprometimento com a orientação do processo de organização dos movimentos sociais e o engajamento dos cristãos católicos na sua missão, para favorecer-lhes a aquisição de competência e habilitação para agir no complexo campo da política, participando da construção de uma sociedade justa e solidária, à luz do Ensino Social da Igreja e das Diretrizes da Ação Evangelizadora no Brasil. Os três eixos do Centro são o Curso Nacional de Formação Política e a Articulação das Escolas de Fé e Política existentes nos vários estados brasileiros, sob a coordenação pedagógica do educador Doutor Antônio Geraldo Aguiar e a Rede de Assessores, formada pelas seguintes áreas temáticas: Ciências Sociais e Política, Filosofia e Ética, Teologia e Pastoral, e Educação. A Rede de Assessores é coordenada pelo padre José Ernanne Pinheiro⁴⁹. O CEFEP recuperou e atualizou para a sua práxis de formação

⁴⁷ Instituição em que o autor desta tese, depois de ter feito parte da primeira turma do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Fé e Política (2006-2007), atuou como Tutor e Professor e continua contribuindo com o CEFEP, na condição de assessor.

⁴⁸ O livro *O deserto é fértil: Roteiro para as minorias Abraâmicas* foi editado pela Civilização Brasileira, em 1975.

⁴⁹ Cf. OLIVEIRA, Eugênio Magno. Fé e Política. *Jornal O tempo*, Belo Horizonte: 3 de fevereiro de 2006. p. A8 e MAGNO, Eugênio. Fé, espiritualidade e Política. *Jornal O tempo*, Belo Horizonte: 17 de março de 2007. p. A7.

na ação e pela ação, vários dos princípios adotados pela Ação Católica, como o método Ver, Julgar e Agir, concebido pelo sacerdote belga, Joseph Cardijn⁵⁰. Além de contribuir na elaboração de Cartilhas Eleitorais e com outros documentos de formação e informação dirigidas ao clero, ao mundo político e ao laicato em geral, o Centro conta com um acervo de mais de cem monografias de seus ex-alunos. Mensalmente produz análise de conjuntura política e eclesial e tem entre as suas publicações próprias os seguintes livros: *Cristãos em ação na política*, *Resgatar a dignidade da política*, *Democracia*, *Igreja e Cidadania*, *Opção pelos pobres no Século XXI*, *Os cristãos leigos no mundo da política: à luz do Concílio Vaticano II* e *Eleições Municipais 2016: Resgatar a dignidade da política*. A CNBB e o CEFEP entendem que os cristãos são constantemente chamados para a politização do debate sobre a ética na administração dos bens públicos e para participarem, de forma organizada, das tomadas de decisões no país. E, para isso, precisam estar preparados, para atuar na política sob a luz do Evangelho, pois, como dizia o papa Paulo VI “a política é a maneira mais sublime de fazer caridade”⁵¹.

Na CNBB, no CEFEP, em algumas dioceses e paróquias, nas pastorais sociais e nos movimentos de fé e política, a contrapelo da tendência conservadora que imperou na Igreja nos papados de João Paulo II e Bento XVI, sempre houve resistência, por parte de religiosos e leigos progressistas formados mais recentemente pelos Grupos de Fé e Política, mas, sobretudo, pela Ação Católica e pela Teologia da Libertação.

O papa Francisco, por exemplo – eleito em março de 2013 –, apesar da resistência de um número significativo de clérigos e leigos, está bastante empenhado em promover as atualizações previstas pelo Concílio Vaticano II. Embora tenha sido ligado a movimentos conservadores argentinos quando bispo naquele país, hoje, na condição de primeiro pontífice Latino-Americano, Francisco não nega o mais importante movimento teológico da América Latina. Sem ser ideológico, mas deixando claro em seu discurso a opção pelos pobres, assim como outras referências aos temas da Teologia da Libertação, o papa conta, inclusive, com a simpatia de um dos mais proeminentes teólogos desse movimento, Leonardo Boff. O teólogo brasileiro, afirma que, "O papa Francisco tem tanto o vigor quanto a ternura que precisamos

⁵⁰ Monsenhor Josef-Léon Cardijn (1882-1967) é um clérigo belga que trabalhou pelo compromisso social da Igreja Católica no início do século XX, sendo de sua responsabilidade a fundação da Juventude Operária Católica (JOC). Foi nomeado cardeal, em 1965, pelo papa Paulo VI. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Cardijn>. Acesso em: 07 jun. 2017.

⁵¹ Frase atribuída ao Papa Paulo VI, citada em várias publicações e oralmente por diversas pessoas ligadas à Igreja, em homilias, palestras e conversas informais.

para criar um novo mundo espiritual". Os defensores da Teologia da Libertação costumam dizer que o papa Francisco pode restaurar a "Igreja em ruínas"⁵².

A Teologia da Libertação, essa proposta de um novo modelo de Igreja pensado na América Latina sob os auspícios dos novos e arejados ventos soprados pelo Concílio Vaticano II, começou a ganhar força a partir do início da década de 1970. Especialmente, depois da realização da "II Conferência Episcopal Latino-Americana" realizada na Colômbia em Medellín no ano de 1968. A vida eterna não poderia continuar a ser vista como uma vida a ser vivida no futuro, mas também e, fundamentalmente no presente. A radicalização política tomava conta da América Latina e a luta armada avançava. O vitorioso ideal socialista da revolução cubana abriu novos horizontes políticos. Era fundamental que a Igreja e os cristãos se comprometessem na luta contra a injustiça social e deixassem de ver a miséria de uma imensa maioria na América Latina, como fatalidade. Havia urgente necessidade de uma nova compreensão do político. De acordo com Gustavo Gutiérrez,

Por muito tempo apareceu a política como algo setorial. Era um setor da existência humana, ao lado do familiar, do profissional, do recreativo. A atividade política era exercida portanto nos momentos livres deixados pelas outras ocupações. Além disso, pensava-se que o político era o próprio de um setor da humanidade chamado especialmente a essa responsabilidade. Hoje, porém, os que optaram por um compromisso libertador experimentam o político como uma dimensão que abrange e condiciona exigentemente toda a tarefa humana. Toda realidade humana tem pois uma dimensão política (GUTIÉRREZ, 1975, p. 257).

O chamado político para esse compromisso com a libertação e as exigências da racionalidade científica ao confrontar-se com o dever cristão de cultivar uma solidariedade evangélica com o pobre e com as classes exploradas em sua luta gerou, inevitavelmente, um grande conflito interior, responsável por forjar esse novo cristão, comprometido com a história presente. Em meio a todas essas interpelações e reflexões, um fato interessante ocorreu com os dois principais teólogos da libertação. Quase simultaneamente, em 1971, sem saber um do outro, mas unidos pelo mesmo espírito, Leonardo Boff escrevia no Brasil em forma de artigos, para fugir da censura e da repressão militar, *Jesus Cristo Libertador*⁵³, enquanto Gustavo Gutiérrez, no Peru, lançava *Teologia da Libertação. Perspectivas*. Alguns anos depois, com a realização da Terceira Conferência do Episcopado Latino-Americano, em Puebla, no México, em 1979, que teve como tema: "A Evangelização no presente e no futuro

⁵² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Papa_Francisco>. Acesso em: 08 jun. 2017.

⁵³ *Jesus Cristo Libertador* foi publicado como livro pela primeira vez em 1972, editado pela Vozes.

da América Latina”, a Teologia da Libertação se consolidou. O documento de Puebla recomendava a utilização de ferramentas racionais – instrumentos teóricos e práticos, de mediação – para ajudar os cristãos a ver com mais clareza a situação social latino-americana. *Ver, julgar e agir* para transformar, transformando-se a si mesmo, inclusive. Só essa atitude pode gerar uma verdadeira compreensão, ou como diria Gutiérrez,

A verdade para o homem contemporâneo *veri-fica-se, faz-se*. Conhecimento da realidade, que não leve a uma modificação desta, é interpretação não verificada, não feita verdade. Em suas penetrantes e quase escultóricas “Teses sobre Feuerbach”, assenta Marx nessa ótica as bases epistemológicas de sua contribuição para o conhecimento científico da história. A realidade histórica deixa assim de ser o campo de aplicação de verdades abstratas e de interpretações idealistas, para ser antes o lugar privilegiado donde se parte e ao qual se toma no processo do conhecimento. A práxis transformadora da história não é o momento da encarnação degradada de teoria límpida e bem pensada, mas a fonte de um conhecimento autêntico e a prova decisiva de seu valor. E’ o lugar em que o homem recria o seu mundo e forja-se a si próprio, conhece a realidade em que se acha e a si mesmo se conhece (GUTIÉRREZ, 1975, p. 264).

Fundadas nas recomendações de Puebla e nas várias reflexões dos teólogos da libertação, surgem as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que reúne o povo, como o próprio nome diz, em pequenas comunidades, para ler e partilhar o Evangelho. Esse estudo partilhado dos ensinamentos de Cristo, embora conserve os ritos do transcendente, acentua o caráter imanente da urgência terrena. Nos encontros são discutidas todas as problemáticas sociais vividas pelos oprimidos: desemprego, saneamento básico, violência, baixos salários, condições precárias de trabalho, entre muitas outras questões. Nas CEBs, as comunidades discutindo suas questões, aprendem a ver a realidade social como ela é sem nenhuma camuflagem. A Igreja Povo de Deus em Comunhão, com o apoio de setores da hierarquia Católica, mas com a participação efetiva das comunidades, passa então a animar o processo de conscientização do povo explorado de seus direitos, denunciando as injustiças. Nesse sentido, “as comunidades têm-se apropriado dos instrumentos de análise que até pouco tempo eram monopólio de grupos e grupelhos de iluminados: acadêmicos ou militantes”, atesta Leonardo Boff, para quem as CEBs são sinal e instrumento de Libertação (1981, p. 201). Todavia, sem que o futuro a ser realizado não tema os avanços do pensamento e da prática social do homem que, de forma crítica, se deixa interpelar, mas também interroga os fenômenos da realidade para conhecer as suas próprias exigências, limites e possibilidades de atuação.

A práxis libertadora, representada pela Teologia da Libertação reconhece a necessidade da análise científica da realidade para que o próprio povo pobre e oprimido possa conhecer o que se encontra por detrás do fenómeno, para desenvolver com esse conhecimento um juízo crítico e lutar por seus direitos, contra a opressão e por libertação. Alguns estudiosos afirmam que a Teologia da Libertação guarda semelhanças com o anarquismo, especialmente quando se analisa as práticas dos movimentos sociais ligados à Igreja popular. Luiz Eduardo Wanderley diz que

Em termos históricos, as interpretações anarquistas, a despeito de seus excessos verbais de inspiração atéia e irreligiosa, são acompanhadas de um contraponto bíblico e mesmo cristão. Por um lado, os anarquistas combatem a religião por considerá-la um constrangimento idêntico ao que o Estado exerce sobre o indivíduo, e, por outro lado, ao interpretar a clássica expressão “Dai a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”, eles a entendem num sentido claramente antiestatista. Há aí, segundo eles, um descarte de Jesus ao Estado quando ele põe o acento no valor absoluto que pertence à pessoa humana (WANDERLEY, 2007, p. 63).

No campo doutrinário, além das Sagradas Escrituras – mais especificamente o Novo Testamento –, da Doutrina Social da Igreja e do humanismo cristão, existem outros referenciais que orientam a Teologia da Libertação. As ciências sociais e a sociologia se constituíram como as principais orientações teórico-científicas da Teologia da Libertação. No entanto, a utilização sistemática do instrumental marxista pelos ativistas cristãos nessa nova teologia progressista nascida no conturbado ambiente político e social das décadas de 1960 e 1970 deu margem a todo o tipo de polêmicas. Sobre as querelas envolvendo o marxismo como uma das ferramentas da Teologia da Libertação, Wanderley, constata que os ataques destruidores às ideias e às pessoas que a divulgam têm merecido tempos preciosos para explicar os mal-entendidos

quase sempre inúteis por se dirigirem àqueles que já têm posição cristalizada e que não aceitam um diálogo aberto e permeável à aceitação dos argumentos esgrimido de parte a parte, os equívocos que se criam quando se fala das influências/ligações existentes entre a teologia da libertação (tida como a orientação axial dos chamados progressistas) e as orientações teóricas e práticas assumidas pelos militantes do laicato com o marxismo são de tal monta que impedem um estudo sereno (WANDERLEY, 2007, p. 68).

Hoje, 46 anos depois, novas gerações de teólogos e teólogas que abraçaram essa maneira de fazer teologia, a partir dos pobres oprimidos e marginalizados da periferia do mundo, difundiram a Teologia da Libertação pelos vários cantos do planeta. Não sem

encontrar toda sorte de dificuldades e restrições, pois como acentua Boff em seu artigo *Quarenta anos da Teologia da Libertação*⁵⁴, de 2011:

Efetivamente a Teologia da Libertação é uma teologia incompreendida, difamada, perseguida e condenada pelos poderes deste mundo. E com razão. Os poderes da economia e do mercado a condenam porque cometeu um crime para eles intolerável: optou por aqueles que estão fora do mercado e são zeros econômicos. Os poderes eclesiais a condenaram por cair numa “heresia” prática ao afirmar que o pobre pode ser construtor de uma nova sociedade e também de outro modelo de Igreja. Antes de ser pobre, ele é um oprimido ao qual a Igreja deveria sempre se associar em seu processo de libertação. Isso não é politizar a fé mas praticar uma evangelização que inclui também o político. Conseqüentemente, quem toma partido pelo pobre-oprimido sofre acusações e marginalizações por parte dos poderosos seja civis, seja religiosos.

Por outro lado, a Teologia da Libertação representa uma benção e uma boa nova para os pobres. Sentem que não estão sós, encontraram aliados que assumiram sua causa e suas lutas. Lamentam que o Vaticano e boa parte dos bispos e padres construam no canteiro de seus opressores e se esquecem que Jesus foi um operário e pobre e que morreu em conseqüência de suas opções libertárias a partir de sua relação para com o Deus da vida que sempre escuta o grito dos oprimidos. De qualquer forma, numa perspectiva espiritual, é para um teólogo e uma teóloga comprometidos e perseguidos uma honra participar um pouco da paixão dos maltratados deste mundo.

Tudo isso, como atesta Boff, respaldado por vários teólogos da libertação, é resultado de um longo processo histórico que, nas últimas décadas, apesar da ambivalência e complexidade dos fatos, começou a mudar na América Latina. Os dias atuais são marcados pela presença dos que estiveram ausentes da sociedade e da Igreja Católica e este, reconhece Gutiérrez (2000) é o “fato maior” da vida da Igreja Católica Latino-Americana: a irrupção dos pobres, como expressão de um vasto acontecimento histórico. A análise de Gutiérrez sobre esse movimento de libertação parte do raciocínio que ao

Caracterizar a América Latina como um continente dominado e oprimido leva, naturalmente, a falar de libertação e, sobretudo, a participar no processo que a ela conduz. De fato, trata-se de um termo que exprime uma nova postura do homem latino-americano.

O fracasso dos esforços reformistas acentuaram essa atitude. Hoje, os grupos mais atentos, nos quais se impõe o que chamamos nova consciência da realidade latino-americana, crêem que só pode haver desenvolvimento autêntico para a América Latina na libertação da dominação exercida pelos grandes capitalistas e, em especial, pelo país hegemônico: Estados Unidos da América do Norte. O que implica, aliás, o enfrentamento de seus aliados

⁵⁴ Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>>. Acesso em: 06 set. 2016.

naturais: os grupos dominantes nacionais. Torna-se cada vez mais evidente que os povos latino-americanos não sairão de sua situação a não ser mediante uma transformação profunda, uma *revolução social* que mude radical e qualitativamente as condições em que vivem atualmente. Os setores oprimidos no interior de cada país vão tomando consciência – lentamente, é verdade – de seus interesses de classe e do penoso caminho a percorrer até a ruptura do atual estado de coisas, e – mais lentamente ainda – do que implica a construção de uma nova sociedade (GUTIÉRREZ, 2000, p. 145-148).

O autor de *Teologia da Libertação. Perspectivas*, Gustavo Gutiérrez defende que, para a libertação, vale muito mais um autêntico gesto de solidariedade para com os oprimidos do que qualquer formulação teológica, pois a Teologia da Libertação parte do compromisso de abolir as situações de injustiça, se empenhando na participação ativa da luta dos explorados contra os seus opressores. Gutiérrez (2000) espera que os próprios oprimidos, assim como aqueles que aderirem à sua causa, expressem sua insatisfação com a situação de opressão. Somente quando eles mesmos, ao darem conta de serem portadores de esperança e forem os protagonistas de sua própria libertação, essa teologia será confirmada como autêntica teologia que liberta.

Esperança não é sonho que não se deve sonhar por ser impossível de se realizar. Já faz algum tempo que um significativo contingente de cristãos se envolveu com o processo revolucionário, ao descobrir e desvelar marginalizados e oprimidos cujas vozes já se fazem ouvir. Parafraseando Gutiérrez, diria que lutar contra a opressão e a pobreza do pobre é uma exigência que devemos nos impor para construir uma ordem social diferente. A opção pelos pobres é a orientação fundamental da Teologia da Libertação e como diz Gutiérrez “Optar pelo pobre é optar por uma classe social contra outra [...] tomar partido pelos desapossados. Optar pelo pobre é entrar no mundo da classe social explorada, de seus valores, de suas categorias culturais. É fazer-se solidário com seus interesses e com suas lutas” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 256).

Leonardo Boff chama a atenção para o fato de que

Desde Teodósio a Igreja foi certamente uma Igreja para os pobres, mas nunca mais conseguiu ser uma Igreja de pobres. Agora os pobres não são apenas vistos numa perspectiva caritativa e assistencialista, mas principalmente política: são as classes populares, novo sujeito histórico emergente que, provavelmente, decidirá os destinos da sociedade futura. Os pobres estão aumentando o nível de sua consciência, organizando suas práticas e exigindo uma sociedade mais participada e menos elitista. Provavelmente é nesta direção que caminhará o processo social. A Igreja em sua reflexão e prática (pelo menos na América Latina) está sendo contemporânea a estas exigências. Não chega atrasada com modelos inadequados. Está conseguindo estar à altura dos desafios. A sociedade futura latino-americana terá uma presença estrutural

dos elementos cristãos e evangélicos, graças à Igreja que está ajudando a gestar o futuro. Esta verdade é tão forte que analistas já ponderam: uma sociedade latino-americana que não incluir em seu processo, em grau elevado, elementos cristãos se mostra antipopular. A matriz do povo é cristã; esta matriz está sendo expressa dentro de uma codificação que responde às demandas históricas. É a chance de mostrar todo seu vigor e sua verdade. É nesta direção que caminha a esperança e se define o futuro mais promissor da Igreja latino-americana (BOFF, 1981, 27-28).

A afirmação de Boff encontra ressonância em Birri que, em citação que consta desse capítulo, disse ser impossível fazer a revolução sem a participação de certo tipo de cristão e dos marginais. É só a partir de um mergulho profundo nas classes exploradas e, estribados nas ações e lutas dos próprios oprimidos e marginalizados que poderá se forjar uma nova sociedade mais justa e mais igualitária.

Tais afirmações tão abalizadas são encorajadoras e nos permite acreditar que a libertação da opressão na América Latina é possível e que devemos por ela lutar, utilizando-nos de todo o arsenal que pudermos. Todavia, conscientes de que ela não se faz sem os cristãos progressistas e sem as igrejas, mas que é impossível sem que os sujeitos dessa luta sejam os movimentos sociais, os coletivos populares e os próprios oprimidos.

Nos dias atuais são muitas e diversas as estratégias de resistência à opressão e as frentes de luta por libertação. Neste sentido concordam muitos dos estudiosos de Freire, como Arroyo (2012) e Brandão, que também contribui com este mesmo entendimento ao dizer que,

[...] dentro e fora dos limites do trabalho pastoral da Igreja Católica (a que aos poucos se soma o trabalho de outras igrejas cristãs), surgiram e cresceram novas formas de organização popular. Surgiram ou foram recriadas, também, outras maneiras de intelectuais (estudantes, professores, profissionais) encontrarem o seu lugar pessoal ou coletivo num trabalho de presença e apoio àquilo a que Paulo Freire chamaria de: *práticas populares de libertação* (BRANDÃO, 1988, p. 92).

A solidariedade e o engajamento crescem e as conquistas se multiplicam. É grande o número de organismos internacionais, organizações não governamentais, intelectuais e acadêmicos, coletivos de produção artística e grupos envolvidos com a prática e a promoção do esporte que, integrados com as comunidades marginalizadas trabalham com elas em seus projetos emancipatórios. As ações governamentais dos últimos 15 anos também foram importantes, ainda que se inscrevam no campo das políticas compensatórias, representaram um primeiro passo de justiça distributiva. Infelizmente, a grande crise política, moral e econômica que se abateu sobre o Brasil, a partir de 2015, que desencadeou no que é entendido

por grande parte dos brasileiros, como um golpe parlamentar, têm ameaçado seriamente essas conquistas e a continuação das políticas sociais recém-implantadas.

Antes de encerrar este capítulo gostaria de ressaltar que, assim como existe uma produção histórica da opressão, há também resistência à opressão como reação afirmativa dos oprimidos que, não concordando com a opressão, reagem na tentativa de se libertarem dela. É imprescindível que não fiquemos com uma ideia melancólica sobre a opressão, nem tampouco tendo os oprimidos como coitadinhos, que temos que fazer algo por eles, porque eles esperam por nós, para tirá-los da opressão. Freire rapidamente descobriu que os oprimidos não ficam na opressão. Eles reagem. Ninguém conhece melhor a opressão do que os próprios oprimidos e, ninguém luta mais para sair da opressão do que eles mesmos. Os exemplos estão na história de lutas: perdas e conquistas dos oprimidos, daqui e de todos os cantos do mundo, onde a opressão insiste em prevalecer.

Nessa tese, em que os sujeitos pesquisados – Paulo Freire e Fernando Birri –, se encontram justamente entre os oprimidos, especialmente nos anos 1960 e 1970, busco identificar em suas obras quais são os seus principais pontos de ligação para, a partir desse diálogo, propor uma *Pedagogia do cinema do oprimido* para a atualidade.

Feitas as aproximações com o terreno em que os sujeitos da pesquisa pisaram ao desenvolverem suas obras e suas pedagogias, assim como o *lócus* para o qual intenciono dirigir este trabalho, passo ao exame dos aspectos da vida e da obra de Freire e Birri que julgo mais significativos para os objetivos desse estudo.

2 - PAULO FREIRE E FERNANDO BIRRI: SEUS ASPECTOS HUMANOS E O CHAMADO DA OPRESSÃO

Para a realização desse diálogo entre educação e cinema tendo como sujeitos Paulo Freire (1921 – 1997), pela educação, e Fernando Birri (1925), pelo cinema, se faz necessária a apresentação de alguns dados biográficos dos dois, especialmente seus aspectos humanos e suas principais realizações. A discussão sobre suas obras, de forma mais aprofundada, entretanto, se fará nos próximos capítulos da tese, focalizando a obra de Birri, em especial.

O educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire, que estava à frente do seu tempo quando elaborou o método de educação popular, conhecido mundialmente como *Pedagogia do oprimido*, continua atual. E ele pode contribuir – no atual momento histórico em que nos encontramos –, sobretudo, ajudando a pensar insistentes e recorrentes práticas de uma *educação bancária*⁵⁵ e, fundamentalmente, do esgarçamento cada vez mais intenso das relações humanas e sociais e a continuada reprodução da opressão na vida social. Freire influenciou profissionais, pesquisadores e teóricos de diversos segmentos com o seu método de educação popular, e dizer que ele foi simplesmente o criador de um método de alfabetização é reduzir sua singular contribuição intelectual. Afinal, ele foi filósofo e pensador e deixou uma pedagogia e um método importantes, reconhecidos em todo o mundo.

Da mesma forma, Fernando Birri, sendo poeta, educador e cineasta, foi também criador de um método de educação para o cinema – e de uma forma pedagógica peculiar de trabalho –, em suas realizações cinematográficas. Birri foi criador da Escola de Cinema Documental de Santa Fé, na Argentina, onde se formaram cineastas de vários países e alguns importantes cinemanovistas brasileiros. Autor e diretor de vários filmes, com a colaboração de 120 alunos da Escola de Santa Fé, realizou, *Tire dié*⁵⁶, um dos mais importantes documentários latino-americanos de todos os tempos. Birri influenciou o Cinema Novo

⁵⁵ *Educação bancária* é um verbete freiriano. Quando a educação é um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Segundo Sartori, “De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a *imersão*, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade. A prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo. Contrapondo-se a essa tendência, Giroux (1983), ancorado em Freire, enfatiza que o pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que representa a possibilidade de desmascarar a ideia de pensamento acabado, das certezas, da realidade homogênea e estática (SARTORI, 2010, p. 135).

⁵⁶ *Tire dié* = Atire dez (tradução nossa). Pedido das crianças (personagens do filme) que, arriscando suas vidas, pedem aos passageiros do trem que diariamente cruza uma ponte de ferro nas proximidades do aglomerado onde moram que lhes atirem uma moeda de dez centavos. *Tire dié* é também o título dessa película de 33 minutos, dirigida por Fernando Birri. Uma produção Argentina, dos anos 1959/1960.

Brasileiro e vários cineastas pelo mundo afora, especialmente na Argentina, no Chile, no Uruguai, na Venezuela e em Cuba, onde organizou e foi o primeiro diretor da Escola de Cinema de San Antonio de Los Baños.

Antes de fazer as apresentações de Freire e Birri, como anunciado, é importante reafirmar o que já foi dito na introdução: a base dessa pesquisa é bibliográfica e documental. E, em alguns trechos do trabalho, como nesta sessão, aparecerão informações tanto de uma quanto da outra e, da fusão das duas. Isso porque os sujeitos da pesquisa – Birri, principalmente – reproduzem em seus livros, documentos⁵⁷ que ajudam não somente na interpretação e análise de determinados pontos do trabalho, como na elucidação de aspectos e circunstâncias de suas vidas, carreiras e pensamento.

Tanto a obra deste argentino, quanto a deste brasileiro ultrapassam em muito o aspecto da alfabetização, do letramento, todavia não podemos dar menos importância aos seus métodos. É imperativo ressaltar também que alguns dos aspectos humanos de Freire e Birri aqui destacados, especialmente os de Freire que é mais conhecido em nosso meio, podem soar como algo ingênuo ou, até mesmo desnecessário, contudo, ainda assim os apresento. Primeiro por se tratar de um trabalho que contempla duas áreas: educação e cinema e, dois sujeitos: Paulo Freire e Fernando Birri. Por conseguinte, os interessados neste trabalho são de ambas as áreas. Nem todos aqueles que são versados em cinema o são em educação e, vice-versa; da mesma forma que os conhecedores de Freire, necessariamente não conhecem Birri. E, em segundo lugar, em razão de que, provavelmente, Freire não teria sido o que foi, nem produziria a obra que produziu se não tivesse nascido no meio onde nasceu e se a sua vida não tivesse sido marcada por todos os acontecimentos que desde tenra idade o interpelaram, no campo pessoal e familiar. Sobre Birri, pode-se dizer o mesmo, com a diferença de que, embora os dois tenham se encontrado justamente entre os oprimidos, chamados que foram pela opressão, fizeram caminhos diferentes. Portanto, seguindo essa lógica e, baseado nos documentos e nas obras a que tive acesso, nas leituras e nas interpretações possíveis ao meu repertório, trago a seguir as informações sobre as humanidades e as obras desses dois grandes homens, sujeitos dessa pesquisa, para os propósitos aqui delineados.

⁵⁷ Ao longo do texto serão dadas as fontes consultadas e as respectivas referências para a localização de tais documentos.

2.1 - Paulo Freire

A união entre o oficial da Polícia Militar de Pernambuco, Joaquim Themístocles e a dona de casa, Edeltrudes Neves Freire (dona Tudinha), deu ao mundo Paulo Reglus Neves Freire, o caçula entre os irmãos, Armando, Stella e Temístocles.

Nascido às 9 horas da manhã, do dia 19 setembro de 1921, na Estrada do Encanamento, nº 724, bairro Casa Amarela, em Recife, no Estado de Pernambuco (PE), Brasil, Paulo Freire, como ficou conhecido mundialmente, faleceu, às 6h30, do dia 2 de maio, de 1997, na UTI do Hospital Albert Einstein, na Cidade de São Paulo (SP). Ele morreu quatro meses antes de completar 76 anos de idade e deixou uma obra e um legado de humanismo da maior importância, não só para o Brasil, mas para todo o mundo. A obra que mais o identifica, *Pedagogia do oprimido*⁵⁸, foi traduzida para 17 línguas e, devido à relevância e perenidade das questões que aborda, é um grande sucesso editorial em vários países. Em terras brasileiras a reedição dessa obra é constante e já se contabiliza mais de 50 reimpressões. A realidade sociocultural está sempre a interpelar as novas gerações, no sentido de buscar/encontrar caminhos e alternativas para a formação e a educação do povo brasileiro, em uma perspectiva humanista e emancipatória, privilegiando formas e métodos menos ortodoxos e opressores ditados pelo *establishment* e, nessa direção, Freire e sua obra sempre ocupam um lugar de destaque.

O que me foi sugerido como pré-condição para uma aproximação a Freire me permitiu validar uma acertada sugestão. Assim sendo, reitero e reproduzo tal indicação: para compreender Paulo Freire, seu pensamento, seu método de alfabetização, sua *Pedagogia do oprimido* e as várias pedagogias que dela se desdobram (e nela estão incluídas, a complementam e a reiteram), é fundamental que conheçamos sua vida, sua história: infância, origens e as principais influências por ele recebidas. Como por exemplo, um dos seus primeiros “cursos de realidade brasileira” que fez, ouvindo o pai conversar com o tio Monteiro, casado com a sua tia Esther, irmã de sua mãe, de quem foi vizinho, durante muitos anos. O tio de Freire era jornalista de oposição e chegou a ser prefeito da cidade de Belo Jardim, depois da chegada de Getúlio Vargas ao poder. Preso diversas vezes, durante o

⁵⁸ Publicada pela primeira vez no Brasil, em 1974, pela Paz e Terra. Antes de sua publicação no Brasil, *Pedagogia do oprimido* foi publicada quatro vezes, respectivamente: *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970. *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: KreuzVerlag, 1971. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1971. *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1973. (FREIRE, A., 2006, p. 381 e 623-624).

governo autoritário de Dantas Barreto, em Pernambuco, Monteiro contraiu tuberculose e morreu vítima da doença em 1935⁵⁹.

Apesar de vivenciar perdas significativas, à memória de Freire, já adulto, não faltam lembranças dos momentos de uma saudosa infância em que jogava futebol, nadava no rio e via as mulheres de cócoras, lavando roupas. Paulo Freire já sabia ler e escrever quando chegou à escolinha particular da (à época) professoranda Eunice Vasconcelos, com 6 anos. Em “O livro do bebê”, a mãe de Freire registra que ele sempre foi estudioso e cumpridor dos deveres. Começou a aprender a ler, aos 4 anos de idade, no dia 15 de julho de 1925, com dona Amália Costa Lima⁶⁰. Sua mãe, entretanto, numa atitude de modéstia, não menciona que ela e seu marido foram os primeiros mestres do filho educador e mestre de mestres. Ainda muito jovem Paulo Freire também aprendeu a cantar e assobiar, a namorar, a amar as mulheres, e se apaixonar pelo estudo das sintaxes da língua portuguesa popular e erudita⁶¹. Paulo fala de sua primeira infância como de um momento muito feliz. É ele próprio que, em depoimentos, para *O Pasquim* (1978) e *Revista Nova Escola* (1994) diz:

[...] vivíamos numa casa grande, com um quintal enorme, que na época dava para as duas ruas, uma era a do Encanamento e a outra era a rua de São João. No meio das duas, o quintal ligando-as, era o meu mundo. Cheio de árvores, de bananeiras, cajueiros, fruta-pão, mangueiras. Eu aprendi a ler à sombra das árvores, o meu quadro negro era o chão, meu lápis um graveto de pau.

Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade. Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira... mas é como se [ela] tivesse dito a mim, ainda criança pequena “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” (*apud* FREIRE, A., 2006, p. 43-44).

Com a crise econômica de 1929, vieram grandes dificuldades e acabaram-se os bons e breves tempos da rua do Encanamento, em Recife. Era a decadência de quem era de classe

⁵⁹ Cf.: FREIRE, A., 2006, p. 36.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 43.

⁶¹ *Ibidem*, p. 48.

média. Numa manhã do dia 15 de abril de 1931, a família Freire foi obrigada a mudar-se e viver como gente muito pobre no Morro da Saúde, em Jaboatão, uma pequena cidade, a 18 quilômetros da capital pernambucana. Essa mudança dolorosa deixou profundas marcas em Paulo Freire. Nessas marcas e no grande incômodo por elas causado residem as principais motivações das inquietações que fizeram de Paulo Freire um homem de caráter forte, preocupado com a justiça e carregado de grande paixão por conhecer, aprender e ensinar, ensinar e aprender. Como viria a afirmar já na maturidade, em *Pedagogia da Esperança*: “Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam.” (FREIRE, 2011, p. 112). Com a simplicidade de marceneiro (foi exercendo este ofício que o pai de Freire passou a ganhar a vida em Jaboatão) e o amor incondicional de progenitor dedicado e comprometido com a formação de Paulo, o senhor Joaquim Themístocles ensinou as primeiras letras ao filho caçula. Segundo Freire, uma aprendizagem sem a intermediação de técnicas ou de manuais, nem tampouco separação entre o pai e o formador e o filho e o aprendente. Era uma aprendizagem de ser humano com ser humano. Freire conta que muitas das vezes havia um diálogo silencioso entre o que ele necessitava e a responsabilidade do seu pai em responder às suas necessidades. E esse diálogo silencioso só é possível na medida em que haja um profundo amor ao mundo e aos homens. É daí que vem a ideia da *amorosidade*⁶² pregada por Freire, como condição para a aprendizagem.

Não é possível a *pronúncia do mundo*⁶³, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina;

⁶² *Amorosidade* é um Verbetes freiriano. “Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e *utópicas esperanças* em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. A amorosidade freiriana que *percorre* toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade.” (FERNANDES, 2010, p. 37, grifos do autor).

⁶³ “O próprio Freire (1970 e 1976a) afirma se tratar de ‘Ação Consciente’ a que Marx várias vezes se referiu. Mas alerta: é necessário sublinhar-se também, que há diferentes maneiras de ‘pronunciar o mundo’. Se isso por um lado problematiza o pensar e agir certo, por outro fortalece ainda mais o caráter diverso e unitário da perspectiva libertadora. Contextualizando essas maneiras de pronunciar o mundo, afirmamos que a das classes dominantes, determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas. É a cultura do silêncio essencial para a opressão cultural. Por sua vez, a maneira de pronunciar o mundo das classes dominadas, demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão. É a cultura dialógica, problematizadora e necessariamente comunicativa, exigente de ‘pronúncias’ do mundo pelos seres humanos que fazem a história.” “Do ponto de vista formativo, isso muda o desenvolvimento cultural dos sujeitos, pois a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Palavras pronunciadas com o intuito de produzir existencialmente comunicação, diálogo e libertação. Existir humanamente é, indispensavelmente, pronunciar o mundo, o que implica modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles, é bem verdade, um novo pronunciar. Não o pronunciar apenas da Ciência e Tecnologia, que transformam nossa realidade concreta, mas nosso pronunciamento mediado pelos aparatos científico-tecnológicos que produzem conosco nossa existência na perspectiva da libertação.” (BASTOS, 2010, p. 333-334).

masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2005a, p. 91-92, grifos nossos).

É claramente perceptível que a gênese do pensamento de Freire e sua radicalidade sejam marcadamente existenciais e tiveram origem ainda na infância e na adolescência, antes mesmo de se tornar um pensamento ancorado em bases científicas. Algo como uma experiência religiosa, de base cristã⁶⁴, uma espécie de visão premonitória do que viria, anos mais tarde como uma das propostas da Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín: “a Educação em todos os níveis deve chegar a ser criadora, pois devemos antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina” (FREIRE, 1979, p. 7)⁶⁵. Uma educação libertadora, em estreita ligação com a teologia da libertação e a opção preferencial pelos pobres. Vem dessa época a “raiva” de Freire contra a injustiça e contra a riqueza⁶⁶. Por não compreender os descompassos entre os ideais da fé cristã e a realidade da vida, Freire chegou, inclusive, a se afastar da Igreja – segundo ele: “nunca de Deus” (*Ibidem*, p. 14) –, por um ano, apesar de sua atitude contrariar profundamente a mãe, católica fervorosa. Certo dia, entre os 8 e 9 anos de idade, com fome – por não ter o que comer –, sentado no terraço da casa onde morou, em Jaboatão, disse para si mesmo: “Quando eu crescer, eu vou fazer o que puder para que outros meninos comam a essa hora...”⁶⁷. Naquele dia, ao experimentar a fome, Paulo Freire compreendeu o que era a fome dos demais e, ao perceber que no mundo muitas coisas não andavam bem, embora ainda fosse criança, começou a se perguntar o que poderia fazer para ajudar os homens. E foi o que fez ao longo de sua existência, com alegria, mesmo a contrapelo das dores impostas pela vida. Como o sofrimento que lhe foi imposto aos 13 anos de idade, numa tarde do dia 31 de outubro de 1934, quando ao entrar no quarto em que seu pai estava deitado, já muito doente, o vê, ao

⁶⁴ Seu pai era kardecista, mas sua mãe era católica e Paulo e seus irmãos foram educados segundo os princípios da religião de Dona Tudinha (Cf.: FREIRE, A., 2006, p. 42).

⁶⁵ Na apresentação do livro de Freire, *Conscientização* (1979), feita por Cecílio de Lora, S. M..

⁶⁶ Cf.: FREITAS, 2000, p. 12.

⁶⁷ Essa frase de Freire foi retirada da transcrição de um depoimento dado em sala de aula da PUC-SP, em um debate com as professoras Ana Maria Saul, Yvonne Khouri e alunos do Mestrado e do Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (*Ibidem*, p. 11).

esforçar-se para sentar na cama, gritar de dor com a face retorcida, tombar para trás agonizante. Retirado do quarto para não presenciar os gemidos finais com os quais seu pai sofria viu tombar para trás agonizante seu pai e primeiro mestre. Naquele dia em que o senhor Joaquim Themístocles se despedia da vida, acometido de um aneurisma abdominal que vinha se rompendo e o fazia sofrer intensamente, o adolescente Paulo vive a dor, o pânico e o vazio da orfandade paterna. Freire jamais se esqueceu do amor e da dedicação com que seu pai o fez tomar gosto pelas letras, todas as noites, fazendo-o dormir, lendo histórias infantis, na cabeceira de sua cama⁶⁸.

A falta do pai e de pão, a fome e as enormes dificuldades vividas, não impediram que o menino Paulo vivesse inesquecíveis momentos de alegria.

Assim Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança. (FREIRE, A., 2006, p. 48).

Esperança, Fé e Amor – as três virtudes teológicas do cristianismo católico –, sempre estiveram presentes na vida de Freire que, apesar de ter ficado um breve período afastado da Igreja Católica, logo voltou a ela influenciado pelas leituras de Tristão de Atayde⁶⁹, por quem sempre nutriu grande admiração, somada as de Maritain, Bermanos, Mounier e outros dessa mesma linhagem. Para além da religiosidade, foi na escola, local de estudo e trabalho: “um lugar sério”, no dizer de Freire⁷⁰, que tinha plena *consciência*⁷¹ de que o futuro dependia,

⁶⁸ Essa minha pesquisa está cheia de coincidências, recheada de correlações entre os sujeitos pesquisados e a minha própria trajetória de vida, interesses, influências e formação, conforme já narrei. E aqui, a título de homenagem, quero salientar que, justamente quando escrevia este parágrafo sobre a morte do pai de Paulo Freire, numa manhã de quarta-feira, dia 25 de novembro de 2015, fui comunicado da morte de minha irmã, Maria das Graças Martins de Oliveira, aos 66 anos de idade, que se encontrava doente, em minha terra natal, Montes Claros, MG. Maria, também me iniciou no mundo das letras, lendo histórias para eu dormir, como seu Joaquim Themístocles. Devo a ela meu gosto por literatura e o interesse pelas artes, pelas letras, pela comunicação.

⁶⁹ Tristão de Atayde era o pseudônimo do intelectual Alceu Amoroso Lima (1893 – 1983), um dos líderes dos movimentos do laicato da Igreja Católica no Brasil.

⁷⁰ Cf. MACHADO, 2000, p. 231.

⁷¹ Freire afirma que *consciência* é também um dos frutos de uma *conscientização*, mas é muito mais do que uma tomada de consciência, uma vez que supõe a superação da falsa consciência. *Consciência* é um conceito central nas ideias de Freire. Mas que, segundo o próprio Freire “Na realidade foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzi-la para o inglês e para o francês. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação—reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por

fundamentalmente, de sua conduta nesse espaço e em seu interesse pelo estudo e pela aprendizagem que ele esperançou, sem cruzar os braços. A escola, nesse período de sua vida, contribuiu não só para formar o seu repertório de conhecimento, através das disciplinas curriculares exigidas, mas também para que o futuro educador conhecesse as mais diversas formas de ensinar que os muitos/as punitivos/as, bravos/as, queridos/as professores/as que ele teve ao longo de sete anos adotavam, a ponto de essa diversidade no modo de agir e lidar com o fazer docente, dar aos alunos, a cada aula, a impressão de estar em um colégio diferente⁷². A falta de um tratamento adequado por parte de alguns professores e professoras que, em vez do nome, faziam chamada pelo número, também causou indignação a Paulo Freire que muitas das vezes se sentiu muito mais como um número na chamada do que como um indivíduo, um sujeito. Esse tipo de tratamento motivou muitas de suas análises e reflexões sobre a docência. Freire guarda dessa época a lembrança das noites que passava em claro para decorar esquemas, fórmulas e teorias as quais pouco utilizou em sua vida futura. E, em vários momentos, se perguntou como pode passar por tantas arbitrariedades didáticas? Qual seria a resposta para tudo isso? Acabou se convencendo de que a resistência a essas inconveniências eram minimizadas pelo *savoir-faire* dos alunos, pois,

Eles sabem que numa situação de poder instaurado, em que ele esteja em desvantagem, o jogo é a melhor tática. É nessa época que se aprende a mentir, a dissimular, a enganar, a fingir e a experimentar outros sentimentos nesse mesmo patamar. É uma relação de ataque e defesa, de poder e de autocomiseração (FREIRE *apud* MACHADO, 2000, p. 232).

Para atravessar tudo isso, era mesmo necessário recorrer ao jogo, à desfaçatez, a mentira, ao faz-de-conta, ao fingimento e até mesmo ao cinismo, para aprender a verdade, a justiça, o respeito e, assim, pensar e propor um novo jeito, uma nova forma de ensinar, de aprender e de estabelecer uma relação justa, honesta e dialógica entre educador e educando.

A percepção da opressão em oposição ao diálogo levou Freire à dialética hegeliana ao compreender que, como os escravos – em Hegel –, os alunos, também alienados, “aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor” (FREIRE, 1979, p. 79). Sem nunca perder de vista o testemunho de Cristo, o grande pedagogo que teve e continuou a ter em toda a sua

isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.” (FREIRE, 1979, p. 25-27).

⁷² Cf. MACHADO, 2000, p. 232.

vida⁷³, Freire, tendo conhecido a vida miserável dos camponeses e, ao chegar ao Recife, conhecer a realidade dos operários urbanos, busca ansiosamente Marx, depois Mounier, Sartre e Merleau Ponty, gradualmente. Pois, segundo o próprio Freire, somente aos 15 anos, idade em que seus contemporâneos estavam entrando para a faculdade, é que ele começou a cursar o ginásio. Durante sete anos, ele estudou no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife (PE). A escola era de propriedade de Aluísio Pessoa de Araújo, pai de Ana Maria Araújo (Nita)⁷⁴. Nesse educandário, Freire, cursou o fundamental, secundário e pré-jurídico. Ali, o gosto pela língua, logo o fez professor de Português, atividade que o mantinha financeiramente e com a qual ajudava os irmãos mais velhos a sustentar a família.

Em 1943, então com 22 anos, ingressa na Faculdade de Direito do Recife, formando-se em 1947. Foi no segundo ano do Curso de Direito que Freire se casou com sua primeira esposa, Elza Maia Costa (Elza Freire, como ficou mais conhecida). Paulo diz dever muito a Elza pela “Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (pressente a necessidade de ajuda) me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações” (FREIRE, 1979, p. 15). O casamento com Elza, que era professora primária e depois diretora de escola, foi o que o aproximou das problemáticas educacionais. Freire confessa que “Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso de que fui um aluno médio” (*Ibidem*). O curso de Direito, só o atraiu em função de sua tendência humanista, mas o exercício da profissão, não era, definitivamente, o que lhe interessava. Embora, logo após a formatura, tenha montado um escritório de advocacia com dois colegas, nunca chegou a completar uma causa como advogado. A primeira delas, conta Freire, era “um assunto de dívida. Após falar com o dentista devedor tímido e vacilante deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante” (*Ibidem*). “Me emocionei muito esta tarde [...] Já não serei advogado”, disse Freire (2011b, p. 23) à sua esposa Elza argumentando que mesmo vendo a advocacia como uma necessidade, uma tarefa indispensável, fundada na ética e no respeito ao ser humano, não era isso o que ele queria. Freire, no fundo, sonhava em continuar seu trabalho como professor de língua portuguesa,

⁷³ Revelação feita oralmente em várias ocasiões e escrita em muitos dos seus livros em diferentes momentos de sua existência.

⁷⁴ Ana Maria Araújo (Nita), mais tarde, também incorporou o sobrenome Freire, pois veio a ser (a segunda) esposa de Paulo Freire. Ela e Paulo que se conheceram ainda jovens, sem nunca perderem o contato um com o outro, mantendo uma relação fraterna, se encontraram na maturidade (numa outra condição de afeto), em São Paulo, na condição de orientanda e orientador. Estando os dois viúvos (Elza, sua primeira esposa, faleceu em 1986), Paulo e Nita se uniram em núpcias religiosas, no Recife e em cerimônia civil, em São Paulo, em 1988 e tiveram uma relação de amor, profundo respeito e admiração, até a morte de Freire, em 1997 (Cf. FREIRE, A., 2006, p. 541-557).

atividade iniciada ainda nos tempos do colégio e que continuou, como professor particular, até que foi trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, a partir de 1947.

Nessa instituição, Paulo Freire foi diretor do Departamento de Educação e Cultura e, posteriormente, promovido a diretor-superintendente. No SESI, considerado por Freire um *tempo fundante*, ele fez suas primeiras experiências que o conduziram mais tarde ao método que iniciou em 1961. No setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria, o humanista Paulo Freire, travou contato com a problemática da educação de trabalhadores adultos e se deu conta do quanto era preciso enfrentar essa questão. A educação em geral e, particularmente, a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos era algo que o Brasil deveria enfrentar com seriedade, no entender de Freire que, à época, já começava a conhecer e a experimentar as bases da política, na sua acepção do querer bem e o bem comum, acima de toda e qualquer preferência ou tendência partidária e/ou ideológica. Isso, sem prescindir da rigorosidade e de uma ética universal do ser humano, em sua vocação ontológica por *ser* mais e melhor. É nessa época, nos anos 1940 e 1950, que Paulo Freire também começa a redigir sugestões dirigidas aos educadores, abordando vários temas relevantes. Estes escritos, vão desde orientações sobre como coordenar um Círculo de Pais e Professores, até considerações sobre higiene, passando por abordagens relativas à disciplina, ao castigo e a merenda escolar. Mas Freire não só falava/escrevia, aconselhava e sugeria... Para chegar a essa prática, ele aprendeu e aperfeiçoou a *escuta* – que não significa apenas ouvir o outro, mas compreender e amplificar sua voz –, uma faculdade que lhe foi muito cara durante toda a vida e que é fator determinante para um dos pressupostos basilares da sua *Pedagogia do oprimido*. Em suas *Cartas à Cristina*, Freire confessa em sua décima primeira carta:

Eu não era progressista porque estivesse certo de que o futuro inexoravelmente traria o socialismo. Pelo contrário, eu era progressista porque, recusando uma compreensão mecanicista da história, estava certo de que o futuro teria de ser construído por nós, mulheres e homens, na luta pela transformação do presente malvado. Ou construído por nós, progressistas, pela transformação substantiva do presente, ou construído pelas forças reacionárias através de mudanças puramente adverbiais do presente (FREIRE, 2003, p. 115).

Apesar de estar a serviço de uma instituição que, pensada na lógica da classe dominante era de assistência, Freire começa a compreender a contradição que isso significava, tendo em vista seus ideais, e chega à conclusão de que a aprendizagem dos educandos tinha que ver com a docência e o salário dos professores. E não só com isso, mas,

fundamentalmente, com a saúde, a alimentação, a higiene, o vestir, o brincar, os obstáculos e as facilidades encontradas pelos educandos e pelos seus pais e familiares em geral, assim como pelos seus professore(a)s. “No fundo, seria ingênuo pensar que o SESI fosse expressão de bondade incontida da classe dominante, que tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para ajudá-los” (FREIRE, 2003, p. 115). Foi assim que Freire aprendeu sobre a tensa relação entre teoria e prática e, ainda, sobre o antagonismo e a desigualdade entre as classes sociais. Até chegar ao entendimento de que à sua raiz cristã somara a raiva de ter visto um menino com fome e sem ter o que comer. Segundo Freitas,

precisou Freire, anos depois, ler Kosik, Marx e Ponty para entender melhor o menino da favela. Para Freire, quando se é capaz de estabelecer uma relação entre a leitura de um texto e a de um contexto, então, está se sabendo ler. No caso, entre o texto de Kosik escrito em Praga e uma favela de São Paulo, estabelecemos relação direta, imediata, explicativa, através da leitura do texto e da leitura do contexto. Assim, melhora-se a capacidade de interferir e intervir (FREITAS, 2000, p. 13).

Data do período do SESI o seu contato com educadores renomados como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Carneiro Leão, estes de tendências ideológicas diferentes de Freire, mas nem por isso – no seu entender –, menos importantes como teóricos da educação, dentre outros mais alinhados com o seu pensamento político.

A partir desses encontros as reflexões e as ações educacionais de Paulo Freire foram ganhando força e ampliando territórios. Suas práticas pedagógicas iniciais, de cunho libertador e social, estiveram presentes em muitos e diferentes espaços da capital de Pernambuco. Freire atuou no Instituto Capibaribe, no Serviço Social da Paróquia do Arraial, na Escolinha de Arte do Recife, na Divisão de Cultura e no Conselho Consultivo de Educação da Prefeitura Municipal do Recife. E, depois no Conselho Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, na gestão do Governador Miguel Arraes. Em 1955 foi nomeado interinamente Professor Catedrático da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco (UFP) e em 1960, depois de prestar concurso, foi efetivado como professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Universidade do Recife, tomando posse e iniciando o exercício em dois de janeiro de 1961.

Na UFP, Freire foi livre-docente e técnico do Serviço de Extensão Cultural (SEC), um velho sonho do reitor, João Alfredo Gonçalves da Costa Lima e do próprio Freire que pensava a universidade não somente como um espaço de aquisição e construção do saber erudito. Mas, também um lugar para o senso comum, para a cultura popular, onde os sonhos, os desejos, as

aspirações e as necessidades do povo pudessem ser manifestadas, discutidas, entendidas e refletidas por eles próprios. Seu objetivo era no sentido de que se estabelecesse uma dinâmica de trocas dialógicas visando a superação das tantas situações adversas vividas em nosso país, cujas maiores vítimas eram e continuavam sendo as camadas populares da população que sequer tinham o direito a uma inserção crítica nos seus próprios destinos e da sociedade brasileira.

Por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes, no Rio de Janeiro, em 1958, Freire apresenta o relatório *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, como resultado dos trabalhos da comissão que coordenava no Seminário Regional de Educação de Pernambuco. Com esse relatório que propunha uma educação que respeitasse o saber popular, que superasse a pobreza, a opressão e apontava para um mundo de possibilidades e não apenas para um conhecer palavras, Paulo Freire ultrapassa as fronteiras do nordeste. O trabalho que, além de apresentado no congresso, foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RPBEP), INEP – MEC⁷⁵ teve grande repercussão e contribuiu para que seu autor ganhasse notoriedade e se firmasse como educador progressista⁷⁶. No ano de 1959, Paulo Freire apresentou a tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*, com a qual e, pelo seu reconhecimento público de “notório saber”, obteve o título de doutor.

Sua vivência, intuições e leituras começam a se articular e formar um pensamento que, “testado” e experienciado – em uma práxis de ação e reflexão –, de caráter político e cultural, vão se constituindo como um saber teórico/científico de grande valor. Paulo Freire a cada dia se conscientiza e se convence de que “somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos” (1979, p. 59), até porque um processo de alfabetização político tanto pode ser uma prática de domesticação quanto de libertação. Em razão disso, ele escreve:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 2005a, p. 60).

⁷⁵ RBP, v. 30, n 71, p. 81-93, Rio de Janeiro, jul./set. 1958 (Cf. FREIRE, A., 2006, p. 120).

⁷⁶ Cf. FREIRE, A., 2006, p. 118-120.

Nesse sentido, a conscientização como atitude crítica dos homens na história torna-se um compromisso permanente que nos interpela a assumir uma posição utópica frente ao mundo e tomar a utopia como compromisso histórico. E que fique bem claro que para Freire (1979, p. 27) “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar [...]”. Segundo a lógica freiriana, molhada de humanismo e profundamente ancorada no evangelho, a denúncia e o anúncio são típicos de utópicos como Marx e Guevara, por exemplo. Freire acreditava que só os utópicos são proféticos, assim como só os proféticos são portadores de esperança e, que em contrapartida, os reacionários e opressores não podem ser utópicos e, portanto, não podem ser proféticos, nem portadores de esperança. Conforme Freitas,

A sua compreensão, introdução e utilização da idéia de cultura do ponto de vista político, surgindo quando já se encontrava na proposição do processo de alfabetização e de educação popular, desenvolve uma longa trajetória que se inicia com a compreensão do comportamento do jovem Cristo como pedagogo e do poder da metáfora na linguagem popular. Freire nos lembra que Cristo não andou falando com professores, mas discutiu com pescadores, pessoas simples que, certamente, hoje, viveriam nos morros e favelas. A linguagem de Cristo era a linguagem que o bom político popular deve possuir hoje, em qualquer país. Isso é cultura. Cristo viveu intensamente a expressão cultural do seu tempo e do seu espaço. Para Freire, Cristo foi o maior testemunho pedagógico que já teve (FREITAS, 2000, p. 17).

No início dos anos 1960, tomado pela efervescência política da época, Paulo Freire – um utópico e portador de esperança –, acreditou nos sonhos democráticos e na possibilidade de se construir um Brasil melhor com a participação do povo e engajou-se nos movimentos de educação popular, numa atitude ousada que transpunha as linhas do institucional e acadêmico.

Foi num movimento que valorizava a contribuição das massas na sociedade brasileira, criado oficialmente em Recife, no dia 13 de maio de 1960 e batizado de Movimento de Cultura Popular (MCP) que Freire tomou parte de forma mais ativa como um dos seus fundadores, juntamente com outros intelectuais e estudantes. O MCP tinha como objetivo promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica e política, através da valorização da cultura popular, tendo em vista que desta forma as camadas populares poderiam ter acesso ao desenvolvimento pleno de todas as virtualidades do ser humano, contribuindo assim para a construção de um país melhor e mais justo, para todos. É no MCP que Freire pode fazer as primeiras experiências com o seu Método de Alfabetização, embora o movimento tenha adotado o “Livro de Leitura de

Adulto”, elaborado por Josina Godoy e Norma Coelho, especialmente para a alfabetização no MCP⁷⁷.

O projeto do MCP foi um sucesso absoluto e os números de suas realizações são surpreendentes: 19.646 alunos, 452 professores e 174 monitores em 626 turmas, com 201 escolas participantes; uma rede de escolas radiofônicas, centro de artes plásticas e artesanato, entre outras atividades e formas lúdicas de promover a cultura, o aprendizado e a alfabetização de crianças, jovens e adultos, somente na cidade de Recife (PE), no período de 1960 a 1962⁷⁸. Esse período – paradoxalmente fértil e breve –, foi de uma feliz conjunção de vários movimentos culturais, artísticos e políticos que mobilizou intelectuais, artistas, estudantes, homens públicos, sociedade organizada e o povo em uma grande euforia para realizar as reformas urgentes e necessárias ao Brasil.

Nesses idos, em Pernambuco, chegavam as Univolantes, caravanas do Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE) que viajava formando CPC’s em vários estados brasileiros. Miguel Arraes era eleito Governador do Estado de Pernambuco, Francisco Julião, organizador das Ligas Camponesas, se projetava como líder agrário de prestígio nacional e João Goulart chegava ao poder central do país. Tudo convergia para a realização dos mais nobres ideais libertários.

Foi nesse clima, a partir da experiência de uma infância sofrida, mas viva e, de uma juventude atravessada no calor dos embates de uma sociedade dramaticamente contraditória que Freire se fez como homem e intelectual. É ele mesmo que, a título de esclarecimento, diz em *Educação como prática da liberdade* (1969, p. 35) que, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. O esforço educativo desenvolvido por Freire, em toda a sua vida, embora válido em vários espaços e em tantos outros tempos, como o atual, foi, no dizer do próprio Freire “[...] marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira” (*Ibidem*), com suas características violentamente desafiantes.

Data ainda dessa mesma época tão fértil a Campanha de Alfabetização de Angicos, empreendida por Freire, como uma iniciativa do governo do Rio Grande do Norte, oportunidade em que ele ficou ainda mais conhecido, em todo o Brasil, como um educador voltado para as questões do povo e para a conscientização. A alfabetização de Angicos é uma das mais difundidas e reconhecidas experiências de Freire, e é recorrente a sua citação, tanto

⁷⁷ Cf.: FREIRE, A., 2006, p. 136.

⁷⁸ Segundo Ana Freire “Paulo sempre dizia que o MCP tinha começado como um movimento municipal e depois foi se estendendo no Estado de Pernambuco quando Arraes era o Governador.” (2006, p. 130, n. 8)

por ele próprio, em muitos dos seus textos, assim como por vários autores brasileiros e estrangeiros, estudiosos de sua obra⁷⁹.

O sucesso de *Angicos* despertou ainda a atenção da Aliança para o Progresso⁸⁰ que tinha no Nordeste brasileiro seu principal foco de atenção, especialmente em razão do alto índice de analfabetismo: 15 milhões de analfabetos, para uma população de 25 milhões de habitantes, na região, em 1962.

Reconhecendo a competência política e pedagógica de Paulo Freire, ao pensar e aplicar com sucesso um método de alfabetização, tendo como princípio a educação popular, o Governo Federal, através de portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), determinou a criação da Comissão de Cultura Popular, tendo Freire como presidente. Os “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, seu método e sua pedagogia passam a ter alcance nacional (ver Anexo F).

A partir de estudos da comissão que era integrada também por Herbert José de Souza (Betinho), Júlio Furquim Sambaquy, Luiz Alberto Gomes de Souza e Roberto Saturnino Braga, nasceu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que através do “Método Paulo Freire”, tinha como objetivo alfabetizar politizando cinco milhões de adultos. No Brasil de 1960, havia apenas 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões de habitantes com idade acima de 18 anos. O Plano previa diminuir o número de analfabetos para assim aumentar o número de eleitores, fato que preocupava Paulo Freire, numa perspectiva de contribuir para a liberdade e o poder de crítica das massas oprimidas que, de posse de seus direitos de cidadania, seriam sujeitos de sua história. Todavia, aos políticos populistas, só interessava esse aumento de eleitores para que, de forma massiva, pudessem ser manipulados no jogo eleitoral⁸¹. Pois,

⁷⁹ Os resultados obtidos em *Angicos*: 300 trabalhadores alfabetizados, em 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública. A campanha de alfabetização iniciada em janeiro de 1963 levou à pequena localidade do Rio Grande do Norte, na festa de formatura dos novos alfabetizados, no dia 2 de abril do mesmo ano, nada menos que a maior autoridade constituída do país, o presidente da República João Goulart. Jango, juntamente com o ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, foram recebidos pelo governador Aluísio Alves e pelo prefeito, Djalma Maranhão, numa solenidade que contou com a presença de jornalistas e intelectuais de várias partes do Brasil (FREIRE, 1979, p. 19-20).

⁸⁰ A *Aliança para o progresso* é definida em seu enunciado formal como “Um programa cooperativo, originário dos Estados Unidos, no governo do presidente John F. Kennedy com o objetivo de promover o desenvolvimento social e econômico da América Latina e ao mesmo tempo, conter o avanço socialista no continente. Sua origem remonta a uma proposta oficial do Presidente Kennedy, no seu discurso de 13 de março de 1961 durante uma recepção na Casa Branca, aos embaixadores latino-americanos. A Aliança duraria 10 anos, projetando-se um investimento de 20 bilhões de dólares, principalmente da responsabilidade dos Estados Unidos, mas também de diversas organizações internacionais, países europeus e empresas privadas. A proposta foi depois pormenorizada na reunião ocorrida em Punta del Este, Uruguai, de 5 a 27 de agosto, de 1961, no Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da OEA; a Declaração e a Carta de Punta del Este, sendo ambas aprovadas por todos os países presentes, com a exceção de Cuba. A rejeição de Cuba não é de se estranhar, já que a Aliança era claramente uma forma de resposta à Revolução Cubana. A Aliança foi extinta em 1969 por Richard Nixon”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a_para_o_Progresso>. Acesso em: 25 maio, 2016.

⁸¹ Cf. FREIRE, 1979, p. 17-20.

Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 1979, p. 21).

A iniciativa do PNA só contava com partidários de uma exclusão verdadeira do analfabetismo, entre membros das classes populares.

De junho de 1963 a março de 1964 foram realizados cursos de formação de coordenadores para a criação de Círculos de Cultura em vários estados brasileiros, como Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe, sendo o primeiro no Estado da Guanabara, onde se inscreveram mais de 6 mil pessoas. Para 1964 estavam previstos a instalação de 20 mil Círculos de Cultura. Como cada círculo educava 30 alunos em dois meses, o plano era formar neste ano, cerca de 2 milhões de alunos. Mas, três meses antes do fatídico dia 31 de março (ou 1º de abril de 1964, como preferem datar o Golpe Militar brasileiro, alguns autores e historiadores), a Aliança para o Progresso, principal financiador do programa, alegando insatisfação com a técnica politizada de alfabetização de Paulo Freire, retira seu apoio financeiro do PNA. Na verdade, desde Angicos, quando na solenidade de formatura um adulto quebrou o protocolo e fez um discurso político, que os militares aquartelados na caserna – em especial o general Castelo Branco – já estavam desconfiados do caráter “subversivo” do método adotado por Paulo Freire. Os movimentos de educação popular constituíam uma grande ameaça para o sustento da antiga situação e a direita nunca ocultou sua hostilidade em relação a essas iniciativas. Eles não compreendiam porque, Paulo Freire, um educador católico, teria se tornado um representante dos oprimidos. Nesse período era muito forte o ódio ao comunismo e a campanha contra esse regime ou a qualquer ideia ou movimento que fosse libertador, mesmo que de caráter exclusivamente humanista e, ainda que não tivesse qualquer relação ideológico-partidária direta. Assim, os setores conservadores passaram a atacar o movimento de democratização da cultura, ao perceberem que ali – numa pedagogia da liberdade – estaria o germe da rebelião e passaram a acusar Freire de “comunista”, “subversivo internacional” e “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. Neste cenário, o golpe de Estado de 1964 não só interrompeu os esforços envidados no campo da educação popular de adultos, assim como levou Paulo Freire à prisão e depois ao exílio por mais de 15 anos, estando ele já cansado pelo ritmo dos trabalhos que

vinha empreendendo, pela perseguição sofrida e pela dureza do regime de exceção que passou a vigorar no país.

O primeiro destino de Freire no exílio foi a Bolívia⁸², em outubro de 1964, depois, o Chile, para onde seguiu em novembro do mesmo ano, para dar continuidade ao seu trabalho de educação popular libertadora. Naquele país, desenvolveu um significativo trabalho em várias instâncias e órgãos, até o ano de 1969. Num prazo de dois anos o programa lá desenvolvido chamou a atenção das organizações internacionais e o Chile foi distinguido pela UNESCO⁸³ como um dos cinco países que melhor superaram o problema do analfabetismo.

Em razão do prestígio conquistado, Freire foi Convidado pela Universidade de Harvard e seguiu para a América do Norte permanecendo lá até o início do ano de 1970, como professor-visitante. Terminado o contrato com Harvard e a despeito dos vários convites recebidos de outras universidades Norte-Americanas, o educador decide ir para Genebra, na Suíça, para atender ao chamado do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), onde atuou também como professor da Universidade de Genebra, oportunidade em que iniciou seus alunos da Escola de Psicologia e Ciências da Educação em suas ideias e práticas educativas libertadoras.

Foi ainda na Suíça, país que o acolheu até o fim do exílio, que Paulo Freire criou em 1971, juntamente com sua esposa Elza e outros brasileiros, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), cujo objetivo era o de aprofundar o estudo de suas práticas pedagógicas iniciadas no Brasil antes do golpe de 1964. Como consultor especial do Departamento de Educação do CMI e professor-pesquisador do IDAC, Freire circulou por várias partes do mundo – com exceção do Brasil, em razão de estar proibido pela ditadura militar, de entrar em seu país natal – e se apaixonou pela África. Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, passaram a fazer parte das andanças⁸⁴ de Freire que foi carinhosamente chamado de *andarilho da utopia*.

Em agosto de 1979, depois de anos de exílio – e só então tendo conseguido o seu primeiro passaporte brasileiro – é que Paulo Freire pode estar no Brasil, em visita de um mês, em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, acompanhado da esposa Elza, para rever parentes e amigos. Num clima eufórico da “anistia política, ampla, geral e irrestrita”, o autor de *Pedagogia do oprimido*, depois de preparar em Genebra o seu sucessor no Conselho Mundial

⁸² Depois de ser acolhido e ter recebido asilo político na embaixada deste país, por intermediação de Alceu Amoroso Lima.

⁸³ Sigla da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)], fundada em Paris, no dia 4 de novembro de 1946, no âmbito da Liga das Nações. Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o,_a_Ci%C3%A2ncia_e_a_Cultura>. Acesso em: 25 maio, 2016.

⁸⁴ Essas viagens “se relacionavam menos com sua atuação no Conselho Mundial das Igrejas (CMI) e muito mais com as atividades do Instituto de Ação Cultural (IDAC)”. (FREIRE, A., 2006, p. 225).

das Igrejas, retorna ao seu país, definitivamente, em 16 de junho de 1980 e fixa residência em São Paulo.

De volta ao Brasil, depois de anistiado, Paulo Freire foi obrigado a construir uma nova vida profissional, aos 58 anos de idade. Até o seu falecimento, em maio de 1997, Freire trabalhou em favor dos seus ideais, atento ao clamor das camadas populares e fiel à sua vocação de educador. No campo acadêmico, foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desenvolveu também trabalhos acadêmicos: de ensino, pesquisa e extensão em várias universidades como Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Universidade Estadual de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB) e em outras faculdades brasileiras. Já, no campo da política, Freire foi um dos sócios fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), embora na data oficial de sua abertura não estivesse ainda em definitivo no país.

Paulo Freire foi um homem de convicções suprapartidárias, respeitado por todos os partidos políticos do Brasil, sentia, entretanto, que o PT seria o partido ao qual gostaria e precisava pertencer. Suas convicções acerca do Partido dos Trabalhadores eram correspondidas com a devida reciprocidade. No dia 1º de janeiro de 1989, Paulo Freire foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo, no mandato de Luíza Erundina, prefeita eleita pelo PT, nas eleições de 1988. No Partido dos Trabalhadores, chegou a ser cogitado para compor chapa como vice-presidente de Lula e também como ministro da Educação, nas eleições de 1989. E, em 1994, quando Luiza Erundina candidatou ao Senado, convidou Paulo para ser seu suplente, mas o PT entendeu que o candidato suplente deveria ser de outro partido aliado. Paulo se frustrou com essa decisão, mas nunca (até o fim da vida) deixou de acreditar no potencial e nos ideais do partido. Mais tarde ele teria dito a sua segunda esposa Nita: “O PT é o único partido político ao qual me filiei e a nenhum outro do mundo me incluiria”.

Freire também esteve à frente do Instituto Cajamar (INCA)⁸⁵, desde a sua fundação, em 1986, como presidente da entidade. Nessa mesma época, voltou a trabalhar para a UNESCO, no período de 1987 a 1995, como um dos membros do Júri Internacional que se reúne uma vez por ano, no Dia Internacional da Alfabetização, em Paris, para escolher os melhores projetos e experiências educacionais dos cinco continentes do globo. O andarilho que ensina, também aprende, não só com suas leituras e viagens, mas com o seu passado, com

⁸⁵ Instituição criada pelos movimentos sindicais e sociais brasileiros, criado em 1986, como espaço de formação para a classe trabalhadora (Cf. FREIRE, A., 2006, p. 324).

sua história. Por essa e outras razões, como já havia me alertado Arroyo e adverte Almeida que

É difícil abordar o pensamento do educador Paulo Freire sem enveredar pelo biográfico, sem se reportar às determinações histórico-filosóficas de alguns paradigmas presentes dialeticamente na trajetória de sua obra. [...] Pois a sua visão está intimamente ligada à sua filosofia que resulta da intersecção de algumas correntes filosóficas mais sonantes do século XX, incluindo o marxismo, a fenomenologia, o personalismo cristão e o hegelianismo. (ALMEIDA, 2000, p. 49).

Suas leituras mais tardias de Albert Memmi, Fanon, Gramsci e Vigotsky também trouxeram significativos aportes para o seu caminhar teórico-existencial, especialmente para a construção de duas importantes categorias presentes em seu pensamento: *consciência*⁸⁶ e *cultura*⁸⁷. Mas é, exatamente, na práxis, como temos reiterado ao longo deste texto e, na descontinuidade, no ir e vir do espaço, do tempo e da história, que Paulo Freire edificou sua inigualável obra que é inseparável de sua vida.

Sem nunca deixar de escrever, participar de projetos, consultorias e assessorias educacionais, seminários, cursos, debates, conceder entrevistas e opinar sobre educação e política, sobre a formação das camadas populares e oprimidas e os destinos do país, Freire nos deixa um legado de esperança e uma rica e vasta obra (ver Anexo E).

Foi com base na sua práxis: ação > reflexão > ação reflexão > ação... que os referenciais teóricos de Freire – com as análises críticas, apropriações e adaptações que fez deles –, foram se constituindo como pensamento próprio, que ultrapassa suas referências:

“[...] numa miríade de correntes filosóficas, tais como a Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo, porém seu enfoque ultrapassa os limites do perfil de cada uma destas correntes. Tendo assimilado algumas doutrinas e idéias européias às necessidades de uma situação sócio-econômica específica, expandiu-se e refocalizou-as num modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos” (FREITAS, 2000, p. 21).

⁸⁶ Ver Nota 71, p. 88 desta tese.

⁸⁷ Conforme Freitas, “Freire tem trazido para o centro de suas reflexões e de sua prática a categoria da cultura. Em *Desafios da Educação de Adultos frente à nova Reestruturação Tecnológica* (1996), justamente um dos textos que deu origem a esta conversa, Freire afirma: ‘A (...) não foi por outra razão que nos anos 60 propus aos alfabetizando o debate sobre o conceito de cultura, a partir da compreensão mais crítica do mundo da natureza e do mundo da cultura. De como trabalhando o mundo da natureza que não fizemos, intervindo nele, terminamos por criar o mundo da cultura. A cultura, em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano. Nesse sentido, é tão cultura o poço que os camponeses, empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de um trovador anônimo. São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem, quanto as Bachianas de Villa Lobos. É tão cultura o texto que ora escrevo, culturalmente influenciado, quanto a benzedura com que os camponeses se defendem do que chama de A espinhela caída. É tão cultura o boneco de Vitalino quanto uma tela de Seliar’.” (FREITAS, 2000, p. 16, n. 5).

A consolidação do pensamento de Paulo Freire em forma de livros, artigos e pronunciamentos é fruto de muitíssimas influências. Os estudos feitos na maturidade, sua volta aos textos e autores lidos na juventude, o aprofundamento das leituras do passado, as extensões que fez de todas as influências recebidas – sem que negasse absolutamente nada: nenhuma de suas leituras e referenciais – e, que passaram a se constituir como sua filosofia e sua teoria foram constantemente adaptadas, apropriadas, tornando-se algo muito próprio de Freire. A base de tudo é essencialmente cristã, existencial e experiencial, mas a filosofia, a ciência e a teoria crítica nunca estiveram ausentes do processo de construção dessa edificação que ele nos deixa, como algo sólido, mas paradoxalmente aberto a novos acréscimos, convidando-nos a continuar somando, sem, contudo, fechá-la. E, partindo da ideia do seu inacabamento, ter em mente que as possíveis contribuições que venham se somar à sua obra também não prescindam desse mesmo princípio de incompletude, sempre presente em suas preocupações e em seu pensamento.

Paulo Reglus Neves Freire é reconhecido em todo o mundo, recebeu títulos de Doutor Honoris Causa em dezenas de universidades pelo mundo afora e muitos outros títulos acadêmicos honoríficos. Foi contemplado com o título de cidadão honorário de várias cidades brasileiras e distinguido com prêmios e homenagens diversas: estátuas, monumentos, pinturas, letra de música e até enredo de escola de samba⁸⁸. Foi eleito Presidente honorário de várias instituições nacionais e internacionais. Auditórios, teatros, salas, bibliotecas, diretórios e centros acadêmicos e ainda, praças, avenidas, ruas, conjuntos habitacionais e estabelecimentos de ensino no Brasil e no exterior foram batizados com seu nome. Bolsas de Pesquisa de pós-graduação, medalhas, condecorações e diversos prêmios receberam o nome de Paulo Freire. E existem em vários países centros de pesquisa, documentação, informação, divulgação e estudos sobre ele. Mas pode-se supor, pela sua vida e sua obra, que tudo isso para Freire era insignificante frente a seu radical e permanente compromisso com os explorados e oprimidos do mundo, onde e quando estivessem. Face à sua integral dedicação à educação emancipatória, sua vocação maior, tantas honras seriam muito menores.

Longe da pretensão de fazer história de vida ou de exaurir, trouxe aqui, apenas algumas informações – que julguei mais relevantes –, para melhor situar o leitor acerca das origens e aspectos biográficos de Paulo Freire, assim como reiterar o valor da sugestão que recebi e que também passo a fazer, no sentido de que, para conhecer sua obra, é fundamental

⁸⁸ “Uma das mais bonitas e importantes homenagens prestadas a Paulo Freire foi a que a comunidade do bairro popular da capital de São Paulo – Itaquera – fez através da Escola de Samba Leandro de Itaquera, ao escolher como tema-enredo para o Carnaval paulista de 1999, *Educação, um salto para a liberdade: por Paulo Freire*.” (FREIRE, A., 2006, p. 512).

que se conheça sua humanidade e seus feitos enquanto homem e cidadão. Esse conhecimento, de ao menos alguns dos aspectos de sua biografia – aqueles que mais nos ajudaram para a realização deste trabalho –, foi porta de entrada para uma melhor compreensão do seu pensamento e das suas teorias pedagógicas. Para um maior aprofundamento sobre a vida de Paulo Freire existem vários estudos, alguns deles indicados nas referências dessa tese. Ao longo desse trabalho, estes, assim como outros dados de sua vida e obra se farão presentes, de forma direta ou indireta, inclusive na primeira pessoa, a partir de depoimentos e citações textuais do próprio Freire.

2.2 - Fernando Birri

Don Fernando Juan Birri nasceu no dia 13 de março de 1925 em Santa Fe de la Vera Cruz, na Argentina. Descendente de italianos, seus antepassados chegaram naquele país em 1880 e só lá se conheceram e se juntaram como um casal, o avô da região de Friuli na comunidade de Santa Maria La Longa, província de Udine, Nordeste da Itália, próxima às fronteiras com a Áustria e a Eslovênia e a avó napolitana do Sul da Itália⁸⁹.

Cineasta – criador do movimento conhecido como *Nuevo Cine Latinoamericano* –, poeta e artista plástico, mas, sobretudo, militante da vida por um mundo melhor, Fernando Birri é também um mestre e incorporou ao seu currículo o honroso reconhecimento de formador de cineastas. Realizou filmes que marcaram época na Argentina e que figuram entre as mais importantes referências do cinema mundial. Sem nunca deixar de filmar, escrever ou ensinar⁹⁰ concluiu, em 2011, o filme *El Fausto Criollo*, um antigo projeto baseado na obra de Estanislao Del Campo, um clássico da literatura argentina, escrito em 1866. Embora tenha alternado longos períodos de residência no Brasil, Cuba, México e Venezuela, Fernando Birri radicou-se em Roma desde 1964, onde vive até hoje.

Nos seus escritos, inclusive os autobiográficos, tais como palestras, depoimentos e entrevistas – até mesmo na que realizei para este trabalho – pouco se encontra ou é dito sobre sua vida pessoal e familiar⁹¹. Exceto uma informação aqui, outra acolá, como, por exemplo,

⁸⁹ Cf. BIRRI, 1987.

⁹⁰ Só muito recentemente, por volta de 2013, Birri diminuiu o seu acelerado ritmo de trabalho porque os seus médicos o proibiram de fazer grandes esforços físicos e intelectuais, em razão de sua saúde estar debilitada.

⁹¹ Birri preserva sua vida privada. Curiosidades sobre a infância, nomes e outros detalhes biográficos pouco aparecem em seus textos e, como a entrevista realizada com ele para este trabalho foi feita à distância, por escrito, ele se absteve de responder perguntas sobre sua primeira infância e adolescência e as do núcleo familiar que eu havia agrupado num bloco denominado árvore genealógica.

quando em seu livro *O alquimista democrático*⁹², ao falar sobre questões políticas em uma entrevista para Franco Moggi durante a preparação do filme *Los inundados*⁹³, o cineasta afirma que “Em minha casa (típico exemplo de pequena burguesia, avô pedreiro, pai escrivão), ‘política’ era uma palavra proibida.” (2008a, p. 217). Assuntos relativos a esse tema, segundo Birri, eram restritos aos adultos “e o resto não tugia nem mugia” (*Ibidem*). Mas este não era um traço da família de Birri e sim um comportamento argentino típico daquela época. A família de Birri, aliás, era bastante politizada. Seu avô paterno, por exemplo – que era campesino e moleiro na Itália –, emigrou para a Argentina, não só por conta das dificuldades econômicas, mas também em razão das perseguições que sofria por ser anarquista. O pai de Birri, da primeira geração nascida na Argentina, que se diplomou como doutor em Ciências Políticas e Sociais na Universidade Nacional do Litoral⁹⁴, embora tenha ascendido socialmente, nunca renegou as ideias do pai anarquista. Sob essa influência, duas das próximas gerações da família Birri, incluindo a geração de Fernando, assim como ele mesmo, tiveram um alto grau de consciência e militância política⁹⁵. Fernando Birri revela que sua consciência da classe a qual pertencia, surgiu ainda muito jovem: “tuve conciencia de ser un burgués – parte de una clase ascensional de pequeña a media burguesía –. Y en el momento mismo en que tuve conciencia de clase, tuve también conciencia de que tenía que trabajar con todos mis medios para oponerme a los valores de esa clase” (BIRRI, 1987, p. 50). Sua biografia, humanidade, engajamentos, militância cultural e política vão se constituindo a partir dessa consciência, de sua formação intelectual e das experiências profissionais por ele vivenciadas. Tudo isso, aliado à sua vocação precoce para as artes. Desde criança assistia a muitos filmes, embora sua verdadeira raiz seja a poesia: com 7 anos de idade já escrevia alguns versos e, ainda muito jovem publicou o livro *Horizonte de La mano*⁹⁶. Aos 10 anos de idade fundou e dirigiu o *Retablillo de Maese Pedro*, um grupo de teatro ambulante de títeres (marionetes). As apresentações eram realizadas em diversos locais, tais como asilos, escolas, orfanatos, manicômios, praças, ruas e debaixo de pontes, tendo como objetivo atingir, de forma descentralizada, o maior número possível de público das classes populares. É o próprio

⁹² Uma versão brasileira da publicação autobiográfica *Fernando Birri - El alquimista poético-político*: Por un nuevo nuevo cine latinoamericano 1956-1991. Madrid: Filmoteca Española / I.C.A.A. / Ministério de Cultura, 1996, em homenagem a Fernando Birri, feita na 8ª edição do Cine Ceará (2008a).

⁹³ Esta entrevista é de 12 de junho de 1960, para a publicação *Che*, em Buenos Aires e foi reproduzida em *Film ideal*, em 11 de outubro de 1961, em Madri, em uma edição dedicada ao cinema argentino. A entrevista foi reproduzida novamente no livro citado, nas versões em Espanhol e Português (Cf. nota 92 desta tese).

⁹⁴ Universidade em que Birri, mais tarde, viria a estudar e, depois, criar a Escola Documental de Santa Fe.

⁹⁵ Cf. BIRRI, 1987, p. 49-50.

⁹⁶ Ele próprio em sua autobiografia (livro citado na nota 92, p.105) não precisa em que data lançou o livro com os seus primeiros escritos poéticos.

Birri quem diz: “Subtrayo este objetivo porque en parte justifica mi elección eventual por el cine” (BIRRI, 1987, p. 48).

A brincadeira de tiriteiro que Birri havia desenvolvido de forma privada em sua casa com os amigos do bairro, logo se transformou em uma atividade pública. Juntou-se à vocação uma grande necessidade de se alimentar e de se expressar por meio das artes. Isso, porque, como o próprio Birri revela,

Tanto el teatrillo de títeres como mi profunda pasión cinematográfica coinciden con la muerte de mi madre cuando yo tengo diez años. Sin intentar hacer un psicologismo demasiado fácil, en ese momento el teatrillo de títeres y el ir al cine todos los días se transforman en una especie de sentimiento sustitutivo, digamos. Mi madre ausente se sustituye por la gran madre del espectáculo teatral y cinematográfico. A partir de ese momento, toda mi vida se mueve inspirada por la necesidad de nutrirme y de expresarme de manera dramática y espectacular. (BIRRI, 1987, p. 49).

O ambiente, as influências e experiências sentidas e vividas motivaram-no a buscar formação e informação que o capacitasse para uma práxis artística de ação e reflexão em que a política sempre estivesse presente. Aos 11 anos leu *A arte e a vida social*, de Plekhanov⁹⁷, na biblioteca de seu pai e o fazer teatral, uma característica dos poetas dessa geração, seduziu Birri, num primeiro momento, para os palcos. Ele fundou o *Teatro Universitario del Litoral* e, aos 18 anos, trabalhou como ator em uma obra surrealista de Federico García Lorca⁹⁸, intitulada *Así que pasen cinco años*. A montagem teatral aconteceu em Buenos Aires, época em que Birri conheceu o poeta e pintor espanhol Rafael Alberti que o introduziu nos meios teatrais da capital argentina e a quem Birri dedicou 40 anos depois um retrato fílmico, *Rafael Alberti, un retrato del poeta por Fernando Birri* (Itália, 1983). Na juventude Birri criou o *Cineclub de Santa Fé*, na Universidade Nacional do Litoral (ver Anexo D, fig. 29), onde estudou até o quarto ano do curso de Direito⁹⁹.

Al cine llego justamente al ápice de la experiencia teatral, cuando considero que ni la poesía, ni estas experiencias teatrales, me van a dar la posibilidad de llegar a públicos mayores de aquellos a los cuales ya estábamos llegando. Siento necesidad de llegar a comunicar con mayor cantidad de gente todavía, y pienso en ese momento que la cosa mejor para poder hacerlo es el cine. (BIRRI, 1987, p. 49).

⁹⁷ Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856 – 1918), revolucionário e teórico marxista russo. Escreveu *A arte e a vida social* em 1912. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gueorgui_Plekhanov>. Acesso em: 26 ago, 2016.

⁹⁸ Poeta e dramaturgo espanhol, nascido na cidade de Fuente Vaqueros, em 1898 e morto em Alfacar, em 1936. (Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Federico+garcia+Lorca>). Acesso em: 26 mar, 2016.

⁹⁹ Cf. BIRRI, 2008b, p. 25.

Birri identifica então, no cinema, a possibilidade, não só de se expressar, mas de empreender uma luta política em maior escala. E, por ter visto, reconhecido e aceitado sua condição de pertencimento a uma classe burguesa, começa, no mesmo momento, a usar todas as armas de que dispõe para minar os valores burgueses de sua personalidade e transformá-los em valores de classe popular. Pois, segundo seu entendimento, o intelectual revolucionário, de formação burguesa, deve renegar-se a si mesmo enquanto pertencente a esta classe e alinhar-se aos humilhados e oprimidos, adotando uma nova posição de classe a partir de uma escolha consciente¹⁰⁰.

Atento aos acontecimentos históricos e às transformações porque passavam o mundo, tendo a poética como forma e a política como conteúdo de sua expressão, mas, sobretudo, querendo viver e experimentar tudo – de forma prática, visceral –, Fernando Birri que sempre foi marcado por uma grande inquietude, nunca deixou de alimentá-la. É evidente a sua vontade/necessidade de quebrar barreiras e ultrapassar fronteiras, característica já manifesta na infância com a criação do grupo de teatro ambulante, reafirmada na juventude, com sua fome de conhecimento sobre o modo de vida e a as condições e formas de produção artística, e confirmada na maturidade, a partir da fundação do *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas*. Esse espírito livre, de andarilho, juntamente com a necessidade de viver como homem simples, trabalhador, levou Birri, inclusive, a servir à Marinha da Argentina. Em seu livro autobiográfico¹⁰¹ está reproduzido o documento *Permiso de Embarco N° 487236*, expedido pela *Prefectura General Maritima* da Argentina, datado de 6 de setembro de 1949. No referido documento consta que Fernando Juan Birri estaria autorizado a tripular a barcaça *Ana Zurcher*, fundeada no Rio Paraná, por 6 meses, na condição de marinheiro da *Marina Mercante Nacional* (ver Anexo D, fig. 30). Birri revela que na ocasião cumpriu funções de assistente de cozinha na embarcação¹⁰².

No início dos anos 1950, Birri, com 25 anos, movido pelo desejo de promover uma fusão de suas diferentes paixões descobre, definitivamente, o que queria aprender e fazer na vida: cinema. Concluindo que essa sua intenção não era compatível com a Argentina naquele momento, onde “não me deixam sequer varrer um estúdio cinematográfico” (BIRRI, 1997, p. 4), entende que necessitaria aprender cinema onde ele fosse ensinado, pois a essa altura, já se convencera de que com o cinema poderia fazer algo no mesmo nível da poesia, do romance

¹⁰⁰ Cf. BIRRI, 1987, p. 50-51.

¹⁰¹ BIRRI (2008a, p. 48 e 1996, p. 51).

¹⁰² Cf. BIRRI, 2007a, p. 345.

ou do teatro. E, ao descobrir que o neo-realismo, tanto artística e expressivamente caminhava na direção contrária ao que havia sido até aquele momento o cinema hollywoodiano que, segundo Birri, tanto para ele como para os aficionados por cinema em todo o mundo, era a cinematografia mais deformada¹⁰³, opta por perseguir o movimento neo-realista. Ao ser informado de que havia uma escola em Paris e outra em Roma, Birri decide então que

[...] hay que ir a Europa a aprender a hacer cine dentro de los métodos del Neorrealismo. Voy a Paris, visito L'IDHEC. Voy a Roma; visito el Centro Sperimentale. Opto por éste, fundamentalmente porque tiene una formación teórico-práctica, mientras en aquel momento la formación de L'IDHEC era predominantemente teórica. Pero sobre todo porque el Centro Sperimentale me consente estar en el centro de ese movimiento cinematográfico que es el Neorrealismo y que dentro de pocos años iba a influenciar toda la cinematografía mundial (desde la norteamericana por empezar, hasta la hindú, pasando por las nuestras). (BIRRI, 1987, p. 52).

Fernando Birri chega à capital da Itália para estudar cinema no *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma* em um dos momentos mais importantes do cinema mundial, o auge do *neo-realismo italiano*¹⁰⁴ que já havia produzido suas obras mais representativas: *Ladri di Biciclette* (1948), de Vittorio de Sicca; *La Terra Trema* (1948), de Luchino Visconti; *Paisà* (1946) e *Roma, Città Aberta* (1945), de Roberto Rossellini. Na Itália, Birri faz seu primeiro encontro com o Brasil, no plano do cinema¹⁰⁵, através da amizade que travou com Rudá de Andrade¹⁰⁶. Birri e Rudá eram os dois primeiros latino-americanos a estudar e aprender cinema com Cesare Zavattini, Rossellini, Visconti e De Sicca, dentre outros importantes nomes do *neo-realismo italiano*, com os quais tiveram aulas (ver Anexo D, fig. 31). Além dos renomados cineastas italianos que capitaneavam o movimento neo-realista, o Centro Experimental de Cinematografia de Roma recebeu vários alunos que se tornaram figuras de destaque nas artes, como os cubanos Julio García Espinosa e Tomás Gutierrez Alea e o colombiano Gabriel García Márquez. Mais adiante, o brasileiro Glauber Rocha, também passou por lá, mas não permaneceu, nem completou seus estudos, porque, na opinião de Birri,

¹⁰³ Cf. BIRRI, 1987, p. 51.

¹⁰⁴ Um dos mais importantes movimentos cinematográficos do mundo que, além de transformar radicalmente a maneira de se produzir cinema e discutir a realidade social nos filmes, inspirou vários outros movimentos de cinema pelo mundo afora, como os cinemas novos latino-americano, alemão e francês (*nouvelle vague*), dentre outros.

¹⁰⁵ Pouco tempo atrás, Birri já havia se encontrado com o Brasil, em outro plano, em 1948, quando junto a um grupo de jovens latino-americanos, ao participar dos Cursos de Verão da Universidade Laica de Santiago do Chile, foi colega da poetisa paulistana Adelaide Peters Lessa, com quem fez amizade.

¹⁰⁶ Rudá de Andrade (1930 – 2009), cineasta e escritor, foi colega de Birri no curso de cinema do Centro Experimental de Cinematografia de Roma. Era filho do filósofo e respeitado intelectual brasileiro, Oswald de Andrade e da diretora teatral e poeta Maria Rehder Galvão, conhecida pelo pseudônimo de Pagu.

o Centro Experimental de Cinematografia de Roma havia deixado de ser um espaço de experimentação do *neo-realismo italiano*, como ele e outros o haviam conhecido.

Na Argentina de Birri, com o fim do peronismo, em 1955, nasceram esperanças da afirmação de novos valores, no calor das promessas de desenvolvimento nacional que acenava com grandes possibilidades de fomento não só para o cinema, como também para a literatura, nos anos que se seguiram. Nessa atmosfera, o cinema argentino consolida-se.

Depois de quase 6 anos na Europa e de uma rica e primorosa formação no Centro Experimental de Cinematografia de Roma, Fernando Birri retorna ao seu país, no ano de 1956, com a urgência de que há muito por fazer. E, com a convicção e a certeza, atestada por seus pares, confirmada e reafirmada por ele (em várias ocasiões), inclusive depois de reconhecido por grandes nomes do setor, no sentido de que

[...] a atitude neo-realista (que não me cansarei de repetir, é, antes que um estilo cinematográfico, uma atitude moral) tonificou a arte cinematográfica. Em outras palavras, não se tratava de fazer cinema neorrealista na Argentina, mas de fazer entender – e, sobretudo, fazer sentido – até que ponto é necessário que a arte cinematográfica, em virtude de seus próprios meios expressivos, se afiance na realidade das imagens que caem debaixo de nossos olhos, debaixo de nossos objetivos, até que ponto esse realismo, a realidade dessas imagens, NÃO PODE DEIXAR DE SER a realidade da nossa própria região, de nossa própria nação, dos temas e problemas que por serem regionais são também nacionais e, em todos os casos, urgentemente humanos. Pois bem: a partir desse momento, tivemos clara a sensação de embarcar em algo concreto (BIRRI, 2008a, p. 190, grifo do autor).

Iluminado por essa premissa, em meio a uma cinematografia em desintegração cultural e industrial na Argentina do final dos anos 1950, surge então para Birri a ideia de se firmar um *objetivo* e um *método*. O *objetivo* era um cinema realista, para fazer frente ao "irrealismo" do cinema argentino da época e o *método* era oferecer aos interessados na iniciação à arte cinematográfica, uma formação teórica e prática. A princípio, as conversações entre os interessados na criação de uma escola de cinema articularam a proposta de criação de uma Academia de Artes e Ciências Cinematográficas Santafesina. Como não se sentia com paciência para ser professor, mas apenas um homem de cinema preocupado com a formação de novos realizadores para uma cinematografia nacional, Birri (2008b), propôs como alternativa ao extenso projeto da Academia, um modesto curso de cinema, de quatro dias, com aulas práticas. Caso a iniciativa desse certo, seriam avaliados os próximos passos. Durante os quatro dias de curso compareceram cerca de 130 rapazes e moças: professores estudantes e artistas de várias áreas. Assim surgiu o Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional

do Litoral que depois veio a se denominar *Escuela Documental de Santa Fe* que alcançou o status de epicentro de uma nova maneira de ensinar, aprender, pensar e fazer cinema na América Latina. Fruto da determinação e entusiasmo de uma juventude disposta a atender o chamado de uma urgência política e social, que bradava pela existência de uma trincheira potente o suficiente para empreender uma ação concreta através do cinema, que fosse capaz de contribuir para a reforma e melhoria daquela realidade para todos (ver Anexo D, fig. 32).

No dia 27 de setembro de 1958, às 21 horas e 30 minutos, estreava o primeiro filme documental produzido pela Escola Documental de Santa Fe, *Tire dié*, contando a história de meninos pobres que vivem na periferia de Santa Fe, próximo a uma ponte férrea que pedem esmolas, arriscando a vida, correndo por entre os vãos da ponte, para ganhar uma moeda, gritando: “*tire dié*”, “*tire dié*” (*atire dez, atire dez*), pedindo uma moeda de 10 centavos. A realização de *Tire dié* partiu de uma sugestão de Manuel Horácio Giménez que foi assistente de direção do filme e um dos mais próximos colaboradores de Birri durante vários anos¹⁰⁷. O tema de *Tire dié*, conforme o próprio Birri assinala, é “el problema de los pibes que piden monedas en el puente, como efecto de causas sociales, con alerta de que, se no eliminar estas causas, nuevos pibes caerán en esa necesidad” (2007a, p. 26).

Acompanhou o filme, desde suas primeiras exhibições, o Manifesto “Por um cinema Nacional, Realista e Crítico” que, à época, já esboçava algumas propostas como

[...] utilizar o cinema ao serviço da universidade e a universidade ao serviço da educação popular. Em sua acepção mais urgente esta educação popular vai entendida como uma tomada de consciência cada vez mais responsável diante dos grandes temas e problemas nacionais, hoje e aqui. Diante de uma coletividade local e nacional em sua maior parte indiferente ou no melhor dos casos enganada ou desenganada como a nossa, *Tire dié* quer ajudar na formação dessa consciência social através da crítica social latente que nele se exercita [...] As imperfeições de fotografia e de som de *Tire dié* são devidas aos meios não profissionais com os quais se trabalhou forçados pelas circunstâncias, que ao obrigar uma ação e uma opção fizeram que preferíssemos um conteúdo a uma técnica, um sentido imperfeito a uma perfeição sem sentido [...] (BIRRI, 2008a, p. 234, grifos do autor).

As ideias contidas neste Manifesto serviriam de base para um movimento nascente que veio a ser chamado de *Novo Cinema Latino-Americano*. A geração de Fernando Birri, forjada num ambiente de grandes descobertas e extremamente aguerrida em um protagonismo militante, nos campos social, político e artístico-cultural, era adepta dos manifestos. Birri, que não apenas realizava filmes, mas lia, escrevia, ensinava e pensava cinema, desejava que essa

¹⁰⁷ Cf. BIRRI, 2007a, p. 44 e CAETANO, 1997, p. 52.

sua forma de relacionamento com a imagem em movimento, pudesse contribuir de forma crítica e construtiva, como uma espécie de resposta às necessidades de transformação da ordem nacional, com possibilidade de repercussão em toda a América Latina. Para tanto, utilizou-se de manifestos, em várias ocasiões, para expor suas ideias, convicções e as razões de ser de tal ou qual obra a ser apresentada naquele momento, daquela forma e com aquele conteúdo. Em sua autobiografia (2008a, p. 234), Birri enumera 5 manifestos de sua autoria, aos quais dedica um capítulo, intitulado “OS CINCO MANIFESTOS” do qual consta: *Manifesto de Tire dié*, “Por um Cinema Nacional, Realista e Crítico”, de 1958; *Manifesto de Los Inundados*, “Por um Cinema Nacional, Realista, Crítico e Popular”, de 1962; *Manifesto de ORG*, “Por um cinema cósmico, delirante e lúmpen”, de 1978; *Manifesto dos 30 anos do Novo Cinema Latino-Americano: O Alquimista Democrático*, “Por um Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano”, 1985 e ainda o *Manifesto da Escola Internacional de Cinema e TV (para América Latina e Caribe, África e Ásia)*, “Por um cineteleasta de Três Mundos, em 2002” – Trabalhadores da luz –, de 1986¹⁰⁸ (ver Anexo A).

Durante seus férteis 7 anos, à frente do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral, depois *Escuela Documental de Santa Fe*, Fernando Birri consolidou uma metodologia de ensino de cinema. Desenvolveu ainda formas alternativas de produção cinematográfica e, juntamente com outros cineastas latino-americanos, trouxe significativas reflexões que contribuíram sistematicamente para pensar o cinema em nosso continente. A formação de Birri se completava ali – na prática – e ele ganhava notoriedade no mundo das artes, exercendo uma reconhecida liderança no campo do pensamento sobre o cinema, entre os vanguardistas e praticantes de um cinema engajado. Sua carreira fluía e se desenvolvia ancorada em militância política, sem abrir mão da poética, em uma práxis de ação e reflexão constantes.

A promulgação da Lei Nº 62, de 1957, para financiar a produção cinematográfica, premiar os filmes e garantir a exibição do filme nacional de curta e longa-metragem e a criação de vários cineclubes deu um novo vigor ao cinema na Argentina. No ano de 1962, o surgimento do novo cinema independente argentino despertou a curiosidade da imprensa especializada internacional e comoveu platéias e jurados em vários festivais estrangeiros. Mas, no contrapé da pujança de um trabalho coletivo de sucesso realizado por Birri na Escola Documental de Santa Fe, cujos frutos recebiam distinções pelo mundo afora, com filmes documentais de várias temáticas, especialmente os de caráter sociológico e educativo, o clima

¹⁰⁸ Este Manifesto, escrito em 1986, era uma antevisão de Birri do que deveria ser o cineteleasta no ano de 2002.

político na Argentina recrudescia. O próprio Birri alguns anos mais tarde viria a afirmar que em “1955: a revolução chamada de ‘libertadora’ inicia a dinastia militar dos ‘gorilas’” (2008a, p. 179)¹⁰⁹. A quase total destruição do documentário *Los cuarenta cuartos* (1962), apreendido e censurado pelo governo através de documento¹¹⁰ assinado pelo então presidente, José María Guido, em 30 de janeiro de 1963, por considerar a obra indigna e insultante, como todos os demais filmes dessa natureza que eram produzidos na época, é um exemplo cabal da situação política que começava a se instalar na Argentina. O filme era um trabalho de conclusão de curso da primeira turma de cinematografistas formados pela Escola Documental de Santa Fe, no final do ano de 1962 e, marcava a estréia no cinema do aluno Juan Oliva¹¹¹ que dirigiu o documentário censurado. Tal fato, dentre outros, de cerceamento da liberdade, levou Birri a concluir que já não havia mais espaço para ele na Argentina de Guido e que, para preservar o Instituto de Cinematografia, o melhor seria que ele saísse do país.

Eram os primeiros atos de uma ditadura que já vinha a galope e destruiria não apenas filmes e livros, mas também pessoas e a esperança de muitas gerações. A situação política argentina e, o clima de insegurança lá instaurado, fez com que amigos brasileiros acenassem para a possibilidade de Birri se exilar em nosso país. Birri (1997, p.10), conta que ao falar com Vlado (Vladimir) Herzog¹¹², este teria dito: “Venham. Veremos depois como nos arrumamos, mas se as coisas estão assim, venham.” Então, saíram clandestinamente da Argentina, Birri, com sua companheira Carmen Papio, e os seus colegas do Instituto, Manoel Horácio Gimenez e Edgardo Pallero, acompanhado de sua mulher Dolly Pussi (ver Anexo D, fig. 33). Ao chegarem ao Brasil, Vlado recebe os cinco argentinos, num gesto de grande generosidade sempre destacado por Birri (ver Anexo D, fig. 34). Vlado vai morar com os seus pais e cede o apartamento de sua propriedade para Birri e seus amigos exilados. Entre os brasileiros, Birri já conhecia Rudá de Andrade, Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Maurice Capovilla¹¹³. Rudá, um dos fundadores da Cinemateca Brasileira, organizou um

¹⁰⁹ Trecho do discurso de Birri, como membro do júri que premiou *Deus e o diabo na terra do sol*, de Glauber Rocha, na *Mostra Internacional del Cinema Libero de Porretta Terme*, Itália, 1964.

¹¹⁰ O documento continha a seguinte redação: “Vistos los informes producidos por los órganos competentes y lo dispuesto por el decreto N° 4965/59, el presidente de la Nación Argentina decreta: Art. 1º, declárase comprendido en el artículo 2º del decreto N° 4965/59 a la película denominada Los cuarenta cuartos, debiendo prohibirse su exhibición y procederse al secuestro de sus negativos”. (BIRRI, 2007a, p. 43).

¹¹¹ Juan Oliva era o aluno mais velho da Escola (à época tinha 36 anos). Mais tarde ele tornou-se diretor da Escola de Cinema da Universidade de Córdoba. (C.f. BIRRI, 2007a, p. 44).

¹¹² Nascido na Iugoslávia, seu nome de registro era Vlado, mas passou a assinar Vladimir por considerar que seu nome soava exótico para os brasileiros. Vlado era jornalista, cineasta e militante do Partido Comunista Brasileiro. Morreu nos porões da ditadura militar brasileira em 25 de outubro de 1975, aos 38 anos de idade. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Herzog>. Acesso em: 19 mar, 2016.

¹¹³ Birri travou conhecimento com Nelson Pereira dos Santos em 1958, no “III Festival Internacional de Cinema Documental e Experimental de Sodre”, em Montevideu, no Uruguai, ocasião em que o cineasta brasileiro participava do evento com o seu

grande painel para exibição e discussão de filmes, oportunidade em que as películas produzidas pela Escola Documental de Santa Fé foram exibidas.

O clima político no Brasil desse período, ao contrário do que acontecia na Argentina, era dos mais favoráveis. João Goulart estava no poder, nascia o Cinema Novo¹¹⁴ no Brasil e, mesmo em meio à angústia do desenraizamento provocado pelo exílio, Birri disse que ele e seus companheiros sentiam-se “mais em nossa casa neste Brasil que naquela Argentina” (1997, p. 14). E, foi assim, com este sentimento de proximidade e acolhida generosa que Birri ampliou seu círculo de amigos brasileiros. Datam deste período a sua aproximação fraterna com Alex Viany, Paulo Emílio Sales Gomes, Jean Claude Bernadet, Roberto Santos, Sérgio Muniz, Vinícius de Moraes, Ênio Silveira, Gianfrancesco Guarnieri, Leon Hirzmann, Thomaz Farkas, Cacá Diegues, David Neves, Geraldo Sarno, Paulo César Sarraceni, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo Gil Soares, Luís Carlos Barreto, Walter Lima Júnior, Eduardo Coutinho, *Paulo Freire* (com quem Birri diz ter vivenciado uma experiência privilegiada no ABC Paulista) e, muitos outros. Entre os demais, Birri que já havia lido a obra de Ferreira Gullar, conhece pessoalmente o poeta maranhense e decide que iria fazer um filme sobre seu poema “João Boa Morte, cabra marcado para morrer”¹¹⁵. Chegaram, inclusive, a escrever – a quatro mãos – um pré-roteiro (o início da tradução do livro em imagens, não concluído e, que, nenhum dos dois sabe do paradeiro desse material que começaram a produzir).

Apesar da existência de um pensamento reacionário e da presença de forças de direita, a intelectualidade brasileira da época era de esquerda e, além do cinema havia um grande movimento artístico-cultural de grande força que englobava a música, o teatro e a pintura. Paulo Freire já articulava seus Círculos de Cultura, por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco e os Centros de Cultura Popular, os CPC's, da UNE (União Nacional dos Estudantes), se espalhavam por todo o país. No dia em que Birri completava 39 anos de idade: 13 de março de 1964, o presidente brasileiro, João Goulart fez o seu lendário discurso da reforma agrária, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro e duas semanas depois, veio o Golpe Militar e Jango caiu. A situação ficou difícil e os mesmos amigos que haviam acolhido Birri lhe dizem que, lamentavelmente, não podiam dar a ele, nem aos seus

filme *Rio 40 graus*. Já Maurice Capovilla, Birri o conheceu na Argentina, na Escola Documental de Santa Fe, para onde Capovilla e Vlado se dirigiram para aprender cinema, no início dos anos 1960.

¹¹⁴ Neste período surgiram os três maiores representantes do Cinema Novo: *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos; *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha e *Os fuzis* (1964), de Ruy Guerra; a chamada “santíssima trindade”, do movimento, no Brasil.

¹¹⁵ Este poema – de autoria de Ferreira Gullar –, de sua coleção *Romances de Cordel*, publicada entre 1962 e 1967, deu nome a um dos mais importantes documentários brasileiros, dirigido por Eduardo Coutinho, *Cabra marcado para morrer* (1964-1984). Gullar nasceu no dia 10 de setembro de 1930, em São Luís, no Maranhão e faleceu em 04 de dezembro de 2016, no Rio de Janeiro, RJ.

companheiros, nenhuma garantia. Edgardo e a esposa vão para São Paulo, Manoel Gimenez fica no Rio de Janeiro, Carmen vai para Roma e Birri que não sentia vontade de ir para a Itália naquele momento, embarca para o México, na expectativa de se encontrar com Gabriel García Marques¹¹⁶ (de quem havia se tornado amigo quando de seus estudos no *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma*) e saber se poderia fazer algo por lá. No México não havia trabalho para Birri que tinha também grande interesse de trabalhar em Cuba, desde sua estada no Brasil, quando contatou o cineasta Julio García Espinosa. Birri desembarca em Havana, mas em Cuba também não havia nenhuma oportunidade imediata de trabalho. Então, mesmo contra a vontade, ele vai para a Itália, afinal, lá estava Carmen, sua companheira, lhe esperando. E, por Roma ter sido o lugar onde ele havia começado a carreira, Birri esperava poder se apoiar em algum projeto cinematográfico de seus ex-colegas ou de antigos mestres do Centro Experimental de Cinematografia, o que não aconteceu. Esse foi um período dos mais difíceis para Birri. Ele havia saído da Argentina por conta de uma ditadura que se implantava em seu país e depois do encantamento em um breve período de grande euforia política no Brasil, é novamente obrigado a se exilar, em razão da adoção de um regime totalitário em nosso país, a partir de 1º de abril de 1964.

O exílio frustrado, a falta de trabalho, enfim, todos os fatos e circunstâncias que obstaculizavam sua vida e seus ideais libertários adoeceram Birri que, depois de vários tratamentos recebeu um convite para o Festival de Cinema de Bilbao, na Espanha e de lá foi para a China atendendo a outro convite. “Ou seja, passo de Franco a Mao, uma espécie de sauna que me curou definitivamente e me esclareceu as perspectivas ideológicas para o resto de minha vida” (1997, p. 22). Da China, ele vai à União Soviética e, depois, volta à Itália, onde filma *Castañino – Diário Romano* (1967)¹¹⁷, que contou com a direção de fotografia do brasileiro, Luis Carlos Saldanha. A partir daí, Birri começa a realização de *Org*, cujo projeto foi iniciado em 1967 e só foi concluído em 1978 (ver Anexo D, fig. 35). Um filme em que Birri trata de suas questões existenciais, especialmente do drama íntimo por ele vivido que o fez repensar a sua vida. Segundo Sérgio Muniz¹¹⁸ (1997, p. 29), Birri – que considera *Org* um filme em crise, advindo da sua crise pessoal, espiritual e ideológica –, teria dito: “se fosse possível pegar um fotograma de um filme e cortá-lo como se fosse uma cebola, se poderia

¹¹⁶ Um fato curioso, dessa época diz respeito a ida de Garcia Marques, definitivamente, para a literatura. Birri conta o seguinte: “Gabo, que estava escrevendo seu último roteiro cinematográfico me diz, ‘Fernando, aqui realmente não existem mais chances. Vou deixar de fazer cinema e me dedicar à literatura’. E assim decide sua vida como escritor” (1997, p. 20).

¹¹⁷ Trata-se de um documentário de curta metragem sobre o pintor argentino Juan Carlos Castañino, considerado um mestre da pintura, que foi à Itália para copiar os grandes mestres do Renascimento.

¹¹⁸ Cineasta brasileiro.

encontrar ali a vida do realizador, todo o drama que ele viveu [...]. Este filme, *Org*, tem origem no romance *As cabeças trocadas*, de Thomas Mann, escrito em 1945.

As recompensas pelo honesto, obstinado e intenso rigor com que se dedicava ao cinema voltam a aparecer. Suas primeiras obras ganham novo impulso e interesse. Birri é redescoberto e várias mostras e festivais fazem retrospectivas dedicadas a ele: em Benalmádena, Pésaro, Lille, Mérida, Paris, Salvador, Bilbao, Bogotá, Londres, Milão e Nova Deli. Após a crise desencadeada com sua chegada à Itália vindo do Brasil, amenizada com um intervalo de viagens e a realização de *Castañino – Diário Romano* (1967), novamente agravada com a imersão no projeto de *Org* e, catarticamente equacionada ao finalizar este “não-filme”, Birri resolve reencontrar a América latina. No início dos anos 1980, desembarca na Venezuela, onde na Universidade de Los Andes (ULA), na cidade de Mérida, em 1982, cria o *Laboratório de Poéticas Cinematográficas*, um espaço para um trabalho teórico e prático de reflexão e crítica do Novo Cinema Latino-Americano. O propósito era a inserção definitiva do cinema no contexto artístico cultural e intelectual de todo o continente. Para isso, era necessário o desenvolvimento de uma fundamentação teórica e a criação de um ABC para o cinema da América Latina. Sobre este seu Laboratório de Poéticas Cinematográficas, em um discurso improvisado, a propósito de uma palestra, Birri ao se auto-apresentar, disse:

Pedem-me uma auto-apresentação: pois bem, me chamam de Fernando Birri, sou um cineasta nascido em Santa Fe, Argentina, mas há muitos anos luto para que me façam um novo passaporte onde em vez de argentino esteja escrito que sou latino-americano.

Há muitas centenas de anos, em 1956, fundei uma escola de Cinema Documental em Santa Fé. Esta escola filmou *Tire dié*, que foi a primeira pesquisa social filmada na América Latina.

E quando tive que abandonar essa escola escrevi um pequeno livrinho, que é este aqui, ‘A Escola Documental de Santa Fé’, um saldo dessa experiência, cujo subtítulo era ‘Uma experiência piloto contra o subdesenvolvimento cinematográfico na América Latina’.

No ano de 1956 comecei essa experiência; o livro foi publicado em 1964. Eu tinha precisado ir embora da Escola, mas o livro já estava sendo impresso, foi feita uma edição de 1.500 exemplares. Os companheiros que ainda estavam lá conseguiram se apropriar clandestinamente de 300, e os outros 1.200 foram seqüestrados e queimados pela ditadura de turno.

Depois veio um longo tempo de exílio e atualmente estou trabalhando num Laboratório de Poéticas Cinematográficas, cuja aspiração principal é ser um espaço para produzir cinema, para ver cinema, para discutir cinema e, sobretudo, para pensar cinema.

Digamos: para levar à prática minha atual concepção sobre duas palavras que uma cultura tradicional apresentou como antagônicas e que para mim são a mesma coisa, porque já não sei onde começa uma e onde termina a outra, e essas duas palavras são ‘política’ e ‘poesia’, e ambas se condensam na proposta de um cinema poético-político. (BIRRI, 2008a, p. 53, grifo do autor).

Nesse Laboratório de Poéticas Cinematográficas da ULA, Birri cria a *Cátedra Glauber Rocha*, dedicada ao cinema de invenção. O fato marca mais uma vez a sua ligação com o Brasil, com o nosso cinema e, claro, sela com essa homenagem a grande amizade que mantinha com Glauber. Com o *Laboratório de Poéticas Cinematográficas Cátedra Glauber Rocha*, Fernando Birri corre o mundo: Roma, Bilbao, Cidade do México, Manágua, Bogotá, Medellín, Luanda, Maputo, Estocolmo, Gotemburgo, Buenos Aires, Mannheim, Cuba e São Paulo, dentre outras cidades do globo. No ano de 1982, Birri volta ao Brasil como homenageado da “XI Jornada Brasileira de Curta-Metragem de Salvador” e faz novas amizades no país. Na oportunidade conhece Cosme Alves Neto, Eusélio Oliveira, Guido Araújo e Jorge Amado. E em 1985, atendendo ao convite do *Instituto Nacional de Cinematografía*, vai para a Argentina, depois de 22 anos de exílio, para participar do seminário *Memória y futuro: La Escuela Documental de Santa Fé y el Nuevo Cine Latinoamericano*. Assim, Birri voltava não só à vida cultural de seu país, mas também ao local onde se iniciou como cineasta formador de cineastas. No dia 16 de dezembro deste mesmo ano, recebe a condecoração de *Primero Grado Orden “Félix Varela”*, por méritos intelectuais, em nome da Revolução Cubana, das mãos de Fidel Castro. Em Cuba, Birri lança o “*Manifiesto de los treinta años del Nuevo Cine Latinoamericano: El alquimista democrático. Por un Nuevo Nuevo Nuevo Cine Latinoamericano*”, de 1985.

Convidado pelo amigo colombiano, Gabriel García Márquez e pelo comandante Fidel Castro, Birri vai novamente ao Caribe e, de 1986 a 1990 se dedica a fundar e dirigir a Escola de Cinema de San Antonio de los Baños, em Havana. Mesmo estando em Cuba, o Brasil mais uma vez entra na vida de Birri, na pessoa do cineasta Sérgio Muniz que, convocado, aceita o desafio de ser o diretor docente da Escola. A criação dessa escola de cinema, construída pelo governo cubano e tendo como mantenedora a Fundação do Novo Cinema Latino-Americano, era resultado das necessidades apontadas por reflexões críticas sobre o caminho percorrido durante 30 anos pelo Novo Cinema Latino-Americano. Na Escola Internacional de Cinema e TV (EICTV), de San Antonio de los Baños, além de já contar com o colaborador brasileiro, Sérgio Muniz, Birri revela em entrevista concedida por ocasião da pesquisa para este trabalho, ter conhecido o que ele chama de “as crias brasileiras da EICTV”: Wolney Oliveira (filho de

Eusélio), Marcos Moura, Amaury Candido, Jane Malaquias, Valderi Duarte e Orlando Senna¹¹⁹ acompanhado por sua companheira Conceição Senna.

O Brasil e os brasileiros, aliás, têm sido presença constante na vida do argentino Fernando Birri que, em 2006 pisou novamente o nosso solo, desta vez para receber duas importantes homenagens. Uma delas em Brasília, quando o Presidente Luis Inácio Lula da Silva e o Ministro da Cultura, Gilberto Gil condecoram Fernando Birri com “La Orden al Mérito Cultural”¹²⁰ (ver Anexo D, fig. 36). Já a outra homenagem foi do ex-aluno e amigo Wolney Oliveira no “XVI Cine Ceará Festival Ibero-Americano de Cinema”. A Escola Internacional de Cinema de Cuba, criada por Birri, completava 20 anos e o Cine Ceará, organizado por Wolney, resolve homenagear Birri pelo significado inovador do conjunto de sua obra cinematográfica e literária, pela sua dedicação à formação de cineastas e pelas novas formas de se pensar o cinema, a poética e a política que ele inaugura. Em 2008, na XVIII edição do Cine Ceará é lançada pelo Festival a versão brasileira da publicação autobiográfica de Fernando Birri que, em Português, com tradução de Eric Nepomuceno foi intitulada, *O Alquimista Democrático: Por um Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano*¹²¹.

Birri é autor de vários outros livros como *La Escuela documental de Santa Fe* (1964 e 2008); *Fernando Birri: pionero y peregrino* (1987), organizado por Jorge Giannoni; *Sonar con los ojos abiertos: Las treinta lecciones de Stanford* (2007); *Como se filma um film “Docfic”: Taller de dirección de Fernando Birri - EICTV* (2007). Escreveu ainda livros de poesia, artigos para livros e revistas especializadas, concedeu várias entrevistas para periódicos, rádios, televisões, vídeos e mídias digitais, além de ter proferido palestras e ministrado cursos de cinema em todos os lugares por onde passou. Mas a produção mais significativa de Fernando Birri é na área cinematográfica (ver Anexo B).

Pelo conjunto de sua obra e por trabalhos específicos, Birri recebeu muitas homenagens e reconhecimento. Em 1995, ao completar 70 anos de idade foi declarado “Cidadão Ilustre” pela Prefeitura de Santa Fe, cidade onde nasceu; foi “Hóspede distinguido” da cidade de Rosário, “Hóspede de Honra” da Universidade Nacional do Litoral, em Santa Fe e, na mesma ocasião a Câmara de Deputados da Nação Argentina, em Buenos Aires, rendeu homenagem a Fernando Birri como “Pai-fundador do cinema documentário latino-americano

¹¹⁹ Orlando Senna é um cineasta brasileiro, nascido em 1940. Ele contribuiu com Fernando Birri na criação da Escola Internacional de Cinema e TV (EICTV), de San Antonio de los Baños, em Cuba, e foi seu diretor no início dos anos 1990. Senna, por intermédio da professora da UESB, Milena Gusmão, minha companheira da Rede KINO, juntamente com Wolney Oliveira, foi um dos responsáveis por me apresentar a Fernando Birri.

¹²⁰ Vale lembrar que neste período, Orlando Senna, amigo e colaborador de Birri na EICTV ocupava o cargo de Secretário do Audiovisual, do Ministério da Cultura.

¹²¹ Os dados bibliográficos desta publicação, bem como os da publicação original – em Espanhol – poderão ser encontrados nas referências documentais deste trabalho.

e um dos grandes poetas do nosso cinema”. Dois anos depois, em 1997, o “Certame de Cinema e Vídeo de Santa Fe” (realizado anualmente), nomeia-o “Presidente Honorário” do evento. Quando de sua passagem pelos Estados Unidos para um Seminário na Universidade de Stanford, Birri deixou constituído naquela universidade o “Working Group Cultural Diversity” e recebeu o “Prêmio por uma vida dedicada ao cinema: *“Golden Gate Persistence of Vision Award”*, do 45º San Francisco International Film Festival. No ano de 2010, recebeu mais duas importantes homenagens: o “Prêmio de Honra”, do Festival Internacional de Innsbruck, Áustria, em reconhecimento pela sua trajetória e influência sobre o festival e ainda o “Prêmio *Condor del Plata*”, em reconhecimento pela sua trajetória como diretor de cinema, pela Associação de Cronistas Cinematográficos da Argentina.

A produção intelectual de Fernando Birri sempre foi intensa e, também, constante, embora haja intervalos, entre uma e outra realização cinematográfica, sendo que o maior espaçamento entre um filme e outro aconteceu durante o período da produção de *Org*. Sua obra, composta de filmes, vídeos, palestras, pinturas, poemas, manifestos, cursos de cinema, fotoglifos¹²², livros e de outras criações artísticas é contínua e evolutiva, em termos de experimentação e invenção. Em razão das perseguições políticas sofridas por Birri pelo governo argentino, no ano de 2008, ele doou toda a obra de sua vida a um *Abecedário* – uma espécie de arquivo pessoal – com seu nome, para a Biblioteca da Brown University, associada à Rhode Island School of Design, localizada na cidade de Providence, no Estado de Rhode Island, EUA.

Dono de um vasto currículo, com tantos reconhecimentos e homenagens, não somente do setor cinematográfico, assim como da área educacional, havia uma pergunta fundamental a qual eu deveria submeter Fernando Birri (em entrevista). A questão era sobre sua formação como educador e suas principais influências. E sua resposta me foi dada numa mescla da humildade dos sábios, com a inventividade dos gênios:

Soy fiel a mi origenes y a mis abuelos Baco y Apolo. He sido soy y seré un titiritero, un juglar, un payador, un cordelista, un payaso tragicómico, y a mucha honra. No soy un “educador”, mucho menos un “maestro” sino simplemente un “cineteleasta”: forzado por las circunstancias de nuestra realidad latinoamericana y queriendo ser fiel -no traicionar- a los dos principios que justificaban mi existencia cinematográfica o sea: Uno) el cine

¹²² “A propósito dos *Fotoglifos*”, uma forma de expressão artística praticada ou criada (?) por Birri: “Alguém me diz que o ideograma chinês que significa “cinema” poderia ser traduzido como alguma coisa parecida com “sombras elétricas. Atrás, mais atrás no tempo, até as sombras do fogo da caverna platônica, mas atrás ainda: pelo menos 5000 anos antes, desde os “petroglifos” do neolítico, o homem está tentando dizer, dizer-se, dizemos algo que ainda permanece secreto e não comunicado. Vamos tentar adivinhar – destinados, como sabemos ser, ao fracasso e a uma nova tentativa – na fugacidade dos “glifos” da luz. (E o uso adivinhatório do pincel eletrônico, é para quando?) (BIRRI, 2008a, p. 254).

como obra de equipo (arte colectivo, comunitario) y Dos) intelectualmente fruto del “ostinato rigore” leonardesco (en una civilización dominada cultural y políticamente como la nuestra por el “chantapufismo”¹²³ y la improvisación) no me quedaba otra, fui forzado, como digo, a imponerme y proponer el método de una Escuela, pero Ojo y Oreja! de una Escuela Anti-Escolástica. Salvo alguno que otro (la italiana Montessori, en la geografía latinoamericana Jesualdo (Uruguay), las hermanas Olga y Leticia Cossettini (Rosario, en Argentina), el beato Paulo Freire) mis referentes no están en esta área. Son un coro de serafines y violines, se llaman: Whitman, García Lorca, Neruda, González Tuñón, Discépolo, Zavattini, Wilhelm Reich, Eduardo Galeano, Jubiabá, Macunaíma, Martín Fierro, Pinocho (el antagonista de Pinochet), Karl Marx y los Marx Brothers, etc. etc...

Embora faça referência a tantos nomes do passado, Birri não é nostálgico, ou saudosista, nem tampouco ultrapassado, muito pelo contrário, continua sempre atual e atualizado. Nascido em meados da segunda década do século passado, ele não se intimidou diante das novas tecnologias. É adepto do vídeo, do computador, da internet, da câmera e do cinema digital, assim como das mídias sociais. E como bem disse o professor Jorge Ruffinelli, da Universidade de Stanford (EUA): “Birri sigue trabajando denodadamente en su computadora (o en toda computadora que encuentre) y desarrollando su obra plástica” (Birri, 2007a, p. 12)¹²⁴.

O poeta, tiriteiro, ator, educador e cineasta argentino, Fernando Birri jamais deixou de atender aos impulsos de sua curiosa inquietude – sempre foi andarilho, mesmo em idade avançada –, o que lhe fez merecer ser chamado de *el utópico andante*¹²⁵. Na última década, entre algumas viagens para outros países, como o Brasil, por exemplo, Birri alternou períodos de permanência entre a Itália e a Argentina. Mas nos últimos dois anos está recolhido em sua residência em Roma devido ao agravamento de seu estado de saúde e a recomendação de seus médicos que o advertiram para que não faça nenhum grande esforço. Em 13 de março de 2016, Fernando Juan Birri, completou 91 anos de idade e de vez em quando ainda é possível, saudá-lo pela web e ler seus breves, mas, sempre fraternos, auspiciosos e generosos cumprimentos¹²⁶. Na esperança de poder encontrá-lo presencialmente – e conhecê-lo pessoalmente – tenho sempre desejado vida longa a Fernando Birri!

¹²³ O termo quer significar uma mescla de chantagismo, com charlatanismo e impostura. Algo como o que, no Brasil, costuma-se chamar popularmente de “picaretagem”.

¹²⁴ Trecho da apresentação feita pelo professor Ruffinelli, do Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Stanford (Califórnia, EUA), dando as boas-vindas a Birri, quando o Centro de Estudos Latino-Americanos dessa universidade promoveu um seminário de três trimestres com Fernando Birri. Este seminário deu origem ao livro *Sonar com los ojos abiertos: Las treinta lecciones de Stanford* (Aguilar, 2007a).

¹²⁵ Denominação dada pelo cineasta boliviano, radicado na Argentina, Humberto Rios, que dirigiu o filme *Fernando Birri, el utópico andante* (Argentina, 2012).

¹²⁶ Como na resposta ao e-mail que enviei a Fernando Birri em 13.03.2016, no qual eu o parabenizava pela passagem do seu aniversário, recebi dele a seguinte saudação: *Mi querido Eugenio, llegó e alimenta la foguera de meu coracao, beijos*. E, continuamos um breve diálogo: EU: Você é merecedor. Penso em você sempre. Na fase da escrita da tese em que me

Assim como encerrei as informações biográficas sobre Paulo Freire, reitero que, ao tratar dos aspectos biográficos de Fernando Birri, foram usados os mesmos procedimentos e a mesma medida de aprofundamento. A falta de documentos biográficos, organizados de forma seqüencial e cronológica dando conta da trajetória pessoal e profissional de Fernando Birri, foram minimizadas em razão de tê-lo entrevistado¹²⁷ e da garimpagem de informações a que me dediquei que serão úteis tanto a esta pesquisa, quanto para facilitar a investigação de outros pesquisadores no futuro. Apesar do esforço empreendido nessa direção, reconheço as lacunas e os pontos obscuros deixados por essa breve apresentação/aproximação biográfica. Outros aspectos da obra e da vida pessoal de Fernando Birri, entretanto, aparecerão ao longo do texto. Tal fato se justifica, dentre outros motivos, em razão do pouco conhecimento que se tem sobre ele, apesar de sua notoriedade entre os iniciados, mas, sobretudo, como testemunhos e referenciais das discussões teóricas e analíticas desta tese.

2.3 - Encontros e diálogos de los dos utópicos andantes

Plutarco¹²⁸ com suas “Vidas Paralelas” deu importantes indicações para que pudesse através dessa pesquisa, penetrar na vida de Freire e Birri e abordar alguns dos seus aspectos biográficos. Suas indicações, contudo, embora de grande valor, não me seduziram a ponto de aventurar a percorrer seus densos e profundos caminhos de uma vida como a dele, dedicada a biografar, a contar histórias de vida. Pelo contrário, como já foi dito e repito: trago aqui apenas alguns aspectos biográficos dos sujeitos pesquisados. Elementos que serviram para que, tomando como referência o tempo em que Freire e Birri vivenciaram e desenvolveram aquilo que julgo de mais importante para a realização dessa tese, me aproximasse do pensamento e da obra deles. Isso, somado ao desejo de que o leitor possa ter informações que revelem a trajetória dos dois, de maneira que possa contribuir para a compreensão do que proponho como um percurso de descobertas, encontros, diálogos e proposições para uma pedagogia do cinema do oprimido.

encontro: debruçado sobre sua biografia, a cada dia descubro traços seus que me fazem cada vez mais seu admirador. O que aumenta ainda mais o meu respeito e consideração. Que todos os nossos e os seus DEUSES te abençoe. Parabéns! Felicidades! Viva Don Juan Fernando Birri!!! *BIRRI: Gracias una vez más, Don Eugenio del buen genio!* (Diálogos de 13 e 14.03.2016). Obs.: Tenho arquivado alguns outros diálogos, mantidos com Fernando Birri, por e-mail, que poderão vir a se constituir, no futuro, algum tipo de breve informação biográfica do tipo epistolar.

¹²⁷ O que, infelizmente, não seria mais possível realizar com Paulo Freire.

¹²⁸ Plutarco nasceu na Grécia, próximo a Tebas, entre os golfos de Eubéia e Corinto, na cidade de Queroneia, interior da Bócia, em 45 d.C. Filósofo, escritor, político e sacerdote, faleceu em 125 d.C., aos 80 anos de idade, deixando uma vasta obra. Entre seus escritos, as *Vidas Paralelas* ganharam maior destaque. Elas são estruturadas trazendo “inicialmente, a biografia de um grego seguida pela de um romano e, finalmente, uma breve comparação entre ambos. Dentro desta comparação, o escritor grego preocupa-se em confrontar e, até mesmo, equiparar os feitos e valores dos homens romanos e gregos, emitindo suas próprias concepções”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Plutarco>>. Acesso em: 11, maio 2016.

Paulo Freire e Fernando Birri nasceram na mesma década: 1920, o primeiro em 21 e o segundo em 25. Freire faleceu aos 75 anos de idade; Birri, apesar da saúde debilitada ainda se encontra entre nós. Ambos são latino-americanos: um brasileiro, o outro argentino, mas a vida os fez cidadãos do mundo sem que, entretanto, lhes tirasse o amor pátrio e o ideal de buscar a convergência dos interesses políticos, culturais e sócio-econômicos de uma América Latina sempre tripudiada pelos interesses hegemônicos dos países do chamado primeiro mundo. Os dois, humanistas, altamente politizados e libertadores em suas prédicas e práticas de vidas dedicadas ao bem comum, tiveram, paradoxalmente, suas produções interrompidas, tolhidas, descontinuadas, por conta das perseguições sofridas em razão da nobreza de seus ideias libertários. Nenhum dos dois nasceu em grandes centros, nas capitais de seus países de origem. Entretanto, as obras de Freire e Birri os levaram ao centro do mundo, à admiração e ao respeito dos seus pares. Freire, apesar de todas as dificuldades e da pobreza que logo o bafejaram na infância, estudou e formou-se de maneira tradicional, embora seu humanismo, interesses e vocação tenham sido forjados experimentando a dura realidade da vida. Birri, nascido e criado como menino de classe média, desde cedo manifestou seu interesse pelas artes e além do ensino formal bebeu muito cedo na fonte do cinema, da poesia (antes dos 10 anos escreveu um livro de poemas) e do teatro – especialmente o de marionetes –, arte da qual, não só era admirador como ator, animador, diretor e produtor.

A maioria dos jovens que se sentiam atraídos pelas questões humanas e sociais, até meados do século XX buscavam o Direito, como opção de formação universitária. Com Freire e Birri, não foi diferente, os dois entraram para a Faculdade de Direito. Freire concluiu o curso, mas não exerceu a profissão e Birri, abandonou o Direito no quarto ano, para estudar cinema. A primeira saída de Birri do seu país natal foi na condição de estudante de classe média – vocacionado para o cinema –, para estudar na Europa, por não encontrar em seu país as condições favoráveis ao aprendizado e à prática dessa atividade. Freire saiu pela primeira vez do Brasil em 1964, fugindo da ditadura, perseguido, depois de ter sido preso. Permaneceu no exílio, por 16 anos, forçado pelo regime militar. Birri, depois de formado em cinema, volta à Argentina, mas torna a sair de lá, desta vez forçado por um regime de exceção que começava a se instalar, em 1963, se exilando exatamente no Brasil, onde teve, inclusive, um encontro com Paulo Freire no ABC Paulista, local onde me revelou (em entrevista) haver testemunhado uma rica experiência com Freire, trabalhando com o seu método de educação popular. Mas no ano seguinte, Birri foi obrigado a sair do Brasil pelos mesmos motivos que Freire havia saído e o afastara também de seu país de origem, a repressão e a ausência de liberdade impostas pelo golpe militar de 1964.

Antes dos 9 anos de idade, ao experimentar a fome, Paulo Freire, conheceu o que significava uma realidade de opressão que era comum a muitos brasileiros. Esse acontecimento colocou o menino Paulo, na trilha do que se tornou o homem, pensador e educador, Paulo Freire. Daquela época em diante, em que a vida o colocou diante da situação de oprimido pela fome e pela falta do que comer, Freire passou a se interrogar sobre o que poderia fazer para mitigar a fome do povo que, mais tarde veio a descobrir, não era só de pão, mas também de saber, de libertação. E foi assim, numa atitude de pergunta, de indagação, que Freire foi buscar respostas nos livros e na vida, numa atitude de ação e reflexão, reflexão e ação, vivendo, ensaiando e experimentando, aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo, junto aos oprimidos, que construiu sua destacada obra. E sua obra é a obra de uma vida, e é a obra de sua vida. Embora o que mais se destaque entre seus escritos seja a metodologia de alfabetização de adultos, que na verdade é muito mais do que um simples método, conhecida como *Pedagogia do oprimido*, sua obra é vastíssima e contempla várias pedagogias. Na formação de Freire um prematuro choque de realidade o coloca na trilha das descobertas do porque das coisas serem como são e força-o, ainda muito jovem, a encontrar respostas que satisfaçam sua necessidade visceral de transformar o mundo. Aí talvez esteja a raiz de certa ingenuidade imputada a Freire – por alguns estudiosos de sua obra – e, que ele próprio, na maturidade, após incorporar ao seu repertório outras leituras, reconhece. E, a partir dessa percepção, admite as discontinuidades, a incompletude do homem, do pensamento, das teorias... e, então faz autocríticas, pensa, repensa, escreve e reescreve o novo e de novo, o que já havia escrito, de forma aberta a novos acréscimos e continuidades, com uma vívida consciência de seu inacabamento.

Fernando Birri, trilha o caminho pelo outro lado: estuda, mergulha na arte, nas leituras, nos filmes, no teatro. Mas, também, de forma deliberada, autônoma e consciente aprofunda-se no mundo dos oprimidos, não somente para conhecer essa realidade, mas para assumir-se como tal e combater em sua personalidade o que havia de burguês¹²⁹. Birri viaja, conhece lugares e pessoas de destaque no mundo das artes, se qualifica com o que hoje poderíamos chamar de uma formação de excelência. Vive a experiência de estudar, conviver e fazer cinema com os mestres do maior e mais importante movimento da história do cinema, o *neo-realismo italiano*. Ele sai do seu país e incorpora novos conhecimentos que o colocam na condição de intelectual da média burguesia. Mas, ao invés de fazer como os desprovidos de ideal sempre a mirar os colonizadores, Fernando “usa” o que apreendeu não como troféu a ser

¹²⁹ BIRRI, 1987, p. 50.

exibido, mas como instrumento para enxergar melhor a realidade do seu país e mostrá-la aos seus conterrâneos. Birri desejava que o cinema servisse para alguma coisa, especialmente para construir a realidade de seu país. Ele queria, com o cinema

fazer um homem novo, uma sociedade nova, história nova, e portanto, uma arte nova, um novo cinema. Urgentemente. Com a matéria-prima de uma realidade pouco e mal compreendida: a realidade da área dos países subdesenvolvidos da América Latina, para cuja compreensão – ou melhor, incompreensão – foram aplicados sempre os esquemas interpretativos dos colonialistas estrangeiros ou de seus súditos locais, deformados de acordo com a mentalidade dos primeiros. (BIRRI, 2008a, p. 169).

Mas, para reverter, ou melhor, subverter a lógica de uma cinematografia geradora de produto cultural da superestrutura e, portanto, sujeita às várias distorções advindas desta, como, por exemplo: a do cinema comercial que procurava o público sem se importar com os recursos dos quais se servia, era preciso atingir o cerne da questão. Somente modificando a maneira de se pensar, conceber, realizar e produzir cinema, seria possível alterar esse estado de coisas e para promover essa modificação seria necessário ir fundo na raiz da questão, ou seja, trabalhar com a formação dos que produzem cinema, para atingir os que assistem filmes, e por eles são influenciados. Pois, se o cinema é uma linguagem e a linguagem foi feita para expressar e comunicar se fazia necessário resolver esse problema de comunicação e expressão em seu nascedouro. Daí a importância de conceber uma nova pedagogia para formar cineastas e teóricos do cinema que pudessem contribuir para promover uma tomada de consciência dos povos subdesenvolvidos da América Latina, especialmente os cidadãos argentinos. Nessa ocasião não faltaram oportunidades e convites a Fernando Birri para trabalhar com o cinema comercial, o que representava a possibilidade de uma carreira, com muito dinheiro e fama. Mas Birri não teve dúvidas e optou pelo longo e árduo caminho de criar as condições que lhe possibilitaram se envolver com um tipo de cinema que o manteve fiel aos seus sentimentos e convicções. Para ele era urgente o surgimento de um cinema anti-oligárquico, anti-imperialista e antiburguês, que ajudasse a fortalecer a consciência revolucionária daqueles que já a tinham e que, ao mesmo tempo fosse capaz de assustar e enfraquecer as más consciências reacionárias e que ajudasse nossos povos a "emergir do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, do subestômago ao estômago, da subcultura à cultura, da subfelicidade à felicidade, da subvida à vida" (BIRRI, 2008a, p. 169).

Apesar de tantas semelhanças na forma de pensar e realizar suas obras, Freire e Birri só vieram a se conhecer bem mais tarde. Na época da fundação da Escola Documental de

Santa Fe e da produção de *Tire dié* e *Los inundados* Birri ainda não conhecia Freire que também não conhecia Birri. Nenhum dos dois conhecia a obra de um ou de outro. Enquanto Birri desenvolvia seus primeiros trabalhos na Argentina, depois de voltar dos estudos na Itália, Freire começava sua experimentação com a educação popular no interior do Brasil. Portanto, nenhum dos dois recebeu um do outro qualquer tipo de influência nesse período e, na verdade, tiveram poucos contatos pessoais ao longo da vida. Isso foi confirmado, quando da entrevista realizada com Birri. Por haver constatado tantas semelhanças em suas obras perguntei a ele: O senhor conheceu o educador e pensador brasileiro Paulo Freire? Conviveu com ele? Estudou, leu ou teve algum contato com a *Pedagogia do oprimido*, de Freire? Utilizou-se das ideias ou do método de alfabetização popular de Paulo Freire, como educador? As perguntas deram a Birri a oportunidade de falar, ainda que muito sucintamente, sem entrar em detalhes, de um encontro marcante que teve com Freire:

Cuando mi segundo exilio me llevó a Brasil y la bondad solidaria de viejos compañeros ya nombrados me dio asilo en São Paulo, pude conocer a Paulo Freire cuya Pedagogía do Oprimido abrió un surco profundo en mi materia gris y compartir su experiencia en aquella favela del ABC, el triángulo paulistano suburbano. ¿Año? 1963...Nunca olvidé y nunca más olvidaré su lección sobre la palabra “pinga”, para enseñar a leerla y escribirla a una audiencia mixta, formada por mujeres de todas las edades –muchas— y hombres, también niños, que descubrían ruidosa y alegremente el significado semántico, romántico y aromático de esta palabra. Lenguaje=Vida, Escritura=Memoria y Futuro (Trecho da entrevista escrita concedida ao autor desta tese).

Na expectativa de mais luzes para confirmar a hipótese que havia arriscado indaguei a Birri: - Como deve ser uma *Pedagogia para o Cinema do oprimido*? Ao que ele me respondeu de forma objetiva e direta: “Una anti-pedagogía”.

Querida mais: conceitos, argumentações...

Passado certo tempo, me dei por satisfeito. Havia entendido o que Birri queria dizer com a proposta de uma anti-pedagogia. Deveria compreendê-la também de forma simples, objetiva e direta, como Birri havia me respondido: uma pedagogia contra-hegemônica – como a *Pedagogia do oprimido* proposta e defendida por Freire –, o que no contexto deste trabalho é a fusão ou confluência das práticas de Freire e Birri. Do educador que questionou a pedagogia bancária e desenvolveu outra pedagogia a favor dos oprimidos, contra a opressão, os opressores e a pedagogia sacrificial estabelecida. E, do cineasta que nunca desejou ser educador, mas que é considerado mestre de mestres e de cineastas e que, a partir de uma anti-pedagogia interrogou a pedagogia tradicional através do cinema.

Desse feliz e fecundo encontro foram retirados os elementos, a matéria-prima dessa outra pedagogia para o nosso tempo: a *Pedagogia do cinema do oprimido*.

O que pode parecer sincretismo tem mais a ver com o uno do que com a heterogeneidade. E é Birri quem vai confirmando minhas suspeitas:

- O senhor vê alguma semelhança entre o seu trabalho e o de Paulo Freire? Esta era a última pergunta de nossa entrevista e a resposta de Don Fernando Juan Birri, foi emocionante:

“Somos hermanos siameses con un solo corazón”.

Sem se declarar – ao que me consta – religioso¹³⁰, Fernando Birri com suas antenas ultra-sensíveis, em muitos momentos da vida se antecipou a determinados movimentos libertários e, ainda que a alguns deles, não estivesse integrado organicamente, partilhava dos seus ideais. Depois da formação européia Birri volta à Argentina, não à Buenos Aires, a mais cosmopolita das capitais latino-americanas da época, mas à sua terra natal. E lá, com o estofo intelectual adquirido e o olhar apurado pelas lentes do *neo-realismo*, dedica-se à investigação e ao desvendamento do realismo argentino. É no litoral de Santa Fe de la Vera Cruz, com seus oprimidos e inundados, numa clara, consciente e bem definida opção pelos pobres, o principal primado da Teologia da Libertação¹³¹ - movimento cujas bases já estavam lançadas e que viria a se tornar uma das maiores trincheiras contra a opressão na América Latina, juntamente com outros movimentos libertários – que Birri consolida sua práxis.

A partir do momento em que Birri tem um choque de realidade ao realizar *Tire dié* – primeiro o fotodocumentário¹³², depois o filme documental – que segundo ele próprio afirmou, teve a sua vida transformada, ele aprofunda ainda mais o seu contato com as realidades argentinas e latino-americanas e, ao optar pelos pobres, opta também pelo que ele chama de cinema marginal¹³³. À época, a Argentina era caricaturizada como um anão com cabeça de gigante, sendo a cabeça de gigante, a capital, Buenos Aires e o corpo do anão, todo o interior do país. No entender de Birri, na cabeça do gigante estava também a indústria cinematográfica, com a qual seria quase impossível criar um novo cinema argentino. E, o que Birri tinha como ideal de um novo cinema era mostrar esse país invisível e, invisível não por

¹³⁰ Nas pesquisas que realizei não encontrei nenhuma informação que pudesse associar Birri a determinado credo ou confissão religiosa.

¹³¹ Embora não tenha encontrado em Birri traços de religiosidade, a concordância dele com os ideais da *Teologia da Libertação* e a sua simpatia ao movimento é notória ao encontrar referências ao mesmo em várias de suas obras e no “Manifesto dos 30 anos do Novo Cinema Latino-Americano: O Alquimista Democrático. *Por um Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano*”, de 1985. Cf. BIRRI, 2008a, p. 238-242.

¹³² Fotodocumentário é uma produção cultural e é uma técnica com a qual Birri trabalhou para aprender e ensinar cinema, sobre a qual trarei mais informações nas páginas que se seguem.

¹³³ Cf. BIRRI, 2008a e 2007a.

ser impossível de ser visto, mas porque não se queria vê-lo e porque determinados interesses invisibilizavam a Argentina no seu todo, com as suas contradições¹³⁴.

Já com Freire, o encontro com a dureza da realidade brasileira, especialmente a da sua região, encaminhou-o na direção da compreensão teórica, sociológica e filosófica do mundo e da vida que, de certa forma, foi traduzido em sua obra inaugural *Educação como prática da liberdade*. Paulo Freire se empenhou na compreensão e na busca de um homem que fosse sujeito, o que implicaria em uma sociedade-sujeito. Para tal, diante das condições históricas daquele período, era inadiável a conscientização das massas brasileiras por meio da educação. Mas não de uma educação domesticadora, como a que até então era praticada e, sim uma educação que possibilitasse crítica e autocrítica e levasse o povo a uma “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1974, p. 36). Freire se convence de que a “politização” ou “a elevação do pensamento das massas”,

a que se refere Fanon¹³⁵, em *Los condenados de la tierra*, e que constitui para ele uma forma de “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta auto-reflexão. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadora, mas como figurantes e autoras.

É o próprio Freire quem fala de si, sobre essa questão, de forma distanciada: Nunca pensou, contudo o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. (FREIRE, 1974, p. 36, grifo nosso).

Embora tanto Fanon, assim como outras leituras tenham contribuído para a formação intelectual de Freire, ele insiste que o primeiro momento de formulação do seu pensamento foi existencial. Chega mesmo a assumir que não foi Marx quem o levou ao camponês espoliado, roubado, negado, assim como ao operário urbano. Ele buscou Marx quando viu a miséria do camponês e do favelado. Ainda que enfatizasse a importância de Cristo e Marx na fundamentação de suas reflexões e práticas, Freire afirma que a centralidade da sua busca, encontrava-se na raiva que aprendeu a ter contra a dor e as razões da dor. Entendia que o testemunho de Cristo se fundava no direito de ter raiva e não apenas de amar, sem separar uma coisa da outra. Freire ao propor uma *Pedagogia do oprimido* justifica a sua prática afirmando que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si

¹³⁴ Cf. BIRRI, 1987, p. 53.

¹³⁵ Frantz Omar Fanon foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana. Fanon nasceu em 20 de julho de 1925 em Fort-de-France, na Martinica e faleceu em 6 de dezembro de 1961, em Bethesda, Maryland, EUA. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Frantz_Fanon >. Acesso em: 15, junho 2016.

mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2005a, p. 31). Ele entende que esse saber menos é fruto de um “ser mais” e um “ser menos”, razão direta da contradição opressores-oprimidos e a conseqüente necessidade de superação dessa situação.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2005a, p. 33).

A *Pedagogia do oprimido* foi construída por Freire partindo desses princípios e em contato direto com os oprimidos de nossa sociedade. Trata-se de uma prática pedagógica que tem em sua origem uma clara opção ético-humanística prévia: o amor, a amorosidade ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade. A categoria opressão, para Freire tem uma grande extensão. Para além do saber-se menos em razão da pobreza, oprimido quer significar também perseguido, acusado, como ele próprio já o foi, quando registra:

Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

[...] “Nega o senhor” – perguntava um dos juizes – “que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini?” “Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...’.”

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima. (FREIRE, 1979, p. 16, grifos do autor).

Acusado e perseguido, Freire passa a viver também a condição de desterritorializado, forçado ao exílio por uma década e meia. É assim, sendo marcado no corpo e na alma, vivendo a dolorosa experiência da opressão que Freire entende e sente o que é ser oprimido, para então, a partir desse lugar, encontrar forças e formas de resistência e lutar contra a opressão e pela libertação.

Arrisco afirmar que Freire e Birri caminharam na mesma direção, por estradas diferentes. Como bem Disse Dolly Pussi¹³⁶, ao afirmar (em entrevista para esta tese) que, “Birri fez o que diz a célebre máxima: *pinte a sua aldeia que pintarás o mundo*. Birri propôs uma integração para a América Latina através do cinema, a partir da Argentina.” Segundo ela, “a Argentina mirava – e, de certa forma, ainda hoje mira – a Europa como modelo civilizacional. Birri quis mirar a realidade latino-americana.” E, foi isso que Birri fez, aprofundou no conhecimento de sua aldeia e a retratou para o mundo, assim como Freire o fez. Foi a partir de realidades muito próximas, o povoado de Angicos, no Rio Grande do Norte e o bairro Tire dié, na periferia de Santa Fe, que Freire e Birri, respectivamente, fizeram seu campo – na opressão e entre os oprimidos – para, encharcados de realidade, “urgentemente humanas”¹³⁷, testar seus conhecimentos, construir teorias e fazer germinar as obras que orientaram suas vidas. Eles se encontraram em Marx, em Hegel, nos movimentos libertários, na Teologia da Libertação¹³⁸, na partilha e na solidariedade com os excluídos e também no incômodo dos patrulhamentos sofridos pelas agremiações a que se filiaram. Sem, contudo, nunca terem se arrependido das causas que defenderam e das escolhas políticas e ideológicas que fizeram. Os passos, o pensamento e a obra dos dois cruzaram fronteiras e visitaram muitos solos e povos distantes do nosso continente, desbravando realidades, acalentando sonhos, levando esperança. Como Che Guevara, Freire e Birri, acenderam luzes

¹³⁶ Cineasta e educadora, nascida em Buenos Aires, em 1938, formada em Cinema pela Escuela Documental de Santa Fe, onde foi aluna de Fernando Birri e Edgardo Pallero (de quem é viúva) e companheira de exílio dos dois e de Manoel Horácio Gimenez, no Brasil. Realizou os documentários “Pescadores” e “Solanas en filmación”, entre outros. Atualmente reside em Buenos Aires, onde é professora e Directora de la Licenciatura en Cine Documental del Instituto de Artes “Mauricio Kagel” de la Universidad Nacional de San Martín.

¹³⁷ Expressão usada por Birri.

¹³⁸ Em *Ação cultural para a liberdade* (2001, p. 146), ao falar de cristianismo e Igreja, Freire diz que “Cristo não foi conservador. A Igreja profética, tal qual Ele, tem de ser andarilha, viajadora constante, morrendo sempre e sempre renascendo”. Pois, no entender de Freire e dos teólogos da libertação não há profetismo sem risco, uma vez que a posição profética não é pequeno-burguesa. E profeta é aquele que denuncia e anuncia. Assim sendo, “nenhuma Igreja poderá ser realmente profética enquanto seja ‘refúgio das massas’ ou agência de modernização e de conservadorismo” (*Ibidem*), adverte Freire. E em *Educação como prática da liberdade*, ressalta que as igrejas e instituições que se comportam opondo-se a toda e qualquer iniciativa de conscientização e libertação “[...] distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1974, p. 36-37).

para a consciência e a conseqüente tomada de uma posição de luta, de atitude transformadora, diante da realidade opressiva, por meio de uma revolução cultural.

Fernando Birri, ao colocar a questão da resistência frente à opressão, chama a atenção para que uma sociedade que deseja se libertar de uma realidade de morte, para uma realidade de vida, não seja conservadora, passiva, estática e acrítica¹³⁹. Ele entende que, para a resistência libertária, prefere a cultura de apropriação, em vez de se correr o risco “de mimetizar-se com o folclorismo reacionário”. E, como Freire, na esteira da cultura, Birri evoca também o profetismo lembrando revolucionários como “Pitágoras e Jesus, para mencionar apenas dois exemplos de revoluções culturais, que desenvolveram uma política de resistência cultural contra a filosofia e a religião vigentes, respectivamente, como conseqüência de ‘apropriação’ das lições solares de outra cultura, a do Egito” (BIRRI, 2008a, p. 64)¹⁴⁰.

Freire e Birri entenderam de forma muito clara e objetiva que era necessário quebrar barreiras, ultrapassar as fronteiras entre realidade e teoria e estabelecerem uma práxis de ação e reflexão, dando continuidade às suas formações como intelectuais, ao mesmo tempo em que, rigorosamente, atualizaram suas obras com novas produções, ao longo da vida. Mas não se deram por satisfeitos somente com elas, ainda que fossem produções experimentadas, na prática, eles criaram novas pedagogias: participativas, libertárias, construídas de forma coletiva com os próprios sujeitos que com elas e através das mesmas iriam ler e escrever as suas próprias realidades com a câmera, com lápis e papel. Com o livro, com a tela. E, como se não bastasse, os dois mestres se preocuparam ainda em formar novos mestres que pudessem reproduzir e multiplicar os mesmos princípios por eles partilhados. Tanto Freire quanto Birri receberam o chamado da opressão e atenderam-no. É entre os oprimidos que eles se encontram e, não concordando com a opressão, articulam reações afirmativas, pelas vias da educação e do cinema, contra a opressão. Freire descobriu a lógica de como se dava esse processo e pensou uma *Pedagogia do oprimido* e não uma *pedagogia para o oprimido*, na condição de onipotente, de um demiurgo que teria a capacidade de oferecer algo que fosse capaz de tirar os oprimidos dessa condição. De Birri intentamos dizer que realizou, com o cinema, algo semelhante ao que fez Freire com a educação.

¹³⁹ Cf. BIRRI, 2008a, p.64.

¹⁴⁰ A história cristã do Egito nos remete ao Êxodo¹⁴⁰, questão da maior importância que está na base da Teologia da libertação, e que Birri nos traz evocando uma atitude libertária e profética, para ressaltar suas convicções de uma cultura *de apropriação* no sentido de “responder ao nosso inimigo principal torcendo-lhe sua própria arma em sua direção” (BIRRI, 2008a, p. 64).

A *Pedagogia do oprimido* pretende como Freire diz na introdução do capítulo em que a justifica “[...] aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior, *Educação como prática da liberdade*. Daí que o consideremos como mera introdução, como simples aproximação a um assunto que nos parece de importância fundamental” (FREIRE, 2005a, p. 31). Tomando por base essa afirmação, entre outras de Freire, em suas reflexões sobre sua obra, permito-me inferir que a *Pedagogia do oprimido* seja um conjunto de pedagogias, reunidas em vários títulos que compõem o conjunto da obra de Freire e que deixa em aberto o caminho para quantos se interessem a continuar essa desafiante escritura. Trata-se de uma pedagogia em constante movimento. Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), Freire nos deixou um convite. Ele nos quer continuadores dessa obra de oprimidos, enquanto estes existirem, das várias formas como têm se configurado na dinâmica do tempo ao longo da história. Pois, trabalhar com, ou fazer *Pedagogia do oprimido*, requer constante atualização. Tem-se que reconhecer a opressão, encontrar-se com o oprimido e – com ele e como ele –, lutar pela recuperação de sua humanidade roubada. Tal empreendimento exige toda uma práxis de ação e reflexão no espaço e no tempo. Essa pedagogia, segundo Freire deve fazer “[...] da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (*Ibidem*, p. 34). Freire acentua que a grande tarefa histórica e humanista dos oprimidos é a de restauradores da humanidade neles próprios e em seus opressores, libertando-se a si mesmos e a estes¹⁴¹.

E, aqui, neste ponto, chamo a atenção para o que pode parecer óbvio, mas que se justifica até mesmo pela sua própria obviedade, especialmente por conta de percepções extremistas sobre a *Pedagogia do oprimido* de Freire. É um equívoco tratar a *Pedagogia do oprimido* como sendo apenas um método de alfabetização, de letramento. Assim como também é errôneo desconsiderar a existência de um método de alfabetização, contido nessa pedagogia, como propósito fundante de seus objetivos ulteriores, de leitura de si e do mundo. Isso porque, entre os estudiosos de Freire, tanto existem os reducionistas, que circunscrevem a *Pedagogia do oprimido* a uma mera cartilha de alfabetização rápida, como existem aqueles que tanto adensaram no estudo dessa obra que passam por cima de sua característica alfabetizadora, por considerarem-na óbvia demais para merecer suas reflexões.

Levando-se em conta o fato de o oprimido não ser somente aquele que não lê e não escreve – mas também este –, destaco a importância de não se subtrair dessa pesquisa a

¹⁴¹ Cf. FREIRE, 2005a, p. 33.

questão da alfabetização, do letramento, até porque tratamos aqui também da alfabetização cinematográfica. Neste sentido, quero lembrar que, se o número daqueles que não lêem, nem escrevem as letras, as palavras do alfabeto já é enorme em nosso continente, muito maior é a quantidade dos sujeitos que não conseguem “ler” as imagens às quais são submetidos em avalanche em seus cotidianos. Seguindo esse raciocínio, pode-se multiplicar à enésima potência a faixa da população – mesmo os que possuem recursos, de várias ordens –, que não conseguem “escrever” com imagem e som. Para que isso possa acontecer é necessário que haja uma *apropriação* dessa linguagem, dessa técnica e o primeiro passo para se atingir tal ponto é justamente a alfabetização cinematográfica. “Alfabetização cinematográfica, este é o mantra”, como bem me disse Birri, em entrevista. No entanto, assim como não se fala aqui de uma alfabetização qualquer e sim de uma alfabetização freiriana com todo o sentido que ela tem e pretende, a proposta de alfabetização cinematográfica, também não deve ser interpretada como sendo uma alfabetização cinematográfica qualquer. Ela é e deve ser de matriz birriana e, o que está em discussão, vai ainda mais além. Todo o trabalho gira em torno de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, inspirada nas pedagogias de Paulo Freire e Fernando Birri.

Assim como a Pedagogia do oprimido tem Freire como protagonista, a pedagogia do novo cinema latino-americano tem Birri como seu principal expoente, um pioneiro que ao terminar seus estudos de cinema na Itália volta à Argentina, em 1956, e promove em seu país a iniciação ao cinema, pela via do cinema documental. Pois, ao sair da Europa, Birri pensava em uma escola que tivesse o modelo da escola onde estudou: o *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma*. Todavia, ao chegar à Argentina e fazer a opção por fixar-se em Santa Fe, se dá conta de que ali não havia as condições necessárias para a implantação daquele modelo de escola e que, na verdade, ele mesmo já não estava mais interessado em um cinema desse tipo, mas em uma escola que pudesse promover uma aprendizagem que fosse do cinema à sociologia, abordando, questões que envolvessem a história e a geografia argentina. Birri se mostrou extremamente preocupado com a grande penetração cultural do tipo hegemônica imperialista em seu país e entendeu que como primeiro passo deveria propor uma cinematografia nacional de caráter documental daquela realidade¹⁴², ainda que este não fosse um caminho fácil. Aliás, vale ressaltar, em coro com Birri, que naquela época

¹⁴² Cf. BIRRI, 1987, p. 55.

Cuando empezamos el documental era (*considerado*) un género menor, ignorado, inclusive despreciado por la “gran industria cinematográfica” de las plateadas riberas del Plata. Ni siquiera se sabía bien lo que quería decir esta palabra, y la misma se usaba (*que lo mismo se usaba*) indistintamente para una actualidad, un noticiero, un cortometraje o un filmetto (*un avance, un “próximamente”*) publicitario (BIRRI, 2008b, p. 18, grifos do autor).

No momento em que criou o Instituto de Cinematografia da Universidade do Litoral, na cidade de Santa Fe, a partir da realização de uma pequena oficina de cinema documental de quatro dias, que acabou mobilizando um grande número de interessados em sua continuidade, Birri fundou as bases da *Escuela Documental de Santa Fe*. A Escola documental de Santa Fe foi a primeira do gênero na América Latina e nasceu como uma experiência no interior de um Instituto Social da Universidade Nacional do Litoral. Mas, para se chegar ao estudo e a realização de um cinema documental que abordasse questões de ordem política e histórica era fundamental uma aproximação com a realidade que se encontrasse mais próxima e tivesse o potencial de refletir outras realidades de outros cantos do mundo. Só a partir da compreensão sociológica daquela realidade social – no caso, a santafesina – seriam produzidos os documentários que, por sua vez iriam ampliar a discussão de tais questões com a população.

Ao adotar o princípio de que o cinema se aprende em marcha, Birri defende que o importante “es hacer cine, y mientras se hace cine se aprende. Teoría y praxis de la mano. Incluso diría –sin ningún prejuicio pero también sin ningún temor– que tiene que ser a partir de la praxis, con la teoría como una clarificación-guía-intérprete de aquélla.” (BIRRI, 1987, p. 55). É com base nessa crença que Birri e seus colaboradores desenvolvem suas primeiras formulações do tipo teoria na prática, não separando uma da outra. Para atingir seus ideais e o objetivo de uma formação teórica e prática que possibilitasse realizações fílmicas realistas, a resposta mais adequada seria trabalhar com o cinema documental. Usando aproximações sucessivas até se chegar à realização fílmica, Birri trabalhava com os seus alunos a produção de fotodocumentários, uma técnica de iniciação pedagógica do ensino de cinema e de produção cinematográfica apreendida por Birri no *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma* e que ele levou para a *Escuela Documental de Santa Fe* e, que se refere à busca de uma metodologia básica para a Escola. O Fotodocumentário, segundo Birri, consistia em

uma espécie de caderneta de anotações (anotações de texto, de temas, de argumentos, e anotações fotográficas de rostos, personagens, ambientes) para futuros documentários ou filmes de ficção a serem filmados. E mesmo nos casos em que os filmes não sejam realizados, o fotodocumentário também vale pelo seu valor autônomo de convicção, de persuasão, pela força de testemunho direto – literário, visual – de uma realidade irrefutável (BIRRI, 2008a, p.190).

Assim como Freire usava imagens de situações existenciais que possibilitavam o surgimento das palavras e temas geradores, Birri tinha como método partir do fotodocumentário para se chegar ao filme documental, utilizando-se de aproximações sucessivas.

Partindo da ideia de simetria que esta pesquisa busca estabelecer entre Freire e Birri, fica anunciado desde já, o fotodocumentário como um dos aspectos do método de alfabetização cinematográfica pretendido, como um dos requisitos para se atingir um dos objetivos da tese: reflexões sobre a possibilidade uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. Este tema, assim como suas extensões que constituem o núcleo central da pesquisa – a discussão de práticas pedagógicas libertárias no campo do cinema em resistência à opressão, será desenvolvido ao longo do trabalho.

Birri revela que, *Tire dié* – primeiro o fotodocumentário, depois o filme –, mudou sua vida¹⁴³ e que essa realização foi para ele uma grande lição da miséria do mundo. “Siempre hemos tenido la idea de que nosotros hacemos nuestra arte para reflejar la vida, pero es la vida la que nos forma y la que influye sobre nuestro arte (BIRRI, 2007a, p. 48).

Tire dié e *Los inundados*, são dois dos filmes mais importantes da carreira de Fernando Birri. Se não para ele ou para outros pesquisadores de sua obra, ao menos o são para os objetivos dessa tese que trata do tema educação e cinema. E estes filmes, como Birri está sempre a nos lembrar, são filmes coletivos – na acepção da palavra – e, filmes-escola. Escola, aqui, no sentido mais amplo possível: como, forma, método, espaço e, ainda, tempo, ação e prática de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que, para contemplar mais uma vez Birri, em seu pensamento, uma escola anti-escolástica. E, neste sentido, *ensino*, inclusive, por parte dos educandos que, enquanto aprendem, ensinam e, aprendizagem do próprio mestre que, enquanto ensina, também aprende. Isto porque Birri costuma dizer que “siempre fui enemigo de la educación formal y de imponer algo, cualquier cosa que sea, como no quisiera transformar el conocimiento en algo viejo e servido” (2007a, p.: 52).

Os brasileiros Vlado Herzog e Maurice Capovilla, por exemplo, chamados por esse ideal, após tomarem conhecimento da escola, foram até Santa Fe. “Vieram por uma semana e ficaram vários meses” (BIRRI, 1997, p. 8-9), para estudar com Birri com quem, a partir de então, travaram uma grande amizade. Nesse período, Birri ensinou e formou cineastas, ao mesmo tempo em que, à sua maneira, completava sua formação, para em seguida apresentar

¹⁴³ A provocação/inspiração para a realização dessa pesquisa também surgiu justamente assistindo a uma exibição de *Tire dié* conforme relatei na introdução.

ao mundo um novo cinema, um *cinema novo*, uma nova forma de fazer cinema, a partir de temas sociais que reclamavam urgência e, com as condições de produção cinematográfica que eram possíveis na América Latina daquele momento. A reflexão e a prática cinematográfica de Birri foram inspiradoras em nosso continente. Os cineastas que se viam engajados no movimento do *Novo Cinema Latino-Americano* ao defenderem, dentre outras coisas, a popularidade e o baixo custo dos filmes, por exemplo, recorriam ao que Birri defendia:

[...] e a produção a baixo custo determinam a substituição da equipe técnica e humana tradicionais por uma organização funcional, adaptada às condições possíveis de filmagem. Esta maneira de imaginar e de fazer um filme não com os meios que se quis, mas com o que se pôde, vai condicionar, por sua vez, uma forma de linguagem, no melhor dos casos um estilo, fruto de causas econômicas e culturais ocorrentes. As limitações técnicas de toda índole, para nós, cinematografistas latino-americanos, devem transformar-se em novas soluções expressivas, se não quisermos correr o risco de ficar paralisados por elas.

Além do mais, nesta ordem de soluções, e simultaneamente com a pressão sobre os circuitos “comerciais” para que exibam o filme nacional, chegou o momento de organizar circuitos “independentes” (sindicais, escolares, de associações de bairro, esportivos, circuitos móveis de cinematografia rural) que se apoiem nas organizações de base já existentes, para a exibição daqueles filmes que por serem declaradamente mais didáticos (documentais) ou ideologicamente mais progressistas encontrem maiores resistências nos circuitos de distribuição e exibição “comercial”.

Desprezados todos os resíduos da “arte pela arte”, e empenhados numa criação utilitária, já não nos basta assegurar o que asseguramos durante os últimos anos; que fazemos nossos filmes não para nós, mas para o público.

Posto isso em claro, acrescentamos que, como público desse cinema que quer despertar consciências, como espectadores suscetíveis de serem esclarecidos e ao mesmo tempo esclarecerem, por aprovação ou desaprovação do espetáculo cinematográfico, nos interessam, além do mais: setores da pequena burguesia, e mesmo da grande burguesia (“burguesia nacional”). (BIRRI, 2008a, p. 174).

Freire e Birri “irmãos siameses”, no dizer de Birri¹⁴⁴ e suas pedagogias, nada ortodoxas, não só alfabetizaram seres pelo mundo afora, contribuindo para que eles pudessem mais que ler e escrever com lápis, livros, cadernos, câmeras e telas, mas, fundamentalmente, tornarem-se capazes de fazer a leitura do mundo e o aprendizado de si mesmos. Além de tudo isso eles continuam sendo mestres de mestres, responsáveis que foram e são pela formação de tantos profissionais da educação e do cinema que, apesar dos ventos contrários, ainda teimam em fazer a multiplicação dos seus métodos e a honrar os mesmos ideais que os inspiraram um dia.

¹⁴⁴ Palavras de Birri, em entrevista concedida ao autor da tese, já citadas neste capítulo.

3 - A ALQUIMIA DE BIRRI: ENSINANDO, APRENDENDO, REALIZANDO E PENSANDO CINEMA

Fernando Birri é um mestre que aprende enquanto ensina. Um realizador que partilha seus feitos e um pensador cujas reflexões são frutos de uma dedicada prática que exigiu muitas subtrações para fazer todas as adições e multiplicações que sua alquimia tem permitido.

Para falar das tantas realizações de Birri e discutir conteúdos, estéticas e as repercussões de seus trabalhos aproximando-a da ideia de um cinema do oprimido, é importante que tenhamos claro que as circunstâncias em que elas se deram não foram as mais favoráveis. Muito pelo contrário. E, mais, deve-se entender que foram necessárias várias recusas e a opção por seguir as mais desafiadoras sendas. Tudo isso em nome de uma busca obstinada pela coerência do seu ideal, com um “rigor leonardesco”, expressão que Birri carrega como lema e sempre gosta de pronunciar. Aliás, é preciso observar que Birri não gozaria do prestígio que tem entre os iniciados na arte cinematográfica e não teria dado contribuições tão significativas para o cinema latino-americano e mundial se tivesse trilhado caminho diferente.

3.1 - A descoberta do cinema como descoberta

Quando descobriu que era cinema o que desejava na vida Fernando se predispôs a fazer o que necessário fosse para apreender o ofício. Uma das primeiras providências tomadas por ele neste sentido foi procurar a indústria cinematográfica argentina em busca de formação e de experiência nas produtoras de cinema de Buenos Aires. Mas ali lhe foi obstruída até mesmo a possibilidade de trabalhar como faxineiro nos estúdios. E isso não é apenas retórica, é o próprio Birri quem relata as dificuldades desse momento:

Se hace difícil. Busco trabajo, primero de ayudante de producción, después como asistente. Empiezo a rebajarme a mí mismo de categoría has que propongo a los Estudios Argentina Sono Film de ir a barrer los estudios para poder ver cómo se hace una película. Me dicen que tampoco eso es posible. Parece que había una especie de mafia sindical que controlaba todos los puestos. Desde todo punto de vista la situación estaba muy cerrada (BIRRI, 1987, p. 51).

Ele queria estar próximo do ambiente onde se produzia filmes, para que pudesse aprender, mesmo que de forma torta, mas até isso lhe foi negado. A partir dessa negativa,

Birri entende que tinha que aprender cinema onde fosse possível. Ao tomar conhecimento de duas importantes escolas de cinema na Europa, uma em Paris e outra em Roma, visita as duas e opta pela italiana. Birri escolhe o *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma* porque já havia percebido que o aprendizado do cinema só era possível fazendo cinema. Teoria, prática e muita reflexão analítica, partilhadas cotidianamente, entre mestres e alunos do *neo-realismo* na Itália do pós-guerra foi o que ali viveu. Nesse tempo e nesse espaço deu-se, de forma sistemática, a formação cinematográfica de Fernando Birri. Tais fatos e circunstâncias nos indicam que para compreender o cinema de Birri é fundamental que se tenha, ao menos, uma ideia de como era concebido o *neo-realismo italiano*. E aqui, de forma sintética, reproduzo alguns dos pressupostos desse movimento, defendidos por um dos seus principais ideólogos e teóricos, Cesare Zavattini¹⁴⁵ que são destacados por Birri. Segundo Za¹⁴⁶,

A mais importante característica, e a mais importante inovação do chamado neo-realismo, é ter compreendido que a necessidade de uma “história” era apenas uma maneira inconsciente de mascarar uma derrota humana e que a forma de imaginação que ela envolvia era simplesmente uma técnica de superposição de esquemas mortos sobre fatos sociais vivos. O neo-realismo se deu conta, em suma, de que a realidade é extremamente rica, basta saber olhar para ela. E de que o papel do artista não é levar as pessoas a se emocionar ou a se indignar com situações metafóricas, mas levá-las a refletir (e, se quisermos, também a se emocionar e a se indignar) sobre coisas reais, exatamente como elas são.

Gostaria de ter chegado a esse resultado muito antes. Mas só fiz esta descoberta no final da guerra. Foi uma descoberta moral. Eu vi finalmente o que se encontrava diante de mim, e compreendi que fugir da realidade significava trair a realidade.

Neo-realismo significa também eliminar o aparato técnico profissional do cinema, incluídos aí os roteiristas. Manuais, fórmulas, gramáticas não têm aplicação alguma. Não existem mais termos técnicos: cada um tem o seu jeito pessoal de fazer um roteiro de filmagem. O neo-realismo quebra com todas as regras, rejeita todos os cânones que, de fato, existem só para codificar as limitações. A realidade quebra todas as regras, como podemos descobrir se saímos a passeio com uma câmera para descobri-la.

Antes, se alguém pensava num filme, digamos, a respeito de uma greve, era imediatamente forçado a inventar um enredo. E a greve se transformava apenas no *background* do filme. Hoje, nossa atitude seria a de uma “revelação”: nós descreveríamos a greve em si, tentaríamos extrair o maior número possível de valores humanos, morais, sociais, econômicos e poéticos da nudez do fato documental.

A tarefa do artista é levar o homem a pensar nas coisas reais que ele faz. O neo-realismo, tal como o entendo, exige que cada indivíduo seja o ator de si próprio. Usar um homem para representar um outro exige que a história seja

¹⁴⁵ Escritor, dramaturgo, realizador, pintor e jornalista italiano, nascido em Luzzara em 1902 e morto em Roma, em 1989. Mais conhecido como roteirista cinematográfico: foi autor dos roteiros de quase uma centena de filmes de diretores italianos e europeus. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cesare_Zavattini>. Acesso em: 04, fev 2016.

¹⁴⁶ Forma carinhosa e fraterna usada por Birri quando se refere a Zavattini.

previamente pensada. Devemos nos esforçar para mostrar coisas reais, não fábulas (ZAVATTINI, 1954 *apud* AVELLAR, 1995, p. 52-53).

Assim era concebido o *neo-realismo* e Birri foi formado pelo *neo-realismo*, o seu cinema é de inspiração neo-realista. Mas, ele acrescenta, com seu toque pessoal, uma contraforça ao neo-realismo “puro” como era defendido por Zavattini e outros militantes do movimento. Pretende que se conserve a atmosfera do neo-realismo, ao mesmo tempo em que se inclua um estilo antinatural derivado da concepção do espetáculo dramático de Bertolt Brecht¹⁴⁷, onde se estabeleça um distanciamento entre o espectador e a obra. Esse equilíbrio proposto por Birri tem como objetivo que o espectador assista ao filme com um ato de adesão à obra; que haja comunicação, mas que, ao mesmo tempo, o espectador tenha uma margem de independência, de autonomia reflexiva e não fique exposto ao filme numa atitude passiva e hipnótica. Outro fator, da mais alta importância que não pode ser ignorado no cinema de Birri, é o fato de Fernando ter na sua origem de artista e intelectual humanista engajado, a poesia. E poesia, segundo Birri, em sua primeira acepção, tendo como significado criação. Criação esta que se tomada no campo da poesia escrita tem como sua quintessência a metáfora. Seguindo o raciocínio proposto por Birri (1987, p. 142-143), para pensar poesia em relação com as palavras e as imagens “esa metáfora viva, esse gesto que cambia la vida se llama revolución; así sin retórica. Y la metáfora es la revolución actuante, es el momento por el cual todas estas instancias que son aspiraciones que pueden traducirse en los espíritus creativos [...]” de todos os artistas que se expressam das mais variadas formas de arte. E, não apenas estes, na lógica de Birri, mas os cientistas e ainda os militares que revolucionariamente transformam a vida e/ou o seu significado.

Birri é, fundamentalmente, um poeta. É dessa nobre e profunda raiz poética que nasce inclusive o Birri poeta do verso escrito, mas, para além deste, o tiriteiro, o ator, o cineasta, o artista visual e o pensador. Todavia, foi o cinema a arte responsável por fazer a síntese do grande criador, do poeta, do artista multimídia que Birri encarna.

A cinefilia e o cineclubismo foram, também, determinantes na formação de Birri como cineasta. Ele é de uma geração que nasce assim que o cinema se consolida no mundo. Desde menino assistiu a muitos filmes e tem viva a lembrança de ter visto o primeiro filme sonoro da história do cinema, *O cantor de jazz*¹⁴⁸, “sentado en la rodilla de mi padre en el Cine Colón de

¹⁴⁷ Dramaturgo e teatrólogo alemão (1898 - 1956). O teatro brechtiano ganhou destaque, sobretudo, pela defesa dos conceitos: *teatro dialético* e *distanciamento*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertolt_Brecht>. Acesso em: 27 maio 2016.

¹⁴⁸ *O Cantor de Jazz* é considerado como o primeiro filme de grande duração com falas e canto sincronizado com um disco de acetato. É um filme musical norte-americano estreado em 6 de outubro de 1927, dirigido pela dupla Alan Crosland /

Santa Fe” (BIRRI, 1987, p. 49). Sobre poesia, revolução, cinefilia e cineclubismo, em resposta a uma das perguntas de uma entrevista concedida à revista *Cine Cubano* (em 1977), Birri destaca a influência do cinema mudo soviético em sua formação:

As palavras (as imagens) estão enfermas e “sem revolução da linguagem (das linguagens) não há revolução”: também isso já sabiam e aplicaram na prática, em sua hora e lugar, Eisenstein, Pudovkin, Kulechov, Dovshenko, Vertov. Como em sua hora e lugar a obra dessa vanguarda incidiu em meu país, não como modelo, mas como revulsivo, não geracionalmente, mas como opção individual-militância político/estética (entre os espectadores dos cineclubes que naqueles anos iam se formando, e fundados por nós, décadas de 40, 50...). Foi quando começamos a ver os primeiros filmes soviéticos, que tínhamos “lido” antes. O problema, para vê-los, ainda não era restrição ou censura, mas poder conseguir as cópias (problema derivado de outras restrições e outras censuras no quadro das relações internacionais pró-imperialistas). Na Argentina, o cinema não provocava medo em ninguém. Um anedótico pseudo-nacionalismo existia, na indústria, desde o começo do século; mas os primeiros filmes com conteúdo de libertação nacional ainda estavam no porvir. Quando este porvir que hoje é passado chegou, na segunda metade dos anos 50 nacionalizando uma vivência cinematográfica cosmopolita, da qual aquela experiência soviética foi alíquota determinante, chegou também no poder, arrastado pela desconfiança, o medo da cinematografia. Em três, quatro gerações cinematográficas de argentinos – mas creio que para o presente é preciso falar de uma geração comum latino-americana – esse medo foi crescendo até se distorcer na alienação histórica (espelho deformante da alienação econômica) e no sangue. (BIRRI, 2008a, p. 133).

Birri chegou ao cineclubismo pelo gosto em ver filmes, pela necessidade de se nutrir dessa arte, fato que ganhou ainda mais relevância quando perde a mãe aos 10 anos de idade¹⁴⁹. Esse prazer de, em uma sala escura fruir narrativas de povos, lugares e situações, sons e imagens oníricas e de cruas realidades, desperta em Birri o desejo de compreender os filmes, o cinema e o que ele representa. Essa fome de compreensão faz de Birri um cinéfilo que, ao descobrir a vida, a realidade e a si mesmo através do cinema, despertou-o para a necessidade de partilhar essas descobertas e, de forma coletiva, descortinar novos horizontes e almejar outras formas de viver. O cineclubismo deu conta dessa partilha da compreensão fílmica, até o momento em que Birri percebeu existir outras realidades e possibilidades de combinações de imagens e sons, que poderiam ser apresentadas sob a perspectiva de outros olhares, como a do seu próprio olhar. Mas para realizar tal intento era necessário ir além do filme e se apropriar do conhecimento do cinema em todos os seus aspectos, do conceito, da estética e da linguagem até as questões de ordem técnica envolvidas em sua cadeia produtiva.

Gordon Hollingshead e estrelado pelo ator e cantor Al Jolson. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cantor_de_Jazz>. Acesso em: 29, maio 2017.

¹⁴⁹ Conforme relato do próprio Birri às páginas 102-105, segunda sessão do Capítulo 2, desta tese.

Como tarefa de seus estudos no *Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma*, Birri realiza em 1951, os documentários: *Selinunte*, uma montagem das antigas ruínas de Selinunte, a cidade da lua na Grécia e *Alfabeto Notturmo* e ainda o experimental *Ubuu*. Em 1952 dirige juntamente com Mario Verdone, o documentário *Immagine popolari Siciliane Sacre e Profane*, um colorido filme *naïf* destacando *L'Opera dei Pupi* (teatro de marionetes sicilianas) com ex-votos e carrinhos pintados, pequenos altares e letreiros de lojas. Nesse mesmo ano escreve o roteiro de outro documentário *Oneisone*, dirigido por Margret Tait. Depois de concluir o curso no Centro Experimental, faz estágio com Carlo Lizzani no filme *Ai margini della Metropoli*, e com De Sica e Zavattini em *Il Tetto*, em 1953. No ano seguinte trabalha como ator em *Gli sbandati*, de Francesco Maselli e em seguida colabora na escrita do roteiro de uma nova versão de *Las abandonadas*¹⁵⁰ (primeira versão de 1944), do mexicano Emilio Fernandez. Birri havia compreendido que, para aprender cinema era necessário fazê-lo. Pois, enquanto faz se aprende e ensina-se a si mesmo e aos demais que assim o desejam e se dispõem a tal aprendizagem experimentada. Essa compreensão, pensada, vivida, analisada e refletida, serviu a Birri não somente como aprendente, mas acompanhou-o e ainda o acompanha na condição de pensador, realizador e mestre. As experiências de Birri com escolas de cinema o permitem dizer que

En nuestro mundo no solo el cine se aprende haciendo cine, sino que nuestros cineastas se aprehenden a sí mismos haciendo cine. Se conocen o mejor reconocen identificándose con la realidad y los problemas de sus pueblos, nuestro pueblo. Y esto también tiene mucho que ver con el problema de la identidad nacional, porque estos cineastas se identifican consigo mismos al recuperar su identidad: esto es autodescolonizándose (BIRRI, 1987, p. 137-138).

A propósito da descolonização, não se pode afirmar que Birri seja um pensador decolonial, como hoje se define o intelectual dessa linha de pensamento. Mesmo porque sua formação se deu na Europa colonialista. Mas, a partir da apropriação desse conhecimento, Birri em contato com a realidade latino-americana transformou-o alquimicamente em um precioso elemento de combate à opressão. Com seus forçados exílios, Fernando Birri se tornou um “cineasta ambulante” (1996, p. 55) e, a partir desse lugar ele sugere algumas reflexões sobre os problemas envolvendo os chamados: Primeiro e Terceiro Mundos, a partir do campo e do seu contra-campo, para usar elementos de uma linguagem que lhe é própria, a do cinema. “Obviamente, mi campo, nuestro campo, es el Tercer Mundo. Y aquí y ahora el

¹⁵⁰ Não chegou a ser filmado.

contra-campo, este Primer Mundo” (1996, p. 56). Levando-se em conta essa idéia, Birri entende que pode se cometer o erro de se trabalhar partindo de uma base “a-histórica”, totalmente errônea e sem perspectivas se não houver a convicção de que “para el desarrollo planetário, el Tercer Mundo necesita del Primer cuanto el Primero necesita del Tercero” (*Ibidem*, p. 59). E, no que diz respeito ao ensino do cinema, as escolas de cinema do Terceiro Mundo, no entender de Birri, especialmente na América Latina e África, são escolas de conscientização que, na sua concepção é a mais alta forma de conhecimento. Esse conhecimento entendido como a consciência do ser como ser na história, sujeito histórico. Um ser que possa transformar a história: do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, da subvida à vida, da opressão à libertação individual e coletiva dos oprimidos. Ainda que sejamos povos diversos em nossa unidade, mas sendo unidos em nossa diversidade nos será possível perceber que parte significativa da nossa inconsciência é resultado de uma tentativa de esterilização comandada pelos opressores com o fito de neutralizar as forças dos oprimidos para a produção reativa de consciência e de ações libertárias¹⁵¹.

Embora tivesse preferência por um cinema com base no real, herança de sua formação no *neo-realismo italiano*, como também por uma necessidade de se aprofundar e compreender realidades com as quais convivia, Birri, nunca defendeu o documentarismo como documento fiel da realidade. Pretendia algo mais alinhado com a definição que John Grierson¹⁵² dava para o documentário, como sendo o tratamento criativo da realidade. Birri tinha a percepção de que a câmera e o cinema poderiam acompanhar um processo, mas não era ingênuo a ponto de achar que com uma câmera poderíamos captar e transformar a realidade externa a nós. Seria possível, sim, mudar a realidade interna de nós mesmos, da subjetividade para a consciência. “Es decir, el cine como transformación interior, que después obviamente se reproduce en el exterior, etc.”, atesta Birri (1987, p. 143). E para reforçar a concordância com tal proposição trago mais uma vez a frase-conceito-ideia de Nelson Pereira dos Santos, lembrada com frequência por Birri: “até agora temos usado o cinema para ensinar, usemo-lo a partir deste momento para aprender”. Aprender sobre nós mesmos para, vendo-nos e, nos mostrando ao mostrar ao outro como vemos a vida, a realidade e a alteridade, produzirmos consciência individual e coletiva, do eu, do outro e de todos nós, de forma partilhada. Esse

¹⁵¹ Cf. Birri, 1987.

¹⁵² Cineasta escocês (1898 – 1972). “Ao lado de Robert Flaherty (cineasta estadunidense 1884 – 1951) e Dziga Vertov (Cineasta Russo 1896 - 1954), John Grierson é considerado um dos principais nomes da história dos primórdios do documentário. Foi o fundador da escola inglesa de documentário, na época em que trabalhou no *Empire Marketing Board*, agência governamental. Tal escola foi responsável pela afirmação institucional do gênero ao lançar as bases para o que hoje se denomina documentário clássico.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Grierson>. Acesso em: 15, jan 2016.

aprender sobre si mesmo por meio do cinema – sempre defendido e perseguido por Birri –, foi levado às últimas conseqüências na produção de *Org*, um filme-manifesto, cujo processo de produção transcendeu todos os limites da forma, da técnica, da estética e do tempo, etc., etc., etc..

3.2 - A vida por um filme

Birri iniciou o projeto de *Org* realizando uma transposição de códigos lingüísticos do conto literário original, *As cabeças trocadas*, de Thomas Mann¹⁵³, para cinema e não como uma adaptação segundo as normas habituais. Ele explica que,

El argumento original, que finalmente quedó solo como un hilo conductor, se refiere a una historia de amor. Es un triángulo amoroso con mucha infelicidad, y se hace visible la dificultad de compartir una relación profunda entre tres. “Cerebro y corazón, qué dilema insoluble”, dice Mann en algún momento. En mi postulación, se transforma en “cérebro, corazón y sexo, qué dilema”. El elemento que la película introduce en esta dualidade es el sexo. Más allá de que estas tres cosas deberían funcionar armónicamente entre sí, deberían funcionar, sobre todo, en armonía compartida, y si esa armonía compartida es orgiástica, o sea colectiva, mucho mejor todavía (BIRRI, 2007a, p. 95).

Org é a raiz da palavra *orgón*, (do grego, *organikós*) acrescida de todos os elementos que estão presentes no filme e, que são iniciais de vários dos possíveis títulos que poderiam ser dados ao filme, como quer sugerir Birri, tais como: “Órgão”, “Orgasmo”, “Organização”, “Organito”, “Orgia”, “Orgânico”, etc¹⁵⁴. Mas, para se chegar a tais expressões é importante ressaltar que, quando Birri elaborava o tema do filme, partindo do romance *As cabeças trocadas*, buscou uma palavra que fosse suficientemente abstrata para representar uma obra com tal estilo. O filme tem três inspirações: Che Guevara, com o aspecto político; George Méliés, com o próprio cinema (em *Org*, tem uma cena do filme de Méliés, *Viagem a Lua*, de 1902) e Wilhelm Reich, com o aspecto psicológico. Aliás, o título do filme é uma homenagem a Reich, mentor da revolução sexual e autor da *Teoria do Orgon*¹⁵⁵. Mas como Birri não queria usar uma referência direta, encontrou na raiz da palavra, *org* a(s) significação(ões) pretendida(s).

¹⁵³ Birri ao buscar a fonte primária da inspiração de Mann descobre que o romance tinha por base uma antiga lenda Hindú, *El dilema de la Lavandera*, que fazia parte de *Las historias del Rey Vikramaditya*. (2007a, p. 91).

¹⁵⁴ Esses possíveis títulos podem ser encontrados, garimpando-se em textos de autoria de Birri, nos quais ele fala sobre o filme *Org*.

¹⁵⁵ O Orgon ou a energia orgônica é uma ideia sobre a força vital universal, proposta pelo psicanalista Wilhelm Reich (que pertencia ao círculo de Freud, em Viena), em 1930. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Org%C3%B4nio>>. Acesso em: 13, mar 2016.

Todas as principais contradições da época que tocavam Birri e o deixavam perplexo e em crise eram motivações para suas elaborações e construções estéticas e de conteúdo do filme. Dentre elas, o da crise da linguagem e, de maneira especial, a crise da linguagem cinematográfica e audiovisual que começava a ser bombardeada e levava Birri a fazer em *Org* tudo o que aprendeu que não se podia fazer no cinema.

A crise das ideologias e da esquerda tradicional era outra questão que interpelava Birri, a ponto dele dizer que “nosotros, generaciones crecidas en la izquierda, sufríamos permanentemente, de parte de la izquierda institucional o de la izquierda oficial, una especie de limitación, de censura, no solo de actos cotidianos sino de la imaginación misma de ese acto” (2007a, p. 89). Esta crítica está presente no filme, em forma de oposição a tais patrulhamentos. O ator protagonista de *Org* é Mario Giuseppe Girotti, que adotou como nome artístico Terence Hill¹⁵⁶. Embora tivesse uma grande admiração pelo talento deste ator, a ideia de Birri ao dar a ele o papel principal do filme era fazer uma crítica aos filmes italianos da época, especialmente aos faroestes, chamados “espaguete italianos”.

As filmagens foram feitas por um grupo de amigos em cerca de três meses, no ano de 1968. Segundo Birri “un año crucial por todas las experiencias que sacudieron el mundo” (2007a, p. 84). Embora as filmagens tenham levado pouco tempo, sua montagem que na realidade era mais uma desmontagem, levou Birri a dedicar mais de dez anos de sua vida. Ele buscava uma “*neomontaje*”, como que a construção de um novo conceito de montagem cinematográfica, em que a *Rayuela*¹⁵⁷ (1963), de Julio Cortázar era determinante como inspiração de sua estrutura.

Org tem uma história dramática. Durante sua realização as pessoas diziam que Birri “se volvió loco del todo y no está haciendo nada; está encerrado a pan y agua en la moviola y basta”, relembra Birri (2007a, p. 93). Foi um tempo duro para Birri que nem mais sabia se podia ser chamado de cineasta, ou se havia se transformado em outra coisa que também não sabia o que era; nem mesmo seu nome ou a função diretor aparecem nos créditos do filme. Ele trocou seu nome por *Fermaghorg* e diretor ou direção, por *Pataphysicie*. Trancado com três colaboradores na moviola, durante uma década, numa tarefa constante de montagem, desmontagem, remontagem e desmontagem do filme, teve a sensação de que se abriu diante dele um profundo abismo no tempo e no espaço.

¹⁵⁶ Este ator, nascido no ano de 1939, em Veneza, ficou conhecido mundialmente com a série Trinity, depois de ter trabalhado com grandes diretores italianos, como Luchino Visconti, em *O Leopardo* (1963). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Terence_Hill>. Acesso em: 04, fev 2016.

¹⁵⁷ No Brasil o título da novela de autoria do escritor argentino é *O Jogo da Amarelinha*.

Yo replanteé mi posición cinematográfica y todas mis ideas, no sé si para bien o para mal, pero las replanteé. Cambié mi cine definitivamente, opté por la marginalización, por hacer un cine al margen de los sistemas de producción tradicionales. No tengo para esos sistemas calificación exclusivamente negativa, pero está claro que hacer cine fuera de ellos tiene consecuencias muy graves desde el punto de vista económico. Fue una opción de libertad anárquica, una tentativa de hacer compatibles o sincronizar de alguna manera los diversos momentos, situaciones y claves de nuestro vivir (BIRRI, 2007a, p. 87).

Desta forma, Birri que sempre quis com seus filmes ir contra qualquer solenidade estava fazendo com *Org* justamente isso: destruindo a solenidade. Ele fez um filme para contrapor a ideia de arte como algo sagrado, intocável, imóvel e congelado no tempo. Este filme, em especial, não pode ser considerado como um filme tradicional. Assumiu-se de outra maneira, para alguns e, para o próprio Birri, *Org* é um não-filme. “Es una experiencia que permite que los espectadores salgan, entren, conversen, mientras se proyecta la película” (2007a, p. 92), dizia Birri, a propósito de sua recepção pelo público no Festival de Veneza, em 1979. Poucos espectadores sobreviveram às suas três horas de duração¹⁵⁸, pois no dizer do próprio Birri, era um filme “solo para locos” (2007a, p. 96). Seguindo e perseguindo as mesmas proposituras do início de carreira: realizar filmes para além de um exercício de experimentação com elementos do social mesclados ao criativo e poético, comunicações engajadas e articuladas com seu pensamento ético, estético, político e filosófico, o lançamento de *Org* também foi acompanhado de um manifesto. Deste manifesto, “Por um cinema cósmico, delirante e lúmpen”, escrito obedecendo a uma diagramação poética, destaco de forma fragmentada, os seguintes trechos:

... tico vísceras pensantes: / cosmunism comunismo cósmico e mágico / por um cinema cósmico delirante e lúmpen / totalmente discutível pelos seus métodos / e tempos de filmagem e de montagem (mas toda operação é uma / demonstração que se pode pôr em / prática a Utopia) loucura e rigor / de mãos dadas não haverá revolução / duradoura sem revolução da linguagem / tábula rasa: cinema a partir do zero para / experimentar *ORG* como um não-filme / ou seja como experience com cada / expectador individual (“apenas para / loucos”) [...] como verificação de um cinema para mutantes / de um cinema total *ORG*-experience / como experiência: esperança de comunicação / (técnicas de montagem pitagóricas, oraculares / e alquímicas) “montagem de diversões” / nova dimensão lúdico-mental (mas toda a / operação é uma demonstração que possa pôr / em prática a Utopia) / (público não como “massa” mas como re-união / de espectadores individuais) [...] ideologizar tudo / mas além do mais sensorializar todos os herdeiros / dos portadores ambulantes de lanternas mágicas / para experimentarem-se a si mesmos como

¹⁵⁸ Devido às dificuldades de projeção e recepção, o filme foi reduzido para 2 horas de duração. Uma versão do filme, em baixa resolução e com alguns cortes, pode ser vista no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=qRDZPx56IdM>.

resposta ao estímulo [...] comunismo / sensual hedonista erótico / vísceras pensantes: cosmunism / fabricação de um poema ou de um / romance choque artesanato versus indústria / comunismo cósmico delirante e lúmpen / (entre cinema e não-cinema ou mais-além- / do cinema: filmunculus) [...] (um filme teste Rorschach) [...] cinema a partir do zero para experimentar *ORG* / (“apenas para loucos”) fabricação de um / Poema ou de um...¹⁵⁹ (BIRRI, 2008a, p. 236-238, grifos do autor).

Ao rigor e aos objetivos de *Org* que, paradoxalmente, almejava amplitude temática e, ao mesmo tempo síntese e experimentação-inovação da forma, especialmente no que diz respeito à montagem, Birri (2007a, p. 96) contrapunha uma frase do poeta inglês William Blake¹⁶⁰: “El camino del exceso conduce al palacio de la sabiduría” e ressaltava que *Org* era isso: “un exceso, una exasperación, que ojalá a alguien pueda conducir a la sabiduría”. No entanto, consciente de suas limitações e tendo sempre presente a modéstia em seus propósitos, mantinha sempre em mente o complemento da frase de Blake: “nunca sabrás lo que es bastante si no sabes lo que es demasiado”.

No próximo capítulo iremos examinar *Tire dié* e *Los inundados*, dois filmes fundantes de Birri e que se completam, mas que em nada se assemelham tanto em forma como em conteúdo, com *Org*. Todavia, são filmes que deixaram fora do quadro e da banda sonora, muito do que se revela em *Org* e que já se encontrava em gestação no mais íntimo deste cineasta que enquanto ensinava cinema em sua terra natal, se esforçava em manter um contínuo aprendizado. Se *Tire dié* é uma pesquisa social e *Los inundados*, um filme argumental de base documental, *Org* é um filme argumental-documental, existencial e metalingüístico, no sentido cinematográfico e autobiográfico. Nos diários de montagem desse *film en crisis*, Birri confessa, em 8.10.1976: “[...] – hasta ahora hice films sobre y con ‘marginales’ (mejor aún ‘marginalizados’: nadie se marginaliza porque quiere); ahora hice un film ‘marginal’ yo mismo como ‘marginalizado’ (de los sistemas de producción, de cultura, de política)” (1996, p. 147).

Em *Org*, Birri se revela, revela o cinema, o seu cinema e, o paradoxo da potencialidade-precariedade que os envolve, assim como a nós e a própria vida. É Birri mesmo quem diz que *Org* é um filme que se fosse desconstruído em fotogramas e ao tomarmos um único desses fotogramas, desvelaríamos ali o seu realizador e tudo o que ele viveu e as dificuldades porque passou.

¹⁵⁹ A ideia de citar apenas fragmentos do manifesto de *Org* tem como objetivo, traduzir (de forma livre) a vertigem caleidoscópica que emana do filme, para mostrar um pouco da forma do próprio filme, na busca de se provocar o mesmo incomodo que o filme provoca no espectador ao assisti-lo.

¹⁶⁰ Poeta, Tipógrafo e Pintor Inglês (1757-1827). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/William_Blake>. Acesso em: 15, jan 2016.

Mesmo tendo realizado quase uma dezena de filmes depois de *Org*, este é um filme que nos fornece uma boa mostra do que alcançou como síntese de sua obra o cineasta-pensador-educador Fernando Birri. Independentemente da preferência temática ou estética que eu possa ter por um ou outro dos seus filmes – como *Tire dié*, por exemplo –, considero *Org* como o ponto máximo da carreira de Birri, enquanto realizador cinematográfico e pensador.

3.3 - A generosidade do pensador de múltiplas poéticas

O homem, o artista, o humanista Fernando Juan Birri é, ao mesmo tempo, a soma de experiências e realizações, o que um dia foi como potencial e o que seguiu sendo sem que nunca deixasse se prender a nenhum dique. Pelo contrário, transbordou generosamente e com prontidão sua poética engajada na medida em que a urgência da história solicitou seu protagonismo. O compromisso de Birri com a causa libertária sempre foi radical. Ele se predispôs a sacrificar até o próprio ofício de cineasta em favor da vida dos oprimidos, de uma vida que pudesse ser vivida com liberdade, de forma digna e justa. Ao denunciar o aprisionamento do cinema argentino, em 1964, em pronunciamento como jurado da *Mostra Internacional del Cinema Libero de Porreta Terme*, na Itália, Birri torna público o comprometimento seu e de seus companheiros de luta contra a opressão dizendo:

E porque todos nós, cinematografistas militantes da América Latina, amadurecemos, nestes anos de dura, mas saudável luta, a convicção que nosso cinema, o cinema que queremos, não poderá ser livre no mais alto sentido da palavra se nossos países não forem totalmente, integralmente livres. Nossa luta cinematográfica por um cinema culturalmente livre começa assim por ser uma luta concreta pela liberdade econômica e política, pela libertação nacional da Argentina, da América Latina. Antes de me fazer cúmplice de um cinema prisioneiro, declaro, simplesmente, não ter nenhuma dúvida em deixar de fazer cinema, para fazer qualquer outra coisa mais urgente e necessária ao objetivo perseguido (BIRRI, 2008a, p. 182).

Para além de discursos, posicionamentos como este foram uma constante na vida de Fernando Birri. Ele sempre fez questão de anunciar seus propósitos em entrevistas, pronunciamentos e manifestos, mas, sobretudo, agir de acordo com os seus princípios e crenças.

É nesta constante ação estética engajada de política e poéticas amalgamadas, em poemas, filmes e ensinamentos, que Birri compôs sua vida de mestre, cineasta, poeta e pensador. O pensador é fruto de sua militância política e do educador forjado pelas

circunstâncias de se saber cineasta e poeta na América Latina. Ao escolher o cinema – uma arte coletiva – como expressão Birri se auto-impôs e propôs um método, em uma escola anti-escolástica com o objetivo de formar quadros para um cinema capaz de dar conta da realidade latino-americana, tanto do ponto de vista do conteúdo como também em seus processos de produção. Foi premido pelas dificuldades do momento histórico que Birri, ainda que insista em não se considerar um professor, um pedagogo, se fez educador e mestre de cineastas, educadores e pesquisadores de cinema que sempre o têm distinguido com tais predicados. Ao responder a pergunta¹⁶¹ questionando-o acerca de sua formação na área educacional e vocação para o ensino, Birri foi taxativo:

No poseo ni vocación ni formación profesional, le digo más estoy en contra de la educación académica, le digo más todavía: creo que lo que se llama tradicionalmente educación es una trampa del poder para perpetuarse en sí mismo, en simples palabras el puntero es el miedo, la lección es la culpa. Una educación que nos educa en el pecado, la culpa, el miedo, la represión y la autorepresión que son sus consecuencias pragmáticas no es educación: es deseducación e infelicidad.

Sua resposta, entretanto, não impede que o tenhamos como um mestre da mais alta importância que não apenas formou várias gerações de cineastas, mas que contribuiu para o nascimento de uma nova maneira de ver, pensar e fazer cinema na América Latina. Com essa percepção, entendemos que Fernando Birri está para o cinema, como Paulo Freire está para a educação em nosso continente. Tomados de indignação contra a exploração e a opressão, comprometidos com a causa do oprimido, ambos lutaram por libertação utilizando-se de outras, novas e originais estratégias pedagógicas, diametralmente opostas àquelas que fazem perpetuar a injustiça e a alienação. Perceberam e apreenderam na convivência e na luta dos oprimidos contra a opressão, o saber-se sobre si e sua condição, para validar de maneira coletiva os saberes da resistência e, então, construir extensões de consciência pela via da cultura e resistir de forma organizada e consciente. Freire e Birri não tiveram pejo de profanar a educação e o cinema, respectivamente, com o aspecto político da vida. Encharcados de humanismo e empunhando a cartilha da solidariedade, o educador Paulo Freire e o cineasta Fernando Birri se tornaram nossos mestres.

Na contramão da história e enfrentando a hegemonia de um sistema explorador, opressivo e excludente, os dois andarilhos da utopia fizeram de seus ofícios fontes de conscientização para o nascer do novo. A obra de Freire e sobre Freire transborda

¹⁶¹ Refere-se a uma das perguntas da Entrevista da Tese.

amorosidade. Birri, com quem dialogo a mais de seis anos, traz consigo uma despretenhosa generosidade, da qual sou testemunha e beneficiário. Dolly Pussi, em entrevista para esta tese, respondendo às perguntas: A senhora considera Birri um educador? Reconhece nele a vocação para ensinar?, formulou a seguinte resposta: “Sim, Birri é um mestre. Ele te conhecia? No entanto, ele não se prontificou em lhe ajudar com o seu trabalho!? Então... Ele é assim. É isso o que ele tem feito ao longo de sua vida”. Confirmo as afirmações da discípula de Birri na farta correspondência que tenho mantido com ele. Alguns desses escritos estão reproduzidos ao longo da tese, como no e-mail abaixo:

Mi querido Eugênio,
 Las cosas son como son y no como uno quería que fuesen...
 Mi salud va como un equilibrista sobre el filo de un cuchillo...
 Recibí tu último mail y aquí contesto:
 Las circunstancias, contra mi voluntad, me obligan a ser sintético.
 Lamentablemente, con la llegada del invierno los primeros fríos han acentuado mi estado delicado de salud. Como consecuencia de ello, mis tres médicos italianos de cabecera al unísono me han prohibido terminantemente toda y cualquier actividad que me exija un *surplus*¹⁶² de energías corporal e intelectual. Sabe Dios como hubiera querido escribirte lo contrario, en el email que te escribo a continuación trato de compensar con una solución positiva este imprevisto problema.
 He leído y releído atentamente las preguntas que me has sometido para tu tesis y veo que –directa o indirectamente– he respondido a los diversos temas que en ellas planteas con mis escritos y ensayos precedentes. Para que tu trabajo no aborte por mi imposibilidad actual de respuesta te autorizo para que transcribas libremente en forma de fragmentos o por entero todo lo que te pueda ser útil de dichos textos.
 Los libros en que se encuentran son:
 1 - LA ESCUELA DOCUMENTAL DE SANTA FE
 2 - COMO SE FILMA UN FILM-“DOCFIC”. Taller de Dirección de Fernando Birri en la EICTV
 3 - SOÑAR CON LOS OJOS ABIERTOS. Las 30 lecciones de Stanford University
 4 - O ALQUIMISTA DEMOCRATICO (en portugués. Edición del Festival de Ceará).
 Tienes que decirme cuáles son los que NO tienes, mándame tu dirección y te los haré llegar a vuelta de correo.
 Más no puedo hacer en mis actuales circunstancias.
 Espero tu comprensión.
 Con mi abrazo fraterno de siempre,
 Fer.¹⁶³

¹⁶² Tradução: Excedente.

¹⁶³ Este e-mail é de 2013 e, a essa época Birri já havia me presenteado com uma caixa de DVD's contendo sua obra cinematográfica que, para ser completa, faltava apenas os filmes *ZA 05. Lo viejo y lo nuevo* (2006) e *El Fausto Criollo* (2011), os quais ele me enviou juntamente com alguns dos livros que consta da citação acima*. Depois do envio dos livros e dos filmes, Birri que, após o rigoroso inverno italiano entrou em uma fase de franca recuperação de sua saúde, respondeu parte das perguntas da entrevista** que eu lhe enviara, em um e-mail datado de 19 de março de 2014***.

A interlocução com Birri é sempre de constante aprendizado, seja através de sua obra ou em um diálogo pessoal. Sua aguda inteligência e a cultura geral erudita e popular que o habita e constantemente salta em inspiradas centelhas poéticas, está sempre a nos intimar por mais compreensão e saber da vida, da história, da arte, da filosofia, da mitologia e do próprio mito e cosmogonia que o envolvem.

Alunos, colaboradores, discípulos, estudiosos de sua obra, amigos, todos, falam de Birri com respeito, entusiasmo, gratidão e reconhecimento pelo seu legado como homem e pela obra desse artista e intelectual singular. Gabriel García Marquez afirma que Fernando Birri é “o Pai Grande do Novo Cinema Latino-Americano...”¹⁶⁴. Do programa de apresentação do filme *Um senhor muito velho com asas enormes* (1988) – adaptação de um conto de García Marquez –, no IX Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano de Havana, Fernando Birri é apresentado como “Marioneteiro e poeta. Ator e pintor. Cineasta e precursor visionário. Lúcido teórico das imagens em movimento. Educador e Pedagogo. Transmissor de experiências, que no campo da cultura e escrita audiovisual faz com que seja

* Birri me enviou os livros *La Escuela Documental de Santa Fe* e *Como se filma um film-“docfic”*. O *Alquimista democrático* (em Português, edição do Cine Ceará), o Wolney Oliveira havia me dado de presente. E *Soñar con los ojos abiertos*, eu havia adquirido em um sebo.

** As perguntas da Entrevista (em profundidade) original estavam divididas em 6 partes: A - Apresentação, B – Árvore genealógica, C - Nascimento e infância, D - Adolescência e juventude, E - Fase adulta e maturidade, F - Cinema e educação. Por motivo de doença Birri se viu impossibilitado de respondê-las. O ocorrido me obrigou a reduzir a entrevista a 27 perguntas e a sublinhar 14 delas como sendo de máxima importância para o trabalho. Embora tenha respondido a algumas das perguntas de forma econômica – pelas razões aqui já justificadas – Birri deu 14 respostas escritas. As demais respostas às minhas questões foram garimpadas em seus livros, estudando intérpretes e críticos de sua obra, assistindo a filmes de (e sobre) Birri, manuseando documentos, entrevistando sua discípula Dolly Pussi, conversando com seu colaborador Rolando Conejo, do ISCAA e com a museóloga Stella Maris Scarcíofolo, que cuida de parte do acervo da Escola Documental de Santa Fe, na cidade de Santa Fe, Argentina.

*** Neste e-mail, de 19 de março de 2014, Birri escreveu:

“Mi querido Magno y magnánimo (de paciencia) Eugênio,
FINIS CORONAT OPUS!****

Después de tantos días (y más noches) de espera, desespera, sonambulismos y funambulismos de mi salud, aquí van mis respuestas a tu entrevista. Ojalá te sean útiles para tu trabajo, porque -ay! qué difícil fue bajar al oscuro sótano de la memoria-es mi último empeño al respecto, pero te las había prometido antes de la crisis de mi salud, y con ellas he querido premiar tu “ostinato rigore” leonardesco del que se habla en dichas respuestas. En otras palabras: la seriedad de tus estudios, la constancia de tu búsqueda, la indesmayable voluntad de iluminar otro ángulo más (todavía inédito) del tortuoso laberinto pedagógico y futurístico en nuestra búsqueda común (la tuya, la de Paulo Freyre, la de quien esto te escribe, la de tantos, tantos otros compañeros) de una identidad latinoamericana. Pero no me pidas más, olvídate del video*****, porque francamente más ya no puedo: la clepsidra quedó ahora vacía.

Va en attached la entrevista con sus respuestas (también una versión ampliada de un fragmento de la misma para facilitarte la lectura).

Espero acuse de recibo de todo.

SALUT! y siempre abrazos fraternales de Fer.”

**** Tradução: FINIS CORONAT OPUS: Locução latina que significa “O fim coroa a obra”. Emprega-se para exprimir que o fim ou remate de uma coisa corresponde plenamente ao seu começo. Fonte: Ovídio, *Heroídas*, II, 85. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/finis%20coronat%20opus>>. Acesso em: 22, mar 2014.

***** Alusão a um vídeo que pretendia realizar em forma de entrevista e depoimentos com Birri que, depois de colher depoimentos de alguns de seus discípulos e colaboradores, da colagem de trechos de seus filmes, fotografias, documentos e de uma edição especial, se transformaria em um documentário de curta-metragem para os anexos da tese e também para exibição nos circuitos destinados a produções desse gênero.

¹⁶⁴ GARCÍA MARQUEZ, *apud* BIRRI, 2008a, orelha.

único”¹⁶⁵. Georges Sadoul¹⁶⁶, fala de Birri, como sendo “[...] um dos mais vigorosos cineastas argentinos orientados na direção do documentário, da picaresca, da crítica social”¹⁶⁷. E Eduardo Galeano¹⁶⁸, não economiza palavras e adjetivos ao falar de Birri. Segundo ele,

A obra inteira de Fernando e muito particularmente seus primeiros filmes se converteram num símbolo para a cultura latino-americana: Fernando é um símbolo do Novo Cinema Latino-Americano. É chamado de pai do Novo Cinema Latino-Americano... ele é o fundador, ele é um desses fundadores do Cinema Latino-Americano e sua obra revela a grandeza e a capacidade de amor dos fundadores... E que, na medida em que está vivo muda todos os dias, e que quando está mais vivo mais assombroso é, e mais pode nos surpreender. Ele não é apenas um pai do Novo Cinema Latino-Americano, como é também o mais novo de seus filhos. (GALEANO, *apud* BIRRI, 2008a, orelha).

Na entrevista feita à cineasta, Dolly Pussi, perguntei a ela quais foram seus grandes mestres: professores, amigos, preceptores, fatos ou ambientes e movimentos que a ensinaram com o próprio exemplo, ajudando-a a compreender melhor a vida e a encontrar o seu caminho. Ela não titubeou em responder: “Fernando Birri e Edgardo Pallero – que foi meu professor e depois marido –; o *Neo-realismo Italiano*, em sua primeira fase e o Cineclube de Santa Fe, coordenado por Birri”. E o primeiro intermediador da minha interlocução com Fernando Birri, Wolney Oliveira¹⁶⁹, em nosso contato inicial, me falou dele nos seguintes termos: “Birri para mim é como meu pai, além de maestro e amigo”¹⁷⁰.

Fernando Birri é tudo isso e muito mais, são muitas as suas realizações, seu histórico de vida é imenso e aqui não cabe um aprofundamento maior sobre tantos de seus feitos e multitalentos, inclusive o de fazer amigos e conquistar colaboradores e admiradores por todos os lugares por onde passa, até mesmo em ambientes virtuais. Para os objetivos da tese, dois aspectos da carreira de Birri serão destacados: a sua produção cinematográfica e o ensino do cinema. No caso específico de Birri, uma coisa está umbilicalmente ligada à outra. O cinema de Birri, sua obra inaugural e, para muitos, a principal – *Tire dié* –, nasce, justamente, numa relação de ensino/aprendizagem do cinema. Birri se propunha a ensinar cinema, ao mesmo tempo em que completava sua formação como cineasta e aprendia sobre si, sobre sua cidade

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ Georges Sadoul (1904 – 1967) foi um escritor francês que se especializou em história e crítica de cinema e se notabilizou como um importante autor dedicado à sétima arte. Disponível em: < https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges_Sadoul >. Acesso em: 15, abr 2015.

¹⁶⁷ SADOUL, *apud* BIRRI, 2008a, orelha.

¹⁶⁸ Eduardo Galeano (1940 – 2015) foi um jornalista e escritor uruguaio. Birri adaptou para o cinema, *O século do vento*, terceiro volume da trilogia *Memória do fogo*, de Galeano.

¹⁶⁹ Wolney Oliveira é cineasta, formado pela Escola Internacional de Cinema e Televisão de San Antonio de los Baños (EICTV), de Cuba e Diretor Executivo do Festival Ibero-americano de Cinema Cine Ceará. É filho de Eusélio Oliveira, grande amigo de Fernando Birri.

¹⁷⁰ Trecho de e-mail, enviado a mim por Wolney Oliveira, em 10 de junho de 2010.

natal, sobre seu país, sobre a América Latina, sobre a opressão e os oprimidos. O que Birri talvez não soubesse, nem intencionava, era se transformar em um educador, um pedagogo. Mas, ao buscar parceiros e dotá-los do conhecimento mínimo para empreender esse mergulho na realidade social de Santa Fe, por meio do cinema, ele estava simultaneamente – ainda que contra a sua vontade –, apreendendo o ofício de mestre que, desde então passou a desempenhar com brilhantismo, mais por necessidade do que por vocação.

3.4 - Alfabetização cinematográfica

A expressão *alfabetização cinematográfica*, aparece com frequência ao longo desta tese, desde sua introdução, como uma questão a ser discutida entre os objetivos do trabalho. Cada uma das aparições dessa expressão tem exigido desdobramentos, argumentações e reflexões propositivas, até que, por meio de aproximações sucessivas fundamentadas, sobretudo, no pensamento dos sujeitos referenciais da pesquisa, possamos validar a hipótese que arriscamos, ainda que não cheguemos à completa e substancial defesa da mesma. Já foi ressaltado em outras sessões que não estamos nos referindo a uma alfabetização qualquer e sim a uma alfabetização cinematográfica birriana, tendo como inspiração, um dos elementos da maior relevância da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire que é o seu método de alfabetização.

Para que possamos dar mais um passo na direção do que intento realizar, trago mais algumas contribuições que se articulam e se somam às reflexões já propostas.

Na entrevista com Dolly Pussi lembrei a ela que o falecido teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, adaptou da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire o *Teatro do Oprimido* e com ele percorreu vários países da América Latina e de outros continentes. Disse também que Fernando Birri fundou duas importantes escolas de cinema e percorreu o mundo com o *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas*¹⁷¹. Completei o que disse a ela com as perguntas: Será que podemos dizer que existe um *Cinema do Oprimido* na América Latina, ou trata-se de uma expressão que carece de teorização, conceituação e/ou categorização? Na medida em que possamos teorizar sobre essa categoria, a senhora acredita que é possível pensar em uma “Pedagogia do Cinema do Oprimido na América Latina”, a partir da conjunção do pensamento, das ideias, da maneira de trabalhar, das biografias e das humanidades e trajetórias pessoais de Paulo Freire e Fernando Birri? O que sugere para que

¹⁷¹ Em alguns textos de Birri está grafado *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas* e em outros, *Laboratório de Poéticas Cinematográficas* (sem constar a palavra ambulante). Embora acredite que *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas*, expresse melhor o sentido desse Laboratório, adotei as duas formas, como nos textos de autoria do próprio Birri.

haja um diálogo mais justo e franco entre educação e cinema? Pussi, que recebeu muito bem a mim e a ideia do trabalho e compreendeu o seu propósito, disse várias coisas importantes a respeito das perguntas, tais como: “Trata-se de um trabalho que você deve fazer. Não sei como pretende realizá-lo. São duas linguagens diferentes que devem ser adaptadas. Sua pesquisa me pareceu muito interessante para esses tempos que estamos vivendo. Gostaria de ver o trabalho pronto...”. Depois de me interpelar, fez uma justa observação, na qual demonstra conhecer os reais objetivos da obra de Freire: “Pedagogia do oprimido é muito mais do que aprender a ler e a escrever é, também e, fundamentalmente, apreender sobre si, sobre a vida, saber-se que é oprimido e, a partir dessa consciência lutar para se libertar da opressão.”

Corroborando com uma das ideias de extensão dessa pesquisa, que propõe uma formação docente complementar e continuada, Dolly Pussi foi incisiva ao afirmar que “os professores estão pouco preparados e capacitados para trabalhar com o cinema. Deveria haver uma alfabetização cinematográfica para eles. É necessário que vejamos, estudemos, nos demos conta de sabermos como, o que e porque as crianças sofrem, para se trabalhar cinema com elas”. Essa preocupação de Dolly é um dos princípios que levo em conta na discussão metodológica da alfabetização cinematográfica, na perspectiva de uma “Pedagogia do cinema do oprimido”. Até porque, na *Pedagogia do oprimido* de Freire a abordagem inicial é marcada por uma imersão no cotidiano dos educandos, com o levantamento do universo vocabular dos participantes dos Círculos de Cultura para, em seguida, se proceder à escolha da palavra geradora, em torno da qual se inicia essa alfabetização que transcende o bê-a-bá.

Assim como para os Círculos de Cultura seus coordenadores passavam por um processo formativo, entendemos que para a *alfabetização cinematográfica* nas escolas – ou fora delas –, os docentes também necessitam de formação. Mais uma vez Dolly, que além de cineasta é professora, contribui com nossa propositura ao afirmar que “é preciso capacitar tanto os professores quanto os alunos e os professores podem e devem capacitar os educandos, a partir do momento em que eles, os educadores, sejam capacitados”.

Na entrevista e conversa informal com Fernando Birri e Dolly Pussi, respectivamente, perguntei-lhes se existe o que pode ser chamado de um cinema latino-americano. Dolly argumentou: “Sim existe, ou existiu... talvez não exista mais, como ele foi e se consagrou em uma época, em razão do que representava. Mas ele continua existindo e, tudo começou em Santa Fe”. Disse-me ainda que, Glauber, Birri, Sanjinés e Julio Garcia Espinosa seriam seus principais representantes. Birri respondeu à pergunta de forma poética e profética: “Existe y sobre todo existirá si somos capaces de que exista un nuevo mundo latinoamericano liberado

en el plano económico, liberador en el plano cultural, o si se prefiere que lo diga con una palabra en dimensión 3D: *expiritual*". Exatamente assim com "x", como está grafado (a entrevista foi por escrito) e o que Birri quer expressar com o espiritual em 3D: *expiritual*, é que não seja algo meramente anímico e incorpóreo. Birri intenta com essa grafia mostrar, além da grandeza espiritual, no sentido transcendente, a possibilidade de sua materialidade e de uma maior acessibilidade.

Depois de discorrer sobre os traços do Novo Cinema Latino-Americano, do *cinema do oprimido*, passei a questões sobre educação. Além de tudo o que foi estudado e pesquisado nos livros e documentos, queria saber de Birri qual dos seus filmes seria o mais pedagógico, mas ele se esquivou: "Ninguno. Porque yo no intenté nunca "enseñar" con mi cine: sólo mostrar —y en la mejor de las hipótesis demostrar— que el cine puede ayudar también con la carcajada o el llanto, a enseñar a pensar". Todavia, sua discípula, Dolly Pussi, respondendo à mesma pergunta disse o que eu esperava e pactuo: "O filme mais pedagógico de Birri é *Tire dié*. Por tudo que ele representa, a forma como foi produzido e o impacto que causou e causa a tantos quantos o assistem. A sua (no caso, a minha)¹⁷² própria tese, segundo você me revelou, seguiu essa linha em função do impacto causado em você, por *Tire dié*". Na sequência Dolly me disse que *Tire dié* a impactou tanto que fez com que ela abandonasse o Curso de Psicologia em que estava matriculada e fosse estudar cinema na Escola Documental de Santa Fe, onde conheceu Fernando Birri e Edgardo Pallero¹⁷³. De Birri ela tem vívidas lembranças e, ao falar sobre a metodologia por ele adotada para ensinar cinema, disse que ele trabalhava, fundamentalmente, propondo uma prática reflexiva e através das aproximações sucessivas, tendo como base o fotodocumentário, como já dissemos.

Dolly Pussi fala de educação e de pedagogia de uma maneira tal que é evidente seu discipulado birriano. Porém os conceitos pedagógicos de Paulo Freire em sua fala me chamaram a atenção a ponto de eu perguntar a ela se teve a oportunidade de conhecer Freire quando esteve exilada no Brasil, acompanhada do marido e de Birri. Dolly disse que não esteve com ele pessoalmente, mas que conhecia seu trabalho, sua obra.

A intuição que motivou a realização deste trabalho vai se confirmando ao longo da marcha que empreendemos. A partir de cada nova descoberta que a pesquisa e as constantes interrogações nos revelam a hipótese se afirma e vai se consolidando.

¹⁷² A observação entre parêntesis é deste autor.

¹⁷³ Pallero foi professor de Dolly, por quem ela se apaixonou e com quem se casou. Dolly Pussi me disse que se Edgardo Pallero estivesse vivo, teria hoje 82 anos.

Há muito tempo que o cinema e a educação buscam estreitar os seus laços. Entretanto, só nos últimos anos essa relação vem sendo aprofundada por meio de estudos, pesquisas e sistematizações científicas de maior estofamento. Não falo aqui do ensino do cinema para a formação de cineastas, mas do ensino do cinema para formar professores que possam trabalhar com o cinema na escola, não somente de forma instrumentalizada para passar conteúdos, mas também como alfabetização cinematográfica que possibilite o conhecimento de sua linguagem, de sua sintaxe.

Partindo desse pressuposto, é que experiências como a de Birri, como cineasta e educador que realizou filmes ao mesmo tempo em que ensinava cinema para seus alunos-colaboradores, tornam-se marcos fundantes nesse processo. Sem ter a mínima ideia do que obteria como resposta, até mesmo em razão de sua constante negação de se considerar um educador e de suas reiteradas críticas ao modelo educacional praticado no ocidente, perguntei a Birri se o cinema poderia ser trabalhado/ensinado na escola e como poderia ser aprendido. Ele me respondeu de forma categórica: “*Alfabetización cinematográfica* ése es el mantra, ó clave, ó piedra filosofal. Poniéndose delante de la cámara y no detrás. Poniéndose detrás del proyector y no adelante. No sé si o senhor mi entiende ainda?...”. A resposta, ou a tentativa de responder a essa indagação de Birri é o que move a realização desse trabalho que foi inspirado exatamente pelo desafio de propor algo que tivesse o sabor de uma resposta afirmativa a essa e a outras interpelações... tanto as minhas, quanto as de Birri. Como por exemplo, quando perguntei a ele o que entendia por *Pedagogia do oprimido* e ele me respondeu com uma indagação: “O que o senhor entende por Felicidade do Liberado? No sé si o senhor mi entiende...”.

Busco o entendimento de tais questões confrontando o pensamento e a obra de Freire e Birri com a hipótese da tese, salientando quais devam ser as características da *alfabetização cinematográfica* a que me refiro. Para isso, levo em conta não só os princípios metodológicos e pedagógicos pretendidos para tal, como também e, principalmente, os referentes – oprimido, cinema do oprimido – para conformá-los e confrontá-los em uma *Pedagogia do cinema do oprimido*.

Inspirado em Freire, traduzo de forma livre, para o cinema, os conceitos da *Pedagogia do oprimido* e articulo o pensamento de Freire com a obra, a práxis e o pensamento de Birri.

Com métodos nada ortodoxos, uma ambiência bastante diversa da escolástica tradicional e propósitos muito além do domínio sintático, Freire e Birri promoveram a alfabetização, como uma necessidade primeira, sem a qual tudo o mais não seria possível. O caminho usado por eles, entretanto, não foi aquele da abordagem clássica que começa pelo

ensino das partes para construir o todo e depois compreendê-lo. Não, eles quiseram primeiro apreender com os aprendentes questões que os inquietavam. Depois, discutiam com eles essas questões com o intuito de compreendê-las. E, paralelamente, desconstruíam as imagens e narrativas de tais situações em pequenas frações para que estas, compreendidas e novamente articuladas, servissem não só para ler melhor aquelas realidades, mas também para construir outros discursos, principalmente os que se constituíssem como resistência a situações dadas e apreendidas inicialmente.

Freire que tinha vocação para educador e muito cedo buscou formação, ainda que de forma autônoma, na área da educação, optou por uma carreira no campo pedagógico e a construiu de forma originalíssima, apesar de todos os reveses. Birri, por sua vez, considera não ter formação, tampouco vocação para a pedagogia, mas ao dar conta de sua realidade e optar por um cinema – uma arte coletiva – à margem da indústria, se vê com a necessidade de tornar-se temporariamente passador de conhecimentos cinematográficos para que pudesse contar com colaboradores na produção dos filmes que pretendia realizar. Segundo Birri (1987, p. 164), “el cine y la TV son artes de equipo y mal se puede formar un equipo de aprendices si no se empieza por ser un equipo de formadores”. Ele não escolheu ser pedagogo, mas a pedagogia, a educação o escolheram. Seus filmes, seus ensinamentos, suas reflexões e seus alunos o identificam como um mestre. E Birri, reconhecendo-se ou não como tal, não nega a importância da *alfabetização cinematográfica*. Pelo contrário, diz que ela é o mantra, a chave ou a pedra filosofal. Mas onde e como podemos aprender cinema?, perguntei a Birri e, ele mais uma vez responde:

La intuición poética del cine la aprenden el óvulo y el *espermatozoo*¹⁷⁴ originarios en la Escuela del Agua Placentaria; la técnica de cómo hacer un film en la Escuela de Tres Mundos, Cuba, también llamada EICTV Escuela Internacional de Cine y Televisión. [O en otra de las tantas escuelas de cine de este ancho mundo]. A respirar se aprende respirando, a caminar caminando, a hacer cine haciendo cine – y viendo y leyendo cine de vez en cuando y mejor si es todas las noches (BIRRI, em entrevista para tese).

A resposta de Birri é fundamentada em sua práxis de ação e reflexão, em sua concepção de ensino e no ideal de um projeto pedagógico que foi gestado na *Escola Documental de Santa Fe*, experimentado no *Laboratório ambulante de poéticas cinematográficas* e, finalmente, materializado, de forma mais completa, na *Escola de Cinema*

¹⁷⁴ Como já foi dito anteriormente, Birri, às vezes mistura em uma única frase, o português, o espanhol e o italiano. Usa também – com menos frequência, é verdade, mas usa –, o latim e o inglês. Aqui grafou a palavra espermatozóide, em italiano.

de San Antonio de Los Baños. A *Escola Internacional de Cinema e Televisão de Três Mundos (EICTV)*, em Havana, é ao mesmo tempo síntese e coroamento do seu trabalho. Uma recompensa pelo que Birri havia realizado, em toda a sua trajetória aos 60 anos de idade.

3.5 - Escolas anti-escolásticas

Para a *alfabetização cinematográfica* pretendida por Birri, diante da necessidade por ele identificada, era fundamental que houvesse estudo, prática, experiência e experimentação – com método –, mas baseado em uma lógica que fugisse à escolástica tradicional. Diante desse desafio, Fernando Birri concebe então o que pode ser chamado de escolas-laboratório, ou laboratórios-escola. Por acreditar que o *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas* expressa muito bem a anti-escolástica pretendida por Birri, como testemunha o seu espírito livre de andarilho, começo por aí. E, como Birri, um ensaísta e memorialista, cujos textos sempre fogem da sequência linear, resolvi fugir também da narrativa clássica. Partirei do meio, em Mérida, na Venezuela; depois vou a Havana, em Cuba; para finalmente voltar ao início de tudo, em Santa Fe, na Argentina.

3.5.1 - Laboratorio de poéticas cinematográficas

Logo após alguns meses de exílio no Brasil, entre os anos 1963 e 1964 e, depois de passagens rápidas pelo México e por Cuba a procura de trabalho, Birri vive uma longa crise existencial na Itália. Neste período, que durou 11 anos, ele realizou os filmes *Castaño* – *Diário Romano* e o sofrido e catártico *Org*. Tendo finalmente concluído *Org*, depois de uma década em busca de sentido para a vida através do cinema, Birri reencontra a si mesmo, à sua obra e, depois de algumas viagens pelo mundo, sente que é imprescindível voltar às suas origens, a América Latina¹⁷⁵. Dentre os países latino-americanos, vislumbrou uma possibilidade de trabalho na Venezuela e, na *Universidad de Los Andes (ULA)*, em Mérida, que recentemente havia organizado uma retrospectiva de sua obra, cria o *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas*.

Segundo informa Birri,

El *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas* es un centro para estudiar, producir y transmitir experiencias audio-visuales (Strip, film, televisión, cinematografía y electrónica).

Su actividad se puede resumir de la siguiente manera: para investigar, para comprobar, para producir teórica y prácticamente el material-film (para

¹⁷⁵ Conforme depoimentos de Birri ao falar sobre a realização de *Org* (sessão 3.2 deste capítulo).

enseñar cine, para hacer cine, para discutir cine, para escribir cine, para ver cine).

El trabajo se realiza haciendo un análisis y crítica reflexión de la presente situación del Nuevo Cine en Latino América y en el Tercer Mundo. Puede ser realizado a través de documentales o ficciones referidos al contexto de la cinematografía internacional. (1987, p. 77).

A ideia era desenvolver uma fundamentação teórica para a criação de algo que se configurasse como um ABC específico para o cinema latino-americano, tendo como objetivo que esta forma de expressão artística se inserisse de vez na América Latina. Birri almejava para o nosso continente uma cinematografia capaz de condensar o poético e o político, antagonizados pela cultura tradicional. Por entender que não havia diferença entre política e poesia – pelo menos, para ele, naquela época –, Birri propunha um cinema poético-político¹⁷⁶.

Uma das primeiras realizações do Laboratório foi a criação da *Cátedra Glauber Rocha* e as propostas educacionais em novas técnicas artísticas no Departamento de Cinema da Universidade de Los Andes, na cidade de Mérida. Da Venezuela, Birri parte, em 1984, com o seu *Laboratorio Ambulante de Poéticas Cinematográficas* para a Nicarágua onde é acolhido pelo Instituto Nicaragüense de Cinema (INCINE). Ali promove um importante intercâmbio cultural, a partir da realização de uma série de conferências abertas sobre a análise de estruturas cinematográficas de outros países, lança um livro em forma de roteiro-poema e produz o filme baseado neste roteiro, intitulado *Remitente: Nicaragua (Carta al mundo)*.

Ao fazer jus à denominação de ambulante, o Laboratório de Birri passa a ter presença cativa em festivais, mostras e discussões sobre cinema em muitas cidades de vários países do mundo, como Moçambique, Cuba, Itália, França, Colômbia, Espanha, Argentina, Estados Unidos, Brasil, Alemanha, entre outros. A produção do Laboratório é intensa e diversificada. É dessa época a produção dos filmes *Rafael Alberti, Portarretrato del Poeta por Fernando Birri*; o já citado *Remitente: Nicaragua (Carta al mundo)* e *Mi hijo el Che, Portarretrato familiar de Ernesto Guevara*. No mesmo período – 1982 a 1985 – Birri escreve uma série de poemas e ensaios como: *De las flores de urgencia y experimentación en el nuevo cine de Nicaragua*; *Poema en forma de ficha filmográfica*; *Recordando a Brecht en Los Andes*; *Cine e Identidad Regional/Continental*; *América, encegúeceme*; *No, desaparecidos*; *Madres de Rayos*; *De un block de notas sobre Cultura, Represión, Resistencia*; *Saludo para ser abierto*

¹⁷⁶ Cf. BIRRI, 2008a, p. 53.

*en la Exposición de Cine Internacional de Los Angeles; El Tercer Mundo necesita del Primer Mundo, cuanto el Primero necesita del Tercero e Ocupar el lenguaje*¹⁷⁷.

Quanto ao Brasil, a longa história de Fernando Birri no país não deixou de estar presente no *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas*. Além de homenagear Glauber Rocha, criando uma cátedra com seu nome, Birri organizou uma retrospectiva *De San Pablo al Sertao*, dedicada a Geraldo Sarno¹⁷⁸, com quem fez amizade quando esteve exilado aqui (ver Anexo D, fig. 37). Birri via Sarno como um homem de equilíbrio e um cineasta de síntese que, “sabe más de lo que dice, y filma más de lo que sabe” (1987, p. 82). A retrospectiva com Sarno foi inaugurada em 1982 no Segundo Festival Nacional da Venezuela, depois foi à Espanha, participar do *Festival Internacional de Documentales y Cortometrajes*, em Bilbao, no ano de 1983¹⁷⁹. As exibições dos filmes foram acompanhadas de apresentações e debates que contaram com as participações de Geraldo Sarno, Michael Chanan¹⁸⁰, Santiago Alvarez¹⁸¹ e Fernando Birri.

O primeiro documentário de Sarno, *Viramundo* (1965) era tido como fundamental, para Birri (1987, p. 81) que em suas lições, o citava como exemplo relativo ao Novo Cinema Latino-americano. Ele colocava *Viramundo* na perspectiva da “osmose” argumental/documental, juntamente com *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos. Birri entendia que Sarno aportava ao Novo Cinema Latino-Americano economia de estilo e poder de síntese. Segundo ele,

Si en tres etapas sucesivas de la épica cinematográfica brasilera Nelson encarna la lucha de la razón, despierta contra los monstruos cotidianos de la inconsciencia histórica, y Glauber encarna la explosión de la pasión, incendiada por los mitos del subconsciente colectivo, contra esa misma inconsciencia, Geraldo encarna la síntesis de una razón que no niega sus sinrazones, como en Nelson, y de una pasión que no provoca y humilla la razón, como en Glauber. La obra de Geraldo intenta ser oscura pasión que sube a la luz de la razón, razón que desciende a iluminar la pasión represiva y opresora.

En todo caso, liberación de la conciencia fílmica, individual e histórica, mágica y económica. Pero no sólo conciencia liberada, sino liberación del ser

¹⁷⁷ Os poemas cujos títulos foram citados podem ser encontrados no livro *Fernando Birri: pionero y peregrino* (BIRRI, 1987).

¹⁷⁸ Geraldo Sarno é um cineasta brasileiro, nascido em Poções, no estado da Bahia, em 1938. Realizou vários filmes importantes, dentre eles, destacam-se o curta *Viramundo* (1965) e os longas, *Coronel Delmiro Gouveia* (1977) e *Tudo isto me parece um sonho* (2008).

¹⁷⁹ Cf. BIRRI, 1987.

¹⁸⁰ Michael Chanan (1946) é um cineasta inglês que trabalha com cinema documental. Ele é também escritor, crítico de música e professor da *Roehampton University*, de Londres. No início dos anos 1980 Chanan dirigiu o documentário *Portrait of Fernando Birri*.

¹⁸¹ Santiago Alvarez (1919 – 1998) foi um cineasta cubano, realizador de vários documentários. Alguns pesquisadores costumam tratar Santiago Alvarez como “Cineasta da Revolução” e “Documentarista de Fidel”.

—complejidad de un espectador de sangre y sueño— por la conciencia (BIRRI, 1987, p. 82-83).

Essa distinção a Geraldo Sarno era, também, por reconhecer nos pioneiros do *Cinema Novo Brasileiro* um jeito de fazer cinema que comungava com a ética, a estética e as temáticas que caracterizavam o *Novo Cinema Latino Americano*, como Birri o concebia.

Mesmo reconhecendo que o *Cinema Novo Brasileiro* foi um importante movimento, cujos cineastas, obras fílmicas e críticas haviam dado grande contribuição ao *Novo Cinema Latino Americano*, Birri não se fechava em uma xenofobia continental. Ainda que considerasse os filmes e o pensamento sobre o cinema produzido nos países deste continente, como Argentina, Brasil, Cuba, Chile, México, seu *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas* era um verdadeiro laboratório alquímico e antropofágico. Para a fusão dos metais ali trabalhados, o alquimista Birri sabia muito bem o quanto era importante reconhecer as contribuições dadas ao cinema por Eisenstein¹⁸², Grierson, Zavattini, Buñel¹⁸³, Wells¹⁸⁴, Chanan e muitos outros de várias nacionalidades. Tendo claro que o nosso cinema era tributário de outras cinematografias, o *Novo Cinema Latino Americano* assimilou tudo o que lhe interessava, não para fazer uma simples reprodução, mas para transmutar forma e conteúdo em linguagens e narrativas que pudessem se alinhar ao processo de conscientização e difusão de nossas identidades culturais, entre outros de seus aspectos.

Birri pretendia que a América Latina fosse impregnada de consciência da sua latinidade e de como esta identidade poderia ser difundida através do cinema. Mas não de qualquer cinema e sim do cinema preconizado pelos signatários do que era considerado o *Novo Cinema Latino-Americano*. Um cinema de denúncia da opressão e anúncio das possibilidades de libertação, a partir de uma reflexão sobre as condições de vida dos povos oprimidos do continente. Este era o objetivo do *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas* que para cumprir sua missão deveria investigar para comprovar e produzir de forma teórica e prática, cinema. E realizar isto das mais variadas formas possíveis, seja por meio do ensino, das discussões, do exhibir/assistir filmes, da escrita sobre filmes e da produção de filmes, como já foi dito por Birri anteriormente.

¹⁸² Serguei Mikhailovitch Eisenstein (1898 – 1948) foi um dos mais importantes cineastas russos. Participou ativamente da Revolução de 1917 e da consolidação do cinema como meio de expressão artística. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Serguei_Eisenstein>. Acesso em: 04, fev 2016.

¹⁸³ Luis Buñuel Portolés foi um cineasta espanhol, naturalizado mexicano. Nasceu na cidade de Calanda, na Espanha, em 1900 e morreu na Cidade do México, em 1983. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Luis_Bu%C3%B1uel>. Acesso em: 04, fev 2016.

¹⁸⁴ George Orson Welles (1915 – 1985) foi um cineasta, dramaturgo e ator estadunidense. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orson_Welles>. Acesso em: 04, fev 2016.

Deve-se destacar, aqui, que as condições em que foi criado e a proposta do Laboratório de Birri guardam muitas semelhanças com o Instituto de Ação Cultural (IDAC), criado por Paulo Freire, em seu exílio na Suíça. O IDAC tinha como objetivo aprofundar o estudo das práticas pedagógicas que Freire havia iniciado no Brasil, antes do Golpe militar de 1964. Freire circulou por várias partes do mundo com o IDAC e Birri esteve em vários países da América Latina e do Terceiro Mundo, disseminando as ideias mestras do *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas*. Birri não adotava a *Pedagogia do oprimido* como prática de ensino, mas seus radares estavam sincronizados com os grandes movimentos de libertação em curso naquele período. Para além da identificação e da discussão das situações de opressão e das estratégias possíveis de libertação junto aos oprimidos, o Laboratório, também discutia a opressão com o opressor, assumindo outro pressuposto da *Pedagogia do oprimido*, tão importante como a libertação do oprimido, que é a libertação do opressor.

O *Laboratorio de Poéticas Cinematográficas*, seu pensamento, seus filmes, seus textos e seus manifestos alcançaram a Europa e a América do Norte. Assim, público, pesquisadores e cineastas do Primeiro Mundo também foram inoculados pelos ideais do *Novo Cinema Latino-Americano*. Desta forma Birri, como Freire quando criou o IDAC na Suíça, retomou com o Laboratório seu projeto educacional da *Escuela Documental de Santa Fe* que forçosamente foi abortado na Argentina, por força de um regime de exceção que se instalou naquele país, em 1963.

A itinerância do Laboratório, a riqueza e a diversidade das experiências vividas deu a Birri ainda mais subsídios para pensar o Novo Cinema Latino-Americano que culmina com o lançamento de um manifesto a ele dedicado. Quando Fernando Birri volta a Cuba em dezembro de 1985, para receber a condecoração *Grau Ordem “Félix Varela”* (ver Anexo D, fig. 38), lança o “Manifesto dos 30 anos do Novo Cinema Latino-Americano: O Alquimista Democrático. *Por um Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano*”. Neste texto, de reflexão cinematográfica, as abordagens trafegam da estética à política, passando pela educação, com menções aos pioneiros do cinema, sem se esquecer dos grandes cineastas latino-americanos e de movimentos/projetos importantes de nosso continente como a Teologia da Libertação e a revolução:

Fizemos da ideologia / sangue / saliva / esperma / mortos / exílio / resistência.
/ Violência, serena / libertação / da fome / da consciência. / O problema agora
/ é a linguagem / uma revolução / Quem não revoluciona / (permanentemente)
/ suas linguagens / alfabetos / gestos / olhares / involuciona ou morre.
[...] Essa resistência política tem todos os nomes, sobrenomes e apelidos de já
quatro gerações de cineastas latino-americanos que vivem, convivem e

morreram por esse cinema. E revivem na imaginação coletiva, como Glauber Rocha, Saul Yelín, Raimundo Gleyzer, Jorge Cedrón, Jorge Miller, Vlado Herzog e tantos outros, entre os que não podem faltar e não faltam, aqueles dois adolescentes projetionistas cubanos, que no alvorecer da revolução foram assassinados pelos contra-revolucionários, quando com seu caminhãozinho das Unidades Móveis do ICAIC iam pelos caminhos da Ciénaga mostrar o cinema a outros companheiros, pela primeira vez. A todos eles, aqui e agora, dizemos: Presentes!

A quase cem anos da invenção deste “brinquedo mecânico”, “Avós Lumière / avô Méliès, / avô Edison” / recebam / este novo cinema latino-americano / uno na diversidade / diverso na unidade. / Um continente inteiro / expressa a sua visão / seu delírio / de magma e neve / seu indignado tremor / - coloquemos a câmara à altura / do olho de um homem / sua transfiguração.

Porque da mesma forma que, confesso, já não sei mais onde começa a palavra cinema e onde termina a palavra vida, tampouco sei onde termina a palavra poesia e onde começa a palavra revolução.

[...] uma resposta na energia da nossa imaginação liberada e libertadora. Na teoria e na práxis de uma Poética de Transformação da Realidade. Uma poética crítica, uma poética de libertação. Assim também aprendemos que o útil é belo, que a beleza é útil.

“Cada erro na interpretação do homem comporta um erro na interpretação do universo” é a chave que nos legaram os velhos alquimistas. E na interpretação da História – eu atualizaria – “e é, portanto, um obstáculo para a sua transformação”. Às infinitas interpretações desse Arcano corresponde também, hoje, o verbo da Teologia da Libertação. Não há arte sem mistério, e sem os ácidos do revelador.

“Nosso inimigo não é a arte abstrata, e sim o imperialismo”, soube nos dizer o Chefe dessa revolução, o comandante Fidel Castro, naqueles primeiros anos. E acrescentou: “Dentro da Revolução, tudo, fora da Revolução, nada”.

Meu pobre e velho coração, ao receber esta inesperada condecoração “Félix Varela” necessita, para continuar resistindo, apertar junto a si o coração de seu santo irmão Nelson Pereira dos Santos, e dos companheiros cubanos de El Médano”, Julio García Espinosa, Tomás Gutiérrez Alea, Alfredo Guevara, José Massip, o coração de todos os cineastas latino-americanos, presentes e distantes, e sobretudo apertar, sobre-imprimir sobre este coração, e sua esperança, os corações das mais jovens gerações de cineastas que o sobreviverão pulsando a 24 fotogramas por segundo no século XXI.

Água para a sede. Pão para a fome. Fogo para o frio. Luz para o Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano” (BIRRI, 2008a, p. 238-242).

Este manifesto é fruto de pesquisas, teorizações, acompanhamento das produções cinematográficas, críticas, discussões e proposições ao longo de 30 anos do ainda incipiente (até os dias atuais)¹⁸⁵ *Novo Cinema Latino-Americano*. Até a deflagração do movimento que ao congregar cineastas da América Latina criou uma identidade e passou a defender uma estética e um modo de produção próprio de nosso continente, a realização cinematográfica era concentrada basicamente em três países. Argentina, Brasil e México, dominavam este cenário, desde o início do cinema sonoro e os cineastas latino-americanos que vislumbravam uma

¹⁸⁵ Especialmente nos dias atuais, em que as mobilizações coletivas dessa natureza estão cada vez mais perdendo sua força, por razões várias, dentre elas, o crescimento da força hegemônica do capital e da indústria cultural.

possível união em torno da ideia de criar este movimento se encontravam nos festivais da Europa. Até que, no Festival de Pesaro, foi articulado um encontro em solo latino-americano: de 1º a 8 de março de 1967, no Chile, por ocasião do “V Festival de Viña Del Mar” aconteceu paralelamente ao festival o “I Encontro de Cineastas Latino-Americanos”. O festival e o encontro deram a oportunidade de os cineastas ali reunidos, em meio a acaloradas discussões em torno de temas como identidade, política e estética se encontrassem com a história do continente e refletissem sobre as luzes e as sombras que envolviam essa nossa outra América, muda aos ouvidos dos colonizadores e aos de nossos próprios vizinhos. Muito embora o movimento organizado só apareça enquanto tal a partir de meados dos anos 1960, a noção de um novo cinema latino-americano e a produção de filmes que traduziam essa ideia já se manifestava desde o final dos anos 1950 em alguns festivais promovidos na América Latina, como o “Festival Internacional de Cinema Documental e Experimental de Sodre”, no Uruguai. Em duas edições deste festival o novo cinema latino-americano foi destacado: em 1958, Nelson Pereira dos Santos apresentou *Rio 40 graus* e Fernando Birri a exposição de Fotodocumentários intitulada *Tire dié*, título que também deu nome ao filme com o qual Birri voltou ao Uruguai em 1961 e foi premiado¹⁸⁶.

Este cinema se diferenciava das demais cinematografias por sua independência, característica que o afastava dos sistemas de produção relacionados com o entretenimento. O Novo Cinema Latino-Americano era cinema de resistência e revolucionário: no conteúdo, na estética, na forma e no modo de produção. E, para consolidar o que já era uma realidade materializada em filmes, vídeos e muitas publicações, foi criada, em 4 de dezembro de 1985, a Fundação do Novo Cinema Latino-Americano (ver Anexo D, fig. 39). O principal objetivo da Fundação, com sede em Cuba e, cujo primeiro presidente foi o escritor Gabriel García Marquez, era o de contribuir para o desenvolvimento e a integração do cinema latino-americano e do Caribe e, como destacou seu presidente em discurso, manter a ideia que o seu grupo criador alentou, de um cinema com poucos recursos, mas o mais humano que já se fez¹⁸⁷. A instituição foi criada por um Comitê de Cineastas da América Latina¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Cf. BIRRI, 1997, 2007a e 2008a.

¹⁸⁷ Gabriel García Marquez em *Aceitam-se doações*, discurso de fundação da entidade *Fundación del Nuevo Cine latinoamericano* (apud CAETANO, 1997, p. 42).

¹⁸⁸ Este comitê era integrado por: David Blaustein e Fernando Birri, da Argentina; Jorge Sanjinés, da Bolívia; Geraldo Sarno, Nelson Pereira dos Santos e Silvio Tendler, do Brasil; Carlos Álvarez, Gabriel García Marquez e Lisandro Duque, da Colômbia; Alfredo Guevara, Daniel Díaz Torres, Julio García Espinosa, Manuel Pérez Paredes, de Cuba; Miguel Littín, Pedro Chaskel e Sergio Trabucco, do Chile; Ulisses Estrella, do Equador; Jesús Salvador Treviño, dos Estados Unidos da América; Rafael Rosal, da Guatemala; Jorge Sánchez e Paul Leduc, do México; Ramiro Lacayo, da Nicarágua; Pedro Rivera, do Panamá; Alberto “Chicho” Durant, Nora Izcue e Rosa Rodríguez, do Peru; Ana Maria García, de Porto Rico; Franklin Hernández, da República Dominicana; Nelson Wainstein e Walter Achugar do Uruguai e Edmundo Aray e Tarik Souki, da

Logo após este grande momento, outra importante criação se materializa: a *Escuela Internacional de Cine y Televisión (EICTV)*, em Havana, sob os auspícios da Fundação do Novo Cinema Latino-Americano, sua mentora e mantenedora.

3.5.2 - Escuela Internacional de Cine y Televisión

Fernando Birri, que havia tomado parte, como figura de ponta em todo o movimento em torno do Novo Cinema Latino-Americano, em 1985, a convite do amigo Gabo e do comandante Fidel volta ao Caribe no ano seguinte, para fundar e dirigir a Escola de Cinema de San Antonio de los Baños, a 30 km de Havana, em Cuba. A Escola foi construída pelo governo cubano e sua mantenedora seria a Fundação do Novo Cinema Latino-Americano. Em 15 de dezembro de 1986 no ato inaugural da Escola, Fernando Birri tornava público, através de seu discurso, o “Manifesto da Escola Internacional de Cinema e TV (para América Latina e Caribe, África e Ásia): ‘Por um cineteleasta de Três Mundos, em 2002’. Trabalhadores da luz”. Depois de saudar o Comandante-Chefe Fidel Castro, alunos, professores, amigos, hóspedes, cineastas, teleastas e os demais convidados presentes, Birri (2008a, p. 20), apresentou a *Acta de Nacimiento de la Escuela Internacional de Cine y TV em San Antonio de los Baños, Cuba, sobrenomeada de Tres Mundos* (ver Anexo D, fig. 40)¹⁸⁹.

Do Manifesto da *EICTV*, cito abaixo, em linhas gerais, alguns trechos sobre a filosofia da escola:

[...] Escola antiescolástica.

Anti-escolástica, dizia eu desta Escola, porque esta Escola aspira ser um centro de produção de energia audiovisual, um “Centro de Produção da imagem global audiovisual Cinema e Tevê”.

Formação de cineastas teleastas. Ou mais apropriadamente, para corrigir na invenção ideal do nome, a divisão real existente na prática: formação de cineteleastas.

Haverá uma Oficina do Olho e uma Oficina da Orelha [...]

Diálogos no mais alto nível possível, pretendemos, da informação, da técnica, da imaginação, ou seja, intercâmbio solidário de experiências. Abertos em ondas concêntricas à presença de profissionais de nossos três mundos, até alcançar a de profissionais de um limitado horizonte internacional e internacionalista. Assim como o corpo de direção e o docente da Escola está

Venezuela. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_do_Novo_Cinema_Latino-Americano>. Acesso em: 04, fev 2016.

¹⁸⁹ “A matéria da nossa arte é a luz, a nossa arte se faz com luz, voltaica ou eletrônica que seja, somos trabalhadores da luz. Num poema escrito em 1956, no México, quando todo esse sonho de olhos abertos ainda estava por chegar, o Che chamou Fidel de “ardente profeta da aurora”. Companheiro Fidel Castro: faço-o guardião desta Certidão de Nascimento, e o convido para inaugurar esta cátedra, em nome da Escola de Cinema e TV de Três Mundos, e da luz da aurora.” Estes são alguns trechos da chamada por Birri, “Certidão de Nascimento” (ou *Acta de nacimiento*) da Escola Internacional de Cinema e TV e do discurso de Fernando Birri, por ocasião da inauguração da Escola. (BIRRI, 2008a, p. 248).

composto por cineastas e teleastas latino-americanos, cubanos, e integrará em seu desenvolvimento outros especialistas africanos, asiáticos e internacionais da Comunidade Audiovisual.

Receptivos a todos os modelos e contribuições de outras escolas internacionais, não adotaremos modelos copiando exemplos do “Primeiro Mundo”, e mais genericamente, não copiaremos nenhum outro exemplo de outras realidades socioculturais.

Em seu pleno desenvolvimento (1990), a população da Escola será de 300 alunos e alunas, aceitando o desafio “terceiro-mundista” de reconciliar formação massiva e qualidade individual.

Cuba dá as instalações da Escola, com uma capacidade de uns 300 alunos e o equipamento inicial. O resto é fornecido pela Fundação. Nem a Fundação nem a Escola são do Estado cubano.

Mas somente a vontade político-cultural de Cuba e sua hospitalidade fraterna tornaram possível sua concretização em Cuba.

É uma verdadeira cidade do cinema e da TV [...]

Esta Escola foi construída com blocos de cimento pré-fabricados, mas não com idéias pré-fabricadas.

Esta Escola é uma escola de formação artística: e “na Arte, liberdade em primeiro lugar”.

Expressar o que ainda não tem nome, uma imagem, um estilo. Expressar-nos, dar-nos nome, imaginar-nos.

Para que o lugar da utopia que, por definição, não está em “Lugar Nenhum”, esteja em alguma parte: por direito de cronologia geográfica, política, poética, está no que os outros chamam de Terceiro Mundo e nós, de Nossa América, Nossa África, Nossa Ásia, Nosso Mundo.

Longa vida à Utopia do Olho e da Orelha da Escola de Três Mundos. (BIRRI, 2008a: 243-247).

A Escola de Cinema de San Antonio de Los Baños, como ficou conhecida em todo o mundo é um dos mais importantes centros de formação de cineastas e de produção do pensamento cinematográfico da América Latina, e é referência entre as escolas de cinema do planeta. Pela EICTV, como professores, passaram destacados técnicos do cinema mundial, renomados cineastas, escritores e pesquisadores da Europa, América do Norte, África, Ásia e, claro, da América do Sul. Milhares de alunos do que Birri chamou dos Três Mundos, se formaram pela *Escola Internacional de Cine e TV* e atuam no cinema de seus países de origem como técnicos, críticos, produtores, roteiristas e realizadores.

Mais do que técnicas cinematográficas, a EICTV trabalha com o despertar de consciências, com o autoconhecimento e o desvelamento da história da humanidade. Promove choques de realidade e estimula o engajamento político e social, por meio de um cinema criativo e de experimentação que reflete sobre relevantes conteúdos, mas que também é ousado na forma e não descuida da inventividade. “Do barro ao ouro, da ‘estética da fome’, à fome de uma estética subversiva, do fotograma à vida, esta é a grande Arte em cujo forno estamos ardendo”, dizia Birri (2008a, p. 240). Ele que sempre fez questão de afirmar a inexistência de uma técnica neutra, de uma ciência neutra e, muito menos, de uma escola de

ensino de arte que se iluda ou iluda os seus alunos com a ideia de uma transmissão neutra de uma técnica ou de um conhecimento. Tinha muito claro o que era e como era o ensino na EICTV. Afirma Birri que,

Ni la “bottega” de Giotto, ni en nuestros días el Bauhaus, ni mucho más atrás todavía, las Escuelas Mayas de Adivinación, fueron Escuelas Neutras, tuvieron Maestros Indiferentes.

Un autolimitarse en la transmisión de esa “mundivisión”, de ese punto de vista, de ese punto de cámara, voluntaria o desprevenidamente, implica de cualquier manera la transmisión de otro punto de vista, agravada por la falsa conciencia de su “objetividad”, de su “imparcialidad”, de su “neutralidad”. No por optar por un punto de vista o por otro, es ya una opción. Abstenerse, sustraerse, proclamarse “inocentes”, es ya una manera de participar, de adherir, ser “culpables”, de lo contrario de aquello a que se sustrae, abstiene, absuelve; irresponsabiliza. (BIRRI, 1987, p. 163).

Essa falta de neutralidade tem a ver, inclusive, com a escolha do país-sede da Escola. O comandante Fidel Castro¹⁹⁰, nos primeiros anos da *Escuela Internacional de Cine y TV de San Antonio de Los Baños*, disse: “Dentro da Revolução, tudo, fora da Revolução, nada” (*apud* BIRRI, 2008a, p. 240). Mas tal afirmação que de modo algum significa neutralidade, também não deve ser considerada cerceamento. No entender de Birri, que acredita na utilidade da beleza, tal afirmação era a expressão da “liberdade criativa revolucionária” e cita novamente Fidel que não queria impor nenhum limite à criação artística ao advertir que “Nosso inimigo não é a arte abstrata, e sim o imperialismo” (*Ibidem*).

A EICTV deveria manter uma permanente integração com a população cubana e, especialmente, com a comunidade do entorno. Esta aliás, era uma recomendação estrita de Fernando Birri:

El que hacer cotidiano de los alumnos (pruebas prácticas), será verificado permanentemente con el público, que en nuestro caso, prioritariamente, será la comunidad de San Antonio de los Baños, comunidad con respecto a la cual la Escuela no quiere aparecer como una jaula de oro, sino aspira a integrarse. Cine-debates en el Teatro Cine de San Antonio de los Baños, actualmente modernizado a tal fin, circuito cerrado de televisión en el pueblo de San Antonio de los Baños, en vivo a través de la Unidad Móvil de TV de la Escuela. (BIRRI, 1987, p. 159).

A Escola de Cuba, sendo uma escola anti-escolástica, seria muito mais uma “central productiva de energía creativa para imágenes audiovisuales”, no entender de Birri, do que uma escola nos moldes tradicionais. “Una fábrica del ojo y la oreja, un laboratorio del ojo y la

¹⁹⁰ Fidel Castro faleceu justamente quando escrevia esta sessão, no dia 25 de novembro de 2016, aos 90 anos de idade.

oreja, un parque de atracciones del ojo y la oreja [...] para una constante gimnasia artística de ambos músculos informativos” (BIRRI, 1987, p. 153 e 158). E o exercício desses músculos, não deveria ser exclusividade dos alunos e professores da EICTV, mas também daqueles que fruía as obras cinematográficas produzidas e/ou difundidas e discutidas pela Escola.

A criação desta Escola era fruto de necessidades, experiências e reflexões em torno do *Novo Cinema Latino-Americano* que completava 30 anos e desde seu nascimento necessitava de um centro capaz de atender, no mínimo, a três demandas urgentes do movimento: iniciação, complemento e superação. Necessidades estas que, se pensadas apenas no campo da utilidade, dariam conta de responder tanto as expectativas do mercado de trabalho, como a ânsia criativa dos interessados neste tipo de cinema proposto pelo movimento. A EICTV foi pensada e criada para ser um centro de produção e de formação de profissionais em cinema e televisão, teórica e praticamente em três níveis: Básico, Oficinas Experimentais e Diálogos de Altos Estudos, para expressar o imaginário do que o Primeiro Mundo chamava de Terceiro Mundo. A ideia era dar uma resposta, a nossa resposta ao mundo – a resposta da América Latina –, em forma de som e imagem, de audiovisual, para contrapor a negação da difusão de nossa autêntica imagem por parte do poder imperial. Contudo e, apesar de toda a resistência cultural que a Escola teria que enfrentar – em razão da clareza de sua ideologia lúcida e bem definida –, seus idealizadores cuidaram para que não houvesse sectarismo e sim um pluralismo que não se configurasse como uma babel, mas como abertura criativa. Pois, Birri acredita que,

[...] no hay estudio ni rigor sin método, y –asimilada la conciencia crítica, experimentada la revolución formal— es la aplicación rigurosa de una metodología quizás el aporte todavía más duradero –porque todavía poco se practica— de la vieja Escuela Documental de Santa Fe.

La falsa opción dos “marginalismo” (cine independiente, político/experimental) vs. “profesionalismo” (cine industrial, dependiente del circuito tradicional producción/consumo) tiene que ver con un campo específicamente connotado por la ideología y las estéticas más que por el aprendizaje técnico; porque si bien es cierto que, por una parte, se quiere dar una formación competitiva profesional –competitiva con los más altos niveles de la industria de los países de estos estudiantes, ¿si no para qué vienen a estudiar?— no es menos cierto que por otra parte, este aprendizaje metódico y prolongado, no descarta la necesidad de formación fulmínea, mediante transmisión de los elementos básicos del ABC cinematográfico, para aquellos estudiantes cuyas inquietudes los empujen a ejercitar el amplio arco que va del cine político “puro” al cine experimental “puro” (apuntado a todas las alternativas: cine clandestino, militante, de denuncia, de resistencia, social, didáctico, independiente, vocacional, *underground*, marginal, diverso, off, off-off) y quieran reintegrarse, después de los 6 meses iniciales en la Escuela, a la problemática de las cinematografías nacientes o emergentes o de lucha de sus

respectivos países, o quieran experimentar por sí mismos las temáticas de una original aventura creativa. O ¿por qué no? Ambas cosas a la vez, “contaminadas”. (BIRRI, 1987, p. 157).

Contaminação essa que sempre prevaleceu para Birri que também defendeu para esta concepção de escola anti-escolástica, teoria e prática, indissolúvelmente unidas, como solução de uma constante continuidade, sem interrupção ou ruptura entre uma e outra. Como fluxo dialético entre a necessidade do fazer e as chaves de decifração do como fazer dos povos submetidos às implacáveis leis do denominado subdesenvolvimento na busca de uma identidade cultural, econômica, técnico-científica, como sujeitos históricos.

O criador da Escola de Cinema de Cuba não concordava com teorizações abstratas, por sua inutilidade, assim como discordava dos empirismos pragmáticos, em razão de sua predominância utilitarista. Birri queria reciprocidade entre prática e teoria: “Unas veces, la Praxis anticipatoria de la Teoría que la interpreta, otras veces, la Teoría reveladora de la Praxis que la ejecuta, pero siempre una y otra verificándose, en lo Nuevo [...]” (1987, p. 154).

Outro aspecto a considerar é a ideia de fundo da Escola no sentido da aprendizagem permanente e de ensinar aprendendo. Birri queria que quando viessem os profissionais para os Diálogos de Altos Estudos, do 3º Nível que

[...] saben que no se termina nunca de aprender, transmitirán sus conocimientos a los profesionales incompletos de los Talleres Experimentales (2do. nivel), que vienen porque quieren completar su aprendizaje o profesión, y ambos los transmitirán a los no-aún-profesionales de la ‘escuelita’ del Curso Básico/Regular (1er. Nivel) que han venido porque no saben nada, pero que –sabemos– tendrán también algo que enseñar –vivencia, experiencia o sueño– a los profesionales y a los profesionales incompletos. Contra la verticalidad de una enseñanza que desciende de ‘arriba’ para ‘abajo’, se cumple así el quetzalcoatl de los 3 niveles, nuestra serpiente emplumada que se muerde la cola: el flujo circular de la enseñanza, la dinámica interna de la Escuela, la superación de la falsa antítesis autoritaria y estática enseñar-aprender. Superada justamente por su contrario: “Enseñar aprendiendo” (BIRRI, 1987, p. 162).

Ancorada em princípios amplamente discutidos entre os membros de sua mantenedora, a Fundação do Novo Cinema Latino-Americano e, baseada nas necessidades do cinema que se pensava para a realidade latino-americana daquele período, a Escola é inaugurada. O Curso Básico/Regular da Escola Internacional de Cinema e Televisão de San Antonio de Los Baños teve início em setembro de 1987, com 80 alunos. Seu projeto pedagógico foi estruturado em duas fases: uma primeira de dois anos, de formação polivalente/geral e uma segunda de especialização, com duração de um ano. A segunda fase

foi desenvolvida em forma de oficinas nos centros da indústria audiovisual, nas áreas de Direção, Fotografia e Câmera, Som, Montagem e Produção em Cinema e Televisão¹⁹¹.

A Escola tinha como meta oferecer 300 vagas ao atingir seu pleno funcionamento. Pretendia que 240 dessas vagas fossem contempladas com bolsas de estudo integrais, divididas igualitariamente entre moças e rapazes dos três continentes: América Latina e Caribe, África e Ásia. Seriam quatro bolsistas por cada país, pensando que como fruto do intercâmbio de disciplinas formativas, estes alunos ao voltarem para os seus países poderiam formar mini-equipes de trabalho. Para se candidatar a uma vaga o aspirante deveria reunir as seguintes condições: ter o título de bacharel em qualquer curso superior, mais de 20 e menos de 30 anos de idade, domínio da língua espanhola e ser aprovado em duas provas em seu país de origem: uma de conhecimento geral e outra de atitude e orientação vocacional. A seleção definitiva era feita por uma comissão da EICTV que avaliava o currículo e a documentação dos candidatos que lhes eram enviados de cada um dos países concorrentes, juntamente com as provas que eles realizaram. A primeira turma tinha em média 25 anos de idade e era formada por jovens das capitais e do interior de vários países. O primeiro estudante da Ásia a estudar na EICTV foi um vietnamita. Da África, vieram alunos de Benin, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Burkina Faso e África do Sul. Havia minorias regionais, como os alunos brasileiros, vindos do Ceará e do Piauí e minorias étnicas como os Zapotecas do México. Cada um dos alunos se integrava a uma equipe de trabalho ao mesmo tempo em que levava a cabo seu próprio projeto individual, em cursos regulares de três anos e seis meses. Os primeiros seis meses eram reservados para o Curso Básico e três anos para o Curso Regular, conjugando o conhecimento generalista com as especializações profissionais. Terminado o Curso Regular em suas duas fases, os alunos estariam capacitados para atuarem como Diretores de Cinema e Diretores de Televisão, Diretores de Fotografia e Operadores de Câmera, Técnicos de Som, Montadores e Produtores. Além dessa formação específica,

¹⁹¹ Para cumprir tais propósitos a EICTV se propunha a trabalhar com as seguintes disciplinas: Introdução à produção, técnica e história do cinema e da televisão; Aproximação com a indústria audiovisual: Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográfica (ICAIC) e Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT); Estética da imagem e Prática de Câmara (filme e vídeo); Estética do Som e Prática de Gravação; Estética da Montagem e Prática da Moviola; Estética Documental (Documentários latino-americanos e caribenhos, africanos e asiáticos), com destaque para os Cursos de Integração Cultural Cinematográfica e Televisiva Latino-Americana e Caribenha, Africana e Asiática. Oficinas de: Roteiro, Produção, Direção, Assistente de Produção e Direção, Direção de atores, Roteiro de ficção, *Storyboard*, Fotografia de Ficção e Fotografia Documental, Iniciação a Fotografia fixa e Prática de Laboratório Fotográfico, Música, Som, Trilha e Banda Sonora Audiovisual, Montagem, Continuidade, Cenografia, Figurino, Cabelo e Maquiagem. Matérias contemplando temas como os Panoramas da: Crítica, da Cultura, da Estética, da História do cinema e da televisão Latino-Americana e Caribenha, Africana e Asiática; Estética do Documentário e suas relações com a Sociologia e a Psicologia e Estética do Filme de Ficção ou Argumental, também integravam o currículo da Escola. E, ainda, Projeções dos Trabalhos Práticos realizados com avaliação crítica e orientações para as especializações. Os alunos tinham ainda acesso à indústria para um conhecimento direto visitando-as num primeiro momento e complementando depois sua aprendizagem teórica com práticas no ICRT e no ICAIC (Cf. BIRRI, 1987, p. 158).

especializada, os alunos formados pela Escola de Cuba estavam aptos a atuar na indústria audiovisual de seus países, nas mais variadas funções, em razão da visão geral do cinema adquirida no curso¹⁹².

A EICTV oferecia, além do Curso Básico/Regular, oficinas experimentais com professores altamente qualificados, para atender aqueles profissionais que, embora já estivessem atuando no cinema e na TV não possuíam uma completa formação. Duas dessas oficinas seriam permanentes: “Roteiro e Dramaturgia” e “Direção de Atores”, que se constituíam, na visão de Birri (1987, p. 160), como “dos talones de Aquiles en los que ha sido vulnerado más de un buen proyecto de película latinoamericana (y no sólo película, piénsese en las telenovelas, y no sólo latinoamericanas)”. O objetivo era corrigir as duas maiores carências do Novo Cinema Latino-Americano¹⁹³, mas não somente isso, a ideia de Birri era manter

Diálogos al más alto nivel posible, aspiramos, de la información, de la imaginación. Intercambio de experiencias reales y soñadas. Conjugación del verbo crítico-poético de nuestra vida y de nuestra arte, de lo que somos y de lo que queremos ser, como prueba de nuestros destinos individuales transformados en Proyecto Común, confrontado, compartido en Futuro Solidario (BIRRI, 1987, p. 161).

A Escola de Cinema de Cuba¹⁹⁴ se estruturou a partir do ideal de uma poética de libertação e transformação da realidade. Birri e seus colaboradores pretendiam que toda a comunidade que representava a Escola – docentes e discentes, presentes e futuros, na condição de “militantes de la imagen” –, sempre se empenhassem na busca da “utilidad, verdad y belleza” (BIRRI, 1987, p. 164).

3.5.3 - Escuela Documental de Santa Fe

Conforme dito anteriormente, Cuba foi o coroamento do trabalho de Birri como mestre formador de cineastas. Mas, se Cuba foi o coroamento, o início se deu em Santa Fe, Argentina, depois de sua formação na Itália. Foi em sua terra natal que Birri aprofundou o contato com a realidade social latino-americana. Tal aprofundamento se deu por meio de um cinema de pesquisa, com base no real, estabelecendo diálogos com o povo, para melhor

¹⁹² Cf. BIRRI, 1987, p. 155-158.

¹⁹³ Muitos profissionais e estudiosos de cinema na América Latina continuam a apontar estas questões como duas grandes deficiências do cinema que se faz por aqui.

¹⁹⁴ Na atualidade, a *Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV)*, continua em franca atividade e oferece várias modalidades de cursos e oficinas. Para maiores informações sobre a Escola, acesse: www.eictv.org.

entender as situações de opressão a que eram submetidos e cerrar fileiras com os oprimidos na luta por libertação.

A história dos primeiros anos da Escola Documental de Santa Fe está documentada no livro *La Escuela documental de Santa Fe*, editado pela Prohistoria Ediciones, da cidade de Rosario, Argentina, em parceria com o Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe (ISCAA). Este livro, de autoria de Fernando Birri, publicado em 2008 é uma edição comemorativa do 50º aniversário da estréia de *Tire dié*. O livro resgata a memória da Escuela Documental de Santa Fe e marca os 33 anos do encerramento definitivo das atividades da Escola, registrados na primeira publicação deste livro. Sobre esta obra, aliás, é importante registrar que na noite anterior à saída clandestina de Birri e de seus companheiros da Escola Documental de Santa Fé, da Argentina para o Brasil, ele havia terminado os seus manuscritos, cuja obra recorri várias vezes para a redação desta tese. Com o objetivo de documentar, sistematizar, difundir e ao mesmo tempo resguardar e preservar a memória da primeira escola de cinema documental da América Latina foram feitos vários registros dos trabalhos ali realizados, cobrindo – ainda que parcialmente – o período de 1956 a 1963. O conjunto desses registros foi organizado por Birri no referido livro, *La escuela documental de Santa Fe*¹⁹⁵, cuja primeira edição, com impressão datada de 12 de agosto de 1964, foi apreendida pela ditadura argentina. Dos 1500 exemplares impressos, 1200 foram queimados pela polícia e os 300 restantes os estudantes e outros colaboradores da Escola roubaram-nos e os fizeram circular pelo mundo (ver Anexo D, fig. 41).

Levando-se em conta o fato de haver uma publicação dedicada a Escola de Santa Fe e, por outro lado, a documentação referente a ela se encontrar dispersa¹⁹⁶, serão destacados aqui apenas os aspectos diretamente ligados ao objeto de nossa análise. Esse recorte se justifica, também, em razão de ter tido acesso somente a uma parte do acervo e de existir uma publicação¹⁹⁷ sobre a Escola que se constitui como uma rica fonte de consulta de primeira mão, escrita por Birri, com a participação de seus principais colaboradores.

¹⁹⁵ A seleção, recompilação dos registros e notas sobre a memória da Escola Documental de Santa Fe esteve sob a responsabilidade de Manuel Horacio Giménez com a colaboração do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral e foi impresso nas oficinas gráficas da Universidade (Cf. BIRRI, 1964 e 2008b).

¹⁹⁶ Na pesquisa documental realizada durante o Estágio Sanduíche na Argentina, foi possível acessar alguns dos documentos, materiais didáticos e equipamentos da Escuela Documental de Santa Fe no Museo e Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral e no Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe. Todavia, a maior parte do acervo de Fernando Birri – incluindo o de Santa Fe –, foi depositado pelo próprio Birri, na biblioteca da Brown University, dos Estados Unidos e está sob a guarda desta instituição. Somente uma pequena parte deste acervo encontra-se na Argentina, dividido entre o Museo e Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral e o Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe.

¹⁹⁷ Esta publicação, em espanhol, pode ser encontrada em bibliotecas de cinema e nas livrarias argentinas (presencialmente ou por internet).

A história da Escuela Documental de Santa Fe começa com o regresso de Birri, da Itália para a Argentina. Ele desembarca em Buenos Aires e a poucos dias de sua chegada recebe propostas para filmar três roteiros, todos baseados nas velhas receitas convencionais vigentes na indústria cinematográfica argentina. Birri os recusou, assim como se negou a ficar em Buenos Aires, optando por se instalar a 500 quilômetros da capital, em Santa Fe, sua cidade natal.

Ao chegar a Santa Fe, no ano de 1956, Birri foi convidado pelo Instituto Social da Universidade Nacional do Litoral (UNL) para ministrar um curso de cinema. Durante as conversações surgiram várias ideias, como as de se criar uma escola, um instituto de cinema, etc.. Foi cogitada até a proposta de fundação de uma Academia de Artes e Ciências Cinematográficas. Mas Birri, interessado que estava em formar novos plantéis para uma futura cinematografia nacional, sem descartar a possibilidade futura de uma Academia Cinematográfica, propõe para o início algo mais modesto. Sugere para aquele momento um seminário de quatro dias de duração. Se desse certo, pensaria no que fazer depois. Este primeiro curso aconteceu na Faculdade de Direito, com aulas teóricas à tarde e conteúdos mais práticos à noite. Birri optou por seguir o programa do *Centro Sperimentale di Cinematografia* de Roma e trabalhou com o livro *Il film nei problemi dell' arte*, de Luigi Chiarini¹⁹⁸ e com os fotodocumentários *Un paese*, com textos de Zavattini e fotografias de Paul Strand¹⁹⁹ e *Il bambini di Napoli*, com textos de Domenico Rea²⁰⁰ e fotos de Chiara Samugheo²⁰¹. Após a primeira aula noturna com a apresentação dos fotodocumentários, depois das polemizações e dos comentários feitos por Birri e sua equipe, começaram as discussões que terminaram na rua, se estendendo até as quatro horas da madrugada²⁰². Ao contrário de muitos cursos similares que surgiam na Argentina neste período – que começavam bem, mas logo fracassavam –, o seminário ministrado por Birri começou com cinco alunos e terminou com 135: homens e mulheres. Tratava-se de um público de jovens. Entre eles, escritores, poetas, músicos, cineclubistas, integrantes de grupos de teatro, professores, assistentes sociais e, sobre tudo, estudantes secundaristas e universitários. A partir daquele momento estava plantada a semente da Escuela Documental de Santa Fe e

¹⁹⁸ O italiano Luigi Chiarini (1900 – 1975) foi crítico e teórico do cinema. Disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Luigi_Chiarini>. Acesso em: 30, Nov 2016.

¹⁹⁹ O estadunidense Paul Strand (1890 – 1976) era fotógrafo. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Strand>. Acesso em: 30, Nov 2016.

²⁰⁰ O italiano Domenico Rea (1921 – 1994) foi escritor e jornalista. Disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Domenico_Rea>. Acesso em: 30, Nov 2016.

²⁰¹ Chiara Samugheo é uma fotógrafa italiana, nascida em Bari no ano de 1935. Disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Chiara_Samugheo>. Acesso em: 30, Nov 2016.

²⁰² Cf. BIRRI, 2008b, p. 34.

De esta manera Birri fundó el Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral (con el apoyo de la visión progresista de su Rector Dr. Gollán y la Directora del Instituto Social Dra. Romera Vera). Allí pondría en práctica el concepto de un cine-documento que, comenzando en la realidad, terminara en la realidad no sólo para reflejarla, para interpretarla, sino, fundamental, para modificarla. Y comenzaron los trabajos en ese taller-escuela que poco a poco fue ampliándose hasta convertirse en el epicentro de lo que algunos llamaron “la escuela documental del Litoral”, y cuya gravitación en el orden nacional se hizo sentir en el campo del cortometraje y aún del largometraje, de la doctrina y la crítica especializada. Debemos tener en cuenta las características y condiciones propias del país para valorar la verdadera proporción de esta influencia (GIMÉNEZ, *apud* BIRRI, 2008b, p. 26)²⁰³.

Houve uma conjugação de forças entre as ideias de Birri, a de seus principais colaboradores, no cenário político argentino da época e no espaço institucional onde nasceu a Escola, a Universidade Nacional do Litoral.

A UNL foi criada a partir dos princípios reformistas oriundos do Movimento Universitário de Córdoba, de 1918. Segundo Stella Maris Scarciófolo²⁰⁴, diretora do Museo e Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral, “embora a UNL tenha sido desde sua criação uma referência acadêmica, tendo como base o tripé de sustentação universitária, ensino, pesquisa e extensão, sempre foi marcada pelo seu caráter reformista”. Esta identidade fez com que a UNL tenha sofrido várias intervenções para despolitizá-la ou para aristotelizá-la. Birri afirma que “se la ha tachado de revolucionaria y de antirrevolucionaria, nunca de anquilosa o muerta. [...] nuestra universidad ha sido el fermento de muchas iniciativas, mejor o peor logradas, pero que tiene todas el mérito de su autenticidad” (2008b, p. 38).

Após 10 anos de sua fundação a UNL cria, em 1928, o Instituto Social, com o propósito de estabelecer uma ponte entre a universidade e o povo. Birri observa que, embora os fundadores do Instituto não tivessem formação em Sociologia ou Ciências Políticas, eles souberam criar os organismos necessários para que houvesse esse diálogo entre a população e a Universidade. E é, justamente, nesse espaço de estudos sociais que nasce o Instituto de Cinematografia da Universidade do Litoral que se tornou conhecido como Escola *Documental* de Santa Fe. Destaco *documental*, por este ter se constituído como a base fundamental de abordagem do cinema ali ensinado, discutido e praticado. Mais uma vez Birri se alinhava com

²⁰³ Citação de um trecho do *Texto de solapas de la edición original*, escrito por Manuel Horacio Giménez, do livro *La escuela documental de Santa Fe* (BIRRI, 1964).

²⁰⁴ Stella Maris Scarciófolo, com quem mantive várias conversas informais por ocasião da Pesquisa de Campo, em Santa Fe, Argentina, é a Diretora do Museu da UNL.

os mestres que o inspiravam. No nascedouro da Escola Documental de Santa Fe, Birri nos faz lembrar John Grierson, iniciador do movimento documental inglês, que credita à Faculdade de Ciências Políticas da Universidade de Chicago, o seu conceito de documentário. Birri, por sua vez, encontra no Instituto Social da UNL, em Santa Fe, o correspondente ao que Grierson encontrou em Chicago. Deve-se considerar, ainda, conforme Stella Scarciófolo, algumas pistas sobre como o Departamento de Sociologia da Universidade Nacional do Litoral funcionava. Segundo ela, a Dra. Angela Romera Vera, responsável pelo Departamento de Sociologia da Universidade tinha a fotografia como uma forma de compreender a realidade social (ver Anexo D, fig. 42). Os alunos iam às ruas e fotografavam as realidades encontradas. A partir das fotografias, estudavam para compreender tais realidades e então apresentavam propostas/respostas científicas que se adequassem àquelas realidades para desenvolver seu trabalho sociológico. Ao ser convidado para realizar o curso de cinema no Instituto Social da Universidade Nacional do Litoral, Birri incorpora também a técnica do fotodocumental ao método fotográfico sociológico que já era utilizado por Romera Vera²⁰⁵.

Além de se encontrar com Grierson ao ancorar o seu trabalho em um Instituto voltado para estudos sociais, Birri se encontra também com Paulo Freire, ao desenvolver o seu projeto de ensino de cinema, como extensão universitária, voltada para a classe trabalhadora de todos os níveis. O curso de cinema ministrado por Birri era um dos cursos que integrava a grade dos cursos de extensão oferecidos pelo Instituto Social. Conforme me revelou Scarciófolo, a diretora do Museu da UNL, “Entre os participantes, havia muitos operários, pessoas simples, de pouca leitura, que não haviam sequer terminado o curso primário ou algo parecido. Alguns deles só sabiam, no máximo, ler e escrever as primeiras letras”²⁰⁶. As aulas tradicionais se convertiam em falas, diálogos ou pequenos cursos ministrados por quem tinha algo a dizer para os participantes, independente de possuir qualificação acadêmica de mestrado ou doutorado. Utilizavam-se vários recursos para se estabelecer a comunicação com os alunos, tais como: rádio, revistas, folhetos, teatro, concertos, exposições e exibição de filmes. A extensão universitária não era compreendida como simples educação das classes populares por uma elite, sem que houvesse intercâmbio, mas sim uma troca de aprendizados, de compreensão da realidade local e nacional. Até porque, para ministrar um curso de extensão no Instituto, segundo Birri, não era necessária nenhuma titulação acadêmica. A tarefa era a de

²⁰⁵ Cf. Anotações dos relatos de Stela Maris Scarciófolo, em conversas informais.

²⁰⁶ *Ibidem*.

estabelecer comunicação e diálogo, com o povo em uma dimensão cotidiana de suas realidades²⁰⁷.

Tendo em vista o sucesso do primeiro seminário de fim de semana, Birri propôs aos participantes um trabalho prático: a realização de fotodocumentários com o objetivo de dar seqüência ao curso. Com a proposição deste trabalho, Birri pretendia recuperar uma experiência com fotodocumentários desenvolvida na Itália, com sucesso no início, mas que acabou se frustrando. Pois, a técnica do fotodocumentário é simples, mas a forma de sua abordagem é definidora do seu sucesso ou fracasso. Birri tomou todos os cuidados possíveis ao propor a técnica fotodocumental apreendida no Centro Experimental de Cinematografia de Roma, para a realidade de Santa Fe e sua proposta logo foi recebida com grande entusiasmo pelos mais de cem alunos que participaram do curso. Uma câmera fotográfica amadora, um simples gravador, lápis e papel era o material necessário para que os participantes do curso saíssem pela cidade de Santa Fe e seus arredores em busca de novos temas para a possibilidade de um futuro cinema nacional. Munidos desse material e do desejo de se encontrarem com a realidade da região, os aprendizes de cinema documental cruzaram os muros da universidade e foram a campo fotodocumentar. Esta atividade consistia em conversar, fazer anotações e fotografar rostos, pessoas, lugares, edificações, animais, plantas, para fazer leituras de realidades, identificar e dar visibilidade aos problemas de seu próprio habitat.

Se comparado à pedagogia de Paulo Freire, esta saída a campo era como a busca pela palavra geradora, a partir da qual começaria todo um processo de aprendizagem partilhada de leitura do mundo, tendo como ponto de partida a realidade mais próxima. E a realidade mais próxima era a realidade dos próprios sujeitos que aprendiam a ler e a compreender essa realidade para depois escrever sobre ela. No caso de Birri, os trabalhos dos alunos possibilitaram a publicação do primeiro catálogo de fotodocumentários, ainda em 1956²⁰⁸. Todos esses fotodocumentários dão conta de uma temática social sobre a realidade local e apresentam potencial para uma produção cinematográfica documental ou argumental, com base na realidade social do lugar.

²⁰⁷ Cf. BIRRI, 2008b, p 38 e 39.

²⁰⁸ Fazem parte deste catálogo, os fotodocumentários: *Tire dié*, que é a origem do filme de mesmo nome; *El conventillo*, sobre uma casa de cômodos onde moram várias famílias (no Brasil seria o equivalente ao chamado Cortiço); *Edad feliz*, um ironia sobre meninos pobres, cuja infância não é nada feliz, devido as suas precárias condições de vida; *Nunzia*, sobre uma garota que trabalha como entregadora de refrigerantes em uma carroça puxada por cavalos; *Mercado de abasto*, sobre as condições dos mercadores na noite anterior à feira; *El triángulo*, sobre uma região suburbana de Santa Fe; *Alto Verde*, sobre uma ilha em frente a Santa Fe; *Un bolicho*, sobre um bar, com mesas de jogos, em um ponto final de ônibus na localidade de San José de Rincón a 11 kilometros de Santa Fe e *A la cola*, sobre o problema da água na região (ver Anexo D, fig de 43 a 48).

Após o sucesso dessas primeiras experiências com os fotodocumentários e, depois de várias reuniões de discussão sobre os possíveis rumos do projeto, começa-se a desenhar algo mais consistente para dar continuidade às primeiras iniciativas. E o próprio Birri questiona se o que estão criando da forma que estão criando e com o nome recebido seja o mais adequado:

Como un medio más para el cumplimiento de nuestros fines, se ha creado el Instituto de Cinematografía. Es posible que su nombre sea tan poco acertado como el de Instituto Social; lo que interesa es que su tarea sí sea acertada. Buscamos a través de él una nueva forma de comunicación con nuestro pueblo en su dimensión real. Ni regionalismo, ni pintoresquismo, ni arte de vanguardia. Todo lo que queremos es que los alumnos del Instituto aprendan a ver y a expresar lo visto en forma tal que los espectadores de sus trabajos tengan que mirar y compartir; si además realizan algo bello tanto mejor. (BIRRI, 2008b, p. 39).

Apesar de todas as reservas, o embrião do projeto mostra-se exitoso sob vários aspectos, não somente pelas produções serem bem recebidas pelo público e pela crítica, como em razão desses primeiros trabalhos terem se concretizado como um teste prático e experimental das primeiras formulações teóricas de Birri.

Embora se cogitasse a possibilidade de que um dia o Instituto viesse a oferecer à indústria cinematográfica argentina, técnicos cientificamente preparados para desempenhar as diversas funções nas várias etapas de um filme, Birri tinha muito claro que, para aquele momento, não era isto o que mais lhe interessava. Ele percebia que a necessidade era de uma escola que abarcasse desde a aprendizagem do cinema – ainda que não atingisse seus contornos científicos –, até a aprendizagem da sociologia, incluindo a história política e geográfica de seu país. Birri, assim como vários de seus colaboradores mais próximos enxergavam o potencial do Instituto, como algo que poderia se tornar autônomo e independente do Instituto Social, uma vez que este não tinha como objetivo formar profissionais para o cinema. Todavia, entendendo que aquele momento histórico exigia uma busca que deveria ter como norte a identidade nacional que havia sido perdida e se encontrava alienada por uma penetração cultural hegemônica e imperialista, orienta todo o projeto na direção do documental. Birri estava convencido de que o primeiro passo que uma cinematografia que se pretende nacional deve dar é na direção de documentar essa realidade.

Para isso seria necessário, portanto que, cada um desses futuros cineastas levasse consigo um saber ético que os impedisse de aplicar as técnicas que aprenderam em realizações que não estivessem a serviço do povo argentino e de valores humanitários em geral. “Tiene que empezar por ver lo que tiene frente a sus ojos, escuchar lo que tiene al lado

de su oreja” (BIRRI, 1987, p. 55). Para atingir os ideais e o objetivo de uma formação teórica e prática que possibilitasse realizações fílmicas realistas, a resposta mais adequada, no entender de Birri, seria trabalhar com o cinema documental.

Em *Memória de 1957*, Birri registra o início das aulas regulares do Instituto:

El día 8 de abril se dicta la clase inaugural de las actividades del Instituto de Cinematografía, que cuenta con 104 alumnos inscriptos en el primer año preparatorio o documentalístico. El programa de estudios desarrollado comprendió el conocimiento de los problemas estéticos, morales y sociales del film, con especial referencia al cine documental, y una introducción a los problemas técnicos del film.

Paralelamente a estos estudios de carácter teórico, la enseñanza se complementaba con la realización de trabajos prácticos: fotodocumentales y la filmación de “Tire dié”. En octubre, y a raíz de la inundación, los grupos de trabajo encararon la realización de fotodocumentales en los distintos barrios perjudicados. Como complemento al plan de enseñanza mencionado, se organizaron cursillos y conferencias sobre distintos problemas del cine, a cargo de especialistas: José Dominianni: “La gran misión del cine”; Oscar Barrio Olivares: “El cine como medio de difusión de conocimientos científicos”; Ernesto Sabato: “Mi experiencia como autor del libro ‘El túnel’” (novela y guión); Rodolfo M. Taboada: “El libro cinematográfico”; Augusto César Vatteone: “El libreto cinematográfico, su técnica y desarrollo”; Carlos Ferreyra: “Diez etapas del cine argentino y una más”; Jaime Potenze: “Breve historia crítica del cine argentino”; José Agustín Mahicu: “Configuración de la cinematografía contemporánea, su evolución y tendencias actuales”; Saulo Benavente: “Escenografía cinematográfica”; Simón Feldman: “La imagen cinematográfica”; Enrique Wallfish: “Importancia de la fotografía en el film”. Durante el mes de julio se contó con la presencia de Jorge Ángel Arteaga del SODRE de Montevideo, quien se refirió a: “Documentales de Sucksdorff” y “El cine experimental en Uruguay”. Las charlas fueron ilustradas con once documentales del realizador sueco.

También fue exhibido para los alumnos del Instituto el film documental “El riacho de Orquil” dirigido por Margaret Tait, enviado desde Escocia por su autora. (BIRRI, 2008b, p.135, grifos do autor).

Apesar da farta lista de pessoas que aparecem nos escritos de Birri, além de Romera Vera, nenhum outro nome ligado à sociologia e a disciplinas correlatas foram encontradas em sua bibliografia, no material documental ou na entrevista feita com ele. Mas, as conversas com Stella Maris Scarciófolo, revelaram que havia uma figura na Universidade Nacional do Litoral, cuja fricção com Birri, contribuiu em muito para oxigenar os cursos e as discussões que marcaram o início deste projeto. Tratava-se de Juan Saer²⁰⁹, um escritor do campo da sociologia que segundo Stella Scarciófolo marcou bastante a face científica do Instituto Social e, conseqüentemente, do Instituto de Cinematografia.

²⁰⁹ Nascido em 1937, em Serodino, na Argentina, Juan José Saer, foi ensaísta, professor e romancista. Faleceu em Paris, no ano de 2005. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Jos%C3%A9_A9_Saer>. Acesso em 03, dez 2016.

Todas as contribuições e reflexões que orientaram a criação do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral, por sua vez, levaram a denominação de Escuela Documental de Santa Fe e esse nome indica uma escola documentarista. Nesta escola se formavam três grandes grupos necessários a uma produção documental: o grupo de diretores, o grupo de cinegrafistas e o grupo de produtores.

A estrutura do Instituto, da Escola²¹⁰, foi se construindo cotidianamente, de acertos e erros e da autocrítica exercitada de forma justa e precisa sobre o trabalho realizado.

No campo da prática de experimentações que pudessem expressar um contato direto com a realidade, para melhor compreendê-la, foram utilizadas abordagens científicas da sociologia, conjugadas com o uso de equipamentos fotográficos e de gravação sonora. O fotodocumentário foi eleito como forma e conteúdo experimental de busca pela consolidação de uma metodologia básica de trabalho do Instituto de Cinematografia que, muito rapidamente, veio a contabilizar seus resultados. Birri defendia o fotodocumentário por acreditar que “su eficacia radica en ser una especie de libreta de apuntes (apuntes de texto, de temas, de argumentos, y apuntes fotográficos de rostros, personajes, ambientes) para futuras películas documentales o argumentales a filmarse” (2008b, p. 35). Com o fotodocumentário, ele queria provar a si mesmo até onde era possível assimilar a sua experiência no *Centro Sperimentalle di Cinematografia* de Roma, com o *neo-realismo italiano*, que tonificou a arte cinematográfica no mundo. Birri partia do princípio de que a atitude neo-realista – “no me cansaré de repetir –, antes que un estilo cinematográfico es una actitud moral” (BIRRI, 2008b, p. 34). Esta metodologia, ao mesmo tempo em que materializava as teorias de Birri, formava as bases das aproximações sucessivas para uma alfabetização cinematográfica que ia – e, acredito que vai –, além de um ABC cinematográfico tradicional. Estava inoculado na proposta educacional de Birri, o que percebo como um germe similar ao da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire e, que orienta esta tese, na direção dos elementos para as formulações de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*.

Com as fotos e as pesquisas que fizeram parte do primeiro catálogo de fotodocumentários do Instituto, intitulado, *Fotodocumentales*, Birri e sua equipe organizaram a *1ª Exposición Ambulante de Fotodocumentales*. A exposição que foi inaugurada em 30 de janeiro de 1958, na Associação de Cronistas Cinematográficos de Buenos Aires e depois visitou outros espaços, foi muito elogiada pela imprensa especializada e por muitos

²¹⁰ Escuela Documental de Santa Fe ou Instituto de Cinematografia, as denominações variam aqui, assim como em Birri. Portanto, independente de grafarmos Escola ou Instituto, referimo-nos à mesma instituição.

intelectuais argentinos. Ernesto Sabato²¹¹, por exemplo, não poupou elogios, dedicando um texto de muitas linhas ao trabalho:

La mayor parte de los argentinos, me refiero a los intelectuales y artistas, parece que tienen como máxima aspiración convertirse en intelectuales europeos. Los muchachos que hicieron esta exposición hicieron justamente al revés, comprendieron que si en alguna parte se puede hacer algo importante es en la propia patria. Al decir patria no digo país. Evidentemente, todo artista aspira, aunque sea a un fragmento modesto de eternidad, pero la eternidad sólo puede ser alcanzada hoy y aquí; la eternidad sólo puede ser alcanzada o vislumbrada por los seres carnales en el lugar donde se vive y en la época en que se vive, comprometido yo diría hasta los huesos con su patria y con su realidad cotidiana. En la tierra, en la tierra de uno, no hay otra tierra [...] Yo los he visto trabajar. Me invitaron el año pasado a conversar con ellos sobre el problema del cine y de literatura argentina. Fui por un día y me quedé una semana conversando con estos muchachos. Yo los vi trabajar con sus manos en una especie de galpón húmedo y con los instrumentos y en las condiciones más precarias, pero con un fervor extraordinario: entonces pensé que algo de importancia tenía que salir de allí (SABATO *apud* BIRRI, 2008b: 39-40).

A calorosa recepção dada à exposição, em terras argentinas animou Birri a dar um passo mais largo e participar, em maio de 1958 do “III Festival Internacional de Cinema Documental e Experimental de Sodre”, em Montevideú, no Uruguai. A exposição dos *Fotodocumentales* chamou a atenção de John Grierson, convidado de honra do festival, que escreveu a Birri (em junho de 1958) as seguintes palavras:

Quero expressar-lhes o quanto achei de excelente sua Exposição em Montevideú. É um esplêndido exemplo de método de ensino e o primeiro que vi que contribui de forma tão simples e tão boa para o aprendizado de como fazer um filme. Vocês vão à raiz desta matéria captando as imagens essenciais e forçando-as, por meio de epígrafes, a entregar seu conteúdo. Esta é uma contribuição notavelmente simples, mas ao mesmo tempo profunda. (BIRRI, 2008a, p. 194-195).

Por ocasião do Festival de Sodre, Birri conheceu o cineasta brasileiro Nelson Pereira dos Santos que participava do evento com o seu filme *Rio 40 graus*. Através de Nelson e do seu filme, Birri toma conhecimento do novo cinema que estava sendo gestado no Brasil e aponta o movimento que veio a se tornar conhecido como *Cinema Novo brasileiro* como vanguarda do cinema revolucionário internacional e não apenas latino-americano nos planos estético e político. Esse novo cinema era um cinema ancorado na revolução das ordens semântica e produtiva. Ele pressupunha novas formas e novas relações de trabalho no

²¹¹ O argentino, Ernesto Sabato (1911 – 2011), foi ensaísta, romancista e artista plástico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Sabato>. Acesso em: 03, dez 2016.

processo de produção, assim como uma revolução no sistema de signos. Eram filmes de baixo orçamento, com significados expressivos, tanto no campo político, como poético. Mas voltando ao Festival uruguaio restritamente, é importante destacar que o sucesso dos fotodocumentários e, mais uma vez este encontro com Grierson, desta feita de forma direta, não só inspirou como confirmou e incentivou Birri a seguir com sua sacada assertiva. Foi o estímulo determinante para que Birri e sua equipe adotassem de vez essa metodologia como prática experiencial do curso de cinema e realizasse novas pesquisas sociais baseadas nesse método²¹². Assim, o fotodocumentário ou fotodocumental foi assimilado, como método, por cineastas e escolas de várias regiões da Argentina e de outros países da América Latina.

A Escola e o seu método se firmaram e, no dia 27 de setembro de 1958, era inaugurada a *2ª Exposición de Fotodocumentales da Escuela de Santa Fe*, no Salão Nobre da Universidade Nacional do Litoral. A exposição, organizada de forma temática, abrangeu vários pontos, cada um deles representado por um fotodocumentário²¹³. Quais sejam: Problemas sociais: *Los inundados*; Problemas pedagógicos: *El Retablillo de Perico*; Problemas econômicos: *Reactivación del puerto de Santa Fe*; Problemas urbanos: *32 sentados, 17 parados*; Trabalho: *El baradero* e *Tanino*; Problemas técnicos: *Impresión de um diário* e *Fundición de uma morsa*; Difusão artística: *Gambartes em postales*; Poesia do cotidiano: *Buenos dias, Santa Fe*; Educação: *Banderita mia*; Esporte: *El campito*; Problemas sindicais: *La fraternidad*; Problemas científicos: *Reducción quirúrgica de luxación congênita de cadera*; Problemas estéticos: *La pintura americana y el muro en la obra de López Claro* (cine-pintura); Informação: *Vida universitária*; Turismo: *Postales*.

Simultaneamente à inauguração da exposição estreava a primeira produção cinematográfica da Escola, o filme documental *Tire dié*, cujo fotodocumentário – pesquisa que serviu de base ao filme – fazia parte da primeira exposição²¹⁴. Tanto o filme quanto a exposição mereceram ampla repercussão e foram muito aplaudidos pelo público e pela crítica. Por acreditar que uma obra, fruto de um projeto cujas intenções ultrapassam os resultados estéticos, só poderá ser validada ao se encontrar com o seu público, Birri mais uma vez pode confirmar que estava caminhando na direção que inicialmente havia pretendido caminhar e que essa direção estava correta.

²¹² Nos meses que se seguiram a apresentação dos primeiros fotodocumentários no Festival de Sodre, novos fotodocumentários foram produzidos pelo Instituto. Os temas propostos como aproximação da realidade regional e como base para futuros trabalhos – como para o filme *Los inundados* –, foram expostos em 227 fotografias, 112 entrevistas e um recorte de jornal. (Cf. BIRRI, 2008b, p. 42).

²¹³ As exceções foram para os temas: Trabalho e Problemas técnicos, para os quais foram selecionados dois fotodocumentários para representar cada um deles.

²¹⁴ Cf. BIRRI (2008b, p. 42)

Em 1959 o *Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral* organizou a *Primeira Semana Universitária de Cine Documental Internacional*. Este evento também foi bem recebido pela comunidade e acabou sendo incorporado ao calendário da Universidade, se repetindo nos anos subseqüentes.

A partir de 1960 o Instituto já estava consolidado e atraía a atenção de cineastas, pesquisadores e interessados em estudar cinema, de várias partes da Argentina e de outros países da América Latina. Neste ano, com base nas experiências acumuladas nos anos 1956, 1957, 1958 e 1959, submetidas a uma rigorosa autocrítica e modificações permanentes, o Instituto aprova e materializa sua estrutura definitiva em um documento que recebeu a denominação de *Organograma 60* (ver Anexo D, fig. 49)²¹⁵.

Muito do que foi adotado neste Organograma é fruto de um projeto pedagógico anterior, denominado *Organização e Programa de Estudos 58*, desenvolvido no ano de 1958 que já previa o curso de cinema em três seções²¹⁶: a primeira, Seção Escolástica; a segunda, Seção Oficina Experimental e a terceira, Seção Produção. A Seção Escolástica, com aulas teóricas e trabalhos práticos. Teoria geral para a realização de documentários, que inclui aulas de direção cinematográfica, estudo dos problemas morais, sociais, éticos, estéticos e técnicos do cinema e, uma complementação com noções de sociologia, pesquisa social e elementos da cultura geral. A primeira seção se enquadra nos cânones clássicos do ensino com o rol de disciplinas constantes dos programas de estudos, exigência de frequência e aplicação periódica de exames de avaliação.

Para facilitar a compreensão, Birri estabelece o seguinte comparativo: “se a Seção Escolástica poderia ser considerada de formação morfológica, a do Laboratório Experimental corresponderia ao desenvolvimento de uma sintaxe foto-roteiro cinematográfico” (BIRRI, 2008a, p. 212). A Seção Oficina (ou Laboratório) Experimental, apóia-se no método do fotodocumentário que é um rascunho fílmico e abrange os seguintes eixos de atividade documentarística: Atualidade, que se refere a um momento fugaz e específico; Documentário Didático, considerando sua utilização para fins pedagógicos; Documentário Técnico ou Científico, onde o interesse é dirigido para a constatação de um fenômeno e o seu processo de investigação e, finalmente, o Documentário Dramático, em que a documentação de uma dada

²¹⁵ A equipe operacional do Instituto no Organograma 60 era assim formada: Director: Fernando Birri, Coordinador Docente: Adelqui Camusso, Jefe General de Taller Experimental: Edgardo Pallero, Regente: Edmundo Blanco Boeri, Administrador: Eduardo Fontenini, Ayudante Técnico: Carlos J. Gramaglia, Laboratórios Fotográficos: Rodolfo Neder y Domingo Calabro, Departamento de Gramática y Bibliotecário: Juan F. Oliva, Departamento de Compaginación: César Caprio, Taller de Medios Visuales: Ninfa Pajón, Editorial “documento”: Alfredo Ariel Carrió, Preceptores: Selva Pajón y Regis Bartizzaaghi, Chófer: Pedro Micheli, Mensajero: Agustín Palletti, Ordenanza: Matilde Martín, Delegado en Buenos Aires: Manuel Horacio Giménez. (BIRRI, 1996, p. 313).

²¹⁶ Cf. BIRRI, 2008a, p. 211 e 212.

realidade se organiza como uma história e permite livre elaboração. E a Seção Produção é o ponto para onde convergiam as Seções: Escolástica e Oficina Experimental, para que o aluno se habilitasse profissionalmente. Ensino e aprendizagem nesta seção se encontram elaborando um documentário, cujas exigências de qualidade seriam baseadas nos níveis médios da produção cinematográfica existente no país no momento de sua realização. Resumidamente, o *Organograma 60*, trata da estrutura do *Curso Preparatório de Documentário* que, segundo Birri,

En principio, el curso estructurado abarca un panorama de tres años – confirmábamos en una entrevista a Edmundo Blanco Boeri—: el primero de ellos será un año preparatorio en el más amplio sentido de la palabra; preparatorio de las condiciones técnicas de los alumnos de ver la vida y sus problemas a través de un ojo que mire atentamente la realidad. Es por esto que este curso preparatorio se llama documentalístico. Los alumnos que lo frecuenten, al terminar el año lectivo se hallarán en condiciones de realizar un breve film, pero en ese breve film estarán implícitas todas las enseñanzas artísticas y técnicas para la realización de un film de largometraje. Estas mismas bases son las que desarrollarán en los dos años del curso superior: aquí cada una de las materias –guión, cámara, encuadre, dirección, recitación, escenografía, vestuario, montaje, sonorización— serán vocaciones que cada uno de los alumnos haya podido encontrar en sí mismo a través del año preparatorio.

La praxis esclareció estos propósitos en los meses sucesivos, y lo que había nacido como curso documentalístico preparatorio se impuso como de interés exclusivo para la organización de nuestro Instituto en marcha (BIRRI, 1996, p. 272)²¹⁷.

O Instituto cresce em organização, notoriedade, número de alunos e segue dando seqüência à sua rica e diversificada produção (ver Anexo D, fig. de 50 a 53) e no dia 30 de novembro de 1961, no Cine Mayo, de Santa Fe, estréia *Los inundados*.

Depois dos lançamentos de *Tire dié* e *Los inundados*, cada um deles acompanhado do seu respectivo manifesto, Birri escreve, em setembro de 1962, a “*Brevíssima teoría del documental social en Latinoamérica*”, também em forma de manifesto. O curioso é que este manifesto não é incluído entre os outros cinco manifestos escritos por Birri que, inclusive, dão título a uma sessão²¹⁸ do livro *Fernando Birri, o alquimista democrático*, tanto em sua versão espanhola (1996) quanto na portuguesa (2008). Este texto, aliás, aparece no livro acima citado, na sessão *A escola documental de Santa Fe: Saldo de uma experiência*, com uma explicação de Birri, em Nota de Rodapé, que o identifica como *Brevíssima teoría do*

²¹⁷ Na nota de número 82, p. 272 da publicação citada, Birri informa que a referida entrevista foi publicada no diário *El Orden*, de Santa Fe, em 9 de março de 1957.

²¹⁸ A referida sessão que inclui os cinco manifestos tem como título “Os cinco manifestos”. Caso este manifesto fizesse parte da sessão, provavelmente o título da mesma seria “Os seis manifestos”.

documentário social na América Latina. Mas no livro *Fernando Birri: Pionero y Peregrino* ele é identificado como “Manifesto de Santa Fe: Fernando Birri – 1962” (1987, p. 23). E, dele consta o seguinte:

El subdesarrollo es un dato de hecho para Latinoamérica, Argentina incluida. Es un dato económico, estadístico. Palabra inventada por la izquierda; organizaciones ‘oficiales’ internacionales (ONU) y de América Latina (OEA, CEPAL, ALALC) la usan habitualmente en sus planes e informes. No han podido a menos de usarla.

Sus causas son también conocidas: colonialismo, de afuera y de adentro.

El cine de estos países participa de las características generales de esa superestructura, de esa sociedad, y la expresa, con todas sus deformaciones.

Da una imagen falsa de esa sociedad, de ese pueblo, escamotea al pueblo: no da una imagen de ese pueblo.

De ahí que darla sea un primer paso positivo; función del documental.

¿Cómo da esa imagen el cine documental? La da como la realidad es y no puede darla de otra manera.

(Esta es la función revolucionaria del documental social en Latinoamérica).

Y al testimoniar cómo es esta realidad —esta subrealidad, esta infelicidad— la niega. Reniega de ella. La denuncia. La enjuicia, la crítica, la desmonta. Porque muestra las cosas como son, irrefutablemente, y no como queríamos que fueran. (O como nos quieren hacer creer —de buena o mala fe— que son).

Como equilibrio a esta función de ‘negación’, el documental cumple otra afirmación de los valores positivos de esa sociedad: de los valores del pueblo.

Sus reservas de fuerzas, sus trabajos, sus alegrías, sus luchas, sus sueños.

Consecuencia —y motivación— del documental social: conocimiento, conciencia, toma de conciencia de la realidad.

Problematización. Cambio: de la subvida a la vida.

Conclusión: ponerse frente a la realidad con una cámara y documentarla, documentar el subdesarrollo.

El cine que se haga cómplice de ese subdesarrollo, es subcine. (1987, p. 23).

Os manifestos na obra de Birri são corolários de sua práxis. Surgem simultaneamente com as suas realizações cinematográficas, pedagógicas e de tomada de posição cultural e política. E este *Manifesto de Santa Fe* focaliza uma questão da maior importância para a América Latina que é a da visão distorcida de nossa sociedade, de nosso povo e, defende o documentário, da forma concebida por Birri, como o cinema capaz de registrar a realidade latino-americana e mostrá-la ao mundo, através do nosso próprio olhar. Nele, Birri se mostra alinhado com os mais importantes movimentos de libertação em curso na América Latina. O Manifesto é carregado de história: passada, presente e futura. Ele dá testemunho da experiência de Birri e do Instituto de Cinematografia que, para além do ensino, produziu obras que expressam esses ideais, descortinam a sua filosofia no seu tempo e apontam direções e objetivos a serem perseguidos no futuro.

Durante os anos de sua existência a *Escuela Documental de Santa Fe* produziu muitos eventos, festivais, oficinas, fotodocumentários e filmes. Dentre os filmes realizados pelos seus alunos estão os documentários: *La inundación de Santa Fe*, *Retablillo de Perico*, *5º dedo varo* e *El palanquero*, de 1959; *López Claro, su pintura mural americana*, *Luxación congénita de cadera*, *Opera el professor Clarence Crafford* e *50 años de la Escuela Industrial*, de 1960; *Los ojos que oyen*, *Feria franca*, *Tierra para niños* e *Brucelosis*, de 1961; *El puente de papel*, *Club de barrio*, *Los 40 cuartos* e *La cancha*, de 1962. Além destes, produzidos de forma mais autônoma pelos alunos da Escola, como exercícios práticos e trabalhos de formação, tiveram também aqueles filmes dos quais os alunos colaboraram, todavia, com uma participação mais direta e efetiva de Fernando Birri na direção. São eles: *Tire dié*, 1958; *La verdadera historia de la primera fundación de Buenos Aires* e *Buenos días, Buenos Aires*, 1959; *Los inundados*, 1961 e *La pampa gringa*, 1963.

Todas as produções fílmicas da Escola foram baseadas nos fotodocumentários e, estes, como já dito em outras ocasiões, funcionavam como uma metodologia para leitura da realidade e ainda como aprendizagem da sintaxe cinematográfica. Por meio de aproximações sucessivas que nos remetem aos primórdios do cinema – que, ao registrar momentos do real e/ou cenas ensaiadas, montando seqüências fotográficas criavam a ilusão de movimento –, fotografias somadas a relatos de dadas situações constroem histórias, fotodocumentários.

O interesse pelo fotodocumentário para esta investigação, principalmente pela sua similaridade com a *palavra geradora* ou *imagem geradora*, da metodologia freiriana, interessou-me sobremaneira, a ponto de desejar ter em mãos as matrizes fotodocumentais com as quais Birri trabalhou. Entretanto, não foi possível acessar essa fonte documental primária que são os fotodocumentários: *Un paese*, de Zavattini e Paul Strand e *Il bambini di Napoli*, de Domenico Rea e Chiara Samugheo. Nas conversas informais mantidas com Rolando Conejo López, diretor do ISCAA, ele me informou que provavelmente este material nem exista mais. Isto porque, segundo Rolando, “a Universidade (UNL) não conservou o material da *Escuela documental de Santa Fe*. Materiais importantes foram recolhidos na rua por moradores da cidade, numa ocasião em que a UNL jogou fora, parte do acervo da Escola”. Confrontada pelas afirmações de Conejo López, a diretora do Museu da UNL, Stella Scarciófolo, deu a seguinte resposta:

Nas constantes reformas e readequações da UNL que em vários momentos necessitou de priorizar espaços para classes de estudantes, houve traslados de documentos que, nesses deslocamentos se perderam. Sendo que alguns deles

foram, deliberadamente, descartados. Outros foram recolhidos e destruídos pela polícia no período da ditadura²¹⁹.

A diretora do Museu conta que os anos da ditadura militar argentina, repercutiram de forma brutal na UNL. O tipo de pensamento e de filmes que se produzia na Escola, tendo em vista o alinhamento destes com a filosofia da UNL, que também era de caráter reformista, eram tidos como “perigosos” para o governo, especialmente para o governo que havia se instalado na Argentina daquela época. “Neste período muitos documentos importantes foram destruídos e outros foram levados por pessoas ligadas à Escola no intuito de preservá-los. Mas, acabaram não sendo recuperados por nenhuma instituição”, tal como dito por Scarciófolo, em conversa informal com o autor. A *Universidad Nacional del Litoral* (UNL), assim como a *Escuela Documental de Santa Fe*, pagaram o preço de seu engajamento político e de suas posições críticas ao sistema, mas mantiveram-se fiel aos seus propósitos e a *Escuela Documental de Santa Fe* foi fechada em 1964.

Alguns membros da comunidade cultural de Santa Fe, interessados em preservar a memória de Birri e da Escola Documental tomaram várias iniciativas nessa direção. Uma delas foi criar um Centro Cultural na Estação Mitre²²⁰ que abrigaria a Fundação Birri, mas um incêndio, não se sabe se criminoso ou acidental destruiu muito do acervo de Birri e da Escola (ver Anexo D, fig. 54).

Rolando revelou que existe um projeto de expansão física do ISCAA. O espaço destinado a esta expansão já está alocado e disponível em um imóvel nos fundos das instalações da sede do Instituto. Mas falta verba para fazer as reformas que dotarão o local das condições necessárias para abrigar o acervo de Birri. Enquanto isso não acontece, este material encontra-se depositado na Universidade de Brown, nos Estados Unidos, para constrangimento dos argentinos. Estes fatos geram incômodo para muita gente. A diretora do Museu da UNL, por exemplo, quando indagada sobre o porquê do acervo de Birri não estar sobre a guarda da UNL, ou de outra instituição argentina, diz só poder responder o que é tangível: “o Museu não trabalha com Birri (nem com a memória de pessoas), mas com a memória institucional, no caso, com a memória do Instituto ou da Escuela Documental”. Ainda que a *Universidad Nacional del Litoral* tenha negligenciado ou por razões políticas ter sido impedida de preservar todo o acervo da Escola e de Fernando Birri, seu Museu guarda com o devido cuidado muitos documentos e equipamentos da Escola. Exemplo disso é uma

²¹⁹ Trecho de conversa informal do autor com Stella Maris Scarciófolo.

²²⁰ Estação ferroviária que era parada obrigatória do trem de ferro que atravessa a ponte férrea no bairro *Tire dié*.

cópia rara do filme *Tire dié* – dentre outros materiais, equipamentos e documentos –, que lá se encontra preservada, em bom estado de conservação em uma lata, cuja foto consta dos anexos deste trabalho, conforme já foi indicado.

A diretora do Museu destaca ainda que, “Birri, representa a fundação do Instituto, ou a sua primeira etapa... a Escola viveu outros momentos também”. Talvez seja exatamente por essa, entre outras razões que, embora existam vários cursos de cinema na Argentina e em Santa Fe, inclusive na própria UNL, Birri considere o ISCAA como o legítimo herdeiro da antiga Escola Documental de Santa Fe. Dolly Pussi tem a mesma opinião. Perguntada sobre o que o ISCAA tem da antiga Escuela de Cinema Documental da época de Birri, Pussi confirma o que Birri disse e foi o que pude perceber nas visitas que lá fiz. Na opinião de Pussi, “O ISCAA tem, fundamentalmente, a filosofia de trabalhar com a realidade local, pois, embora adote o que há de novo em termos de tecnologia e práticas didáticas e pedagógicas, mantém o espírito da velha *Escuela Documental de Santa Fe*, criada por Birri”, conforme relato de entrevista concedida por Dolly Pussi ao autor.²²¹ (ver Anexo D, fig. 55 e 56).

Embora seja cidadão do mundo, Fernando Birri tem Santa Fe como berço e raiz. Como Ernesto Sabato, Birri sempre acreditou que só é possível a universalidade, ao mergulhar, conhecer e versar sobre as coisas mais próximas: seu mundo interior, sua gente, sua terra, sua cultura. Birri saiu de Santa Fe, com o que tinha em sua bagagem e foi ao mundo em busca de ferramentas para conhecer melhor a si mesmo, aprimorar o conhecimento de sua realidade de origem, apreendê-la, encontrar a melhor forma de expressá-la e mostrá-la aos seus conterrâneos e ao mundo. E assim o fez: a partir do litoral de Santa Fe de la Vera Cruz, Birri nos deu filmes que retratam desde crianças arriscando suas vidas por uma moeda de 10 centavos às inundações que arrasam posses, vidas e sonhos, entre outras de suas realizações.

²²¹ O carinho de Birri pelo ISCAA é enorme e transita da condição de homenageado a patrono. Fiquei sabendo que ele possui uma casa no bairro Rincón e que tem como propósito doá-la para o ISCAA, para abrigar seminários, cursos de férias e outras atividades de extensão. Mas não o fez ainda em razão da casa ser localizada em uma região que na época das chuvas sofre muito com as inundações, o que é comum em Santa Fé. Inclusive, quando estive em Santa Fe, por ocasião do Estágio Sanduíche, a região onde a casa está localizada, no bairro Rincón estava inundada e não foi possível visitar e conhecer o local (ver anexo, conforme indicado no texto acima). Essa casa foi adquirida no período em que Birri voltou à Argentina e residiu em Santa Fe, nos anos 1990.

4 - PELÍCULAS DE LOS MARGINALIZADOS DEL BAJO SALADO

Existe uma grande variedade de gêneros e estilos de filmes, e cada estilo ou gênero permite variações de forma, estética, conteúdo e abordagem. Os eixos de análise dos filmes também podem variar de acordo com o interesse e o objetivo da mesma. No caso dessa análise, nos limitaremos a abordagem do documentário e da ficção – com base no real –, numa perspectiva pedagógica. Isso porque nossa pesquisa gira em torno do cinema em suas relações com a educação e, no caso de *Tire dié* e *Los inundados*, em razão deles terem sido realizados por alunos e professores, cujo vínculo era de ensino-aprendizagem, numa Escola de Cinema que mirava o documentário como esteio de sua pedagogia. As questões ligadas à análise serão abordadas adiante, ao tratarmos de cada um dos filmes de forma específica. Já o tema documentário, no entanto, merecerá algumas considerações iniciais para que possamos nivelar a compreensão sobre o tipo de documentário que Birri pretendia adotar no Instituto de Cinematografia da Universidade do Litoral.

Para isso, faremos algumas considerações em torno de uma questão que é da maior importância: o que é um documentário? Responder a essa pergunta é uma tarefa das mais difíceis. Muitos são os teóricos, pesquisadores e documentaristas que buscam responder o que vem a ser esse gênero cinematográfico. Por volta de 2004, 2005 uma chamada da TV Cultura, que anunciava o concurso para a realização de projetos para o *DOCTV* dizia o seguinte: “quando a realidade parece ficção, é hora de fazer documentários”. Este apelo parece ser uma boa chave para definir o documentário e se aproxima do conceito de Grierson: “documentário é o tratamento criativo da realidade”. Para muitos, documentário é um tipo de cinema que trata da realidade em locações autênticas. Outros dizem que é a verdade testemunhada do real. Ou o que apreende a realidade documentando-a. Ou ainda o que exhibe o flagrante de um acontecimento sem que haja encenação ou roteiro pré-determinado. Segundo Bartolomeu (1997, p. 7), os cineastas participantes da *World Union of Documentary*, em 1948, na tentativa de delimitar o campo do documentário arriscaram algumas definições:

[...] trata dos fatos reais e visa a fazer compreender os problemas de ordem econômica, cultural ou referente às relações humanas (Jacquinot, 1993, p. 165).

No sentido preciso, ele é, por oposição ao ‘filme de ficção’, uma obra que tem objetivo informativo ou didático, concedendo mais importância ao conteúdo das imagens que a originalidade de sua apresentação (Nichols, 1991, p. xiii).

Ele apresenta documentos destinados a instruir o espectador e, assim, se opõe ao filme de ficção, que dá a ver imagens romanceadas, fruto da imaginação do realizador (Boussinot, 1980, p. 397).

“Um filme que lida diretamente com o fato e não com a ficção, que tenta transmitir a realidade como ela é, no lugar de alguma versão ficcional da realidade” (Konigsberg, 1987, p. 88).

Os conceitos são muitos, vários, como os dos documentaristas da *Drew Associates* que trabalhavam reduzindo a realidade à visibilidade. Mario Ruspoli dizia sobre as novas técnicas de filmagem que “o desejo de ‘aprender’ pela imagem a realidade tal como ela se oferece remonta à origem do cinema”²²². Os equipamentos leves e sincrônicos proporcionaram aos norte-americanos que trabalhavam com o cinema-direto fazer um tipo de filme que passava certa ilusão realista e reduzia a realidade à sua aparência. Filmando com as equipes reduzidas e neutralizadas, os documentaristas da *Drew Associates* se restringiam a observar os fenômenos, sem nenhuma intervenção. Este postulado não se perdeu ao longo do tempo. Atualmente, a qualidade da imagem digital e a portabilidade do equipamento e suas várias possibilidades de gravação com pouca luz, áudio sincrônico, equipe reduzida e os grandes tempos de gravação sem interrupção para a troca de rolos de filmes, entre outras facilidades, abriram ao documentário novas e infinitas perspectivas.

Godard diz que: “[...] é preciso que procure mostrar as coisas como são realmente e não apenas como elas ‘deveriam ser’ no cinema. O cinema nasceu para registrar o instante, registrar e conservar certas qualidades do instante.”²²³ Entretanto, a maioria das obras que tentaram delimitar o campo do documentário deixaram margens para argumentações. Vários estudos dão conta de uma relativização cada vez maior das fronteiras entre o documentário e o filme de ficção. O próprio Godard fazia a seguinte provocação: “Realismo? Ficção? Tudo é realismo e tudo é ficção. Meu ofício não é filosofia. Eu não tenho a obrigação de saber, de designar.”²²⁴

Já Da-Rin argumenta que

Os verbetes enciclopédicos costumam opor o documentário à ficção. Este é, aliás, o significado que encontramos fora dos círculos especializados, no senso comum. A mesma contraposição à ficção caracteriza a expressão de uso corrente nos Estados Unidos: *non-fiction film*. O que evita a tarefa árdua de produzir uma definição, mas não chega a resolver a questão. Ao contrário: agrava-a, ao criar artificialmente uma oposição extrema entre campos que, na prática, são marcados por nuances e sobreposições. Godard é um dos que não acreditam nesta oposição (DA-RIN, 2004, p. 143, grifos do autor).

²²² DA-RIN, 2004, p. 143.

²²³ SUPLEMENTO LITERÁRIO, nº 1278, Belo Horizonte, maio de 2005, p. 12-13.

²²⁴ *Ibidem*, p. 12-13.

Ressalto, entretanto, seguindo a linha de pensamento de Fernando Birri que nem tudo é ficção, como insistem alguns estudiosos. Tampouco foi provada a existência do documentário puro, como verdade e/ou documento de uma realidade apreendida. Sendo assim, são desnecessárias argumentações que visam absolutizar qualquer ponto de vista. Todavia, faz-se necessário tomar como parâmetro algumas conceituações, para um maior entendimento. Pois, segundo Da-Rin (2004, p.136), “Modos de representação são apenas molduras teóricas generalizantes que podem facilitar a análise comparada de documentários”. A frase de Da-Rin ilustra bem o fato de que a intenção aqui também é a de apresentar algumas dessas molduras para uma maior facilitação no entendimento do que se convencionou chamar de “modos do documentário”.

Segundo Bill Nichols (2005), os documentários se estruturam geralmente em torno dos modos “expositivo”, “observacional”, “interativo” e “reflexivo”. Bartolomeu (1997, p. 48), apoiada em Nichols, afirma que, estes “[...] quatro modos pertencem a uma dialética na qual novas formas surgem de limitações e restrições de formas anteriores, cuja credibilidade da impressão de realidade documental muda historicamente”. Cada um dos quatro modos de documentários apontados por Bill Nichols apresenta um núcleo central como forma de abordagem de uma dada situação da realidade. Todavia, vários realizadores em diversos momentos da história do documentário, desde os primórdios e, especialmente, o realizador contemporâneo, tendem a combinar mais de um dos modos descritos.

Fernando Birri também tem as suas concepções dos modos documentais: *Documentário Espontâneo*, em que o destino, o acaso é responsável pelas filmagens e só depois o cineasta se ocupa de roteirizar o material filmado para a edição; *Documentário Semi-espontâneo*, onde uma ideia é lançada à deriva sobre acontecimentos incontrolláveis e o roteiro só será feito para orientar a edição; *Documentário Clássico*, onde uma minuciosa investigação antecede um roteiro que por sua vez antecede as filmagens e que depois das filmagens o roteiro inicial sofre alterações para nortear a edição; *Documentário de Montagem ou de Arquivo*, em que se trabalha com um pré-roteiro que define o tema e sua forma de abordagem, mas que só ganha corpo na medida em que as imagens de arquivo são encontradas e que sua combinação, em forma de roteiro, para a montagem, articulam um sentido narrativo; *Documentário Encenado* é o tipo de documentário inventado por Flaherty em que elementos da ficção passam a integrar o filme como, por exemplo, a introdução de um ator-personagem; *Doc-Fic*, palavra inventada por Orlando Senna²²⁵ e conceituada por Birri, para designar os

²²⁵ O crédito a Senna é dado por Birri (Cf. BIRRI, 2007b, P. 25).

filmes que introduzem uma cunha de ficção na realidade que se documenta e *Docudrama*, que é a reconstrução ficcional de um acontecimento (de preferência recente), com o máximo de fidelidade possível²²⁶.

No Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral, em Santa Fe, Argentina, Birri, a partir de uma metodologia de ensino do cinema que tinha como base o fotodocumental, desenvolveu uma pesquisa social de grande profundidade, abordando vários temas que inspiraram a realização de alguns filmes da maior importância para a cinematografia latino-americana. Entre os filmes realizados por Birri e os alunos da Escola de Santa Fe serão destacados dois deles: *Tire dié* e *Los inundados*. O primeiro, um documentário, tido como a primeira pesquisa social filmada na América Latina e o segundo, uma ficção, ou como prefere classificar Birri, um filme argumental de base documental, com roteiro adaptado de um conto argentino.

Depois da estréia da primeira versão de *Tire dié*, um ensaio de Roberto Raschella²²⁷, intitulado *Una fecha: Buenos Aires 31 de octubre de 1958: “Tire dié”*, propõe uma discussão em torno do filme: se ele seria documento ou documental, ou documento e documental. Birri o qualifica como pesquisa social, entretanto, não deixa de considerar suas características de documento e documental além de se configurar – é claro –, como uma produção artística. Para defender essa hibridez do filme, ele faz uma argumentação na qual fica evidente sua intenção em não fechar a questão:

A la par que se encienden o apagan los habituales cirios de la emoción o del apabullamiento, queda proscrito el interrogante central del debate, por una suerte de connivencia tácita. “Tire dié” sería documento, documental o encuesta, pero, según que se acepten o no sus conclusiones, podría imputársele validez como tal, y nada más que como tal. Si bien una elaboración mínima del material proporcionado por la realidad no ubica en arte los resultados de dicha elaboración, no deja de ser cierto que el carácter aparente del resultado, como de elaboración mínima, suele esconder en el método y en el carácter real del resultado, la obra artística. Para decirlo con Cassirer, la existencia de una “estructura teleológica definida” y de una “concentración de la realidad” define la esfera del arte.

“Tire dié” posee ambas características, amén (*sic*) de ser virtual documento por su significación actual, documental por su base material, encuesta social por su objetivo y contenido. Es arte por su forma, en cuanto esa triple consistencia puede generar una nueva forma. El camino más expedito nos llevaría a recordar como ejemplos para una ratificación teórica de la

²²⁶ Cf. BIRRI, 2007b, p. 26.

²²⁷ Roberto Raschella nasceu no ano de 1930, em Buenos Aires. É poeta e ensaísta, trabalhou como roteirista e foi crítico de arte e cinema. Disponível em: <https://www.fce.com.ar/ar/autores/autor_detalle.aspx?idAutor=2702>. Acesso em: 15, fev 2017.

artisticidad del documental a un Ivens²²⁸, Flaherty o Grierson. Pero el recurso comparativo sólo conduce a elogios o negaciones exageradas, impropias de toda crítica que se proponga cierta concreción del problema específico planteado por una obra en un momento también específico de la evolución del cine (BIRRI, 2008b, p. 59, grifo nosso).

Já *Los inundados*, do ponto de vista da formação cinematográfica, intelectual e estética de Birri, é uma espécie de complemento, uma vez que, realizado sobre a mesma base conceitual de *Tire dié*, a partir de uma renovada familiarização com seu habitat, possibilitou outra forma fílmica.

Tanto *Tire dié* como *Los inundados* se inscrevem na filmografia de Birri como filmes-escola, realizados de forma coletiva, com a participação efetiva dos alunos do Instituto de Cinematografia sob a supervisão e direção de Fernando Birri, com apoio de sua equipe técnica. Alunos e mestres aprendiam enquanto faziam e ensinavam. Teoria e prática, prática e teoria: uma alimentando e interrogando a outra, reiteradamente. E mais: o caráter pedagógico dos dois filmes não se limita ao momento de suas produções, uma vez que eles são utilizados também como conteúdos de alfabetização cinematográfica, ao serem exibidos em cursos e oficinas de formação, não somente por Birri, mas pelos seus discípulos. E é obedecendo a essa mesma lógica que os filmes integram os referenciais dessa tese.

Interessa-nos, sobretudo, o aspecto pedagógico de *Tire dié* e *Los inundados* e é exatamente sobre essa ótica que serão orientadas – de forma mais objetiva – as nossas reflexões, embora outros elementos de análise possam ser utilizados, na medida em que contribuam para aclarar pontos obscuros, contrapor e/ou reiterar aspectos de nossa argumentação. Embora *Los inundados* seja um filme cuja metragem seja maior do que *Tire dié*, sua análise não terá o mesmo espaço de *Tire dié*. Ele será examinado na perspectiva da complementaridade de *Tire dié* que é o filme fundante de Birri (para muitos estudiosos, o filme mais importante de sua carreira), pioneiro nessa nova maneira de fazer cinema na América Latina, base do Novo Cinema Latino-Americano e o principal inspirador desta tese.

4.1 - *Tire dié*

No ano de 1961, Fernando Birri chega ao Uruguai com a versão definitiva de *Tire dié* (o filme), com 33 minutos de duração, para participar do “IV Festival Internacional de Cinema Documentário e Experimental de Sode” (ver Anexo D, fig. 57). Participaram da

²²⁸ Joris Ivens, cineasta e militante comunista. Foi um dos maiores expoentes do cinema documental do século XX. Nasceu em Nijmegen, na Holanda, em 1898 e morreu em Paris no ano de 1989. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Joris_Ivens>. Acesso em 15, fev 2017.

mostra competitiva 240 filmes, de 41 países. Mas, o “Grande Prêmio Especial do Júri” foi para *Tire dié* que, segundo os jurados: “por sua objetividade informativa, é um documento exemplar de uma realidade social que indica um caminho promissor para o Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral” (BIRRI, 2008a, p. 210). Esta observação dos jurados, aliás, se conectava com os debates acerca das posturas teóricas de um dos mestres de Birri, Cesare Zavattini que dizia:

la realidad es el mayor espectáculo que quiero realizar; ir hacia el prójimo animado por un espíritu de encuesta extremo, poético, que quiere ramificarse en toda la vida actual, en cada punto de su espacio y de su tiempo; no fijar, alinear fotografías, sino tener un esquema interpretativo de la realidad social en sus aspectos ambientales e institucionales susceptibles de vivificarse con el lenguaje de las cifras pensadas sociológicamente (*Apud* BIRRI, 1987, p. 31).

Houve grande repercussão a premiação e a calorosa recepção obtida por *Tire dié* em Montevideu e, em 1962 o filme ganhou o “Prêmio Especial do Júri” ao participar do “1º Festival da Imagem Educativa”, promovido pelo Departamento de Meios Audiovisuais da Secretaria de Educação da província de Buenos Aires, em Mar del Plata. Depois desses acontecimentos *Tire dié* correu o mundo e, ao longo dos anos passou a integrar as mais prestigiadas listas dos mais importantes filmes da história e vem merecendo a atenção de vários cineastas e pesquisadores de cinema no mundo inteiro. A história de *Tire dié*, entretanto, é marcada por vários outros momentos tão importantes quanto os de sua consagração. Inclusive, aqueles em que o filme foi alvo de opiniões e críticas negativas²²⁹, como por exemplo, no artigo *Intento de documental: Tire dié*, assinado por J.M.C. e publicado no jornal *Correo de la Tarde*, de Buenos Aires, em 27 de novembro de 1958:

“... Pero pasó el tiempo y llegamos a la presentación de “Tire dié”, película documental de corte neorrealista que es la primera labor cinematográfica que conocemos de B. y también el resultado de casi tres años de labor del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral. Los juicios “a priori” del mismo B. sobre el carácter y significación de “Tire dié”, las exposiciones fotográficas que precedieron con largueza a la presentación del film, cuanto se dijo, nos predispusieron a mucho. Y fuimos a ver “Tire dié”. Vimos, entonces, cómo caía un mito: el mito F.B. Nos encontramos con imágenes desmañadas, con una fotografía deficiente, con un harto precario, por no decir inexistente, concepto de montaje, con un sonido horripilante y con una idea malograda que, aunque no enteramente novedosa, es magnífica: el film gira alrededor de

²²⁹ Tudo muito bem documentado por Birri que fez questão de incluir na publicação *La Escuela documental de Santa Fe*, nas edições de 1964 e 2008, tanto as críticas elogiosas quanto as negativas (que foram poucas) e estão agrupadas em uma pequena subdivisão denominada *Opiniones en disidencia*, localizada no capítulo *Otros documentos*, da Parte III do referido livro.

los niños que aprovechan el paso de tortuga del tren en un pasaje de Santa Fe, para pedir monedas a los pasajeros.

El film es un ejercicio balbuciente, parece el primer tanteo de un aficionado antes que la experiencia de gente que estudia cine seriamente. Sin embargo, se ha hecho a “Tire dié” una espectacular presentación y lo que es insólito, auspiciada por una universidad nacional. Como ejercicio, válido como pauta de lo que debe corregirse, puede aceptarse. Que sea presentada como lo fue, nos parece impropio. Que se la quiera defender con la disculpa de que no se intentó hacer arte sino un testimonio social, se nos ocurre un equívoco. Porque ha salido de una escuela a la que los alumnos concurren para aprender a hacer cine. Por razones obvias, los defectos técnicos serían también disculpables, pero lo que no puede perdonarse es el menosprecio de leyes y conceptos básicos del lenguaje cinematográfico...” (Apud BIRRI, 2008b p. 131-132).

Mas *Tire dié* teve uma carreira de sucesso e sua consagração é fruto de um obstinado rigor de produção, mas também de uma grande abertura para as críticas e autocríticas que possibilitaram a sua depuração, a partir de uma remontagem, cujas indicações e orientações para a nova e definitiva versão reeditada, partiram dos próprios atores protagonistas do filme, dos seus realizadores, dos jornalistas especializados e do público em geral. Todavia, tal abertura a sugestões não permitia, em razão do rigor exigido, que houvesse modificação ou descontinuidade no estilo de composição fotográfica, uma vez que esta era fruto da própria estrutura do filme e do método de trabalho coletivo adotado. Pois, Birri, desejava afirmar com este cinema que,

El vino viejo de la verdad tiene evidencia de novedad para nuestro cine. “Tire dié” almacena el vino viejo, que es nuevo, en el odre nuevo. Constituye un signo del apremio por expresarse que las jóvenes generaciones argentinas tienen, a pesar de la técnica, pero en vilo de un contenido desbordante y de un encauzamiento de formas nuevas. Que cada uno tome su camino propio; que cada uno siga en el camino de su primer día poético. Que nadie se abandone al epigonismo; que se muestre sincero consigo mismo, pero con el fruto de una lección aprovechada como norma. Sólo una palabra la condensa: rigor. A interpretarla, haciéndola revivir en obra artística (BIRRI, 2008b, p. 62).

Depois de dois anos de muito trabalho: ensino, prática e aprendizado, no dia 27 de setembro de 1958, às 21 horas e 30 minutos estreava o primeiro filme documental produzido pela Escola Documental de Santa Fe. O evento de lançamento de *Tire dié* teve lugar no Salão Nobre da Universidade Nacional do Litoral. A entrada era franca e quatro mil espectadores compareceram. O público era formado pelos vizinhos de bairro do *Tire dié*, gente do povo, jornalheiros, estudantes, sindicalistas, professores, delegações universitárias de Buenos Aires e La Plata, críticos de cinema, autoridades civis e militares, artistas, o reitor da Universidade do Litoral, o Vice-Governador de Santa Fe e o Diretor Cultural do Ministério das Relações

Exteriores da Argentina. O povo ocupou a universidade e houve pelo menos três exhibições seqüenciadas do filme, para que o máximo de pessoas o assistisse²³⁰. Em seguida o filme estreou em Buenos Aires e seguiu com exhibições em vários locais: salões de associações, campos de futebol, igrejas, escolas, presídios e ao ar livre, em toda a Argentina. Nessas exhibições eram distribuídos questionários de uma pesquisa sobre o filme que estendia o mesmo método que havia sido usado para a sua realização, fechando o ciclo da documentação de um problema social que não desprezava a avaliação do “resultado” da pesquisa que era o próprio filme, no momento do encontro deste com o seu público. Essa foi uma maneira encontrada por Birri de ouvir a opinião dos vários públicos, de diversos níveis culturais, sobre a forma como ele apresentava – como constructo fílmico – a questão de vulnerabilidade social daquela população. As informações obtidas com essa pesquisa foram minuciosamente processadas e analisadas. Após muitas discussões e reflexões em torno da análise dos questionários, algumas providências foram tomadas. Dentre elas, destaca-se a redução de *Tire dié*, de 59 para 33 minutos. Outra decisão importante, orientada pela pesquisa, foi a concentração da ancoragem narrativa nas vozes dos atores Francisco Petrone e María Rosa Gallo no primeiro plano sonoro, dublando as vozes dos personagens que ficaram de fundo. Essa nova edição da banda sonora foi realizada tendo em vista a má qualidade de som, devido a precariedade dos equipamentos de gravação utilizados nas filmagens e, porque as respostas às perguntas feitas pela equipe de produção aos personagens de *Tire dié* provocavam polifonia, com as falas dos vários sujeitos entrevistados dificultando a inteligibilidade dos questionários iniciais. A pesquisa, além de demarcar a posição da Escola de Santa Fe quanto a sua forma de produzir cinema, opondo-se aos mercadores da cultura, ao demonstrar a adesão do espectador comum ao documentário social, serviu ainda para reverter o preconceito que subestima a compreensão da linguagem cinematográfica, por parte desse público.

Acompanhou a estréia do filme, o Manifesto de *Tire dié*: “Por un cine nacional, realista y crítico”, cujo texto na íntegra está reproduzido abaixo:

Al llegar a las orillas de la ciudad de Santa Fe, como en tantas otras ciudades organizadas, la estadística se hace incierta. Hay muchos – ¿cómo? – centenares de familias santafesinas. Sobre pasada la estación del Ferrocarril Mitre, al final de la calle General López, está una de estas barriadas, la del *Tire dié*, extendida a ambos lados de las vías que unen Santa Fe con Rosario y Buenos Aires atravesando los bajos del Salado. Aquí ha sido filmada, con medios precarios, entre las cuatro y las cinco de una tarde de primavera, verano, otoño e invierno de 1956, 57, 58, la presente encuesta, mientras los

²³⁰ Cf. BIRRI (2008b, p. 56)

pibes acuden para pedir una moneda al tren –“!tire dié!... tire dié, digaaa...”– que, a paso de hombre, avanza por un puente de dos kilómetros de largo.

Con esta primera experiencia, producto moral y técnico de la voluntad de hacer de sus alumnos, el Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral espera:

1) Colaborar en la medida de sus jóvenes fuerzas a la superación de la crisis actual del cine argentino aportando al mismo una problemática nacional, realista y crítica, hasta ahora inédita.

2) Afianzar las bases para una futura industria cinematográfica local, santafesina, de repercusión nacional, en la medida que los alumnos se perfeccionen técnicamente con la periodicidad del aprendizaje cotidiano. La industria cinematográfica argentina ha alcanzado una técnica fotográfica y sonora casi perfecta. Las imperfecciones de fotografía y de sonido de *Tire dié* se deben a los medios no profesionales con los cuales se ha trabajado forzado por las circunstancias, las cuales al obligar a una acción y a una opción han hecho que se prefiriera un contenido a una técnica, un sentido imperfecto a una perfección sin sentido.

3) Utilizar el cine al servicio de la Universidad y la Universidad al servicio de la educación popular. En su acepción más urgente esta educación popular va entendida como toma de conciencia cada vez más responsable frente a los grandes temas y problemas nacionales, hoy y aquí. Ante una colectividad local y nacional en su mayor parte indiferente o en el mejor de los casos engañada o desengañada como la nuestra, *Tire dié* quiere ayudar a la formación de esa conciencia social por medio de la crítica social latente que en él se ejercita. Esta actitud crítica podrá no ser la más espectacular, pero si es auténtica es también sin dudas de las más eficazmente, a mostrar uno entre tantos problemas, mostración que si bien es sólo un primer paso no puede dejar de ser dado para proseguir avanzando en la solución de dicho problema. *Tire dié* no da esa solución, no quiere darla, porque entiende que cualquiera que diera sería parcial, excluyente, limitada: quiere en cambio que el público la dé, cada uno de los espectadores, ustedes, buscando y encontrando dentro de ustedes mismos la que crean más justa. Y llevándola inmediatamente fuera de ustedes mismos, a la práctica, conmovidos pero lúcidos (BIRRI, 1996, p. 15-18).

Como todo manifesto o objetivo de seu autor com o manifesto de *Tire dié* era de amplificar sua comunicação com o público. E através dessa ponte conquistar espectadores e a boa vontade da opinião pública para com o filme, disse Birri em várias ocasiões.

Tratava-se do primeiro filme argentino de Birri, da primeira produção de uma Escola de Cinema, mas nem por isso seu diretor deixou de ser ousado e preciso em seus propósitos. Birri não entregou o filme a um destino incerto, ao contrário, cuidou de formar, pedagogicamente, o público e informar a todos a sua intenção de apresentar um filme nacional, com tudo o que advém, ou pelo menos deveria advir dessa caracterização. Por exemplo, admitir, claramente, que cinema nacional não é um mero rótulo para todo e qualquer filme produzido em território argentino. Isso implicava a realização de um filme cujo tema e conteúdo fossem originariamente relativos à realidade da Argentina. Era imprescindível que a produção do filme obedecesse aos padrões econômicos e técnicos da região do país onde o

filme estava sendo produzido. Sua forma e estética não deveria ter como princípios os modelos hegemônicos dos filmes comerciais típicos dos Estados Unidos e da Europa. Deveria ser um filme realista, com temáticas próprias do cotidiano de suas personagens, atores e cenários naturais, com o mínimo de intervenção possível da produção, exceto os ângulos e as posições de câmera, assim como textos narrativos e a forma fílmica, que deveriam se incumbir de dotá-lo da criticidade necessária a uma leitura mais objetiva da realidade social enfocada.

O Manifesto de *Tire dié* traz, além de uma sinopse do filme, críticas ao cinema argentino da época, propostas para a indústria cinematográfica e a evocação das intenções que nortearam não só a criação do Instituto de Cinematografia como a realização de *Tire dié*. Neste documento, Birri dava a conhecer os pilares de sustentação do Instituto, os valores que deveriam nortear a sua produção cinematográfica, a partir daquele momento, assim como comprometia até mesmo a Universidade, dentre outras instâncias e profissionais – como ele, inclusive –, com a educação popular.

Em resposta à pergunta de um de seus alunos na Oficina de Direção que ministrou em março de 1994, na *EICTV*, em Cuba, Birri sublinhou o que já havia dito no Manifesto do filme, acrescentando que o propósito de *Tire dié* era: “ayudar –subrayo hoy, ayudar, ayudar, no más que ayudar— a la formación de esa conciencia social por medio de la crítica social latente que en él ejercita” (BIRRI, 2007b, p. 51).

É o próprio Fernando Birri, quem afirma, na voz do locutor do filme, Guillermo Cervantes Luro que, “entre as quatro e cinco da tarde, de primaveras, verões, outonos e invernos, dos anos de 1956, 1957 e 1958, foi filmado este que é a primeira pesquisa social filmada na região” (locução *of*). O propósito de *Tire dié* era claro e foi afirmado e reafirmado em várias etapas do processo de sua construção por meio da reiterada anunciação do seu tema principal e coletivo que era: “el problema de los pibes que piden monedas en el puente, como efecto de causas sociales, con el alerta que, de no eliminar estas causas, nuevos pibes caerán en esa necesidad” (BIRRI, 2007b, p. 38).

Tire dié, entretanto, desde a sua concepção, transcendia tudo isso. Não era apenas um filme que se caracterizava como a primeira pesquisa social filmada da América Latina, era um filme-escola, o resultado de uma metodologia de ensino, de uma pedagogia. E mais: o filme e tudo que o envolveu após sua estréia, remontagem, reestréia, repercussão, prêmios, críticas e análises foi uma verdadeira revolução. Abordar aquele tema, daquela forma, com as condições técnicas e de produção com que o filme foi realizado, em uma instituição educacional, obedecendo a perspectivas formativas, onde havia uma situação de ensino-

aprendizagem expressamente envolvida, tinha um grande significado. Além do mais era um risco e expunha todos os envolvidos: pessoas, instituições e suas reputações. *Tire dié* era uma ruptura com o passado e um aceno para o futuro. Ele articulava as bases de conteúdo e forma do Novo Cinema Latino-Americano e adotava uma postura-limite ao indicar o documentário como forma a ser perseguida pelo Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral na base de sua pedagogia para o cinema.

Ainda que Birri não tivesse a ingenuidade dos neófitos para acreditar que a realidade poderia ser captada por lentes e câmeras e que um filme pudesse mudar o curso da história, ele entendia que um cinema com base no real teria grandes possibilidades de provocar discussões e críticas em torno de questões sociais e até mesmo cinematográficas, próprias daquele momento. Afinal, Birri pactua da ideia de que o documentário é testemunha da realidade, conforme define Zavattini, ao fazer a defesa do neo-realismo. Mas ia além, propondo não uma síntese, mas um sincretismo cultural. Birri quer que haja uma contaminação do documentário pela ficção e vice-versa e, assim, elege a expressão *Doc-Fic*²³¹ para definir seus filmes em um gênero ou modo cinematográfico que elimina os limites entre documentário e ficção, embora em algumas circunstâncias se valha das expressões: *documentário e ficção*, de forma isolada, para se fazer compreendido.

O cinema baseado no real e, o documentário de modo particular, critica e denuncia fatos e situações desumanas, ao mesmo tempo em que afirma os valores da sociedade. Para o empreendimento da Escola, a opção era a de se trabalhar uma pedagogia cinematográfica com base no documentário. Para isso Birri (2008b, p. 36) revela que se apoia em princípios tão válidos como aqueles que foram enunciados por Grierson e Zavattini, cada um ao seu tempo.

De Grierson, que em 1930 define o documentário como “tratamento criativo da realidade”, Birri sustentava a autonomia do documental, porque, segundo o documentarista responsável pelo Grupo 3 da Inglaterra:

- 1) Creemos que la capacidad que el cinematógrafo tiene de mirar alrededor suyo, de observar y seleccionar los acontecimientos de la vida *verdadera*, se puede obtener una nueva y vital forma de arte.
- 2) Creemos que el *actor natural* (o auténtico) y el *escenario natural* (o auténtico), constituyen la guía mejor para interpretar cinematográficamente el mundo moderno.
- 3) Creemos que el material y los temas *encontrados* en *el lugar* son más bellos (más reales en sentido filosófico) que todo lo que nace de la representación. El

²³¹ O conceito e a expressão *Doc-Fic*, assim como está posto só aparece mais tarde na obra de Birri, precisamente (e, formalmente) no livro cujo título carrega tal expressão: *Cómo se filma un film Doc-Fic: Taller de Dirección de Fernando Birri* – EICTV, 2007.

documental puede profundizar la realidad y obtener de ella resultados que ni maquinosa de los sets ni la exquisita declamación de los actores prefabricados se sueñan (GRIERSON *apud* BIRRI, 2008b 36-37).

Agregando a crítica que caracterizou os movimentos culturais dos períodos de guerra e pós-guerra ao renovar as fórmulas clássicas do filme de ficção ou argumental, aplicando aos seus roteiros neorrealistas os métodos do documentário, Birri cita Zavattini que confessa:

Yo a la idea de la encuesta como exigencia moral llegué muy tarde, a los cincuenta años, casi viejo; porque mi generación temía esos contactos, sintiendo que acaso pudiera hallar en el fondo la necesidad de cambiar tantas cosas, todo. Mi generación temía que estos datos, estas cifras, estas preguntas, respuestas, taquigrafías y dactilografías, pudiesen cortar las alas de la fantasía. En cambio, justamente estas encuestas, que obligan a distribuir diversamente las horas del día, que cambian las propias costumbres, que desplazan la perspectiva práctica y espiritual de nuestra vida, arrastran a nuestra fantasía en diversas direcciones y ya no se la llama fantasía, ¿qué importa? ni si quiera se la llama arte. Vivimos de esta otra manera, y más adelante hallaremos nombre para designar a las cosas que nacerán. Sí, está bien, nos dicen, pero entonces se acaba por cambiar la moral. Pues es claro que en nuestras obligaciones hay un deseo, más o menos aclarado en forma dialéctica, de modificar muchas cosas que en su conjunto se denominan moral (ZAVATTINI *apud* BIRRI, 2008b, p. 37).

Apoiado em conceitos, reflexões e experiências de pioneiros e mestres, Birri conclui:

Y nosotros, para proseguir ahora esta experiencia, tenemos todavía algo más a favor nuestro: la aceptación, por parte de los públicos, de las películas realizadas por aquellos pioneros y sus colegas; estamos queriendo decir que nuestras palabras, que nuestro programa, se apoyan en la constatación práctica de una línea de conducta cinematográfica que unos pocos lustros atrás aquellos mismos pioneros proponían solamente como teoría posible (BIRRI, 2008b, p. 37).

A partir da validação destas e de outras formulações teóricas do cinema, Birri mais uma vez confirma e afirma que o propósito da Escola deve ser um real comprometimento consciente de que todo trabalho até então empreendido só terá sentido, inclusive, para dar continuidade ao projeto de forma avançada se, não só a Universidade, mas todos os seus membros e organismos que estiveram envolvidos nesse trabalho participarem dele de forma total. Birri também estava convencido de que, o objetivo específico – cinematográfico e moral – só terá sido cumprido após a projeção do primeiro documentário produzido pela Escola, após o quê o público possa se manifestar – comovido ou indignado pelo que viu – e possa

dizer que as coisas não podem prosseguir como eram até este momento²³². E foi assim que ele agiu quando confrontou o filme com o público. Após lúcidas avaliações e autocríticas, Birri admitiu e aderiu de forma radical as críticas e sugestões feitas pelo público pesquisado após as exhibições de *Tire dié* e, imediatamente, tratou de dar ao filme uma nova dinâmica, conseguida à custa de vários cortes, nova edição de som e uma volta à moviola para a remontagem.

Para atingir os ideais e os objetivos de uma formação teórica e prática que possibilitasse realizações fílmicas realistas, foram necessários muitos estudos, discussões, experimentos e ensaios no Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral. Até que, como resposta de todos os esforços envidados nesta direção, surge a versão definitiva de *Tire dié*, uma criação coletiva que brota da realidade santafesina e ganha a força e o brilho de uma obra artística de alta relevância realizada num contexto opressivo.

Tendo em vista as graves situações de opressão em nosso continente, Fernando Birri, por meio de uma pedagogia cinematográfica comprometida com os ideais defendidos pelos projetos de educação libertadora que explodiam na América Latina, cerra fileira com os oprimidos na luta pela libertação. E não é demais, frisar com Birri que,

Tire dié está producido por una universidad argentina, la Universidad del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe. Estamos a mediados de la década de 1950 y es la primera vez que una universidad asume la producción de un filme. Hoy no hay universidad en América Latina que no tenga un departamento de cine o de televisión o, como mínimo, un departamento audiovisual, pero entonces era toda una novedad. Como ven, en casi cuarenta años ha habido saltos de canguro dentro del proceso cinematográfico latinoamericano.

La manera en que se produce *Tire dié* corresponde a una de las honestas astucias con las que a veces tenemos que movernos para poder hacer nuestro trabajo: así fue como encontramos un resquicio en el Instituto de Sociología de esa universidad. Porque, aunque en ese momento las universidades eran bastante progresistas —¿sabían que la reforma democrática universitaria de 1918 nace en Córdoba, Argentina, y después se expande por toda América Latina?—, el cine era algo mal visto. ¡Todavía eran artes del diablo! Y a través de este Instituto de Sociología se consigue la producción del filme, obviamente con medios muy limitados (BIRRI, 2007b, p. 21).

O que hoje – em nossos tempos –, é muito comum, foi uma grande novidade na época, a ponto da iniciativa ter sido alvo, até mesmo, de críticas maldosas e destrutivas, embora tenha prevalecido o respeito pela obra, o exemplo, repetido em toda a América Latina e em várias partes do mundo.

²³² Cf. BIRRI, 2008b, p. 56.

Os créditos iniciais de *Tire dié* anunciam: *Fundación Fernando Birri de Artes Multimediales, Universidad Nacional del Litoral e Instituto de Cinematografía presentan su primera encuesta social filmada*. Após essa apresentação ouvimos som de avião que sobrevoa uma região atravessada por dois rios e nos dá as primeiras imagens de uma cidade, vista do alto, com várias tomadas aéreas acompanhadas de locução *of*, com informações sonoras e visuais sobre a nona maior cidade da República Argentina.

Trata-se de Santa Fe, capital da Província²³³ de mesmo nome, fundada em 15 de novembro de 1573 pelo fidalgo e explorador espanhol Juan de Garay, sob o imperativo: *hay que abrir puertas a la tierra*. Santa Fe está localizada entre os rios Paraná e Salado e, em 1958 – ano da estréia da primeira versão (mais longa: 59 minutos) de *Tire dié* –, registrava 200 mil habitantes. Neste período a cidade era um dos mais importantes centros agrícolas do interior da Argentina: dispunha de galpões com capacidade para armazenar 250 mil toneladas de grãos. Todos os dias 400 vacas eram abatidas nos matadouros da cidade, a população consumia mensalmente 3 milhões de pães, existiam 200 cabeleireiros femininos na cidade e 32 milhões de copos de cerveja eram bebidos a cada ano pelos moradores da capital santafesina. Entre outras informações, tomamos conhecimento de que a cidade tinha 36 mil alunos matriculados, em 106 escolas de ensino fundamental e médio e que a indústria da construção civil construía uma média de 1400 casas por ano em Santa Fe.

A locução *of*, até este momento do filme oferece um panorama estatístico dos mais otimistas sobre o potencial da cidade, suas riquezas, inclusive culturais e, sua infraestrutura, sem faltar algumas curiosidades, tais como o consumo da residência governamental, o número de igrejas e quartéis, entre outras. Os *planos* aéreos seguem em direção à periferia e a narração nos chama a atenção para o fato de que, nas bordas da cidade, como em muitas outras cidades do mundo com este mesmo potencial, as estatísticas se fazem incertas. Às margens da linha de ferro que liga a Estação Mitre em Santa Fe, a Rosario e Buenos Aires, especialmente na extensão de uma ponte de ferro de 2 km de comprimento, sobre o vale do Salado, vivem em ranchos centenas de famílias santafesinas, em péssimas condições de vida. O locutor anuncia que neste local, ao longo de dois anos foi filmada esta pesquisa *mientras los pibes acuden para pedir una moneda al tren que, a paso de hombre, avanza por este puente de dos kilómetros de largo*²³⁴.

²³³ No Brasil, o correspondente a Província é Estado. Santa Fe, portanto é a capital da Província (“Estado”) de Santa Fe.

²³⁴ Os trens atravessavam a ponte do *Tire dié* duas vezes por dias, às 7 da manhã e às 11 e meia da noite. Na quinta-feira e no sábado, além desses dois horários, passava outro trem, às 13 horas (BIRRI, 2008b, p. 45).

Ao término desta narração introdutória, sobreposto às imagens do Vale do Salado com a ponte de ferro cobrindo toda esta grande extensão, os letreiros anunciam o nome do filme: *Tire dié*. Em seguida há um corte para uma imagem, em *contra-plongée*²³⁵, de um dos garotos do *Tire dié*, em primeiro plano tendo a ponte em segundo plano, o céu e o horizonte ao fundo, uma imagem de um ponto de vista totalmente inverso ao das demais imagens introdutórias, feitas de cima para baixo. Este é o início da primeira parte do filme.

O prólogo, que dura em torno de 4 minutos e vai até o momento em que aparece o título do filme, é feito de críticas às narrativas retóricas, impessoais, idealizadas pelo *establishment* como dados estatísticos positivos para ganhar a simpatia do povo e convencer investidores do potencial de uma cidade. Normalmente este é o tratamento dado a produções audiovisuais de propaganda. Tanto a propaganda governamental, como a de produto ou serviço que, sendo direta é assinada por um Governo, uma instituição ou uma marca empresarial. Mas, também aquela propaganda velada que é ideológica ou comportamental e vem embalada por histórias de vários gêneros, assinadas por grandes produtoras cinematográficas, com diretores, atores e atrizes de renome. No caso de *Tire dié* a intenção era outra, totalmente diferente. Birri tinha um filme no qual o foco era os pobres e oprimidos de Santa Fe: centenas de famílias excluídas que viviam abaixo das linhas da pobreza e do trem. Um filme sobre o problema de crianças, pais e mães miseráveis, cuja renda e sobrevivência dependiam da quantidade de moedas arremessadas de um trem que garotos e garotas conseguiam juntar correndo enormes riscos de se machucarem, de serem acidentados.

Tire dié, no início de sua construção era um documentário, em cujo roteiro inicial e fotodocumentário – que deu origem ao filme – não constava nenhuma outra informação sobre Santa Fe que não fosse o que se passava com essas crianças que arriscavam a vida por uma moeda e o drama de suas famílias (ver Anexo D, fig. 58). Mas, Birri, ao ter esse choque de realidade, apreende de uma vez por todas que onde existe oprimido, existe opressor assim como a invisibilização da pobreza e dessas vidas que teimam em existir apesar da precariedade e do seqüestro de suas humanidades. Por isso e para isso, na perspectiva de fazer contraponto à vulnerabilidade desses garotos de futuro incerto, que arriscam suas vidas por uma moeda de dez, o diretor do filme adota como introdução a visão estatística, tão simpática aos opressores e poderosos, sem, contudo, deixar de inserir pitadas de ironia que irão contribuir para evidenciar ainda mais as contradições sociais de Santa Fe.

²³⁵ Expressão francesa que no cinema designa posição de câmera. *Plongée*: Câmera colocada mais alta do que o objeto filmado. Dá ao espectador a impressão de estar acima do que está sendo visto. *Contra-Plongée*: Câmera colocada mais baixa do que o objeto filmado. Dá ao espectador a impressão de estar abaixo do que está sendo visto.

Nas produções cinematográficas hegemônicas, a tônica é escamotear a fragilidade de vidas marginalizadas pelo sistema, condenadas a uma existência sem rosto e sem voz. Em *Tire dié*, Birri faz diferente, ele revela o embuste dos poderosos, de forma pedagógica, utilizando-se dos mesmos meios usados pelos opressores, contra eles. As cenas aéreas, onde impera um discurso persuasivo, recheado de adjetivações, nos apresenta uma Santa Fe vista do alto, acima do andar de cima, da cobertura, do céu. Imagens feitas do meio de transporte mais moderno e mais caro do mundo: o avião, à época, acessado apenas pelas elites que observam a vida em *zoom out*²³⁶ ou em grandes *panorâmicas descritivas* aéreas, em oposição ao *zoom in*, ao microscópio de Birri que, ao contrário, quer proximidade. Neste vôo cinematográfico, não somos espectadores passivos de um drama anódino. Em *Tire dié*, aliás, não tem nem *zoom in*, mas *closes*, *planos de detalhe*. Birri desprezou as aproximações ópticas, ao contrário optou por posicionar a câmera diante dos seus personagens, dentro do cenário natural que é o seu habitat. Por isso o filme não nos deixa muito tempo confortáveis a bordo da aeronave que sobrevoa Santa Fe. Rapidamente descemos do avião e, não mais do alto, mas do chão da realidade periférica de Santa Fe nos é revelado o *primeiro plano* de um garoto, irmão de outras crianças que, juntas, se ajudam para garantir a sobrevivência da família no *Tire dié*. Mais do que o nome do filme, *Tire dié* é, na concepção dos habitantes do lugar, a ação de ir ao encontro do trem na expectativa de conseguir juntar moedas aos gritos de *!Tire dié! Tire dié... digaaa... Tire dié*.

Tire dié também acabou dando nome à região, ao bairro favelizado sob a ponte. Observa-se, pois, uma absorção, senão, uma naturalização desse feito no qual as vidas das crianças são arriscadas, podendo ser perdidas, destroçadas, eliminadas. Vidas banalizadas.

A câmera descobre e enquadra outros garotos. Os meninos e meninas de *Tire dié* contam suas façanhas para catar as moedas que lhes são arremessadas e contabilizam o resultado do seu “trabalho” diário. Tudo isso com o máximo do realismo que nos pode dar o contraste do preto e branco, em 16 mm, de um negativo de marca Ferrania – vencido –, presente dos amigos italianos de Birri que confessa: “quisiera hablar con las imágenes, ora blanquecinas, ora ennegrecidas, del ‘Tire dié’. Quisiera hablar con quienes no son ya imagen sino realidades aprehendidas ‘in vivo’, hombres con su voz y su sintaxis existencial y gramatical” (1987, p. 30).

A princípio causa certo estranhamento perceber que as vozes do ator, Francisco Petrone e da atriz, Maria Rosa Galo, sobreponham as vozes dos protagonistas do filme,

²³⁶ *Zoom* é uma expressão inglesa que no cinema designa a capacidade da lente de uma câmera de aproximar ou distanciar o objeto filmado. *Zoom in*: aproxima um objeto distante. *Zoom out*: Distancia um objeto próximo.

dublando-as. Mas é bom que fique claro que tal expediente não foi usado para que as vozes dos narradores se assumissem como donas das outras vozes, até porque as vozes dos seus legítimos donos permanecem ao fundo. E Birri sabe distinguir muito bem a voz do dono, do dono da voz. As narrações profissionais foram adequações feitas a partir de sugestões dos próprios atores-personagens para corrigir a baixa qualidade do som, uma consequência da precariedade dos equipamentos de gravação sonora. Ao realizar este filme, da forma como o realizou, Birri não quis deixar escondidos os rostos e as vozes de seus conterrâneos na indiferença fria de um sistema que invisibiliza os oprimidos. Ao contrário, coordenou olhares e ouvidos na intenção de formar um possível destino e retirar aos poucos uma nova forma de fazer cinema, por intermédio de um filme que se posiciona em linha com o problema que discute. Por isso, ao expor cinematograficamente realidades como a de *Tire dié*, Birri não esconde sua preocupação e ratifica as palavras de Napoleón Cabrera²³⁷:

Mostrar la pobreza y la miseria del prójimo es una labor de tremenda responsabilidad. Si no se cumple bien, el resultado puede ser una ofensa o un insulto. Otro riesgo es que la obra se convierta para el creador en un motivo de lucro. La Intervención en la Confederación General del Trabajo no habría accedido a patrocinar una exhibición de “Tire dié” si esta obra, fruto afanoso del Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, fuera una de las tantas que enriquecen injustamente a alguien a expensas del prójimo, si fuera un negocio o un insulto. La buena intención no la habría redimido.

En todos los campos son raras las obras que, al *documentar* la realidad social, nos ayudan a tomar conciencia de nuestras fallas, a cargar con una verdad ingrata. “Tire dié” es una excepción. Por encima de sus valores técnicos o artísticos, que no se propuso alcanzar, este film indica un rumbo. Más que obra de arte, es un *documento*.

[...] a pensar en el país en términos de *comodidad*. Rehusaron hacerlo y pensaron en el país en términos de *verdad*, de *esfuerzo*, de *solidaridad*. Verdad, esfuerzo y solidaridad no son artículos corrientes entre nosotros, y los necesitamos mucho.

[...] escenas semejantes a las que nos muestra la película, y que son la realidad diaria de ese rincón santafesino y de muchos otros a los que no ha llegado aún el ojo acusador de una cámara cinematográfica [...] (*Apud* Birri, 2008b, p. 81).

Este é o tratamento merecido por *Tire dié* e, de um modo geral, é como o filme tem sido recebido pelo público e pela crítica. *Tire dié* é um filme-escola, uma pesquisa social filmada, denúncia e anúncio em que os protagonistas de uma situação de opressão não são apenas os atores do filme, mas os seus realizadores que, de forma sinérgica, tornam a nós –

²³⁷ Napoleón Cabrera era o Secretário Geral de Intervenção da Confederação Geral do Trabalho (CGT), entidade que patrocinava a exibição de *Tire dié*, em 04/01/1959, no *Cine Teatro Broadway*, de Buenos Aires, em uma sessão de domingo, às 10 horas da manhã. O texto citado, de Cabrera, constava na contracapa do programa de exibição do filme nesta ocasião (Cf. Documentos consultados durante a pesquisa documental em Santa Fe).

espectadores –, cúmplices e quiçá militantes da luta pela libertação dos oprimidos e dos opressores, como desejou Paulo Freire. Descer do avião – que sobrevoa Santa Fe, no prólogo –, cada um a seu modo e no seu tempo, não é apenas um movimento, um simples deslocar-se de um espaço a outro, é nos abriremos para conhecer nosso semelhante, esse outro de realidades tão próximas que nos ensinaram a ignorar. E, nessa presença e proximidade mergulharmos em nós mesmos, para nos saber mais, conhecer melhor, reconhecermos o opressor que habita em nós, para desvelar o que foi ocultado da vida, da nossa própria vida e da história de nosso continente para, assim, sermos também libertos da opressão.

Após essa primeira aproximação, a câmera acompanha as crianças na volta para casa que, alegres, falam das outras coisas que fazem para ganhar dinheiro. Outros garotos, adultos e ainda os ranchos e seu entorno logo passam a ser enquadrados por uma câmera paciente e atenta que a 24 quadros por segundo fotografa, de maneira objetiva as atividades cotidianas dos moradores e o ambiente de *Tire dié*. Na tela, casebres de palafitas, pau-a-pique e sobras de chapas metálicas; poças enlameadas, charcos de barro pútrido e lixo, no meio do que deveriam ser ruas; animais que se alimentam de restos e dejetos; crianças maltrapilhas e doentes, homens e mulheres de pouca idade, envelhecidos pelo sofrimento... gente pobre, pessoas sequestradas de sua humanidade.

Impactados pelo quadro que adentramos indagamos sobre a origem da força e da coragem que ajudam os moradores do bairro a enfrentar tantos desafios dia após dia. No que diz respeito aos adultos, percebe-se que a tristeza e o abandono ainda deixaram espaço para a dignidade de se continuar lutando, afinal, como me disse Birri certa vez²³⁸, citando Alejandro Casona²³⁹ *Los árboles mueren de pie*. Já sobre a meninada, uma crença nos conforta: A infância tem belezas e mistérios inacessíveis à razão. Apesar da miséria e, aos nossos olhos – a falta de perspectiva em um futuro melhor –, as crianças de *Tire dié* ainda conservam um sorriso no rosto e um brilho nos olhos e, como todas as crianças do mundo, são portadoras de esperança.

Embora seja objetiva, a câmera, de forma muito respeitosa, passo a passo, plano a plano nos conduz, do geral para o particular, até o interior das casas e dos seres que habitam essas vidas violentadas pela ganância do mundo. As narrativas nesta segunda parte do filme

²³⁸ Conversa por e-mail em 1º de novembro de 2016: “Eugenio buen genio! Y cómo va la tesis? Preguntas afectuosamente por mi salud y con igual afecto te respondo con uno de los más bellos títulos que he leído en mi vida: el del drama del autor español Alejandro Casona, exiliado en Argentina durante la Guerra Civil del 36 : ‘Los árboles mueren de pie’...”

²³⁹ O espanhol Alejandro Rodríguez Álvarez (1903 – 1965), conhecido como “El Solitario”, adotou o pseudônimo de Alejandro Casona. Ele foi professor, escritor e se notabilizou como dramaturgo. É autor de ensaios, poemas, roteiros de filmes e, entre dezenas de peças teatrais, escreveu *Los árboles mueren de pie*, de 1949. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Alejandro_Casona>. Acesso em: 25, jan 2017.

são mais solenes e analíticas, tanto na forma sociológica assumida pela abordagem, enquadramentos e montagem fílmica, quanto pelo conteúdo do depoimento dos personagens entrevistados. A energia efusiva das crianças é substituída pelas histórias dramáticas de adultos entregues à própria sorte. São vários os relatos que, começam com o de uma mãe que fala sobre a dificuldade em encontrar trabalho, especialmente no caso dela que tem uma filhinha, ainda bebê e que faz o seguinte desabafo: “Se não se pede, não lhe dão; se rouba te levam preso; Se não trabalha somos criticados... Afinal, como fazer para viver?”²⁴⁰.

Do 6º ao 23º minuto do filme, homens, mulheres e crianças próximas da adolescência falam de suas profissões e das ocupações a que se submetem para sobreviver. Pais e mães dizem que as moedas conseguidas pelas crianças no *Tire dié* são de grande ajuda. Contam que alguns garotos, em certas ocasiões recolhem até \$1 *peso* por dia e que houve um tempo em que era possível sobreviver apenas do *Tire dié*, mas que atualmente as coisas mudaram. São muitos os obstáculos: Quando as crianças arrumam trabalho é para ganhar pouco, no máximo \$3,50 *pesos* por dia e o trabalho os impede de estudar. Outras crianças são muito grandes para ir ao *Tire dié* e como já têm mais idade, precisam trabalhar, ainda que por míseros salários, para garantir a própria sobrevivência e ajudar os pais. A muitas crianças não restam alternativas: ou elas vão à escola ou vão ao *Tire dié*. Outras conseguem fazer as duas coisas e, com as moedas que recolhem compram, aos poucos, cadernos e lápis. Chefes de família revelam suas desventuras e frustrações ao buscar alternativas para conseguir renda. Um homem, desempregado, em seu depoimento conta que tinha vontade de vender verduras e então começou a fazê-lo. Mas, parte das verduras era vendida na caderneta e ao final do mês, como não recebia o que os compradores lhe deviam, era obrigado a sair de porta em porta cobrando, na maioria das vezes sem receber. Ele é pai de família e não consegue emprego, mesmo tendo a profissão de carpinteiro. Diz que é difícil fazer algum trabalho de carpinteiro para seus vizinhos que são pobres e miseráveis como ele. Afirma que estão sempre dispostos a trabalhar desde que não seja para serem explorados e, denuncia: “na cidade ajudamos a levantar grandes edifícios, mas, para nós mesmos, não temos condições de construir sequer um rancho para habitar com nossas famílias”²⁴¹.

A partir do 11º minuto, enquanto desfilam pela tela várias imagens do bairro *Tire dié*, com adultos se deslocando, outros realizando seus trabalhos, crianças a correr e brincar, em montagem paralela, o filme nos apresenta vários outros rostos e histórias de vida e resistência. Em um lago de água barrenta, casal de meia idade, tendo ao lado uma garrafa de bebida, lava

²⁴⁰ Trecho da fala de uma mãe, personagem do filme (tradução nossa).

²⁴¹ Este trecho da fala do personagem também foi traduzido por nós.

roupas, para ganhar \$4 pesos. Enquanto se ouve o áudio dos depoimentos, a imagem mostra meninos que correm em direção à ponte. Senhor de 75 anos queixa-se de esperar por sua aposentadoria há 16 longos anos, fala de sua saúde que é precária, mas afirma que ali ainda é melhor do que no hospital, porque mesmo estando em um hospital, se não tiver dinheiro para comprar os remédios irá morrer. Pessoas da comunidade do *Tire dié*, falam de suas dificuldades para encontrar trabalho, associadas a questões de saúde, tais como paralisia em membros do corpo e problemas pulmonares, dentre outros. As extremas temperaturas: muito calor no verão, vento e frio no inverno e a falta de condições higiênicas são causas de muitos males como gripe, febre, catarro no peito e doenças infecciosas que atacam não só as crianças. Os adultos denunciam as constantes mentiras dos governos que lhes prometem melhores condições de vida que nunca chegam a eles e, cada um à sua maneira busca uma forma de sobrevivência. Carros de lixo que chegam ao bairro têm sua carga disputada pelos moradores, que se aglomeram em torno deles, na expectativa de se conseguir alimentos, roupas e outros objetos descartados. Uma senhora diz ter criação de animais, carroças e até casas de aluguel. Ela adota a lógica de sobrevivência mercantil entre os seus iguais e diz estar contente porque é próspera em seus negócios. A luta pela sobrevivência fala mais alto. Como em *Los olvidados* (1950), de Buñel – filme tido por Birri como um dos precursores do Novo Cinema Latino-Americano –, essa realidade sub-humana nos é apresentada com toda a crueza de um cinema realista que se faz ultranecessário para denunciar exemplos do absoluto descontrole do chamado progresso e das conseqüências de um urbanismo selvagem.

Ouvimos o apito do trem ao longe e... mais crianças correm para os trilhos. Novos depoimentos trazem à tela a moradora que ganha a vida lavando roupas e uma senhora, de posse de fotografias. Para cada uma das fotos uma história é contada, rapidamente, à medida que elas são enquadradas pela câmera. O último depoimento de adultos desta parte do filme é do homem que fabrica anéis com escovas de dente usadas. Ele diz que, assim como seus filhos vão ao *Tire dié*, para ajudar no sustento da casa, ele se orgulha de ser pai e tem prazer em trabalhar para sustentá-los. Da mesma forma, sua esposa também trabalha para ajudar o esposo.

Meninos e meninas, descalços, vestidos em trapos, correm. Eles sobem em escadas, postes e, sobre a ponte, ao lado dos trilhos e em seu guarda-corpo disparam em velocidade ao encontro do trem. Um dos garotos canta uma triste melodia, em meio a risos de timidez, típicos da inibição causada pela câmera e pela equipe de filmagem, entremeado pelo depoimento de uma graciosa adolescente que conta porque, depois de quatro anos de freqüência, parou de ir à escola.

Durante 17 minutos, mais da metade do filme, câmera e som se encarregam de pesquisar e retratar os problemas de *Tire dié*. Neste trecho do filme, temos vários perfis, um álbum de retratos – originários do fotodocumentário –, de famílias, pais, mães e, fundamentalmente, de crianças abandonadas pelas autoridades, a quem foram dadas voz e vez, para refletirem sobre si mesmos e se fazerem ouvidas e vistas pelo mundo.

O filme, seus realizadores e personagens, discutem e problematizam a situação dessas pessoas que, desprovidas de emprego e renda, segurança pessoal, moradia digna, escola, saneamento básico, tratamento médico e alimentação, sobrevivem marginalizadas na periferia da (anunciada no prólogo do filme) pujante Santa Fe. Enquanto o trem que ainda não vimos se aproxima da ponte para que as crianças iniciem mais um *Tire dié*, aprofundamos nosso conhecimento sobre as questões que afligem aquela gente e aquele lugar. A miséria como consequência da falta de emprego desencadearam todo um processo de analfabetismo, falta de qualificação profissional e instabilidade familiar que, por sua vez, geraram empobrecimento, exclusão e opressão. O resultado disso tudo é a produção da subvida: insalubridade, desnutrição, prostituição, delinquência, alcoolismo, vadiagem, negociatas infantis, promiscuidade e mendicância. Tudo, meticulosamente, narrado, cinematograficamente, com realismo. Ao mesmo tempo em que o tratamento dispensado pelo filme e seu diretor aos personagens é de um profundo respeito, a câmera não poupa o espectador da miserabilidade dessas vidas e da precariedade do seu habitat sem, contudo, escorregar para uma dramaticidade piegas, de fácil apelo emocional. Ainda que a situação retratada seja passível de sensibilizar-nos, o filme é o triunfo da razão analítica. *Tire dié* obedeceu com “rigor leonardesco”²⁴² o que é anunciado em seu manifesto, sinopse e em várias apresentações do filme: “**es una encuesta social**”²⁴³. Mas é uma pesquisa social filmada, é cinema documental e é arte. Essas características de *Tire dié* fizeram com que os enquadramentos e as posições de câmera recebessem atenção especial no filme e é o próprio Birri quem fala sobre esta questão:

Dónde poner la cámara fue una pregunta que nos formulamos durante la preparación de la película y que discutimos durante horas. Se llegó a la conclusión de que la película tenía que tener tres puntos de cámara: uno, con los chicos que miran al tren, de abajo hacia arriba; dos, el punto de vista de los pasajeros, de arriba hacia abajo; y tres, la mirada que se supone “objetiva” del espectador. Pero hubo un análisis más, que me parece que define estilísticamente la película. Cuando discutíamos acerca de la cámara “objetiva”, la de los primeros veintitantos minutos de la encuesta, consideramos que debía estar a la altura de los ojos de un hombre o de una

²⁴² Expressão reiteradamente dita por Birri.

²⁴³ O grifo é nosso.

mujer. Durante las entrevistas la cámara está allí, ni arriba ni abajo. Los cambios están en la carrera, en los diez minutos finales de la película. El resto del tiempo en primer plano como en plano general, la cámara a la altura de los ojos. Eso implicaba una filosofía y una ideología. En esa época del cine argentino, se enfatizaban mucho los puntos de cámara. Hasta la figura más importante del cine argentino en ese momento, Torre Nilsson, un autor de enorme talento que venía en parte de la experiencia del expresionismo romántico y en parte del expresionismo sueco, usó como escudo una exasperación de la realidad. Los expresionistas trabajaban generalmente exasperando la realidad para expresar la realidad. Entonces, con los puntos de cámara se buscaban puntos de vista inéditos, que trataran de forzar la imagen para que expresara algo. En ese sentido, nuestra película es heredera del neorrealismo italiano. Tratamos de identificar la cámara con los ojos de un hombre o de una mujer de altura estándar (1,70 metros), que mirara la escena con una cierta objetividad.

Sobre esta cuestión se trabajó y se discutió muchísimo (BIRRI, 2007a, p. 22-24).

Dos 23 aos 30 minutos nos são apresentadas as cenas mais emblemáticas de *Tire dié*.

Um novo apito do trem soa mais perto. Avista-se a fumaça e, logo, o próprio trem se aproxima, para a alegria das crianças que se enchem de esperança e tomam suas posições para iniciarem o *tire dié*.

O trem diminui a velocidade e chega à ponte. Os de cima, de dentro do trem e os de baixo, à espera das doações dos de cima, dos que, de alguma forma se importam e arremessam moedas para as pobres crianças que gritam *tire dié*, arriscando a vida por uma moeda lançada pelos passageiros do trem. Os viajantes atraídos pelos gritos vão para as janelas e atiram não só medas, mas restos de comida, doces e balas para as crianças, dezenas delas: meninos e meninas, de várias idades, que correm pela ponte gritando *tire dié*, na expectativa de recolher o que lhes é lançado. Embaixo da ponte, as crianças que têm medo de subir na passarela, disputam entre si as moedas que são jogadas e não são apanhadas pelos que estão em cima da ponte. Alguns passageiros interagem, outros ignoram e, há também aqueles que julgam que essas pessoas vivem assim porque não querem trabalhar e os que, como em um jogo sádico, fazem as crianças correr vários metros para dar ou não a eles, ao final, uma moeda. A meninada grita e corre de pés descalços sobre a estreita passarela e em cima do guarda-corpo da ponte.

As imagens da seqüência da passagem do trem foram feitas de vários ângulos: do ponto de vista do espectador, das crianças e dos passageiros do trem; planos e contra-planos, *plongé* e *contre-plongé*. Detalhes de olhos, bocas e das expressões dos garotos a gritar: *tire dié, tire dié, digaaa...* O coro de vozes infantis, sobreposto em vários canais de som, é uma súplica, uma triste melodia que denuncia a opressão e a precariedade da vida de forma total. O

tire dié vai além da tradicional mendicância passiva que ocorre nas sarjetas das grandes cidades. As crianças de *Tire dié* se colocam inteiras na tarefa de garantir a sobrevivência, ainda que para isso – paradoxalmente –, tenham que arriscar suas frágeis vidas.

Ao final dos 2 quilômetros da ponte, de 7 metros de altura, os que correram em cima da passarela carcomida, de 50 centímetros de largura e, os que correram debaixo da ponte se unem a outros que não correram e simplesmente esperaram o trem atravessar a ponte para pedir. Depois de cruzar a ponte o trem para por uns instantes junto a uma guarita, de onde sai o *guardavía*²⁴⁴ que faz a troca de grandes chaves com o maquinista. O velho ferroviário relata que há muito tempo trabalha ali e que todos os dias é a mesma coisa com as crianças que são muito espertas e conhecem todos os trens, inclusive pelos seus números, como um trabalhador da ferrovia.

Apesar do perigo eminente, não foi possível obter – na pesquisa realizada –, nenhuma informação, ou acessar qualquer registro de morte ou acidente grave envolvendo as crianças no *tire dié*, durante as filmagens. Somente ao final do depoimento do *guardavía*, com o áudio de sua narrativa em *of*, a câmera flagra uma garotinha mancando, com uma “botinha” de gesso, na perna esquerda, até a altura do joelho.

Após a pequena parada, o trem começa novamente a se movimentar. Deste ponto em diante é ainda maior o número de crianças que se aglomeram ao lado do trem. Juntas, aos esbarrões, disputando corrida, elas seguem em bando atrás do trem – agora nos trilhos em terra plana –, gritando.

Depois uma curva, o trem acelera e os garotos tentam acompanhá-lo, mas o comboio retoma sua velocidade normal e eles não mais o alcançam. Um dos passageiros, do último vagão, fecha a janela, o trem vai se afastando e, desaparece... As crianças contam o que conseguiram recolher. Alguns não conseguiram nada, outros \$60, \$80 centavos de *peso*, \$1 *peso* ou um pouco mais; dinheiro que poderá, segundo eles, ter várias finalidades, tais como comprar cigarros e doces, ajudar os pais, jogar e ir ao cinema.

As crianças se dispersam e o bairro volta ao seu ritmo habitual.

Voltando a Fernando Birri, com suas reflexões, ele nos ajuda a compreender sua intenção e as várias possibilidades que o filme teria no caso de se submeter a alguma variação – ainda que pequena – no seu tema e/ou na forma de abordagem adotada. Ele explica que,

²⁴⁴ O equivalente a *guardavía*, em português, no linguajar dos ferroviários é o Guarda-chave: um trabalhador da ferrovia que guarda as passagens de níveis e as chaves que mudam a direção dos trens trocando-os de trilhos.

En “Tire dié”, voces, razonamientos y expresión salen del sujeto original, sin interferencias. Un rasgo de naturalismo que no autoriza a pensar en una reproducción indiferente de la realidad, pues el criterio de concentración lo impide. Se trabaja ya dentro de una realidad artística concentrada; concentrada en el tiempo, en el carácter típico de los testimonios de los habitantes del barrio y –lo fundamental– por los límites preconcebidos de la realidad material que, sin embargo, se ligán por su naturaleza a la realidad del país, concentrándola, a través de la peculiar estructura del film. La concentración se verifica en planos distintos, de acuerdo con la estructura: en el prólogo, la suma de relucientes datos estadísticos se opone a la realidad del barrio; en la primera parte domina la representación de los fotodocumentales individuales – la encuesta propiamente dicha– dirigida a justificar, a explicar la existencia del prólogo hasta aludir a la responsabilidad de los pasajeros del tren, de los espectadores del film y del barrio; un pequeño epílogo tiende a romper la posible coincidencia final y estática de pasajeros y espectador, evitando que la encuesta quede sacrificada en simple espectáculo físico del “tire dié” en acción visto desde el ángulo del turista (BIRRI, 2008b, p. 60-61).

Nesta que foi a terceira parte do filme, somos colocados sob vários pontos de vista e podemos experimentar, alternadamente, olhares e sentimentos vários, construídos neste curto, mas tão expressivo e dramático tempo de grande beleza fílmica que, apesar da triste e cruel realidade desvelada é encharcado de humanismo e poesia. Se a intenção fosse apenas a de apresentar uma dada situação de miséria romantizada, com requintes de uma estética absolutamente controlada de planos e contra planos, de pontos de vista variados, picotados em montagem rápida com planos curtos, bastavam estes 7 minutos de filme para que fossem mostradas crianças que pedem moeda aos passageiros de um trem, gritando *Tire dié... Tire dié*. Mas *Tire dié* é muito mais do que isso, trata-se de uma pesquisa social e necessitava de tudo que veio antes e do que vem depois destas cenas. É um filme-escola em que sua construção se deu enquanto se ensinava cinema. A pedagogia de *Tire dié* se estende aos seus primeiros espectadores e personagens que, ao ver, compreender e refletir sobre uma realidade da qual faziam parte, opinaram sobre sua forma e conteúdo, modificando a sua primeira versão. E, a montagem final de *Tire dié* continua a educar platéias no mundo inteiro. Cineastas, estudantes de cinema e o público em geral, têm recorrido com frequência a este filme, não só para fruí-lo ou para compreender a realidade latino-americana, como também para apreender e ensinar cinema. Este é um filme engajado que se posiciona ao lado dos oprimidos, na luta contra a opressão. E, por isso mesmo defendo neste trabalho a hipótese de que *Tire dié* expressa o que estou chamando de uma *Pedagogia do Cinema do Oprimido*. A maneira como foi organizada a sua produção, o tratamento dado à realidade problematizada e aos seus personagens, a conduta ética de seus realizadores, o conteúdo e a forma de *Tire dié*,

inspiraram o autor desta tese – que, antes de tudo, é espectador do filme –, a este diálogo com a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

Os três últimos minutos do filme são reservados ao seu epílogo.

Um menino, sem pai, diz que tudo que recolheu será entregue à sua mãe. A tarde cai e ouvimos um tango, enquanto a imagem mostra um homem carregando uma bicicleta e que, acompanhado dos seus cães, atravessa os trilhos, um casal que anda ao lado da estrada de ferro e os habitantes do bairro retornando às suas casas. A mãe do último garoto entrevistado espera por ele na frente de sua casa. Diz que seu filho entrega a ela todas as moedas recolhidas para que possa comprar pão. Temos aí o primeiro plano dessa mãe que fala um pouco mais de sua vida, de suas dificuldades. À medida que a câmera se afasta do seu rosto e a mostra em plano geral, junto a ela, à sua frente, está o filho caçula: um garotinho com o rosto sujo e um indecifrável brilho, em seus grandes olhos negros. Respondendo a uma pergunta da produção, a mãe diz: *no éste no va todavía al tire dié. Todavía es demasiado chiquito para ir al tire dié*²⁴⁵. O tango que havia caído em BG²⁴⁶ e se tornado quase inaudível, pontua mais forte. A objetiva fecha em primeiro plano e nos dá como última imagem do filme o rosto da criança, com as mãos da mãe sobre os seus ombros enquanto a música se incumbe de nos levar às imagens que construímos a partir das que nos foram apresentadas.

Em seguida, a tela em negro abre espaço para o branco da palavra *FIN* que surge em negativo e tem a duração de aproximadamente 5 segundos, tempo curto demais para nos recomormos e levantar da poltrona. Até porque a versão do filme com a qual trabalhei, após o anúncio do fim, não havia nem mesmo créditos. No entanto, ainda assim, eu permanecia sempre ali, pregado, com os olhos fixos na tela branca, todas as inúmeras vezes que assisti ao filme.

O epílogo de *Tire dié*, embora telegrafado, antecipadamente, com a imagem do anoitecer e a música que, nostalgicamente, sugere a volta para a casa, para o encontro com a família, o descanso e o sono dos justos, por alguns instantes nos engana. O filme que poderia terminar com um grande plano geral do bairro com a ponte ao fundo, em silhueta, na contraluz, não é conformista, nem pretende que sejamos espectadores passivos de um drama qualquer. A câmera, que sem nenhuma pressa nos mostra essas imagens, em grandes planos gerais e de conjunto, logo estreita o seu foco, deriva e enquadra um rosto, em primeiro plano, para mais uma narrativa. Nesse momento nos perguntamos se haverá outros novos depoimentos e se o filme seguirá explorando sociologicamente as agruras daqueles

²⁴⁵ Trecho da fala da mãe. A última fala do filme.

²⁴⁶ BG, do inglês: background. O equivalente em português a: música, ou som de fundo (Tradução nossa).

sobreviventes. Mas, sem demora, percebemos que Birri e sua equipe, depois de inúmeras perguntas aos personagens e de problematizarem a dura realidade do bairro, querem nos deixar uma interrogação sobre o futuro dos moradores do *Tire dié*. O filme que começa com um menino de aproximadamente 7 anos, que todos os dias vai ao *Tire dié*, termina com um garotinho que tem entre 2 e 3 anos de idade e que ainda não vai ao *Tire dié*. Estará esta criança do final do filme livre deste destino? A mãe, diante da vida que tem e de uma realidade sem perspectiva terá feito um vaticínio, na sua última frase: “es demasiado chiquito para ir al tire dié”, que só espera que o garoto cresça para que também possa acompanhar ao irmão no *Tire dié*?

Levamos conosco, após ver o filme, o incômodo da imagem daquele rosto inocente que nos indaga sobre seu futuro. Os depoimentos de adultos esquecidos pela sociedade e o frescor da infância de dezenas de garotos que lutam pela sobrevivência, brincando um brinquedo perigoso, em que suas vidas e integridade física são levadas ao limite, dia após dia, nos coloca em xeque. A feliz escolha do nome do filme nos remete a uma oração de súplica, rezada de forma repetitiva, à exaustão. Todas as vezes que pensamos no filme, a primeira coisa que salta é seu nome – *Tire dié* –, expressão cuja sonoridade logo reverbera em nossa memória como um coro de vozes infantis de vários timbres que orquestram o seu clamor: *Tire dié, tire dié, digaaa... tire dié...* Para assistir ao filme (ver Anexo C).

4.2 - Los inundados

Embora tenha sido filmado em 1961, *Los inundados* teve sua construção iniciada em 1956, conjunta e simultaneamente, com a produção de vários fotodocumentários e de outros filmes documentais, como o da experiência fundante, *Tire dié*. A ideia de se fazer *Los inundados*, entretanto, é ainda mais antiga, data de 1953, quando Birri residia em Roma e em certa ocasião lendo “Santa Fé, mi país”, de Mateo Booz²⁴⁷, foi profundamente tocado pelo conto “Los inundados” e imaginou que uma adaptação desta história seria a sua primeira criação fílmica quando voltasse à Argentina. Mas foi somente depois da concretização de *Tire dié* que Birri retornou ao seu projeto inicial, mais maduro e acumulando todo o aprendizado que esta primeira produção lhe proporcionou. A realização do novo filme obedeceu à mesma metodologia empregada em *Tire dié*, com a diferença de se tratar de um filme argumental. À

²⁴⁷ Um dos mais importantes escritores argentinos. Nasceu em Rosario, em 1881 e seu nome de batismo era Miguel Ángel Correa. Faleceu em 1943, na cidade de Santa Fe. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Mateo_Booz>. Acesso em: 23, fev 2016.

bem da verdade, a experiência prática de *Tire dié*, segundo afirmou Birri, em várias ocasiões, se concretizou em *Los inundados*.

O processo foi iniciado por quase uma dezena de adaptações do conto original para roteiro cinematográfico, feitas por Fernando Birri e pelo seu conterrâneo, o escritor Jorge Alberto Ferrando²⁴⁸. A dupla baseou-se, não só no conto, assim como em um trabalho prévio de documentação que passou também pelos fotodocumentários. E, depois, por um cadastramento – com fotografias e pequenas histórias pessoais – de algo em torno de 3.500 personagens: cantores, palhaços e atores de teatro, circo e rádio, em cidades e povoados das proximidades de Santa Fe. Os cadastrados eram em sua maioria, artistas de rua, sendo que alguns deles iriam desempenhar papéis idênticos aos que tinham na própria vida²⁴⁹.

Além de *Tire dié*, a construção de *Los inundados* se baseou ainda em *La inundación en Santa Fe*, o segundo filme produzido pelo Instituto, em 1959, com direção de Elena Azcuénaga, Juan F. Oliva e Edgardo Pallero que também foi chefe de produção. Este é um filme documental, de curta duração (10 minutos), caracterizado como atualidade por evidenciar as consequências humanas do desastre que uma grande enchente ocasionou aos moradores das partes baixas da cidade de Santa Fe²⁵⁰.

Para a elaboração do roteiro de *Los inundados*, Birri diz ter adotado um método de identificação para os personagens do novo filme com os personagens que aparecem em *Tire dié*:

No todos los personajes de *Los inundados* están en *Tire dié*, pero todos los personajes de *Tire dié* (o en primera persona o como personalidades secundarias) están en *Los inundados*. Por ejemplo, el personaje de Optima, la gorda, protagonista del film, tiene su modelo en un personaje de *Tire dié*, una lavandera que se llamaba doña Francisca Martínez, a la cual yo inclusive le hice una prueba para ver si podía hacer el papel. Pero así como ella funcionaba muy bien para el documental, en el film argumental donde tenía que interpretar un personaje, ya no funcionaba. Entonces tuve que recurrir a Lola Palombo, actriz que había actuado desde su infancia en circos criollos y compañías filodramáticas. En otros casos, como el de los viejitos traperos Arcel, por ejemplo, son los mismos personajes en las dos películas. La elección de estos personajes fue hecha con un criterio, digamos, “marginal”. Escogimos actores marginalizados –como el film, como todos nosotros, como toda esta fábula de humillados y ofendidos que estoy contando. Eran actores de circo, de variedad, de radio, de compañías

²⁴⁸ Jorge Alberto Ferrando, além de suas incursões pelo cinema é engenheiro e poeta, autor de várias obras, dentre elas, *Boca de tormenta*, de 1973. Ferrando, à época do lançamento da *I Exposición de Fotodocumentales*, da Escola Documental de Santa Fe, escreveu no jornal *Nueva Expresión*, uma bela e contundente crítica dirigida a este trabalho, intitulada *Los trapos sucios* (BIRRI, 2008b, p. 40).

²⁴⁹ BIRRI credits essas informações ao Diário de Filmagem de Manuel Horácio Giménez (Manucho), seu assistente (Cf. BIRRI, 2007a, p. 44).

²⁵⁰ Cf. BIRRI, 2008b, p. 85 e 126.

filodramáticas. Pirucho Gómez, por ejemplo, que hace el papel del protagonista masculino Dolorcito Gaitán, era un payador, un hombre que recorre casamientos, velorios, bautismos con su guitarra cantando y ganándose unos centavos con lo que canta, además de un vaso de vino. Los actores “profesionales” del film pertenecían a todo este sector de actores populares que el cine nacional generalmente rechazó sin darles cabida.

Es importante subrayar esto porque encuadra con una de las peculiaridades del film. Los inundados, que se presenta como un film sobre el marginalismo, es también un film hecho por marginales (BIRRI, 1987, p. 61-62).

Birri e a *Escuela Documental de Santa Fe*, haviam feito, definitivamente, a opção pelos pobres, pelos oprimidos. E é justamente na trincheira da luta pela libertação contra a opressão que surge essa cinematografia que tem como meio a pedagogia do olho e do ouvido, desenvolvida por Birri e, como referente, os oprimidos. *Los inundados*, assim como *Tire dié*, são filmes marginais, feitos à margem da indústria cinematográfica, com (e sobre) marginalizados pela sociedade e por cineastas que, de forma radical, marginalizaram-se para que fossem capazes de realizar filmes com tais temas e personagens em tais condições. Esse tema da marginalidade e da marginalização, aliás, é comum a toda a América Latina e Caribe, embora tenha sido sufocado e abordado de maneira intencionalmente torta pela história oficial. No entender de Birri, o personagem do marginal em nosso continente tem uma dimensão que nunca foi compreendida pela tradição européia. “En la postulación filosófico-política marxista, el marginal, el *lumpenproletariat* (en alemán) fue siempre visto como un elemento reaccionario. Y como un elemento con el cual no se podía contar para la Revolución” (BIRRI, 2007b, p. 66). Por estas e outras razões, algumas das quais serão abordadas em outros trechos a seguir, Birri nunca cansou de dizer que *Los inundados* era um filme sobre marginais, feito por marginais e dirigido por um marginal.

A produção tinha características de filme industrial, ao mesmo tempo em que introduzia uma série de profanações, que o desenquadrava do que poderia ser chamado de um típico filme da indústria cinematográfica. Estava vinculado a um projeto de filme-escola; sua equipe contava com 75 pessoas, sendo 25 profissionais técnicos sindicalizados, alguns deles trabalhando sem remuneração, como colaboradores; atores profissionais, mas não da indústria: marginais, *inundados*, *outsiders* e 50 estudantes dos períodos mais avançados da Escola Documental de Santa Fe. Ao lado de cada um dos profissionais da indústria, responsável por câmera, fotografia, som, etc., havia dois alunos da Escola, o que possibilitou a todos um aprendizado prático, graças a essa participação ativa em todas as fases e processos de elaboração do filme. Tudo isso graças a uma longa negociação mantida entre a produção do filme e o *Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina (SICA)*, como conta Birri

em vários de seus testemunhos. Apesar dos escassos recursos, *Tire dié*, foi produzido pela *Universidad Nacional del Litoral*, enquanto *Los inundados* teve a produção de uma empresa criada, exclusivamente, para este fim. A produtora foi batizada de PAN, um nome com três acepções, como explica Birri:

En principio, la sigla PAN significaba Producciones América Nuestra. En segundo lugar, PAN es una abreviatura de panorámica, un tipo de toma cinematográfica, pero también se refiere al pan que se come, es decir, al cine entendido como pan. Yo una vez dije que nuestra generación quería hacer un cine que fuera como un poco de pan; queríamos alimentar a los espectadores a pan y agua, dos elementos muy primarios pero muy sanos y, por otra parte, muy económicos (BIRRI, 2007a, p. 40).

Os recursos financeiros vieram de grupos e indivíduos que se cotizaram em forma de cooperativa na PAN, de um crédito que o Instituto Nacional de Cinematografia da Argentina (INCA) destinava e ainda de pequenos bônus, no valor de \$1 *peso* cada, que eram vendidos no comércio local e onde mais era possível, como até mesmo em hospitais. Foi assim, lembra Birri – como muitos filmes latino-americanos foram produzidos na época –, que se conseguiu o dinheiro para a produção de *Los inundados*²⁵¹. Sem contar que para se conseguir o crédito do INCA, foi necessário que Birri hipotecasse a casa do seu pai²⁵² e para terminar o filme, buscasse empréstimos junto aos seus familiares²⁵³.

Birri faz questão de frisar que *Los inundados* “participa la picaresca criolla, el realismo, la sátira, el documento y la crítica social” (2007a, p. 44). A escolha por Mateo Booz no entendimento de Birri tem a ver com a atualidade de sua picaresca que lhe pareceu tão válida, em 1961, como foi quando o livro foi escrito, nos anos 1930. Até porque Birri via a literatura e o cinema latino-americanos como muito solenes e a picaresca ou *picardia criolla* se mostrava como um respiro e uma forma de defesa do nosso povo, para sobreviver²⁵⁴.

Como género literario, la picaresca española se transforma en América Latina en picardía o picaresca criolla, una especie de derivado cultural de la otra, pero con características propias. En el póster de *Los inundados*, bajo la fotografía del personaje protagonista llamado Pirucho, dice: “La picardía criolla en una película que le hará reír y pensar”. Ése era un poco el deseo. O sea, el recurso a la risa como un elemento para activar un pensamiento anticonvencional, desacralizador, es decir, un pensamiento que prácticamente eliminara cualquier posibilidad retórica o de creer que hay valores formales absolutos. No hay que confundir picardía criolla con humor: la picardía es hispano-

²⁵¹ Cf. BIRRI, 2007a, p. 40.

²⁵² Cf. BIRRI, 2007b, p. 73.

²⁵³ Cf. BIRRI, 1987, p. 64.

²⁵⁴ Cf. BIRRI, 2007a, p. 44.

latinoamericana. En la tradición cultural y literaria de España existe la literatura picaresca. Cervantes y muchos otros autores han trabajado sobre la base de esta literatura picaresca, que no es la del humor inglés. Si ustedes me aceptan una simplificación (sabiendo que es una simplificación), yo diría que el humor es burgués y la picardía es popular. El filme quiere ser ni más ni menos que una sátira de pícaros. Todos quieren engañar a todos, pero algunos, nuestros inundados, con más justificación que otros, porque el engaño resulta una necesidad para sobrevivir. Ésa es la única explicación. La sátira pretende además dejar como saldo la toma de conciencia de un inconformismo, de una esperanza lumpenproletaria (BIRRI, 2007a, p. 46-47).

A história do filme revela a realidade argentina de um dado momento, através do que ocorre com o protagonista Dolores Gaitán e sua família, depois que as águas do rio Salado invadem a pobre casa em que vivem e cujos pertences vão parar em um vagão de trem. A partir daí, a composição do trem no qual o vagão estava engatado se põe em marcha e a narrativa se desenvolve em vários cenários e situações.

No que poderia ser o final dessa viagem, os Gaitán são recebidos, insperadamente, com muito carinho, pela população de um lugarejo, mas logo são obrigados a voltar para o lugar de onde partiram: ao baixo do rio Salado. As filmagens foram realizadas na mesma seqüência cronológica que as ações se desenrolam no filme e nos mesmos lugares e épocas da ação dramática²⁵⁵.

Los inundados estreou no dia 30 de novembro de 1961, no Cine Mayo, de Santa Fe, conhecido na época como o “Templo do cinema argentino”²⁵⁶ (ver Anexo D, fig. 59). O público lotou a sala de exibição e muitos ficaram do lado de fora, por falta de lugar. Na semana de estréia, o filme superou o público de “Os dez mandamentos”, superprodução hollywoodiana de Cecil B. DeMille²⁵⁷, um fato marcante para o cinema latino-americano. Conforme afirmou Birri: “era Santa Fe contra Hollywood, David contra Goliad” (2007a, p. 44).

Mas a luta mais difícil ainda estava para ser travada. E esta foi justamente e, apesar de todo o sucesso que o filme fez em Santa Fe, conseguir uma boa distribuição e exibição em território argentino. Birri aponta que os pretextos para não se exhibir o filme iam desde a argumentação de que não se tratava de um filme de apelo comercial até a de que era um filme que ofendia, embora estivesse consciente de que toda obra que abordasse de forma profunda a

²⁵⁵ Cf. BIRRI, 2007a, p. 37.

²⁵⁶ Cf. BIRRI, 2007a, p. 44.

²⁵⁷ Cineasta estadunidense, famoso pela realização de grandes produções. Foi um dos 36 fundadores da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos. Nasceu em 1881, na cidade de Ashfield e faleceu em 1959, em Hollywood. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cecil_B._DeMille>. Acesso em: 26, mar 2016.

realidade Latino-Americana, enfrentaria todo tipo de dificuldades²⁵⁸. Logo após sua estréia em Santa Fe, *Los inundados* estreou em Buenos Aires, não sem enfrentar até mesmo sabotagens, tanto na sala de exibição, como na divulgação do filme, por parte do exibidor que era também distribuidor e, no período de exibição de *Los Inundados*, distribuía um filme que pretendia exhibir por julgar ter um maior apelo comercial e mais potencial de bilheteria²⁵⁹.

Após os obstáculos enfrentados na sua estréia em Buenos Aires, *Los inundados* seguiu sendo exibido em outras cidades da Argentina, todavia, sem o mesmo sucesso e aceitação das suas primeiras exibições em Santa Fe. No entanto, o filme começa a ser exibido em outros países e a ter mais público no exterior do que na Argentina. No ano seguinte, 1962, foi reconhecido internacionalmente três vezes, sucessivamente, com importantes premiações: “Prêmio Especial do Júri” no Simpósio para as novas cinematografias da Ásia, África e América Latina, *Festival Internacional de Karlovy, Tchecoslováquia*; “Prêmio Primeira Obra Medalha de Ouro Leão de São Marcos” na *XXIII Mostra Internacional de Arte cinematográfica de Veneza* e “Troféu de Ouro Cabeça de Palenque”, na *V Resenha Mundial de Festivais Cinematográficos internacionais de Acapulco*, no México.

Já foi dito nesta tese, anteriormente, que Birri é adepto do manifesto. Para confirmar esta assertiva, trago o próprio Birri (2007b, p. 94) para falar sobre este seu pendor: “Tengo el hábito perverso de acompañar todas mis películas con manifiestos, para mí el manifiesto es tan importante como la película y viceversa y para cada película de las que realmente significaban algo en mi vida he escrito un manifiesto. (...a veces pienso que he filmado las películas para escribir sus manifiestos)”. Isto se deu em vários momentos da carreira de Birri. Em *Tire dié*, como já vimos e, novamente, em 1962, quando da estréia do filme *Los inundados*, Birri apresenta o próprio filme como um filme-manifesto do movimento inaugurado pela Escola Documental de Santa Fe que defende uma cinematografia nacional, realista, crítica e popular. Por isso mesmo esse manifesto repete e reitera o manifesto de *Tire diré*, “Por um Cinema Nacional, Realista e Crítico”, acrescentando a palavra “popular”, por se tratar da principal característica que diferencia *Los inundados* de *Tire dié*, sendo *Tire dié* um filme documental, sociológico e mais conceitual, restrito a um público com interesses específicos e *Los inundados*, um filme argumental, popular, direcionado a um público mais amplo. O filme e/ou o “Manifesto de *Los inundados*: Por un cine nacional, realista, crítico y popular”, faziam públicas as ideias que tornaram a existência da Escola Documental de Santa

²⁵⁸ Cf. BIRRI, 1987, p. 64.

²⁵⁹ O tal filme em questão, por “ironia do destino”, era *Viridiana*, de Luis Buñel, um cineasta da mais alta importância e que sempre mereceu o apreço e a consideração de Birri.

Fe possível e representava também uma síntese da experiência da Escola, como pode ser comprovado em seu texto que diz:

Como desarrollo coherente de la Escuela Documental de Santa Fe, de su plataforma teórica, de sus métodos de trabajo, realizamos el primer film argumental de la región: *Los inundados*. Argumental, de base documental. Si bien anterior como propósito al Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, sólo éste, con su activa vinculación, documentación e interpretación del medio, posibilitó su concreción. Así, desde el año 56 y simultáneamente con la realización de nuestros fotodocumentales y documentales, fuimos trabajando en la preparación de *Los inundados*, que filmaríamos cinco años después, en el 61. Este largometraje argumental, además de replantear la caducidad en el cine contemporáneo de los límites entre lo que se entiende tradicionalmente por argumental y documental, se vincula contenutísticamente –por su temática–, metodológicamente –por su elaboración del tema–, y técnicamente –por los cuadros filmadores– al quehacer de nuestro Instituto. Sintetiza su experiencia, totalizándola, y la transporta al plano del espectáculo y del profesionalismo bien entendidos. Y justamente por esto y por responder a las mismas motivaciones que dieron origen a la Escuela Documental de Santa Fe en el plano experimental y universitario, *Los inundados* asume en pública polémica la responsabilidad de ser el film-manifiesto de nuestro movimiento, conducido bajo las banderas de una cinematografía nacional “realista, crítica y popular” (BIRRI, 1996, p. 18).

Quando Birri chama a atenção para o fato de *Los inundados* fazer parte do desenvolvimento coerente da Escola Documental de Santa Fe ele quer dizer que a Escola, pretendia, ao mesmo tempo, abordar questões sociais e culturais da realidade argentina – especialmente da realidade do povo pobre e oprimido de sua região –, assim como formar quadros para o cinema, o tipo de cinema em que ele acreditava e pelo qual havia feito uma opção. Esta opção, os temas e os métodos da Escola deram a ela a pecha de “Centro Subversivo” e segundo Birri, de fato era. E Fernando Birri ao se perguntar: “¿Qué subversión?”, formula a seguinte resposta: “la subversión en términos del arte, porque lo replanteábamos todo; la subversión en términos industriales, y también políticos, porque entrenábamos a gente que no era la misma que predominaba en todo el resto del cine argentino. Nuestras metas, nuestros temas, nuestra metodología, todo era diferente” (BIRRI, 1987, p. 67).

Embora a Escola Documental de Santa Fe tivesse uma filosofia pedagógica peculiar, Birri não pretendia que a formação dos estudantes fosse limitada. Eles deveriam se tornar profissionais de cinema, com conhecimentos suficientes para atuar em todo e qualquer tipo ou gênero de filme, sob quaisquer condições de produção. Isso tem a ver com a expressão polivalência no que diz respeito às habilidades do profissional de cinema que a Escola de

Santa Fe queria formar. A Escola que havia feito um filme documental como *Tire dié*, dirigido a um público específico – para um circuito de exibição mais limitado –, experimentava com seus alunos, em *Los inundados*, uma realização no campo do espetáculo, para um público mais amplo, em circunstâncias normais de distribuição de um filme comercial. Mas neste sentido é importante ressaltar que *Los inundados* foi apresentado desde a sua estréia como um filme argumental de base documental e, que, essa base estava justamente em *Tire dié*. Em outras palavras, *Los inundados* seria impensável, da maneira como foi realizado, sem a experiência e a materialização de *Tire dié*.

E nesse ponto, faço um pequeno parêntese para destacar o *método das aproximações sucessivas*, empregado por Birri que – neste caso, desde o nascimento da ideia de *Los inundados* –, contemplou, no seu conjunto, uma série de etapas entre as quais a realização dos fotodocumentários, a produção dos filmes *Tire dié* e *La inundación en Santa Fe*, assim como as várias versões do roteiro adaptado do conto de Mateo Booz, para chegar à obra pronta e acabada. Além das várias outras conexões: filosóficas, ideológicas e do lócus de suas pedagogias culturais engajadas, também do ponto de vista da metodologia, o *método das aproximações sucessivas*, entre outros pontos comuns, conectam Fernando Birri com Paulo Freire e o seu método de alfabetização popular que se utiliza de aproximações sucessivas sem, contudo, fazer uso dessa expressão, como o faz Birri. Freire trabalhava nos Círculos de Cultura com o *tema gerador*, com a busca pela *palavra geradora*. Tinha como princípio que a leitura do mundo deveria anteceder a leitura da palavra. Ressalto estes aspectos de suas metodologias de ensino, em razão de se tratar de um tema relevante e, principalmente, por ser a principal hipótese levantada nesta tese, no que diz respeito à alfabetização cinematográfica, na perspectiva propositiva de uma *Pedagogia do Cinema do oprimido*.

Para ser fiel e continuar a responder as mesmas motivações que tornaram a Escola Documental de Santa Fe uma realidade tanto no plano experimental como universitário é que *Los inundados* foi produzido da maneira como foi e se assume. *Los inundados* é um filme-escola, realizado num contexto pedagógico, tendo como referente o oprimido. É, ainda, um filme-manifesto do nascente movimento *Nuevo Cine Latinoamericano*, conduzido, conforme diz Birri, na frase final deste manifesto: “bajo las banderas de una cinematografía nacional ‘realista, crítica y popular’”. Não por acaso, a característica popular anunciada no manifesto, vem justamente da *picaresca criolla*, de uma sátira de pícaros, onde todos querem enganar a todos, mais por necessidade do que por maldade e quer deixar como saldo a tomada de

consciência de um inconformismo que é grávido de esperança²⁶⁰. Birri vê a picardia, em nosso continente, em uma relação direta com a necessidade de sobrevivência, no contexto do Novo Cinema Latino-Americano:

Efectivamente, en la picaresca siempre está presente el tema de la supervivencia, y la supervivencia tiene que ver con el estómago, tiene que ver con el hambre. ¿Cuál es una de las claves determinantes del Nuevo Cine Latinoamericano? El hambre, claro. Glauber Rocha, una figura crucial de este cine, tiene un manifiesto que se llama *Uma estética da fome* (*Una estética del hambre*). De modo que no es gratuito lo que estamos diciendo: es demostrable. Los manifiestos y textos teóricos fueron importantes en el nacimiento del Nuevo Cine Latinoamericano. Están los míos, pero también los de Glauber Rocha, Gutiérrez Alea y mucha otra gente (BIRRI, 2007a, p. 47).

Os Novos Cinemas da Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México e outros países da América Latina, seus filmes, manifestos, éticas e estéticas, forjadas num ambiente opressivo de miséria e fome – para além do pão, que se constitui como uma trágica originalidade do subdesenvolvimento do nosso povo –, é que formaram as bases do *Nuevo Cine Latinoamericano*. Glauber dizia em *Uma Estética da fome* que “nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida”. E, da fome para o sonho (“Estética do sonho” é outro manifesto de Glauber, escrito depois de “Uma Estética da fome”), surge uma espécie de resposta, justificativa ou uma tentativa de compreender o jeito meio subversivo, ou malandro, do marginalizado que é taxado de marginal, pelas elites dominantes, em razão das formas pouco convencionais por eles adotadas, para garantir a sua sobrevivência. Até porque o sonho, segundo Avelar, é “a linguagem por excelência do homem oprimido, que liberta pela imaginação o que é proibido pela razão” (1995, p. 77). Avelar assim o diz para concluir a relação dessa forma de pensar com o cinema, recorrendo a um depoimento dado por Glauber Rocha, em 1973, no qual diz²⁶¹: “O que o inconsciente comunica ao consciente em termos de símbolos na experiência individual do sonho pode ser comentado pelo cinema como experiência coletiva” (ROCHA *apud* AVELAR, 1995, p. 77).

Birri usa a picardia do conto de Booz, justamente para mostrar que, numa sátira de pícaros, onde todos querem enganar a todos, alguns, como os seus inundados, têm “más justificación que otros, porque el engaño resulta una necesidad para sobrevivir” (BIRRI, 2007a, p. 47). É preciso compreender que a opressão, a invisibilização, a fome e a

²⁶⁰ Cf. BIRRI, 2007a, p. 47.

²⁶¹ Depoimento a Raquel Gerber, em Roma, para o livro *O mito da civilização atlântica, Glauber Rocha, cinema, política e a estética do inconsciente*, Editora Vozes, Petrópolis 1982 (AVELAR, 1995, p. 107, Nota 1).

necessidade de sobreviver produzem mais oprimidos; mas também produzem variadas formas comportamentais de resistência e luta contra a opressão, a fome e a miséria. Essa condição existencial é comum a uma grande faixa da população latino-americana. E essa é a mesma fome e miséria percebida e sentida por Paulo Freire, no sertão do Brasil, aos 9 anos de idade e que, como ele próprio afirma, estão no DNA da *Pedagogia do oprimido*.

Toda a produção da Escola Documental de Santa Fe tinha propósitos bem definidos e, com *Los inundados*, não seria diferente. Birri pretendia aprofundar a discussão sobre a realidade social argentina e, por conseguinte a situação do oprimido na América Latina. Ao mesmo tempo somava esforços para a consolidação das bases do *Nuevo Cine Latinoamericano* e formava cineastas e técnicos de cinema conscientes da realidade à sua volta, dotados da competência profissional necessária para atuar em qualquer tipo de filme, industrial ou não. Além disso, Birri fazia algumas de suas experimentações estéticas, como a que deu origem a expressão *Doc-fic* que, só anos depois, em *El siglo del viento*, de 1999, como ele confessa, ganhou corpo e se materializou (ver Anexo D, fig. 60). Este conceito pretendia, como explica Birri “una definición estética del género, que no es más documental o ficción sino las dos cosas a la vez” (2007a, p. 38). Embora Birri afirme que, quando realizou *Los inundados*, o conceito não estava pronto o suficiente, encontramos no filme os seus elementos, mesmo que desacompanhado do pensamento que o explica. Ao assistirmos o filme fica claro essa interpenetração através da qual o documental alimenta a ficção e a ficção alimenta o documental. Mas o manifesto, segundo Birri, era simplesmente uma tentativa de sintetizar quais eram as ideias e os ideais que os animavam naquele momento²⁶².

Além de refletir sobre as condições para a realização de *Los inundados*, fiz aqui uma breve síntese analítica dos pontos principais do manifesto escrito. O manifesto fílmico ou o filme-manifesto suplementa o manifesto escrito, a partir do que é próprio da linguagem cinematográfica, sem, no entanto, desprezar o que consta do enunciado verbal. A análise fílmica que normalmente é feita de considerações que obedecem a certos parâmetros estabelecidos pelos especialistas, tendo em vista o material fílmico – num vai e vem de descrever e interpretar²⁶³, a partir de um ou vários eixos –, no caso específico de *Los inundados* se dará orientada pelo mesmo eixo com que foi analisado *Tire dié*²⁶⁴. Cabe

²⁶² Cf. BIRRI, 2007a, p. 38 e 45.

²⁶³ Cf. VANOYE e GOLLET-LETÉ, 1994, p. 69.

²⁶⁴ Conforme o parágrafo inicial desta sessão: “*Películas de los marginalizados del bajo Salado*” do qual consta o seguinte: [...] No caso dessa análise, nos limitaremos a abordagem do documentário e da ficção – com base no real –, numa perspectiva pedagógica. Isso porque nossa pesquisa gira em torno do cinema em suas relações com a educação e, no caso de *Tire dié* e *Los inundados*, em razão deles terem sido realizados por alunos e professores, cujo vínculo era de ensino-aprendizagem, numa Escola de Cinema que mirava o documentário como esteio de sua pedagogia.

acrescentar, entretanto que, para *Los inundados*, a análise do específico fílmico, salvo em alguns casos, cuja especificidade mereça atenção especial, será feita sobre o conjunto de cenas e seqüências e do filme na sua totalidade e não de forma muito esmiuçada, escandida em cenas, planos e fotogramas. Tendo em vista o que observamos e o que Birri afirma reiteradamente: “*Tire dié y Los inundados* son dos películas que se explican recíprocamente” (BIRRI, 2007a, p. 37), optamos por tratar *Los inundados* como consequência de *Tire dié* que é base, raiz, começo de tudo, filme seminal de Birri e da Escola Documental de Santa Fe. E ainda porque pretendi seguir à risca a recomendação de Birri de se assistir primeiro *Tire dié* e só depois *Los inundados*, nesta seqüência: “me interesa que vean las películas en la secuencia planteada. *Tire dié y Los inundados* son dos filmes que se unen uno al otro. *Tire dié* no tiene sólo un sentido autónomo; es, además, una preparación para *Los inundados*” (BIRRI, 2007a, p. 52). Mesmo considerando que *Los inundados* era um projeto mais antigo, ele não existiria como foi realizado, sem que *Tire dié* fosse produzido e, ao contrário de *Tire dié*, que é um filme autônomo, mas que encontrou sua continuidade em *Los inundados*. Por essas e outras razões como as da ordem da inspiração e das motivações pessoais que me levaram a essa pesquisa, a análise de *Los inundados* se dá, predominantemente, baseada nas co-relações deste filme com *Tire dié*.

Birri adverte o espectador e o analista para entender *Los inundados* pelo que ele pretende ser e, para isso, sugere o caminho da subtração ao dizer, por exemplo, que “la película no es un panfleto, no tiene nada que ver con el proselitismo político (y consiguiente reclutamiento partidario)”. E completa dizendo que “es solo una película que trata de sorprender un fragmento de vida, un retazo de vida y de alguna manera comunicarlo, para quien quiera pensarlo, analizarlo y juzgarlo” (BIRRI, 2007b, p. 82). A história aborda um aspecto da realidade argentina do momento.

Los inundados (1961, 87 minutos) é apresentado pelo professor Jorge Ruffinelli, da Universidade de Stanford, Califórnia, EUA, com a seguinte sinopse:

La historia tragicómica de varias familias del norte argentino, provincia de Santa Fe, damnificados por las inundaciones que cíclicamente se abaten sobre la región, se concentra ante todo en lo sucedido a la familia Gaitán: Dolorcito, su mujer Óptima, así como sus varios hijos, entre ellos la adolescente Pilar. Combina la aventura inesperada (el vagón en el que duerme la familia es enganchado a una locomotora y arrastrado cientos de kilómetros) con la denuncia social en torno de los pobres ante la ineptitud y la demagogia de los políticos (BIRRI, 2007a, p. 387).

Logo após os créditos de apresentação do filme a história começa a ser contada. Com a tela em negro, ao som de chuva e trovões ao fundo, ouve-se uma voz que diz:

Yo soy, Dolores Gaitán, nombrado, comumente, Don Dolorcito. Es verano, son las 6:30 de la mañana, llueve. Ésta es la historia de mi familia, de mi mujer, la gorda Óptima, y de mis hijos, y también la del amigo Funes, mi compinche, y la del viejo trapero, don Martín Orellano, fundador del barrio, y la de Casal, que tiene un carro de alquiler, y la de Zaballa, el pescador, y Bustos, y en fin, centenares de familias santafesinas; argentinas, digamos. Cuando esta película termine, casi todos nosotros volveremos al bajo inundadizo, al barro, adonde fueron a buscarnos para hacerla. Como les digo, yo le voy a contar mi propia pícara historia, con palabras que a lo mejor no serán muy floreadas, hasta imperfectas, pero sinceras, eso sí.

São com estas palavras, ditas – em *off* – pelo personagem-central, Dolores Gaitán/Pirucho Gómez, que o filme começa.

Los inundados inicia com um prólogo – prólogo *Doc-fic* –, onde a fala do personagem se confunde com a realidade do ator Pirucho Gómez que sobrevivía cantando e improvisando em batismos, casamentos e velórios. Nos primeiros segundos de filme, documentário e ficção se entrelaçam em uma ação que evoca pedagogicamente o distanciamento, preconizado por Bertolt Brecht, para que desde o início do filme o espectador não seja arrastado pela emoção da cena e, ao tomar essa distância emocional, proposta na própria encenação, possa formar um juízo crítico do que está assistindo²⁶⁵. Essa atitude pedagógica é dirigida ao espectador, de forma metalingüística, assim como compreende um ensinamento aos estudantes da Escola Documental de Santa Fe que participam da produção – inoculando-lhes os pilares do Novo Cinema Latino-Americano –, ao mesmo tempo em que conscientiza o elenco do filme, sobre a sua realidade social que denuncia sua condição de oprimido e de luta contra a opressão por meio do cinema. Todavia, conscientizando-os de que sua situação de vulnerabilidade, não obstante possa merecer a sensibilização das platéias, não é garantia de nenhuma mudança, enquanto os opressores não forem libertados pelos próprios oprimidos que ao libertarem-nos também se libertam como propõe Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*. Ao se inspirar em Brecht, ter como referência a *Dialética do espectador*, de Gutiérrez Alea, se alinhar com Glauber Rocha e sua *Estética da fome* e reconhecer os sinais da *Teologia da libertação*, no alvorecer das primeiras *Comunidades Eclesiais de Base* na América Latina, identifico Birri – enquanto cineasta e educador – como um dos expoentes do que chamo de *cinema do*

²⁶⁵ Para ilustrar o distanciamento brechtiano no cinema, Birri sugere o livro, *Dialéctica del espectador*, de Tomás Gutiérrez Alea.

oprimido. Tire dié e *Los inundados*, são exemplares para essa compreensão. Vejamos como o próprio filme aclara essa visão...

Enquanto Dolores Gaitán – Don Dolorcito – faz a sua narração a tela é iluminada por raios, depois pela queda da chuva, até que um movimento de câmera, em *Panorâmica*, de cima para baixo, mostra o bairro inundado pela chuva. Em *Plano Geral*: ranchos descobertos, alagados e desmoronados; móveis espalhados e animais em meio a água e o barro. O título do filme, seguido dos créditos iniciais, sobrepõem imagens dos pertences dos inundados, boiando sobre as águas da inundação. São quadros, figuras de santos, chapéus, sapatos, roupas, urinol, pratos, pain  es, vasilhas de mantimentos, travesseiros, etc. que b  iam na água barrenta, ao som da música *Cancion de los inundados*, uma composição de estilo chamam  ²⁶⁶, de autoria de Ariel Ram  rez²⁶⁷, em sua versão instrumental. Os moradores: homens, mulheres e crianças, se movimentam em várias direções entre as poças d’água da inunda  o. A câmera se aproxima do rancho de Dolores Gaitán (Dolorcito) que está dormindo com a casa toda alagada. Após ser chamado, Dolorcito se levanta tranquilamente de sua cama, como se já estivesse acostumado com aquela situação e sai de casa, acompanhado da família.

Toda esta movimentac  o se d   em um cenário que já é familiar, para quem assistiu *Tire di  *, pois se trata do mesmo aglomerado – um “bairro”, ocupado, sem nenhuma estrutura –, abandonado pelas autoridades públicas. A topografia do espaço, os ranchos e os próprios personagens nos remetem imediatamente a *Tire di  *. Saulo Benavente²⁶⁸, o responsável pela cenografia do filme, reconstruiu com base no cenário natural de *Tire di  *, todos os 19 ranchos de *Los inundados*, com a ajuda de uma equipe formada por moradores do local. Para ilustrar a interpenetra  o da fic  o na realidade e vice-versa, Birri conta um fato curioso ocorrido durante as filmagens:

[...] cuando estaban los diecinueve ranchos hechos, montados y techados, vino una inundación de verdad y nos destruyó casi todo. Se mezcló, otra vez y para siempre la vida y la ficción, el “doc” y el “fic” en la película, y en la escena inicial, cuando Dolorcito se baja de la cama y pone las patas en el agua, esa agua era el residuo de la inundación de verdad que se estaba retirando. (También al final de la película, todo ese lodazal formaba parte de otra inundación real) (BIRRI, 2007b, p. 85).

²⁶⁶ O Chamam      um g  nero musical tradicional da província de Corrientes, Argentina, que se expandiu para outros países Latino-Americanos e para vários estados brasileiros, tais como: Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://musicagaucha123.blogspot.com.br/p/chamame.html>>. Acesso em: 21, mar 2017.

²⁶⁷ Ariel Ramírez (1921 – 2010), compositor, pianista e diretor musical argentino, nascido em Santa Fe, autor de *La misa Criolla* que nos anos 1970 fez sucesso em vários países do mundo (Cf. BIRRI, 2007a, p.49).

²⁶⁸ Saulo Benavente (1916 – 1982), filho do dramaturgo Francisco Benavente, foi pintor, figurinista e cenógrafo. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Saulo_Benavente>. Acesso em: 25, mar 2017.

Existem ainda outros momentos e situações, em *Los inundados*, onde documentário e ficção se mesclam e tornam bastante claro e exemplar o que Birri quer dizer com *Doc-fic*, assim como passamos a compreender os porquês da formulação e utilização de tal conceito em sua filmografia. Não custa lembrar que, ainda que Birri seja formado pelo *neo-realismo*, seu cinema não é neo-realista, mas sim de inspiração neo-realista, até porque, afirma Birri: “el neorrealismo, si algo tuvo de positivo es que no era un modelo para copiar, el neorrealismo era una clave de comprensión de la vida y de la historia” (2007b, p. 72). *Tire dié* e *Los inundados* se utilizaram dessa chave para compreender a realidade social argentina da época. Mas esta mesma chave neo-realista foi utilizada em vários outros países pelo cinema para tratar de suas realidades.

A narrativa de *Los inundados* segue numa combinação de *Planos* da família Gaitánilhada, com detalhes de outros inundados, inclusive crianças de colo na mesma situação e de uma brigada de bombeiros que se aproxima com barcos e ajuda a retirar os ilhados com seus pertences, atravessando-os para a outra margem. Em montagem paralela, pessoas que juntaram tudo o que puderam: camas, guarda-roupas, mesas, cadeiras, carregam suas posses nas costas, em carrinhos de mão e carroças. Eles caminham às margens do rio, não se sabe para onde.

Esse caminhar coletivo, sem destino, é algo muito comum aos oprimidos, seja pela imposição dos poderosos ou pela força implacável da natureza.

O *plano* dos inundados caminhando, em mudança, carregando o pouco que possuem, lembra o êxodo bíblico, a saída da escravidão do Egito para a terra prometida que até hoje é perseguida e desejada, uma das grandes inspirações da Teologia da Libertação. Só que, em *Los inundados*, não existe terra prometida, nem um profeta que a tenha divulgado e que conduza o seu povo na esperança desse encontro. Esta cena denuncia a desterritorialização, a falta de terra e de teto, a vulnerabilidade da vida, à mercê dos donos do poder. É o cinema investigando e problematizando a realidade social dos desafortunados e oprimidos.

Um vergonhoso paralelo entre o potencial de solução de problemas simples como os da habitação e do saneamento e a vulnerabilidade dos marginalizados é estabelecido quando assistimos patrôas e outras máquinas motoniveladoras a entupir poças, acertar o terreno e ajudar no transporte da mudança dos inundados. Caminhões carregam pessoas, móveis, malas e bolsas. É período de campanha eleitoral e a movimentação é grande no centro de Santa Fe. Correligionários dos principais candidatos ao governo da província ocupam as ruas que ficam ainda mais cheias com a presença dos inundados que atravessam a cidade, transportados da região alagada para um pátio, onde ficam estacionados antigos vagões da Companhia

Ferroviária. Os inundados que desfilaram cantando pelas ruas de Santa Fe chegam a pé, em carroças e caminhões e, logo, ocupam os velhos vagões desativados. Em uma peça que parece ser de uma antiga caldeira está escrito com giz branco: “VIENVE, do A VILLA PIOJO”, o que pode ser uma troça picaresca de algum inundado, como pode muito bem ser uma atitude preconceituosa e separatista de um cidadão santafesino de classe média, insatisfeito com a presença dos inundados na região central da cidade. Independentemente do que seja e de quem tenha batizado o local com aquele nome, o espectador absorve as palavras e guarda aquela imagem-impressão.

Em pouco tempo, móveis, roupas, fogareiros e adornos estão dispostos nos vagões e em frente a eles, como a decorar e demarcar os limites de cada residência. Os animais dos inundados parecem estar bastante à vontade e se movimentam no novo habitat, com liberdade.

A vida segue, em aparente normalidade. Pilar, a jovem filha de Dolorcito está despertando para o amor. Ela canta, se olha no espelho e pouco depois é vista se afastando da Vila com um rapaz com quem mantém um romance. Eles se beijam, mas a criançada que os acompanhava faz um grande alarido gritando e constrange o casal que passa a guardar certa distância um do outro. A esposa de Dolorcito, Óptima, no trabalho, pede à sua patroa alguns pesos. A patroa diz não ter e oferece a Óptima um blaser para Dolorcito. Ao chegar em casa, Óptima entrega o blaser a seu marido que o experimenta, mas não aceita o presente. Em seguida, a câmera acompanha a criançada que corre em direção ao encontro de um fotógrafo que documenta a situação dos inundados. Trata-se de um dos profissionais da equipe de reportagem de um jornal tendencioso, de oposição ao Governo, que faz um claro proselitismo ao candidato de sua preferência, Benitez.

As autoridades locais criam o “Dia del Inundado”, como parte das *Jornadas de la Solidariedad Social*. Para a ocasião é organizada uma grande solenidade, com direito a toque de clarim e a presença de policiais, escoteiros, coral e várias autoridades na *Villa Piojo*. No palanque, Biri faz questão de colocar em destaque, os líderes políticos e as autoridades locais disputando os lugares de melhor visibilidade acompanhados de suas emperequetadas e bem nutridas senhoras. Eles fazem discursos demagógicos e distribuem alimentos e agasalhos que são rapidamente recolhidos pelos inundados e levados para os vagões onde habitam. Para esta cena foi necessária a participação de uma grande quantidade de pessoas. Até mesmo o pai de Birri, faz uma pequena aparição na referida cena. Enquanto o representante do governo

discursa, o pai de Birri, interpretando um cidadão santafesino que prestigiava o evento, diz ao seu vizinho na platéia com fina ironia: “¿hummm, quién se lo habrá escrito?”²⁶⁹.

O populismo demagógico dos políticos latino-americanos sempre necessitou da miséria dos desvalidos e das situações catastróficas para fazer valer suas promessas em discursos oportunistas que sustentam práticas perversas de manutenção da desigualdade opressora. O assistencialismo episódico, nos momentos de grande comoção, em detrimento da promoção social, é uma velha e desgastada fórmula à qual os governantes de plantão e candidatos arrivistas lançam mão em várias ocasiões, especialmente na proximidade de eleições. A provisoriade de medidas imediatistas assume a feição de soluções perenes com o propósito de criar um falso clima de normalidade para aplacar os ânimos dos vulnerabilizados e ganhar a simpatia da opinião pública. A miséria e a desgraça são festejadas. Comemoradas, divulgadas, e hoje, espetacularizadas rendem altos dividendos aos festeiros que recebem da classe média uma espécie de salvo-conduto para dar continuidade à manipulação das massas. Isso é evidente no cinema industrial e, mais ainda, nas televisões e grandes revistas, onde os inescrupulosos capitalistas da mídia e da indústria cultural enchem suas burras, à custa da exploração sem limites da imagem dos pobres e da miséria em que vivem. Essa prática nefasta dos “ladrões de imagem” tem criado grandes dificuldades aos realizadores comprometidos com as causas sociais.

Quando é dito que *Los inundados* não existiria, sem que *Tire dié* – o fotodocumental e o filme – fosse realizado, essa afirmação tem várias implicações. Já falamos sobre algumas delas e aqui chamo a atenção para a hostilidade com que a equipe da Escola Documental de Santa Fe foi recebida quando dos seus primeiros contatos com a população desse bairro. Segundo Birri é necessário que haja uma grande sensibilidade do entrevistador e de sua equipe frente ao tema e aos personagens com os quais se quer trabalhar. Ele completa seu raciocínio com um depoimento que é uma verdadeira lição:

[...] La sensibilidad no sólo es necesaria, es imprescindible, porque cuando el primer día llegamos a la barriada con nuestras cámaras fotográficas – estoy hablando de los fotodocumentales, o sea, de la prehistoria del documental –, la gente nos sacó a pedradas, y era comprensible.

Cuando tomamos las primeras fotografías, las reacciones fueron más bien hostiles. Eso puede verse en el cuaderno de fotodocumentales, donde no sólo hay fotos de *Tire dié*, sino de muchos otros documentales, como *Los cuarenta cuartos*, que era el nombre de un conventillo donde filmamos ese documental. En una de las fotos de *Los cuarenta cuartos* hay, frente a una pileta de lavar ropa, una mujer en un patio que dice, en el epígrafe: “¿Por qué no nos dejan

²⁶⁹ Cf. BIRRI, 2007b, p. 89 e em Cena do filme, aos 23':06”.

tranquilos en nuestra sufrida miseria?”, y hay una carga de dignidad impresionante en esa sufrida figura.

El primer contacto, entonces, fue uno de los trabajos previos a la filmación más delicados, y lo entendimos después de esa primera experiencia: dejamos las cámaras, dejamos todo, y fuimos a hablar con la gente, a explicar lo que queríamos hacer, sin ocultar ni contrabandear nada. La escuela tenía población muy variada: habíamos decidido que fuera nocturna para que pudiera ir toda persona que quisiera, no sólo estudiantes. Así, había estudiantes universitarios, pero también amas de casa, bomberos albañiles, profesores de filosofía. Y fueron ellos quienes, explicando francamente lo que se estaba haciendo, se fueron ganando la confianza de la gente.

[...] Al final, después de cada día de trabajo, dejábamos el equipo —que era muy modesto pero para nosotros tenía un gran valor— en uno de los ranchos de la gente de la barriada, por ejemplo, en el de Alejandro Sosa; lo dejábamos en los mismos ranchos de donde habían volado piedras en primer día, al cuidado de quienes nos habían apedreado (BIRRI, 2007a, p. 31 e 32).

Esta observação/reflexão de Birri mostra, entre outras coisas, o quanto é necessário estar comprometido com uma causa, quanto respeito aos seres envolvidos na questão é preciso haver, assim como exige uma grande sensibilidade para entender e experimentar o modo de viver do sujeito documentado/filmado. A partir de uma aproximação amistosa, paciente, justa e não invasiva, o diálogo flui e juntos – documentarista e documentado – quebram a barreira entre campo e contra campo, para assim se permitirem transitar livremente por entre os dois lados. Esta não é uma receita, mas ao negligenciar elementos dessa natureza é praticamente inviável a realização desse tipo de cinema, cujas câmeras e microfones devem ser posicionados em ambas as direções, para captar com o máximo da honestidade permitida pelo cinema, instantâneos, ainda que difusos, da realidade que se pretende mostrar. E nesse sentido é notória a preocupação de Birri com a ética ou *eticidade*, para usar um conceito de fundamental importância da pedagogia freiriana.

Los inundados é um filme alegre, bem-humorado, de humanismo aflorado. Os atores são pessoas vivas com toda a sua verdade, são sujeitos protagonistas de suas próprias histórias.

Para além da politicagem e, apesar de todas as agruras e vicissitudes, a vida pulsa independentemente da classe social a que se pertença e, o amor é sempre belo, arrebatador, leve, poético, esperançoso, brincalhão e sonhador. A filha de Dolorcito, Pilar, e seu namorado, Raul, estão apaixonados e correm às margens do rio e das inundações, numa típica cena de romance cinematográfico, ainda que o cenário não seja nenhum paraíso idílico, como é de praxe nas grandes produções hollywoodianas. Os amantes aqui são inundados, pobres oprimidos, que vivem uma clara e evidente situação de vulnerabilidade social, mas estão enamorados e isso é o que importa. Eles passam por debaixo da ponte de ferro, sobre o baixo

do rio Salado e, depois de um jogo de cena de Raul, fazem amor num pequeno barco a remo encontrado à beira do rio. Os amantes aconchegam-se e o barco se desloca, calmamente, entre algas, afastando-se da margem, sobre as águas sujas da enchente, com a ponte de ferro ao fundo. Enquanto Raul e Pilar jogam o jogo do amor, crianças brincam em frente às portas dos vagões-residências na *Villa Piojo* que recebe a visita de senhoras da sociedade a procura de mulheres para serviços domésticos, uma dessas senhoras procura por Pilar. A câmera volta para o casal de namorados que sai do barco, arrumando suas roupas. Eles cantam e dançam... Pilar corre atrás de Raul. O trem que avança sobre a ponte, apita. Eles correm para a ponte e Raul brinca um brinquedo perigoso, atravessando os trilhos, justo no momento em que a locomotiva estava a pouca distância. O maquinista e seu assistente ficam perplexos com a brincadeira de Raul que sorria do outro lado dos trilhos, enquanto Pilar chorava com as mãos sobre o rosto, como que a impedir de olhar e ver uma tragédia.

As poças, o rio, o trem e a ponte são os mesmos de *Tire dié*, assim como Raul e Pilar, na história secreta do filme, como revela Birri: “son dos personajes de *Tire dié* crecidos, que también tienen sus modelos em los pibes que corren trás el tren, como ellos cuando eran chicos” (2007b, p. 84).

Ao analisar *Tire dié*, dissemos que as crianças do filme eram portadoras de esperança. E isso não é nenhuma novidade, pois todas as crianças o são. É uma pena, entretanto, que sendo *Tire dié* de 1958 o tempo não tenha sido generoso o suficiente para mudar a situação daqueles meninos e meninas. Quarenta anos depois da realização de *Tire dié*, de 1995 a 1998, o diretor argentino Pablo Ramazza²⁷⁰ dirigiu um documentário intitulado *Los pibes de la película*, no qual foi ao encontro das crianças que protagonizaram *Tire dié*. Essas crianças cresceram se tornaram adultos e repetiram o destino de seus pais: continuam pobres e vivem de forma precária na periferia de Santa Fe. Alguns já são pais e, seus filhos, assim como eles no passado, também vivem na mendicância, não mais na ponte de ferro ou à beira dos trilhos, mas nos sinais de trânsito, entre os carros, nos cruzamentos das ruas movimentadas de Santa Fe.

Birri (2007b, p. 49) conta que, no início dos anos 1970 uma jovem integrante do Cineclube de Santa Fe, Patrícia Nicolini em visita a Roma, lhe provocou um grande choque quando ele dirigiu a ela uma pergunta. “¿Y qué pasó con el tiredié, como está la situación en el barrio?”, ao que Nicolini respondeu: “Ah, ya los pibes no corren mas en el puente del

²⁷⁰ Cineasta e professor, foi o realizador do documentário de curta-metragem, *Los pibes de la película*, lançado no ano 2000. Foi apresentado com o curta, pelo pessoal do ISCAA, quando estive em Santa Fe.

‘tiredié’, no existe mas el tiredié”. Birri diz ter sentido um grande alívio ao pensar que finalmente esse drama social havia acabado, que o problema enfim, teria sido resolvido e quis saber detalhes: “ah y cómo fue?” Nicolini respondeu: “¡se cayó el puente!” (ver Anexo D, fig. 61 e 62). Diante dessa crua verdade, Birri faz o seguinte comentário:

El tire dié había desaparecido porque se había caído el puente, no porque innegablemente es dura, no hay que ignorarla: pero frente a la cotidiana tentación de desilusionarnos hay que saber que en nuestro continente las cosas necesitan tiempos inéditos, que a veces esos tiempos explotan en situaciones luminosas, a veces involucionan y se abisman en períodos de sombras impredecibles, eso hay que saberlo (para no caer en pecado mortal flojera) (BIRRI, 2007b, p. 49-50).

Assim tem sido a história dos povos latino-americanos, feita de pequenos avanços e conquistas sociais, mas logo seguida de retrocessos, retirada de direitos e da imposição nefasta de políticas excludentes, manejadas pelo grande capital internacional, com a conivência de empresários locais inescrupulosos e a subserviência de governos autoritários e entreguistas, sempre a serviço das elites.

Em meio à denúncia da situação de flagelo desses moradores de Santa Fe, a demagogia do governo e o amor romântico – logo após as cenas do casal apaixonado, na ponte de ferro –, entra som de hélices cortando o ar. A câmera aponta para um avião que sobrevoa Santa Fe, lançando do ar panfletos de propaganda política. Ouve-se o som de alto-falantes que berram o nome de Benitez.

Corte para o centro comercial da cidade. As mocinhas da sociedade pedem auxílio para os inundados aos transeuntes, mais preocupadas em paquerar os rapazes e olhar as vitrines, a procura de produtos de grife, do que em conseguir ajuda para os necessitados. Uma comitiva de inundados visita o Comitê de Benitez. O chefe do gabinete os engana e não permite que eles falem com o candidato. Em uma esquina da cidade dois carros de som, cada um deles de um dos candidatos opositores, se encontram e travam um duelo de som nos alto-falantes. Eles atrapalham o trânsito, trocando insultos. Pouco tempo depois, os inundados se encontram com o candidato Benitez em frente a um edifício. Benitez promete a eles que assim que estiver no Governo lhes ajudará, diz que eles não ficarão desamparados. Inundados e demais correligionários festejam na porta do Comitê Político de Benitez, fazem discursos e cantam o hino do Partido.

Se em *Tire dié*, os pobres eram escondidos da população, abaixo dos trilhos da ferrovia, sob a ponte de ferro e, eram observados pelos passageiros do trem que os alimentava

com suas sobras, em *Los inundados*, eles saem das bordas da cidade e deixam de ser invisíveis por um breve período. Birri conta que, “así como los Gaitán vivían orondos en su vagón, muchos de ellos vivieron meses dentro de Villa Piojo, se quedarán a vivir ahí” (2007b, p. 85). Eles se mostram e resistem, não apenas cinematograficamente, mas existencialmente. Lutam por direitos e vida digna, ainda que continuem sendo vítimas do desrespeito e das manobras dos poderosos. Personagens, figurantes, atores e a própria população desassistida de Santa Fe se confundem. Como gostam de dizer as pessoas ligadas aos movimentos sociais contemporâneos, ali estavam todos “tudo junto e misturado”, ficção e realidade: *Doc-fic*. Ou seja, a produção cinematográfica realizada de maneira pedagógica, por meio de uma ação coletiva formava cineastas, técnicos e, sobretudo, consciências, nos vários níveis das relações estabelecidas com o filme, que inclui desde as locações e seus habitantes e personagens até os que fruem a obra. Todos, sem distinção aprendiam e ensinavam, ensinavam e aprendiam sobre cinema e sobre a vida, refletindo e construindo resistência e ações de enfrentamento e luta material e simbólica contra a opressão.

Como em Freire – onde ao aprender a ler o mundo e a palavra, os aprendentes também ensinavam –, o mesmo se dava com Birri no processo do ensino-aprendizagem cinematográfica, com seus filmes-escola.

Na noite, do mesmo dia das manifestações no comitê de campanha, acontece uma animada festa na *Villa Piojo*, patrocinada por Benitez, com música, bebida, comida e dança. As faixas de propaganda de Benitez tremulam nos postes e no palco improvisado em um dos vagões. “La solución es Benitez”, “Arriba Santa Fe”, são as palavras de ordem, os slogans da campanha de Benitez. Na festa, um bêbado assedia uma garota acompanhada por um rapaz e se irrita com a negativa dela aos seus torpes galanteios. O casal de jovens namorados, Raul e Pilar se afasta das pessoas no afã de encontrarem um local mais aconchegante. Eles ficam a sós e ouvem apenas a música no *segundo plano* e os fogos de artifício. De repente, o casal e nós, espectadores, percebemos que a música parou. A câmera, que foi acompanhar a escapulida de Raul e Pilar, volta para a festa e mostra o bêbado com uma garrafa quebrada partir para cima dos músicos e furar o acordeão. O bêbado é retirado do local e a música que havia parado, logo é retomada. Casais trajando roupas de dormir aparecem nas portas de seus respectivos vagões. É noite alta, os moradores da Villa dançam sob a luz de fracos lampiões a querosene. Os cartazes da propaganda de Benitez são queimados pelas crianças. O dia amanhece e os inundados são vistos em rotinas cotidianas, comuns a todos os humanos. Eles, assim como nós que os assistimos, também lavam os rostos, escovam os dentes, fazem barba e preparam alimentos para o desjejum. Alguns deles, inclusive, lêem jornal e como é o

costume na região, tomam chimarrão. Dois homens de Santa Fe propõem a Dolorcito um trabalho para descarregar vagões e ganhar alguns pesos, mas Dolorcito não aceita o trabalho. E, especificamente, para esta cena da oferta de trabalho a Dolorcito recorro a Birri que a comenta fazendo uma alusão a *Tire dié* para explicar como se decidiu pela identidade dos personagens e como seriam as suas relações com os cidadãos de Santa Fe:

Eso está usado irónicamente para subrayar dos actitudes. Una, la visión del mundo de los buenos burgueses, dispuestos a ayudar mientras esa ayuda no supere los diez centavos de *Tire dié*. Pero en el momento en que esa conciencia está conforme, no se intenta cambiar nada más porque lo que importa no es cambiar la realidad, sino conformar a la “buena conciencia”. Cuando le van a ofrecer trabajo a Dolorcito (en nombre del “humanismo filantrópico”) y le dicen “vas a ganar unos buenos pesos, aquí hay que cargar eso”, en la respuesta de Dolorcito hay, no sólo hay una contraposición irónica, sino también cínica. “Sí, señor” –contesta–, “pero hoy no va a poder ser porque tengo que hacer, y además soy inundado”. La condición de inundado es especial. Él dice “soy inundado” como quien dice “soy leproso” o “tengo fiebre”. Es mucho más cómodo que le den de comer sin trabajar que ganarse unos pesos trabajando. Y allí aparece la actitud del burgués pensante que considera que esa gente se está abusando de la situación. Pero, a largo plazo, ¿quién se aprovecha de quién? En el contexto social, en la estructura de la organización de producción y consumo de una sociedad capitalista, se entiende claramente lo que decía uno de los carteles de la película: “Una historia de pícaros donde todos son pícaros”, algunos con más justificación que otros, claro (BIRRI, 2007a, p. 53-54).

Nesta mesma manhã em que tudo parecia estar bem, chegam à vila autoridades acompanhadas da polícia com uma ordem para que os inundados desocupem os vagões e o pátio. Rapidamente os vagões ocupados são retirados dali, juntamente com os inundados e seus pertences que, assim como chegaram, retornam, em caravana, para o local de onde vieram, com seus rotos móveis, roupas e utensílios.

Apesar da miséria e do descaso de que são vítimas na história e na vida, é evidente para o espectador que os personagens do filme são tratados por Birri com um profundo respeito e interesse. Ele se coloca como um deles e estabelece uma relação dialógica, de troca entre iguais, cada um contribuindo com o que tem, sabe, compreende e pode fazer melhor. Mas, para que se faça assim, dessa forma, é preciso que haja paciência, disposição e muita sensibilidade. Para usar outra palavra, mais terna, profunda e, por essas e outras razões, mais significativa neste contexto, evoco o amor e a *amorosidade*²⁷¹ nas relações com os oprimidos

²⁷¹ Verbete freiriano, cujo conceito e referências estão na Primeira a sessão do Capítulo 2 desta tese.

e marginalizados, como defendia Paulo Freire. E, Birri, ao explicar o que seria sensibilidade para estabelecer esta relação faz a seguinte advertência:

Ustedes no van a conseguir una presencia creíble o verdadera del personaje que elijan si no crean primero con él una relación profundamente humana, de profundo respeto y, aunque la palabra esté bastante fuera de moda, de profundo amor. Es fundamental que trabajen con esa dimensión. Creo que nadie puede conseguir un honesto resultado sin esa base (BIRRI, 2007a, p. 32).

Em uma relação estabelecida, a partir dessa base a que Birri se refere, o oprimido não é visto nem tratado como um coitadinho que se sujeita passivamente a receitas comportamentais ditadas por um terceiro que o torne dependente e submisso de quem quer que seja a despeito das “melhores” intenções que motivem tais gestos. Nesse tipo de relação, um dos pilares do respeito mútuo é a liberdade democrática para a construção das estratégias de luta por libertação a partir de uma consciência coletiva que, em última instância, valida e autoriza as ações de resistência e enfrentamento, sem atropelar a cultura, o comportamento e a forma de viver dessas (e nessas) comunidades.

O romance, o sexo, a festa, a bebedeira, até mesmo a malandragem, a picardia, os pequenos delitos, as enganações e os achaques, são formas de sobrevivência dos marginalizados, como já dissemos anteriormente quando, em diálogo com Birri, definíamos em linhas gerais a *picaresca criolla*. Mas não podemos esquecer que atitudes desta natureza também fazem parte do comportamento humano, em todos os estratos sociais e, entre os pobres e oprimidos, não teria que ser diferente para que eles pudessem alcançar o merecimento de terem o direito de gozar o que a vida oferece, quando na verdade eles são o resultado da usura e da avareza dos ricos e poderosos desse mundo. Até porque, não só a promoção social e as condições para tal, como também as políticas assistenciais para determinados grupos, em dadas circunstâncias, são dívidas sociais históricas e se constituem como obrigação do Estado e direito dos desafortunados.

Vale lembrar que tanto *Tire dié* como *Los inundados* foram produzidos, e tiveram seus lançamentos na Argentina, durante governos autoritários²⁷² responsáveis por pavimentar o caminho para a ditadura que poucos anos depois se instalou no país, mas que já se manifestava de várias maneiras. A falta de políticas sociais potencializava a exclusão, e o

²⁷² Neste período, Pedro Eugenio Aramburu (1903 – 1970), que era militar e foi presidente da Argentina de 13 de novembro de 1955 a 30 de abril de 1958 e Arturo Frondizi (1908 – 1995), deputado pela Cidade autônoma de Buenos Aires, foi presidente da Argentina de 1º de maio de 1958 a 29 de março de 1962. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_da_Argentina>. Acesso em: 10, fev 2017.

cerceamento da liberdade de expressão pelas vias econômica e da repressão policial já começava a dar claros sinais de um Estado de exceção que se avizinhava. Devido a suspeição de subversão sob a qual vivia o Instituto de Sociologia e a Escola Documental de Santa Fe, ancorados na Universidade Nacional do Litoral (UNL)²⁷³, o governo de Frondizi colocou a polícia para impedir que se filmasse *Tire dié*. Birri conta como era a situação na época e qual foi a estratégia que ele e sua equipe – com a ajuda e cumplicidade dos personagens e moradores do baixo Salado –, utilizaram para driblar a polícia:

Fue en 1958, dos años después de empezar con las encuestas. La situación política en la Argentina se había puesto muy tensa; el presidente Frondizi, que había subido con un aura democrática, empezaba a echarse para atrás. La policía no nos dejaba trabajar: ponían un jeep a la entrada del terraplén que da acceso al puente donde filmábamos, para que nosotros no pudiéramos pasar. Fue entonces cuando inventamos aquella táctica de dos equipos: un equipo con una cámara que realmente filmaba y otro con una cámara sin película, que no filmaba. Así que levantábamos una gran polvareda de órdenes, carreras, ruidos, en el lugar donde estaba el equipo que tenía la cámara sin película, y allí iba la policía con el jeep que nos impedía el paso, y empezábamos a discutir: “No nos demoren porque está por pasar el tren”; “No, ustedes no pueden filmar, porque no tienen autorización”. Y mientras discutíamos el tren pasaba, y en alguno de los extremos del puente, o inclusive arriba del tren, estaba el equipo que tenía la película. De modo que *Tire dié* se pudo terminar gracias a la complicidad del barrio (BIRRI, 2007a, p. 32).

Essa cumplicidade do bairro e das pessoas do entorno das locações das filmagens é fruto de uma pedagogia onde a participação de todos os envolvidos no processo era fundamental. Tratava-se de filmes-escola, onde todos: equipe, personagens, população, aprendiam e ensinavam com o que sabiam e podiam colaborar de forma coletiva. Em *Tire dié*, como em *Los inundados*, os oprimidos, unidos, refletem sobre suas vidas, sua condição social e seu habitat. Para estes filmes que não foram produzidos sobre eles ou para eles, mas com eles, eram eles mesmos – os oprimidos –, que construía o cenário de suas habitações e criavam suas próprias falas para reproduzi-las cinematograficamente. Esta é uma das várias formas de resistência e de luta, contra a opressão. É o que estou chamando de um *cinema do oprimido*, pois que feito com ele e por ele, o oprimido, como coautor e protagonista de sua própria história.

A produção cinematográfica, uma atividade de custos altos para países não-ricos, só se sustentava – como ainda hoje se sustenta – com filmes de grande apelo comercial. As demais produções teriam que contar, assim como na atualidade, com a subvenção do Estado. Mas

²⁷³ A UNL foi criada a partir dos princípios reformistas do Movimento Universitário de Córdoba, de 1918 (Cf. Conversas informais com Stella Maris Scarciófolo).

como conseguir a ajuda estatal realizando filmes que denuncia(va)m a omissão do Estado em vários campos da vida social? A precariedade das vidas e dos personagens filmados se confundia com as precárias condições de produção e resultava na opção pelo que Julio García Espinosa veio chamar de um *cine imperfecto*²⁷⁴, em razão da necessidade dos cineastas que integraram o movimento *Nuevo Cine Latinoamericano* dizerem o que era preciso dizer e mostrar em seus filmes. Desse período, Birri lembra as ocasiões em que esteve, literalmente, atolado na lama, com sua equipe para filmar:

Recuerdo siempre que íbamos a ese bajo del “Tire dié”, a esa ranchada o salado que periódicamente se inundaba, llevando nuestras pobres cámaras y cargando las baterías para alimentar ese grabador en una especie de cajón. Por el peso de esas baterías, nos hundíamos hasta las rodillas en el barro. No tuvimos las necesidades mínimas de un equipo de filmación.

Tuve que vencer en mí mismo una serie de problemas muy fuertes porque estaba acostumbrado a trabajar en una industria europea, donde había un standard técnico y profesional muy elevado. El tener que ponerme a trabajar en mi propio país en esas condiciones, me creaba un estado de tensión no indiferente porque sabía que ese no era el modo de hacer las cosas (BIRRI, 1987, p. 56-57).

Entretanto, este foi o terreno que Birri pisou. Esta foi a senda por ele trilhada, a de um cinema que identifico e denomino como *cinema do oprimido*. Um cinema pobre, não um pobre cinema, porque a sua riqueza está exatamente em sua opção pelos pobres e por espalhar férteis sementes que deram inúmeros frutos que continuam se multiplicando e ganhando novas versões e atualizações. No presente trabalho, inclusive, a potência do cinema e dos ensinamentos de Fernando Birri se juntaram à *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, para reabilitar uma ação cultural dos anos 1960 – que não só pode como deve e necessita ser recuperada e atualizada –, para somar forças no combate à opressão, na luta pela libertação do povo de nosso continente. Esta pesquisa, por meio das conexões estabelecidas e das sucessivas aproximações – parafraseando o que Birri chamou de *método das aproximações sucessivas* –, nos leva a uma *Pedagogia do cinema do oprimido*. E esta pedagogia não pode acontecer distanciada do cinema e dos filmes. Por isso, tantas reflexões, construções, experiências, experimentações e considerações do saber cinematográfico, durante e concomitante a uma narrativa e análise fílmica.

²⁷⁴ Cf. BIRRI, 1987, p. 57.

Dito isso, voltemos a narrativa do filme – que a essa altura já passa dos 50 minutos de projeção –, do ponto em que os inundados são retirados dos vagões que ocupavam como residência.

O outrora povoado pátio assume uma atmosfera desértica: papéis são tocados pelo vento, ao som do latido de cães. Anotece, um cachorro solitário atravessa o pátio e nos trilhos vemos apenas o vagão habitado pela família Gaitán ao longe. Dentro do vagão, os Gaitán conversam entre si, enquanto Optima separa e conta peças de roupas. Dolorcito, que já se encontrava deitado em sua cama, dorme. Ouve-se o apito de um trem. Optima acende uma vela diante de um quadro com uma foto e uma Santa presa à moldura e se deita também. Ouvimos o ronco de Dolorcito e vemos o quadro balançar. O balanço aumenta e tudo no vagão dos Gaitán saculeja. Dolorcito e Optima, na cama, balançam também. Percebemos com clareza que o trem está em movimento. O balanço do trem acorda Optima que, de camisola, se levanta vai até uma greta do vagão e se dá conta de que realmente eles não estão mais parados no pátio. O dia está amanhecendo. Optima vê a paisagem que se descortina e chama Dolorcito que, com dificuldade, acorda e em seguida, a família Gaitán, cada um a seu tempo, se levanta e passa a contemplar a paisagem dos campos, por onde avança o trem. Parte da família fica feliz com o trem que se desloca, Optima chora e um dos filhos mais novos do casal chama o pai desesperado, com medo. O trem corre sobre os trilhos ao ritmo da música *chamamé* de Ariel Ramírez que pontua. Um *plano* da composição, que passa diante da câmera, mostra uma vaca que atravessa os trilhos pouco antes do trem passar, para logo em seguida nos dar a conhecer que o vagão que os Gaitán habitam e viajam é um vagão gradeado, próprio para o transporte de animais de médio e grande porte. Neste momento vê-se a placa de identificação daquele vagão, com os seguintes dizeres: “Sea compasivo con los animales”. Ao lado da placa, Optima e seus filhos, por entre as grades do vagão, olham a paisagem, enquanto nós os espectadores, os vemos confinados, transportados como gado, para um destino desconhecido.

O trem faz uma parada na estação Laguna. Nesta estação o ferroviário comunica por rádio a Santa Fe que acaba de chegar ali um trem com um vagão de inundados, depois que Dolorcito se apresenta como tal. Do outro lado do rádio lhe informam que este vagão não existe administrativamente. Os Gaitán retornam ao seu vagão e o trem segue viagem. Depois de andar uns poucos quilômetros o trem torna a parar, em outra estação, e novamente para na estação Calchaquí, que também não acolhe a família Gaitán. Um rádio, na casa de um dos moradores de Calchaquí, noticia que um trem engatou o vagão habitado por uma família de inundados, da Capital Santa Fe e, que naquele momento a família de Dolores Gaitán, poderia estar perdida em qualquer lugar do estado de Santa Fe. Enquanto isso, Dolorcito rouba um

frango no quintal de um dos moradores da localidade. Mais uma vez o trem parte e torna a parar, desta vez numa estação em que Dolorcito e sua família são acolhidos calorosamente pela população local.

O trem de ferro, elemento da história pessoal de Birri, presente em ambos os filmes, leva o cineasta a uma reflexão sobre a ambivalência do trem em *Tire dié* e *Los inundados*.

[...] en *Tire dié* el tren es casi un portador de desgracia, un portador de infelicidad: es el mundo de arriba que se contrapone al mundo de abajo. El mundo de abajo es el de la infelicidad y el de arriba es el de la felicidad que se permite arrojar sus limosnas al de abajo. [...] Mientras el de arriba es el mundo del progreso, del movimiento, el de abajo es el mundo de la necesidad, que corre para alcanzar el tren pero no puede subirse a él. Y allí si la figura metafórica se asume de tal forma. En *Los inundados*, en cambio, el tren cambió de signo: todos los que en *Tire dié* estaban corriendo abajo del tren, ahora se subieron a él, están allí, se mueven con el tren. De modo que en *Los inundados* el tren se transforma en símbolo de felicidad. Pasa a ser una mitoforma de la felicidad. Cuando llega el expediente con la noticia de que tienen que volver, se produce una situación sin escape: allí termina el universo al cual el tren los llevó, y el mismo tren viene a buscarlos para llevarlos de vuelta. Lo que antes era progresión, ahora es involución (BIRRI, 2007a, p. 53).

Mais uma vez o trem está presente na vida de Birri e em um filme dele. Em *Tire dié*, o trem de passageiros era o ganha-pão das crianças que corriam ao lado e abaixo dos trilhos na esperança de apanhar as moedas que lhes eram arremessadas pelos passageiros que ocupavam o trem e, de passagem, observavam aquele quadro. O trem *de passageiros* passava e a situação dos moradores daquela comunidade continuava a mesma e as crianças esperavam pelo próximo trem na esperança de conseguirem mais moedas, para a sobrevivência de mais um dia. O trem em *Los inundados* é um trem *cargueiro* que tem engatado um vagão de transportar animais e que transporta por engano, como “passageiros”, uma família de inundados. Ainda que transportados como animais, na expectativa de um destino qualquer que os acolha, eles estão dentro do trem e este aceder ao trem, esta possibilidade de se deslocar e poder mirar vidas estáticas, estando eles em movimento é motivo de alegria para os personagens e para nós, espectadores, que em companhia da família Gaitán fazemos a mesma viagem.

Caso não tivéssemos sido comunicados, na sinopse de *Los inundados*, sobre o que aconteceria com a família Gaitán: a viagem inesperada sobre os trilhos, no “vagão-residência”, já estaríamos apostando na possibilidade de uma saída individual para eles, ou

que no dia seguinte, seriam devolvidos ao baixo do rio Salado, assim como seus companheiros (vizinhos) o foram.

Neste ponto, a segunda parte do filme já chegava ao fim. Era o momento de preparação para a terceira parte da narrativa – a mais surpreendente – e que desemboca no epílogo. Após a cena noturna no interior do vagão o trem se põe em movimento e os inundados que são as mesmas famílias de *Tire dié*, não estão mais escondidas na periferia de Santa Fe. Os pobres do baixo Salado que já haviam habitado a região central e transitado pelas ruas da cidade, agora viajavam e descortinavam novas paisagens. Esta última parte do filme, quando os Gaitán, com o seu vagão engatado na composição de um trem cargueiro se afasta de Santa Fe em direção ao extremo Norte, também é a última etapa de filmagem. Já dissemos que as filmagens aconteceram nos lugares e épocas da ação dramática, de forma cronológica. As características dos atores convenceram Birri a filmar as cenas na mesma seqüência em que são vistas no filme, combinando tempo histórico, com tempo cinematográfico. Tal procedimento foi mais um fator a contribuir com o desempenho do elenco e, conseqüentemente, com a verdade fílmica. Esta verdade fílmica, inclusive, tem provocado, segundo Birri, muitos equívocos por parte dos críticos que consideram *Los inundados* um filme neorrealista, tanto em razão da formação de Birri, quanto do seu diretor de fotografia, Adelqui Camusso²⁷⁵, um fotógrafo santafesino cuja formação “fue la del mejor estilo neorrealista italiano, es decir, una fotografía directa, una fotografía cruda, una fotografía en la que el valor plástico se configura a través de un uso ‘realista’ de la luz, no naturalista” (BIRRI, 2007b, p. 71).

Birri explica o porquê do não-naturalismo da luz em *Los inundados*:

No naturalista, porque muchas veces lo que se ve en este film como luz de la naturaleza, o no es luz de la naturaleza, es luz recreada [...] o es luz de la naturaleza pero apoyada por elementos no naturales, técnicos, tecnológicos, por elementos artificiales. En el interior del vagón de *Los inundados*, por ejemplo, ahí hay toda una iluminación de *spots*, inclusive en un espacio físico muy difícil, pero hay una iluminación de *spot*, hay una cantidad de elementos que prácticamente responden a la intervención del artista fotógrafo que reinterpreta la realidad (BIRRI, 2007b, p. 71).

Assim como a fotografia, o cenário e os atores – sobre os quais já falamos –, chamo a atenção para a precisão do roteiro que permitiu filmar na seqüência cronológica em que as cenas aparecem no filme e deu a *Los inundados* concisão e unidade narrativa, além de

²⁷⁵ Adelqui Camusso já havia trabalhado como fotógrafo, com Birri, na adolescência, no teatro de títeres, *El retablillo de Maese Pedro* (BIRRI, 2007b, p. 70).

permitir aos atores que não eram da indústria, fazer interpretações verdadeiramente convincentes. Segundo Birri (2007b, p. 91), “El montaje respetó mucho el guión original y yo también lo respeté mucho mientras filmaba. Es decir las invenciones o improvisaciones que se hicieron fueron siempre dentro del parámetro ya construido en el guión y el montaje repitió también esa operación”. A primorosa montagem do filme foi feita em Buenos Aires por Antonio Ripoll²⁷⁶, o mesmo montador de *Tire dié* que respeitou o que se tinha filmado que por sua vez respeitava o que estava previsto no roteiro estabelecendo, neste sentido, uma perfeita coerência, no conjunto do filme. A montagem feita por Ripoll representa ainda uma suave passagem de *Tire dié* para *Los inundados*, uma “colagem” que permitiu a continuidade dessa história de oprimidos como uma saga cinematográfica orientada pela pedagogia de um mestre do cinema que aprendia e ensinava, enquanto produzia filmes, a partir de uma escola de cinema documental, fora dos grandes centros de produção, acompanhado por dezenas de alunos.

Depois de muito andar o trem para em uma estação onde os inundados são recebidos pela população local de forma cordial, com alimentos e até cigarros para Dolorcito.

O trem parte com a composição e deixa para trás o vagão dos Gaitán. Optima está bem acomodada em uma cadeira de balanço, diante da filha, sentada ao chão, com um almanaque nas mãos. A esposa de Dolorcito está alegre e diz que não imaginava a estas horas estar de braços cruzados. Dolorcito se enturma rapidamente com os moradores do lugarejo que estão em festa: bebem, comem, jogam e se divertem. A filha de Dolorcito e Optima, Pilar, recebe uma carta do namorado. A família Gaitán se reúne em torno de uma mesa. Eles tomam vinho, jantam a luz da lua e observam o céu estrelado. Optima sugere a filha que faça um pedido às estrelas. Os Gaitán estão felizes, a vida lhes sorri e os dá a oportunidade de desfrutar momentos de alegria e satisfação com a existência. O dia amanhece e o chefe da estação mostra a Optima um documento. Diz a ela que acabou de ser informado que o vagão com os inundados deverá voltar imediatamente a Santa Fe. Optima lamenta a sua sina, mas logo se resigna e aceita a instabilidade e os “caprichos do destino”. Assim que o primeiro trem chega naquela estação, a composição engata o vagão dos Gaitán. O filho de Dolorcito vai chamá-lo, mas justo naquele momento ele bebia e jogava com os seus companheiros e não atende ao chamado do filho. Os ferroviários empurram Optima e seus filhos para dentro do vagão e o trem dá a partida. Quando Dolorcito ouve o apito do trem e se dá conta de que este já saiu da

²⁷⁶ Antonio Ripoll foi um dos mais importantes e respeitados montadores do cinema argentino. Seu nome figura na ficha técnica de mais de 100 produções cinematográficas e televisivas. Ripoll faleceu aos 81 anos em 2011. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1406755-fallecio-el-prolifico-antonio-ripoll>>. Acesso em: 25, abr 2017.

estação, corre atrás do trem. A família de Dolorcito e os moradores do lugar torcem para que ele alcance o trem e o incentivam a correr mais e mais... até que Dolorcito consegue alcançar o trem e subir no vagão em que está sua família, com a ajuda da esposa e dos filhos. O chefe da estação comemora a saída dos inundados do lugarejo. Dolorcito, Optima e seus filhos estão novamente no vagão cargueiro engatado ao trem que avança sobre os trilhos para serem devolvidos, como uma carta volta ao seu remetente, ao local de onde vieram: o seu habitat, onde devem permanecer, entre os seus iguais. Optima depois de dizer que tudo pareceu um sonho, diz não entender de quem é a culpa. Dolorcito fala que a culpa é do governo e Optima completa dizendo: “Todos son iguales... Pura promesa, non más.” A família Gaitán observa a paisagem, os campos férteis e a agricultura mecanizada, onde plantadeiras e colhedoras se movimentam e substituem o trabalho humano nos campos. As ricas colheitas, a fertilidade da terra e a imensidão do horizonte em oposição aos condenados da terra: oprimidos e sujeitados à marginalização é mais uma denúncia de *Los inundados* que caminha para seu epílogo.

Dos 87 minutos de filme, só 11 minutos são de paz, tranquilidade e vida digna para a família Gaitán e somente para ela, pois os demais inundados já haviam voltado habitar a algum tempo seus velhos ranchos semidestruídos, no baixo do rio Salado. Eles não tiveram a mesma sorte que os Gaitán de, ainda que por engano, viajar e receber acolhimento decente pela comunidade de uma pequena localidade. Este, aliás, é um tema que segundo Birri recebeu muitas críticas por parte das esquerdas oficiais que trabalhavam sempre a política sobre a base do realismo socialista. Uma crítica injustificável, na visão de Birri, até porque,

[...] la estética del realismo socialista fue un virus que no prendió nunca en la arte latinoamericano, todo lo contrario. La nuestra es una estética que tiene cualquier otro punto de fuga: del surrealismo al dadaísmo, al futurismo, al cubismo, a la abstracción a todo lo que ustedes quieran, pero que nunca se basó en la estética del realismo socialista, que era una “museificación” de la vida y del arte. Los partidos institucionales de izquierda lo que me reprochaban, lo que le reprochaban a la película era que no terminaba con un final “positivo”. ¿Pero cuál era ese final positivo? Les respondí: “Já, já, já, ya entendí, claro, lo que ustedes querían era eso: que Dolorcito al final de la película, después de ver mundo, fuera a la sede del partido y pidiera su inscripción con una cédula y que se llevara una bandera roja con la hoz y el martillo y la clavara en cumbre del rancho?”. Eso era lo que estaban pidiendo?..., pero esa no era la vida, la vida es otra cosa, no excluye también eso, pero esa no era la vida, ni de esta película ni de estos personajes (BIRRI, 2007b, p. 81-82).

Isto, inclusive, já era anunciando previamente no próprio manifesto de *Los inundados*, *Por um cine nacional, realista, crítico y popular*. Segundo Birri, a palavra popular era apenas

uma forma de dizer que o filme pretendia atingir uma platéia mais ampla do que o público específico, alcançado por *Tire dié*. Mas que, todavia, continuava com o firme propósito de realizar um cinema que ao juntar as palavras crítico e realista, como no manifesto de *Tire dié*, *Por um cine nacional, realista y crítico*, o que propunha era um realismo crítico que, em sua opinião, é uma fórmula oposta ao realismo socialista. Fica ainda mais evidente o que Birri quer dizer sobre essa questão quando tomamos uma frase sua para definir *Los inundados*, no contexto da *picaresca criolla*: “Se podría decir, parafraseando la frase de Galeano, que es una ‘historia de pícaros, gente que con ayuda de Dios y del diablo van viviendo...’” (BIRRI, 2007b, p. 67).

Sem fazer nenhuma pregação político-ideológica, a viagem de Dolores Gaitán, Optima e seus filhos – e o próprio filme –, termina onde e como começou. Restam apenas 3 minutos para o encerramento de *Los inundados* e nesse tempo acontece o seu epílogo: O trem voltou a Santa Fe, sem que vejamos sua chegada. Os Gaitán já se encontram no baixo do rio Salado. Dolorcito reconstrói seu rancho. A família Gaitán reencontra seus amigos e antigos vizinhos. Ao cumprimentar don Orellano, o fundador do bairro, Dolorcito, entre outras coisas, diz a ele: “... somos todos argentinos e isso não pode continuar assim”. Em seguida don Orellano se dirige a Optima e ouve a amiga falar de seu estado de alma: “Qué quiere que le diga, don Orellano, es mi casa y es todo”, Como se dissesse é minha casa e é tudo que sou e que tenho e continua... “Es mi casa, pero no me hallo”²⁷⁷. O velho amigo don Orellano se despede e sai. Pilar que a pouco havia reencontrado seu namorado Raul, anda faceira entre o tanque improvisado, no qual lavava roupas, até o varal, para estender um lençol. Raul a acompanha de perto e no momento em que ela estende o lençol eles se abraçam e se beijam numa bela cena com jogo de sombras, em que suas silhuetas são projetadas no lençol branco, ao som da melodia dos pássaros e de uma música ao fundo que parece vir de um rádio ou de uma velha vitrola.

Dolorcito, representando toda a família Gaitán olha para o céu com o sol a pino e interroga: “... para cuando será la próxima inundación?”. O céu escurece e a tela em negro anuncia o final do filme com a tradicional expressão: FIN, em negativo. Entram os créditos finais. A música, a mesma do início do filme – um *chamamé* de Ariel de Ramírez – sobe e a tela, depois de todos os créditos, continua em negro, sem nenhuma informação, enquanto a

²⁷⁷ É o próprio Fernando Birri quem explica o significado da fala de Optima: “‘No me hallo’ es una expresión bastante localista. Hay que entenderla como ‘no me encuentro bien aquí, no estoy bien, hay algo dentro de mí que me inquieta, que no me hace feliz, que no me deja estar de acuerdo conmigo misma. No me hallo a mí misma’” (BIRRI, 2007a, p. 51, grifo nosso).

música, instrumental, pontua por mais dois minutos até que a fita termina e a tela novamente é iluminada. Para assistir *Los inundados* (ver Anexo C).

4.3 - Dois filmes que se completam

Los inundados é a continuação de *Tire dié* ou *Tire dié* é a base de *Los inundados* (?). Acredito que seja mais prudente e justo optar por outra forma, cuja mudança é pequena e sutil, mas faz toda a diferença: *Los inundados* é a continuação de *Tire dié* e *Tire dié* é a base de *Los inundados*. Estes são dois filmes que se completam. *Los inundados* não existiria como foi realizado se não houvesse *Tire dié*, já foi dito e repito. Mas, no contexto pedagógico em que estes dois filmes foram produzidos, com discentes e docentes da Escola Documental de Santa Fe e, tendo em vista o clima político da época, *Tire dié*, pedia outro filme, sua continuidade, e esta continuidade tinha de ser *Los inundados*. E depois de *Los inundados* o que deveria vir como síntese para fechar com uma trilogia, como estamos habituados? Os personagens de *Tire dié* migraram para *Los inundados*. Os flagelados de *Los inundados* são os mesmos pobres e oprimidos de *Tire dié* que não encontraram nenhuma outra direção, embora tenham lutado para tal. Uma das famílias, inclusive – os Gaitán –, chegou a se deslocar, mudar de cenário, mas acabou de volta ao seu habitat no baixo Salado. Birri, ao contrário, foi forçado a deixar o país pouco tempo depois de dirigir o filme e se exilou no Brasil, correu o mundo e fez muitos outros filmes, voltou à Argentina, por um período, mas vive na Itália há muitos anos. Qual seria o destino de Birri se ele não tivesse que deixar a Argentina? É impossível saber. Como responder uma pergunta como essa? No entanto, Birri e *Los Inundados* respondem de forma irônica, realista e, ao mesmo tempo crítica, sobre o destino de seus personagens com aquela frase paradoxal de Dolorcito no final do filme: “para cuándo será la próxima inundación?”. Frase esta que Birri assim interpreta:

Eso también está en la clave de la película – paradojal e irónica – es decir: cómo estará una situación de jodida, cómo estarán las cosas efectivamente tan mal y con un dramatismo tan desesperado que, ilógicamente, una inundación, que es una catástrofe, una maldición, termina por ser esperada como una solución benéfica, como una bendición, digamos (BIRRI, 2007b, p. 81).

Em *Tire dié*, nada semelhante ocorre, nem tampouco o realizador tem em suas mãos o destino de seus personagens, como em um filme argumental. Muito embora, não o diretor, mas uma personagem real, a mãe da criança, no final de *Tire dié*, tenha quase que sentenciado qual seria o destino de um personagem, o seu pequenino filho, quando diz que ele ainda era muito *chiquito* para ir ao *Tire dié*.

Os dois filmes se completam, mas nem por isso deixam de apresentar assimetrias, por exemplo, no aspecto técnico. Na época em que *Tire dié* foi realizado, a indústria cinematográfica da Argentina já dispunha de recursos técnicos comparáveis aos dos grandes centros de produção mundial. Entretanto, a utilização de equipamentos amadores, em razão de se optar por um conteúdo e não por uma técnica, ou como disse Birri, era preferível “un sentido imperfecto a una perfección sin sentido” (1987, p. 26-27).

A propósito de uma discussão sobre argumental e documental, para afirmar a necessidade de uma conjunção entre os dois, Birri, relembra que em 1961 a distinção entre forma e conteúdo era habitualmente a maneira adotada para se analisar uma obra artística. E, completa:

De ese modo se establecía una dicotomía que a veces permitía entender mejor la obra, pero que también comportaba algunos equívocos. El contenido era lo que alguna vez se llamó también “mensaje”. Pero no hay que entenderlo por contraposición a la forma; se trata más bien de una fusión. En caso contrario, pueden resultar dos aberraciones: el formalismos, por el cual la obra vacía de sentido porque lo único que importa es la forma; o su opuesto simétrico, lo que alguna vez se llamó “arte comprometido” o “militante”, por el cual lo único que importa son los contenidos, independiente de las formas, de manera que hay obras que moralmente uno puede compartir, pero que técnicamente son pésimas, aburridas, pesadas. El famoso realismo socialista no es sino un ejemplo: obras nobles por su intención pero absolutamente desdeñables desde es punto de vista de su expresión. En definitiva, separar forma de contenido es una de las tantas alienaciones típicas de nuestra formación esquizofrénica (BIRRI, 2007a, p. 45).

Como bem disse Birri na citação acima, forma e conteúdo devem andar de mãos dadas. Mas a falta de condições técnicas ou a ausência do seu domínio, muitas das vezes involuntariamente, pode gerar algum tipo de ruído²⁷⁸ que comprometa a obra, fazendo com que o espectador venha até mesmo a fazer conjecturas sobre a forma e/ou o conteúdo ter sido tratado de determinada maneira, sem que isso tenha sido pensado, mas que apareceu no filme como um “defeito especial”²⁷⁹. Todavia, as dificuldades existem e em várias ocasiões elas são impostas pelas próprias circunstâncias. Se não, vejamos o caso mesmo de *Tire dié*, testemunhado pelo seu diretor que, sem nenhuma reserva, fala sobre as condições técnicas para realizar este filme:

²⁷⁸ Os ruídos na comunicação nada mais são do que qualquer elemento que interfira no processo da transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Os ruídos podem ser resultados de elementos internos e externos. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/exemplos-de-ruídos-na-comunicacao/53332>>. Acesso em: 27, abr 2017(grifos nossos).

²⁷⁹ Defeito especial é uma forma popular e jocosa de definir ruídos e imprecisões técnicas e/ou de forma e conteúdo em um filme.

[...] la fotografía hecha con una cámara Bolex a cuerda de 16 mm. Prestada por un aficionado amigo y con película italiana Ferrania. Yo había hecho mis estudios en Italia en el Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma, y había trabajado allá con De Sica y Zavattini, Ferrania, industria italiana, como un generoso aporte a esta más que noble causa nos regaló unas latas de película vencida, y con esa película Ferrania vencida se hizo la película (lo cual aumentó el dramatismo de la fotografía en blanco y negro).

Sonido: peor que el tema de la imagen, porque el sonido se grabó con un grabadorcito no profesional –se llamaba “Geloso”– que eran unos grabadores chiquitos, un juguete. Resultado: que de lo que decían nuestros encuestados – “Tire dié” era un film-encuesta– no se entendía una papa. Y esto ahora se cuenta con humor y nos reímos, pero en aquel momento cuando vimos (y tratábamos de escuchar) la primera copia, pegarse un tiro era una de las opciones más optimistas (BIRRI, 2007b, p. 34-35).

O desapontamento de Birri e sua equipe diante do desastroso resultado da primeira cópia era realmente justificável. Afinal, em um documentário, caracterizado como pesquisa social, a qualidade do som é altamente relevante. Por esta e outras razões já destacadas aqui é que o filme ganhou uma nova versão, em que os problemas de som foram minimizados. Apesar dessas e de outras fragilidades técnicas é sempre bom lembrar que *Tire dié* é um filme-escola, realizado por 120 estudantes de cinema que nunca haviam participado de uma produção cinematográfica, de uma alfabetização fílmica e do fazer cinema. Eles aprenderam a fazer, fazendo este filme que é um filme coletivo, resultado de um trabalho de equipe, assim como *Los inundados* (ver Anexo D, fig. 63).

Entretanto, as condições técnicas para as filmagens de *Los inundados* foram bem diferentes das de *Tire dié*. De uma câmera 16 mm, a corda e emprestada, o coletivo passa a filmar com uma câmera 35 mm e conta com o conhecimento e a experiência de 25 técnicos profissionais da indústria, cada um deles sendo acompanhado por dois alunos da Escola. Para *Los inundados* foram selecionados 50 alunos das turmas mais avançadas da Escola e a produção contou com um total 75 técnicos, entre profissionais e alunos, sem contar o elenco que era enorme. E assim, mais uma experiência de aprendizado coletivo se realizou sob a orientação de Fernando Birri que, mais do que produzir filmes e ensinar cinema, trabalhava com *leitura do mundo*²⁸⁰, conscientização, aproximação e estudo da realidade Argentina e latino-americana.

Não obstante a falta de um documento – à época –, que alinhasse condutas e propósitos, nascia como filmes, críticas e reflexões o que veio a ser chamado *Nuevo Cine Latinoamericano*, o mais importante movimento cinematográfico da América Latina.

²⁸⁰ Expressão de uso corrente por Paulo Freire

Até então, o cinema que se fazia por aqui, com raríssimas exceções, era uma cópia barata do cinema industrial italiano, francês e, principalmente, hollywoodiano. Outras artes, especialmente a literatura, é que se encarregavam de conhecer, pensar, ler e escrever sobre a realidade social de nosso continente, conquanto houvesse a necessidade de grandes esforços para decifrar essas reflexões nas entrelinhas dos romances, salvo naqueles dos autores comprometidos com as questões sociais. E por falar em literatura, *Tire dié*, foi considerado o *Martín Fierro* do cinema. Tido como o livro pátrio da Argentina, *Martín Fierro*²⁸¹, de autoria de José Hernández²⁸², foi publicado pela primeira vez em 1872, com o título *El gaúcho Martín Fierro*. A comparação do filme com o livro foi feita em *Carta a Fernando Birri*, publicada na *Revista Del Cine Cubano/ICAIC*, por Manuel Pereira²⁸³, que disse:

Acabei de ver *Tire Dié*, Don Fernando, e venho dizer-te algumas atrocidades, que quiçá alguns não me perdoem, inclusive tu, cuja autêntica modéstia impede de declarar que o verdadeiro pai deste documentário não és tu, e sim a história... De acordo, Don Fernando, a história nos preenche de calamidades ou de prodígios (mais daquelas do que destes), porém, foste tu, e só tu, quem selecionou esse fragmento de cotidianidade, essa biópsia da realidade santafesina, para transcendê-la e convertê-la em obra de arte, tal como se um alquimista houvesse transformado o barro em ouro... ou ao revés, que é o mesmo, porque a magia não reside nos resultados, e sim na sublimação que os faz possíveis.

[...] é impossível ocultar o poema de luz e sombra que resplandece em *Tire Dié*: - veja o que vou lhe dizer: esta é a melhor película de toda cinematografia latino-americana. [...] sei muito bem o que trago nas mãos. *Tire Dié* é o *Martín Fierro* de nossa cinematografia. Tu abriste esta porta, e o que não passa por ela andará descaminhado para o resto dos seus dias (*Apud* CAETANO, 1997, p. 52).

Tire dié e *Los inundados* foram gestados conjuntamente, a partir dos fotodocumentários, a principal metodologia de aproximação para a apropriação da linguagem cinematográfica, utilizada na *Escuela Documental de Santa Fe*. Os dois filmes são frutos de uma imersão na dura realidade dos diferentes e desiguais, dos pobres oprimidos argentinos do litoral de Santa Fe que, pensados assim, tanto lá como aqui e, em toda parte, onde impera a opressão, lutam por libertação. A comunidade do baixo do rio Salado foi para Birri o que a

²⁸¹ *Martín Fierro* é considerado um clássico, expoente máximo da literatura argentina e patrimônio cultural do país. O livro narra, ao longo de 395 estrofes-sextilhas, a vida de um gaúcho da região dos pampas, com estrofes recheadas por um vocabulário popular, que expressa seus sofrimentos, indignações, contestações e esperanças. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mart%C3%ADn_Fierro>. Acesso em: 02, abr 2015.

²⁸² José Hernández (1834 – 1886), foi um poeta, político e jornalista argentino, conhecido, principalmente, pela autoria de *Martín Fierro*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Hern%C3%A1ndez>. Acesso em: 02, maio 2017.

²⁸³ Manuel Leonel Pereira Quintero, nasceu em 1948, em Havana. É jornalista, escritor, tradutor, crítico literário e roteirista de cinema. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Leonel_Pereira_Quintero>. Acesso em: 02, maio 2017.

comunidade de Angicos foi para Paulo Freire, espaço de reflexão, conscientização, ensino e aprendizagem com os oprimidos, sobre a opressão. Foi celeiro de cumplicidades, de denúncia, de esperança, de estratégias e trincheira de resistência e luta.

Depois de assistirmos *Tire dié* e *Los inundados* fica evidente o que Birri quer dizer quando afirma que se trata de dois filmes que se explicam reciprocamente e que o primeiro é uma preparação para o segundo e, por isso, sugere que os vejamos em sequência. Birri revela que *Tire dié* mudou sua vida²⁸⁴ e que a realização do filme foi para ele uma grande lição da miséria do mundo: “Siempre hemos tenido la idea de que nosotros hacemos nuestra arte para reflejar la vida, pero es la vida la que nos forma y la que influye sobre nuestro arte (BIRRI, 2007a, p. 48). *Tire dié* e *Los inundados*, são dois dos filmes mais importantes da carreira de Fernando Birri. Se não para ele ou para outros pesquisadores de sua obra, ao menos o são para os objetivos dessa tese que trata do tema educação e cinema e, estes filmes, como Birri está sempre a nos lembrar, são filmes filmes-escola e filmes coletivos, na acepção da palavra. Escola, no sentido mais amplo possível: como, forma, método, espaço, e ainda tempo, ação e prática de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que, para contemplar mais uma vez Birri, em seu pensamento, uma escola anti-escolástica. E, neste sentido, *ensino*, inclusive e, também, por parte dos educandos que, enquanto aprendem, ensinam e ainda, *aprendizagem* do próprio mestre que, enquanto ensina, também aprende. Birri costuma dizer que “siempre fui enemigo de la educación formal y de imponer algo, cualquier cosa que sea, como no quisiera transformar el conocimiento en algo viejo e servido” (2007a, p. 52).

Mais do que dois grandes filmes de Birri, *Tire dié* e *Los inundados* são dois importantes expoentes do Novo Cinema Latino-Americano. Birri pretendia com *Los inundados* buscar uma resposta para a sua concepção poética da vida, por meio de uma linguagem primitiva, ingênua. E, como disse Fernando Solanas sobre *Tire dié*, que o filme explodiu na tela como a verdade na absoluta ficção em que vivemos²⁸⁵, poderia afirmar sobre *Los inundados* que o filme é uma ficção que nos revela de forma contundente e verdadeira a mais crua realidade social de nosso continente de forma *picaresca*.

²⁸⁴ A provocação/inspiração para a realização dessa pesquisa também surgiu justamente assistindo a uma exibição de *Tire dié* (conforme relato na Introdução desta tese, pág.17).

²⁸⁵ Cf. AVELLAR, 1995, p. 48.

5 - POR UMA PEDAGOGIA DO CINEMA DO OPRIMIDO

A imensa dimensão planetária não favorece os encontros, nem a duração dos mesmos, especialmente quando se trata de reunir andarilhos irrequietos que, além do pendor natural pelas andanças, são forçados a se deslocarem, mudarem de lugar e desterritorializarem-se, em razão de perseguições, por serem considerados como “perigosas ameaças” ao sistema.

Contrariando o exposto acima, iniciei minha pesquisa alimentando a pré-noção de que, imediatamente, no início da caminhada investigativa me seriam revelados encontros entre Paulo Freire e Fernando Birri. As impressões que inspiraram o tema dessa tese eram tão fortes e reverberavam tanto em meu ser que, antes mesmo de esboçar algo de concreto no papel e de iniciar a pesquisa sistematizada, ensaiava mentalmente pressupostos e hipóteses, alimentados por “teorias”, cujas bases eram, em sua maioria, intuições. Cheguei a conjecturar que Freire e Birri teriam se encontrado exilados no Chile, país onde Freire se exilou e difundiu seu método de alfabetização de adultos. Apostei nessa possibilidade (já não me lembro mais se baseado em alguma informação de fonte secundária, terciária – duvidosa –, ou se foi apenas imaginação). Mas, Birri, logo nos primeiros contatos que tivemos me disse tratar-se de um dado equivocado. Todavia, revelou-me mais adiante, o encontro dos dois em um tempo onde, mais que a geografia, um projeto de vida e de uma nova nação, os unia, ainda que por um breve período. O ano: 1963; o país: o Brasil, de Jango, que respirava ares de grande liberdade, com vontade e determinação política para uma divisão mais justa de suas riquezas. A euforia durou pouco, pois não tardaram os tempos cinzentos de exceção. Freire e Birri, cada um a seu tempo e, da melhor maneira que as circunstâncias permitiram, se viram obrigados a buscar a liberdade em outras terras. Freire foi para a Bolívia e em seguida para o Chile, onde residiu e trabalhou por cerca de 5 anos. Birri sai do Brasil para o México, depois vai a Cuba, em busca de asilo político e trabalho, mas acaba fixando residência em Roma, onde está até hoje, 2017, depois de circular por muitas partes do mundo.

O tempo em que Freire e Birri estiveram juntos – no único encontro presencial que tiveram – não foi suficiente para que desenvolvessem um projeto comum. Mas como “irmãos siameses”, no dizer de Birri²⁸⁶, eles têm se encontrado de outras maneiras, como nos livros e filmes que produziram dedicados aos oprimidos da América Latina. Aliás, foi entre os oprimidos e, na luta com eles, por libertação, que Freire e Birri se viram e construíram suas obras mais importantes. E é no terreno da opressão que este pesquisador, com o objetivo de selar de forma irrevogável o reencontro entre esses dois cavaleiros da esperança, media

²⁸⁶ Palavras de Birri em entrevista, por escrito, concedida ao autor, citada anteriormente.

diálogos e faz interações de natureza pedagógica, cultural e científica, a partir da defesa da existência de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*.

Ao longo de todas as páginas desta tese, não foi feita outra coisa – seja de forma direta ou indireta – que não garimpar nas vidas e nas obras de Freire e Birri, elementos que pudessem desvelar pontos de contato entre os dois, com o intuito de promover uma adição, quiçá multiplicação, na atualização de suas obras, para os tempos atuais, por meio de uma complementaridade cujo efeito sinérgico pudesse trazer contribuições para a luta contra a opressão. Ao reuni-los e estabelecer as conexões que formam as bases para a tese, essas páginas também se tornam territórios de novos encontros entre os dois. Aqui – unindo-os como referenciais, sujeitos e intérpretes da educação e do cinema, em um diálogo integrado, na perspectiva de discutir essa abordagem pedagógica para os nossos tempos: a Pedagogia do cinema do oprimido –, os encontros tiveram continuidade. Eles se deram de forma a tecer proposições alinhadas com o pensamento, as humanidades e as produções intelectuais e artísticas de Freire e Birri, os dois *andarilhos da utopia*²⁸⁷, mediados pelo autor da tese, que também articulou as suas reflexões, com a cumplicidade do leitor que partilha essa caminhada utópica. E quando falo de utopia, não me refiro à caminhada para a ilha de Nenhures, das quimeras, do romance de Thomas Morus²⁸⁸, mas da utopia latino-americana que, conforme diz Birri, deve ser compreendida de forma dialética. O que implica ter uma profunda consciência da antiutopia (ou distopia) latino-americana: a fome e as ditaduras a serviço da globalização hegemônica, assim como a firme e clara decisão de negá-la ou de persegui-la. Todavia, como também adverte Birri (2007a, p. 384), independentemente da posição que se tenha, “sueñen con los ojos abiertos” (ver Anexo D, fig. 64). Ou, ainda, conforme Freire, a verdadeira utopia revolucionária, pressupõe a dialetização da denúncia e do anúncio. Nesta direção, as lideranças revolucionárias não podem:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la;
- b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na práxis;
- c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento;
- d) denunciar e anunciar sozinha;
- e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas.

²⁸⁷ Tanto Paulo Freire, como Fernando Birri, são chamados de andarilhos e utopistas.

²⁸⁸ O Santo Thomas Morus (1478 – 1535), nasceu na Inglaterra. Foi homem de estado, diplomata, escritor e advogado, canonizado pela Igreja Católica, como mártir, em 1935. É considerado como um dos grandes humanistas do Renascimento e sua principal obra é *A Utopia*, de 1516. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_More>. Acesso em: 23, jun 2017.

Em caso contrário, a liderança revolucionária corre o risco de contradizer-se, o que ocorre quando, por exemplo, vítima de uma visão fatalista da história, tenta domesticar as massas populares a um futuro que “conhece” *a priori* ou quando se considera possuidora da verdade revolucionária a que as massas populares não podem ter acesso, devendo por isso mesmo, ser “salvas” por ela (FREIRE, 2001a, p. 92).

Ao contradizer o conhecimento e a dialetização da denúncia e do anúncio, a liderança se burocratiza e então deixa de ser utópica. E nós carecemos das verdadeiras utopias e de esperança para seguir caminhando, especialmente no atual momento da história em que tudo é relativizado e as certezas quase absolutas têm se transformado em incerteza. A história, porém, continua e a vida segue seu curso. Mais do que isso: “la vida quiere vivir”²⁸⁹, na expressão de Birri. Contudo, é preciso lembrar que novas situações reclamam novas respostas. Wanderley (2007, p. 9) advoga que “os saudosistas agarram-se ao antes vivido, no pensar e no agir, e ficam céticos quanto ao futuro. Os realistas fazem da presente realidade algo determinístico, caem no individualismo extremado e aderem ao sistema. Os utópicos mantêm a esperança e acreditam que um novo mundo é possível [...]”. Utopia é sinônimo de esperança e esperar não é um esperar passivo, mas uma espera pelos frutos da ação refletida, crítica e consciente.

No início dessa pesquisa fui interpelado por Birri, em seu livro, *Soñar con los ojos abiertos*, num dado trecho em que um breve fragmento de um poema seu era seguido de uma provocação:

El Nuevo Cine Latinoamericano
es hoy una realidad
pero
pero
pero
hace veinticinco años
era una utopía.
¿Cuál la nueva utopía?
Ésa es la pregunta que les dejo, porque la respuesta la tienen ustedes. Yo ya no: yo lo que tengo y formulo una vez más entre nosotros, la última vez por ahora, es la pregunta (BIRRI, 2007a, p. 382).

²⁸⁹ Argentina, Presidencia de la Nación. Homenaje-encuentro de Cristina Kirchner con cineasta Fernando Birri, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bgrzwAlhTkA>>. Acesso em: 23, jun 2017.

Qual a resposta para a nova utopia? A resposta a essa e a outras perguntas é o que temos ousado fazer ao analisar todo o material que foi possível ser recolhido e examinado para os fins desta pesquisa, que constam de suas páginas.

O que foi anunciado desde o título é o que foi desenvolvido e pode ser encontrado ao longo dos capítulos, seções e subseções deste trabalho. O título da tese, *Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade*, de saída, já se constitui uma clara indicação do que propunha realizar: mediar o encontro de Birri e Freire e, a partir dos referentes entre os quais eles se encontravam – os oprimidos –, estabelecer o diálogo entre as práticas libertadoras do cinema de Birri e da educação de Freire, para se chegar à proposição de uma Pedagogia do cinema do oprimido.

A problemática investigativa da tese foi no sentido de identificar na obra de Birri, como educador, pensador e realizador cinematográfico, elementos de um cinema libertário, cujos indícios apontassem para um contexto que se caracterizasse, ainda que em seus rudimentos, como o de um cinema do oprimido à semelhança da terminologia de Freire. Isso, para que, através dessa investigação encontrasse o substrato necessário para, ao articular a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire com o que foi reconhecido de cinema do oprimido em Fernando Birri, defender uma Pedagogia do cinema do oprimido, baseado nessas premissas. E, ainda, dar as primeiras indicações em direção à construção de um método de alfabetização cinematográfica, por meio dessa abordagem pedagógica que se ancora em Freire e Birri.

Tendo em vista o percurso feito até aqui, de agora em diante me ocuparei de complementar as respostas encontradas para as questões feitas ao iniciar esse trabalho e que se traduziram em problemas de pesquisa. Neste capítulo derradeiro, reitero análises, reflexões e trago outras argumentações para apontar limites e possibilidades, validar e/ou contrapor hipóteses e indicar novas direções para os objetivos propostos e a continuidade da pesquisa, após a defesa da tese²⁹⁰.

5.1 - Contribuições à educação e ao pensamento crítico latino-americano

Não poderia fazer a defesa de uma Pedagogia do cinema do oprimido, no contexto de opressão do nosso continente permanentemente em luta por libertação, sem aludir a alguns temas que, de modo transversal, perpassam essa proposta. Destaco, sobretudo, a epistemologia, os estudos culturais, decolonias e sobre a docência. Estes aportes que busquei ao iniciar o trabalho contaram com um grande número de autores do pensamento crítico,

²⁹⁰ Ciente de que esta discussão carece de novos desdobramentos, é meu projeto continuar desenvolvendo-a ao longo do tempo.

dentre outros dedicados à problemática latino-americana, à pedagogia e aos domínios específicos de educação e cinema.

Na América Latina, existe uma grande quantidade de conhecimentos e movimentos não estudados. São muitas as alternativas de saberes e culturas que não são visíveis. Para construirmos o novo precisamos aprender e partir desses conhecimentos que foram ignorados, pois não há justiça social sem justiça cognitiva, já dizia Boaventura de Sousa Santos (2009). Há que se respeitar e valorizar os conhecimentos oriundos dos movimentos sociais, dos quilombolas, dos indígenas e das comunidades que pensam e agem no mundo a partir da cultura ancestral, da espiritualidade e de experiências do viver e do fazer²⁹¹.

Muitas são as críticas ao comportamento típico do ocidente eurocêntrico-colonialista, algumas delas, inclusive, tendo como signatários cidadãos europeus. E, o que não falta é inspiração de vários estudiosos da América Latina, que se constituem como as principais referências desse pensamento. Eles destacam a necessidade dos Estudos Culturais para se entender a política e a economia, e nos ajudar a compreender que o popular, lentamente gerou o massivo e que a indústria das narrativas ocupa lugar de destaque nessa longa história da incorporação das classes populares à cultura hegemônica. O pensamento latino-americano tem produzido muitas formas alternativas do conhecer que questiona e difere do eurocêntrico/colonial. Esse pensamento originado não apenas no próprio continente latino-americano, mas também fora dele, como já foi dito, aponta várias outras possibilidades de viver e pensar, sob uma lógica que não a do capitalismo globalizado e colonial europeu que se arroga possuidor de um saber social que se configura como modelo civilizatório universal.

Esse comportamento, típico do ocidente eurocêntrico-colonialista tem inspirado vários estudos na América Latina. Jesús Martín-Barbero (1997), por exemplo, constrói uma análise crítica latino-americana sobre os processos e mediações referentes à comunicação, política, cultura e sociedade e destaca a necessidade de se evitar a continuidade de uma crítica que separa massificação da cultura do fato político. Nesta obra²⁹², o autor analisa os processos de constituição da comunicação de massa a partir das mediações e dos sujeitos, pensando as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais em nosso continente. Ele nos convoca a analisar o processo comunicacional frente a uma razão comunicacional, pensando as mudanças e a hegemonia do mercado na sociedade, pois o processo de desgaste das representações simbólicas também implica na ausência de uma construção imagética do país que desejamos, bem como uma política que não consegue se estabelecer nem construir

²⁹¹ SANTOS *apud* MAGNO, 2009.

²⁹² *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. MARTÍN-BARBERO, 1997.

alternativas de mudança. A idéia de cultura na modernidade tardia adquire novos contornos frente à especialização comunicativa do cultural, e a política enfrenta um processo de reconfiguração das mediações apresentando novos modos de interpelação dos sujeitos e representação dos vínculos que dão coesão à sociedade. O autor chama a atenção para o fato de que pensar a política a partir da comunicação significa colocar em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação do poder que leva a democratização da sociedade em direção a um trabalho na própria trama cultural e comunicativa da política (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Martín-Barbero deixa claro que a comunicação se tornou muito mais uma questão de mediações do que de meios; uma questão de cultura. Não somente de conhecimento, mas de reconhecimento. E, na América Latina, a busca por esse reconhecimento é urgida em meio a tensões, resistências e conflitos, uma vez que ao sul do equador a diferença cultural é amalgamada na densidade plural das culturas populares. E nas desigualdades sociais estruturais, deve-se acrescentar.

Para melhor compreender essa pluralidade e os conflitos multiculturais que se acentuaram com a globalização, Néstor García Canclini estuda o fracionamento articulado do mundo e da recomposição de suas partes em *Consumidores e cidadãos* (2006). Nessa publicação o autor analisa a questão tratando a globalização como “um processo de reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las, pois a multiculturalidade é um tema indissociável dos movimentos globalizadores” (*Ibidem*, p. 10). O pensador argentino, radicado no México, dá continuidade à sua investigação estudando os processos de hibridização das culturas globalizadas, especialmente nessa América Latina “inventada” pela Europa e com um histórico de várias formas de dependência a diversos países. Ele aponta um modernismo sem modernização, como uma das grandes contradições latino-americanas, uma vez que tivemos um modernismo exuberante com uma modernização deficiente. E entende esses desajustes, como úteis às classes dominantes, para preservar sua hegemonia. Canclini que é contemporâneo de Jesús Martín-Barbero e dialoga com este, destaca o fato de Martín-Barbero mostrar a necessidade dos Estudos Culturais para entender a política e a economia, quando explica como o rádio e o cinema contribuíram na unificação das sociedades latino-americanas²⁹³. Pois, segundo Martín-Barbero (1997), o popular, lentamente gerou o massivo e, a indústria das narrativas ocupa lugar de destaque nessa longa história da incorporação das classes populares à cultura hegemônica.

²⁹³ Canclini, no prefácio do livro *Dos meios às mediações*, de Martín-Barbero, 1997.

A diversidade do mundo é infinita. São muitas e variadas as formas de pensar, sentir, atuar, bem como existem diferentes maneiras de relacionamento entre os humanos. Essa diversidade do mundo pode ser ativada para que as soluções teóricas e práticas sejam mais plurais e não mais monopolizadas por uma teoria pretensamente geral que queira abarcar toda a complexidade multicultural do planeta de forma universalista. Para aprofundar as teorias e práticas de libertação é importante considerar também outros aportes teórico-analíticos.

Theodor Adorno e Walter Benjamim, dois expoentes da teoria crítica, da Escola de Frankfurt, transitavam por diversas áreas, dialogavam com vários pensadores e produziram reflexões significativas que conectam com as proposições de Freire e Birri, em suas concepções libertárias da educação e do cinema, respectivamente. Por isso mesmo, como argumenta Boaventura de Sousa Santos, a força será encontrada na medida em que as epistemologias do Sul dialoguem, argumentem e contra-argumentem com outras epistemes, inclusive as eurocêntricas²⁹⁴. Somente partindo do reconhecimento e respeito à pluralidade existirá a possibilidade do diálogo que pode mediar as relações conflituosas – como defende Habermas –, e estabelecer a paz, harmonizando as diferenças, enquanto diminui as desigualdades. Segundo Santos²⁹⁵, a Escola de Frankfurt é exemplar na medida em que faz a crítica da Colonialidade Eurocêntrica Globalizante.

Embora os pensadores de Frankfurt façam parte de uma Escola e as epistemologias do sul contem com muitos formuladores, em várias partes do mundo, existe similaridade entre essas duas tradições. A diferença básica é que

para la de Frankfurt el elemento central es el individuo autónomo del liberalismo, que fracasó debido al capitalismo. ¿Cómo se afirma ese individuo autónomo? Por la negación de la naturaleza, que es exactamente cuando el individuo se humaniza, distanciándose de la naturaleza, negándola; por eso, la dialéctica de Horkheimer y Adorno plantea que cuando el hombre intenta hacer eso perversamente, dialécticamente, se vuelve a la barbarie: la animalidad de vuelta, la barbarie de vuelta. El individuo autónomo acabó en el nazismo y el fascismo; puede que también en la Unión Soviética. Quizás en una sociedad de consumo de occidente podemos ver otro autoritarismo o "autoritarismo no militar", como dice Adorno. Ahí es donde encontramos esta perversidad que impide al individuo autónomo; el capitalismo impide el individuo autónomo. Por su parte, para las epistemologías del Sur, el individuo autónomo es un producto de comunidades autónomas, y comunidades autónomas no afirman su autonomía negando la naturaleza, sino todo lo contrario, asumiendo ser parte de ella, de esa madre tierra, y en armonía con ella, como forma de sostenibilidad de la vida.

²⁹⁴ Cf. SANTOS, (S/d).

²⁹⁵ *Ibidem*.

Ahora bien, en las epistemologías del Sur el individuo autónomo no puede ser el individuo liberal que es corrompido.

Sabemos por experiencia que en Europa, cuando resurgen los nacionalismos, puede estallar la guerra. Las epistemologías del Sur son el instrumento que nosotros consideramos más eficaz contra la guerra, porque si no ampliamos la conversación con la humanidad, la alternativa es la guerra. Solo, desde esta pluralidad de historias, nace la posibilidad de una utopía (SANTOS, S/d, p. 19).

Em *Indústria cultural e sociedade*, Adorno (2002), aborda as conseqüências da substituição da religião pela indústria cultural a partir do vazio deixado pela primeira e critica de forma veemente os veículos de comunicação: jornal, rádio e cinema, um sistema que se harmoniza em si e todos entre si. E não tem mais necessidade de serem empacotados como arte, pois se definem como indústria e o fato de ser um negócio lhes serve de ideologia para legitimar o lixo que produzem. Os produtos passam a ser estandardizados e os consumidores, classificados, organizados e padronizados, para se comportarem determinados por índices estatísticos, cada um se comportando conforme seu nível e se dirigindo à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. A máquina gira em torno do seu próprio eixo e determina o consumo, afastando como risco o que ainda não foi apresentado e privando o consumidor daquilo que continuamente lhe oferece. Nas bases do divertimento pinta-se a impotência: divertir-se, significa estar de acordo, uma vez que a libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação, tendo subjacente a ideia de que a vida desumana pode ser tolerada. O que triunfa é a propaganda, alçada à condição de arte por excelência, submetendo os consumidores ao jugo de uma arte mediatizada como *mercadoria cultural*, no sentido marxiano da expressão.

Benjamin (1978) aprofunda a crítica de Adorno e analisa de forma menos radical o que significa e o que pode vir a significar *a obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Ele desenvolve o argumento de que, se por um lado a reprodutibilidade da obra de arte significa a perda de sua aura, orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance tanto para o pensamento como para a intuição. A reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações que seriam impossíveis para o próprio original, aproximando a obra do indivíduo e com isto emancipando-a de sua condição parasitária e ritual. Neste sentido, a litografia, a fotografia, o livro, e o conhecimento, a educação e o cinema – os dois últimos, objetos desta pesquisa –, têm se tornado, cada vez mais, obras criadas para serem reproduzidas. Benjamim afirma que uma das funções mais importantes do cinema é criar equilíbrio entre o homem e o aparelho e, que o cinema assegura-nos um importante espaço de liberdade com a capacidade de nos fazer

conscientes dos vários condicionamentos que determinam nossa existência. Todavia, mantendo-se fiel aos ideais do Instituto de Pesquisa Social ao qual era filiado, Benjamin encerra seu ensaio concluindo que a auto-alienação da humanidade atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como prazer estético.

5.1.1 - Estética e gosto

Na lógica do prazer estético, por sua vez, do *gosto*, recorremos a Bourdieu em *A distinção: crítica social do julgamento* (2007). Nessa, que é considerada sua obra-prima, ele, que sempre se posicionou contra o liberalismo e a globalização apresenta uma larga e profunda investigação sobre os processos de diferenciação social através dos sistemas de classificação e distinção: o gosto e o julgamento. Em *A distinção* é desenvolvida a ideia de que os julgamentos do gosto e das preferências sociais não são o reflexo da estrutura social, mas um meio de afirmar ou confirmar uma vinculação social. O autor tece uma correspondência entre as classes sociais e as práticas culturais, assim como o princípio que dá legitimidade a uma hierarquia que é implícita nessa relação. Segundo ele, o *gosto* está ligado às classes sociais, ao *habitus*: que não é inato, mas sim produzido. Para Bourdieu, o mundo social deve ser compreendido a partir de três estruturas construídas socialmente: campo, *habitus* e capital (não só econômico mas e, principalmente, cultural).

O *gosto*, propensão e aptidão para apropriação – material e/ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a formula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário vestuário, linguagem ou *hexis* corporal - a mesma intenção expressiva.

[...] o gosto é o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposições descontínuas; ele faz com que as diferenças inscritas na *ordem física* dos corpos tenham acesso à *ordem simbólica* das distinções significantes (BOURDIEU, 2007, p. 165 e 166).

O gosto, o olhar e outros elementos do mundo da cultura e da estética são um campo de disputa e lutas de forças sociais, constituindo esquemas perceptivos que sustentam visões de mundo, modos de ver, de pensar, de sentir, inscritos em sistemas de julgamento e distinção – hierarquização e dominação nos domínios da estética. Assim, o tema da luta de classes é recolocado no centro do debate do pensamento crítico, uma vez que o julgamento estético produz e reproduz distinções entre indivíduos e classe sociais, legitimando e naturalizando o acesso privilegiado das classes dominantes a bens e recursos materiais e simbólicos escassos.

E estes estão ligados à posição do indivíduo no espaço social, a um *habitus* de classe. A base da distinção entre as classes sociais está localizada exatamente nas diferenças entre os *habitus* de classe e os estilos de vida. Essas diferenças, por sua vez levam a práticas e consumos culturais que permitiram a Bourdieu explicitar a *violência simbólica*: essa violência não perceptível enquanto tal, inclusive, pelas suas próprias vítimas, envolvidas na luta de classe e nos conflitos sociais e embates em torno de esquemas de percepção nos termos do autor.

5.1.2 - Saberes invisíveis²⁹⁶: las epistemes del Sur

Discutir uma Pedagogia do cinema do oprimido pressupõe se abrir para novas maneiras de ver, pensar e agir no mundo. Tanto Freire como Birri compreenderam muito bem o que significava essa abertura e o que ela exigia deles para que pudessem engajar de vez na luta contra a opressão. Eles se valeram de uma práxis de ações culturais libertadoras, pensadas de forma livre, sem quaisquer amarras epistêmicas. Tal comportamento é crucial em suas obras, especialmente porque em seus processos formativos, ao mesmo tempo em que se valeram do conhecimento acadêmico tradicional, não desprezaram a sabedoria popular acumulada pelas comunidades e o fazer das classes populares oprimidas. Não obstante o rigor teórico e analítico com que Freire e Birri construíram seu pensamento, o fator liberdade para acrescentar outros saberes populares, não sistematizados, jamais foi desprezado. Em certas circunstâncias estes saberes foram mesmo procurados entre os ditos invisibilizados e realçados como forma e conteúdo de suas obras, que retratam de maneira evidente seu caráter coletivo e de urgência criativa. Isso foi decisivo para que ousasse apresentar esta tese guardando alguns desses traços por força de tais elementos constituírem-se como os principais definidores da originalidade desses dois sujeitos referenciais.

Os pesquisadores especializados em epistemologias latino-americanas evidenciam o valor libertário dessas novas configurações para as teorias do conhecimento.

Lander (2005, p. 15), fazendo referência a Maritza Montero (1998) salienta que já é possível falar de “um outro modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” o que constitui uma episteme que se articula a partir da concepção de comunidade e de participação, assim como do saber popular, na América Latina. Esse modo de ver e pensar busca a libertação através da práxis e da mobilização da consciência, tendo em vista a multiplicidade de vozes e a pluralidade epistêmica, sem perder de vista a redefinição do pesquisador social, com o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da

²⁹⁶ Referência ao artigo intitulado originalmente “Os saberes invisíveis” de Eugênio Magno, publicado no Jornal “O Tempo”, em 04/09/2009, pág 19.

investigação como ator social e construtor do conhecimento e, ainda, a revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocadas por eles.

Boaventura Sousa Santos e Montero estão de acordo quanto à necessidade de diálogo entre as várias epistemologias, como também entendem serem diversas as contribuições para uma episteme latino-americana. Algumas delas, inclusive, estão personificadas nas próprias vidas de seus autores. Freire e Birri são exemplos dessa afirmativa, mas não só eles, como muitos outros espalhados por vários países de nosso continente.

“Mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso”²⁹⁷. Com estas palavras, deve-se lembrar, também, do peruano José Carlos Mariátegui (1894 / 1930), em texto que introduz sua mais importante obra, “7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana”. Mariátegui não foi dominado pela escola, nem assimilado pelas classes dominantes, assim como também não acatou as instruções do organismo supranacional que afiliava os partidos comunistas, COMINTERN²⁹⁸. A esse respeito, Balarezzo afirma que,

Mariátegui representa a superação do conservadorismo nos estudos sociais. Se livrou de pensar de maneira quadrada, quer dizer, sistematicamente, pois cursou somente o segundo ano da educação primária.

O que garantia a independência e a autonomia do pensamento de Mariátegui era a independência de qualquer financiamento. Ele demonstrou que vivendo com austeridade e honradez poderia elaborar uma obra sem necessidade de financiamento externo.

Também por sua condição autodidata e até antiuniversitário, não perdeu seu valioso tempo em conflitos internos para ascender na carreira universitária. Em sua célebre obra expressou: “estou o mais longe possível da técnica professoral e do espírito universitário”.

Aos intelectuais os chamou com certa ironia de “profissionais da inteligência”, referindo-se à especialização ou o olhar estreito e a distância que se mantinham das causas populares e agregava que a escola e a universidade tendem a repetir o que fez a Igreja Cristã, numa perspectiva em que a ciência tem o monopólio universal da verdade e assim, condena e destrói qualquer outra possibilidade ou modalidade de se adquirir conhecimentos (BALAREZZO, 2010, p. 26).

Cito Balarezzo e Mariátegui para ressaltar que o pensamento pedagógico do “terceiro mundo”, merece um lugar privilegiado na formulação das epistemologias do Sul. Nesse mundo “periférico”, no interior das lutas emancipatórias foi construída uma teoria pedagógica

²⁹⁷ Mariátegui *apud* BALAREZZO, 2010, p. 9.

²⁹⁸ A Comintern também conhecida como *Terceira Internacional* (1919-1943) foi uma organização internacional fundada por Vladimir Lenin e pelo PCUS (bolchevique), em março de 1919, para reunir os partidos comunistas de diferentes países. Tinha como propósito, conforme seus primeiros estatutos, lutar pela *superação do capitalismo, o estabelecimento da ditadura do proletariado e da República Internacional dos Sovietes, a completa abolição das classes e a realização do socialismo, como uma transição para a sociedade comunista*, com a completa abolição do Estado e para isso se utilizando de *todos os meios disponíveis, inclusive armados, para derrubar a burguesia internacional*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Internacional_Comunista. Acesso em: 25, jun 2017.

original, não especulativa – política, em sua essência – e prática, visando a ação entre os homens, batizada por Paulo Freire de *Pedagogia do oprimido* ou “Pedagogia da Libertação”, como a concebe o filósofo Enrique Dussel, para quem,

Apenas quando se nega o *mito civilizatório e da inocência* da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da “razão emancipadora”. Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.); quando se declara inocente a vítima da afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma ‘Trans-Modernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. A “realização” não se efetua na passagem da *potência* da Modernidade à *atualidade* dessa Modernidade européia. A “realização” seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização da solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por negação, mas por *incorporação* partindo da Alteridade.

[...] A modernidade nasce *realmente* em 1492: esta é nossa tese. Sua *real superação* é a incorporação de seu caráter emancipador racional europeu *transcendido* como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: ‘A Trans-modernidade’ (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera) (DUSSEL, 2005, p. 29-30).

Como Porto-Gonçalves (2005) salienta, em diálogo com Walter Mignolo (*Ibidem*), considero que o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O Pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos e modos de vida. Há uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens, das artes, da educação e da cultura.

O sociólogo e pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves²⁹⁹, por seu lado afirma ser necessário que nos desconstruamos para que possamos desconstruir o mundo e sua forma de

²⁹⁹ Professor da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), em palavras ditas em sala de aula, ministrando a disciplina “Bases Epistemológicas da Investigação Educativa”, do Doutorado Latino-Americano da FaE/UFMG, em 2013.

pensar. Considerando que a subjetividade não coordena ou representa todas as dimensões do sujeito, no processo de nossa desconstrução passamos a nos conhecer, como desejou Freire, para quem não só os acadêmicos pensam, mas todos podem pensar. Entretanto, as vivências precisam ser transformadas em narrativas – escritas, orais, pictóricas, audiovisuais, cinematográficas – para que cheguem ao outro como saber. Mesmo partindo de uma ciência Euro-ocidental, é fundamental que identifiquemos esses saberes que têm permanecido invisíveis: como é que as pessoas, a partir de seus saberes constroem suas teorias para lidar com as questões que as interpelam em suas vidas.

Embora considerados bárbaros pelos europeus, nós latino-americanos, também somos produtores da modernidade e, conseqüentemente de pensamento. E, devemos compreender a modernidade não somente como razão, iluminismo, supremacia do humano. Mas, também como a irracionalidade, a violência (DUSSEL, 2005, p. 29-30).

Só poderemos produzir novos conhecimentos se desconstruirmos – e aprendermos com isso – que eles foram construídos com a modernidade Eurocêntrica. Sem xenofobismos, mas partindo de nós mesmos, de nossas culturas e modos de pensar, abertos a todo conhecimento e saber que possam nos acrescentar nessa tarefa.

5.1.3 - Educação emancipatória

Jacques Rancière que, em *O Espectador emancipado* (2012), recupera as ideias de seu livro *O mestre ignorante*³⁰⁰, no qual discorre sobre a teoria de Joseph Jacotot que afirmava o seguinte: “um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública”³⁰¹.

O saber da ignorância é o tema central de Rancière que, apoiado em um referencial teórico e fílmico que vai de Platão ao cineasta Abbas Kiarostami, passando por Freud e Marx, entre outros, coincide também com os pressupostos de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, quando propõe a emancipação do espectador. No campo pedagógico, a proposta de Rancière pode ser entendida como o papel atribuído ao mestre de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. E, para substituir a ignorância pelo saber, o mestre deve se adiantar e recolocar entre si e o aluno, uma nova ignorância. Uma vez que, na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o mestre que sabe. É aquele que

³⁰⁰ RANCIÈRE, 2004.

³⁰¹ RANCIÈRE, 2012, p. 7.

não sabe o que ignora, nem sabe como o saber³⁰². Como dizia Freire: “ninguém educa ninguém”³⁰³, uma vez que o saber se faz através da superação constante, pois o saber superado já é uma ignorância. Portanto, não é possível que o educador, o mestre, se coloque na posição de ser o superior que ensina um grupo de ignorantes.

Birri trabalhou em *Tire dié* e *Los inundados* em um processo de intensa troca e criação coletiva com os marginalizados que eram personagens dos filmes e a equipe técnica formada por profissionais da indústria cinematográfica argentina e alunos da Escola Documental de Santa Fe. É com essa matéria prima que construímos essa tese. Contudo, ao ingressarmos na seara de educação e cinema é preciso fazer justiça aos precursores.

O espanhol, Francisco Gutiérrez, radicado na América Latina e, que se especializou em temas como: estética e história cinematográfica, meios de comunicação e *pedagogia da linguagem total* – lançado em 1972 –, também integra essa corrente de pensamento, segundo a qual a percepção sonora e visual são operações fundamentais ao ato de conhecer. Moacir Gadotti, em *História das ideias pedagógicas*, destaca este estudioso no capítulo 14 de sua obra que discorre sobre o pensamento pedagógico do terceiro mundo. Segundo Gutiérrez,

A compreensão não vem depois da audição ou da visão, é imanente à percepção. A linguagem total reintroduz o homem num universo de percepções porque é, antes de mais nada e, primordialmente, uma experiência pessoal, global, onde a percepção opera integrando os diversos sentidos.

Os jovens de hoje sentem necessidade de uma sacudida sensorial para trabalhar e comunicar-se. Estão inclinados a captar, globalmente, a conexão das imagens, das sensações e dos sons, sem necessidade de recorrer ao processo de análise-síntese.

A página de uma revista, ou jornal, não pretende falar diretamente à razão, mas aos sentidos. Diga-se outro tanto, e com maior razão, do cinema e da televisão [...]

As novas linguagens nos evidenciaram que se comunicar não consiste somente em transmitir idéias, fatos, mas sim em oferecer novas formas de ver as coisas, influenciando e até modificando, desse modo, os significados ou conteúdos.

[...] educar é fazer aparecer as múltiplas possibilidades num indivíduo ou num grupo social. Isto levará os responsáveis pelos sistemas educacionais a dar menor importância à seleção dos conhecimentos. Esses conhecimentos surgirão das necessidades e circunstâncias reais dos educandos e de seu relacionamento com a semiótica social e a semiótica dos meios de comunicação.

[...] para a realização de uma autêntica educação, tanto educadores como educandos têm que “colocar-se em estado de comunicação”. Cada um deve ir ao encontro do outro (GUTIÉRREZ, 1978 *apud* GADOTTI, 1999, p. 217).

³⁰² Cf. RANCIÈRE, 2012, p. 18.

³⁰³ FREIRE, 1981, p. 28.

As pesquisas de Gutiérrez eram voltadas para o cinema. O início se deu com *educação do espectador cinematográfico* e depois tangenciou para os meios de comunicação. Atualmente ele é uma das principais referências em Educomunicação, e o cinema continua sendo matéria de seu interesse e funciona como fio condutor de seus estudos.

No Brasil, uma das pioneiras das pesquisas sobre educação e cinema, Rosália Duarte³⁰⁴, com a publicação *Cinema & Educação*³⁰⁵, de linguagem simples e fácil compreensão e, por isso mesmo acessível ao professorado dos mais longínquos rincões do nosso país, dá uma importante contribuição para a formação e informação do docente que pretenda trabalhar com o cinema na escola. Mesclando a história do cinema com sua história de vida, de aprendizado, formação e experiência como educadora, a autora fala de cinefilia, do papel dos filmes na formação das pessoas, revelando a tessitura de uma pedagogia natural e particular dos filmes, com a qual se aprende com o cinema, apreendendo o próprio cinema. Duarte abre o primeiro capítulo do livro citando Pierre Bourdieu, para dizer que “a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver a ‘competência para ver’”. A afirmativa de Bourdieu apóia a argumentação da autora, ao defender que essa competência se faz, fundamentalmente, através da educação como processo de socialização. E, ao pensar a socialização, o cinema não pode ser abandonado, tal a centralidade que ocupa na sociedade contemporânea e a potência dos processos socializados e das relações de sociabilidade por ele possibilitadas. Tais afirmações estão em plena sintonia com o que defendem os vários autores aqui citados anteriormente. E, claro, reforçam e colocam em relação ainda mais estreita as propostas de Freire e Birri, de uma educação e de um cinema que contribuam para que possamos aprender a fazer uma melhor leitura do mundo, ensinando e aprendendo juntos e ao mesmo tempo: educador e educando. A pesquisadora refere-se a importância da formação para se trabalhar com educação e cinema, adverte que a transmissão e produção de saberes não é prerrogativa exclusiva da escola, acrescenta que o cinema é uma importante instância de transmissão pedagógica e que devemos sim trazê-lo para dentro da escola. “Precisamos saber de que maneira a linguagem escrita e a linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva” (DUARTE, 2009, p. 68).

Tributário de todos os pesquisadores que me antecederam e dos avanços alcançados neste campo de estudos dou mais um passo nos marcos de educação e cinema, a partir da abordagem pedagógica das ações culturais libertárias. Baseando-me na pedagogia de Freire e

³⁰⁴ Professora da PUC-Rio e uma das fundadoras da Rede Kino.

³⁰⁵ Editora Autêntica, 2009.

no cinema de Birri, mirando a práxis que lhes conduziram e intentando experimentar com os expropriados outros modos de denunciar a colonialidade e a história secular de opressão em nosso continente, anuncio com este trabalho uma outra pedagogia. Ao discutir a proximidade de Freire e Birri, busco indícios e elementos que sustentem a ideia de uma pedagogia do oprimido presente em Birri, que pode reverberar em outras experiências, projetos e práxis de um cinema do oprimido.

5.2 - Pedagogias culturais para a liberdade

Como bem disse Miguel Arroyo (2012), no momento em que coletivos que foram inferiorizados ao longo de séculos começaram a se afirmar nos campos político, étnico, cultural, ético, de pensamento e saberes, esses *outros sujeitos* que integram esses coletivos, trazem junto consigo *outras pedagogias*³⁰⁶, com as quais se formaram. E as trazem porque elas fazem parte de suas identidades. É por meio delas que eles fazem suas narrativas e recontam as histórias que os subalternizou e os oprimiu, tirando dessas vivências de opressão a força para lutar por libertação, nos vários campos em que foram segregados. De acordo com Arroyo,

Entre as pedagogias dos oprimidos já reconhecidas no movimento de educação popular, poderíamos destacar a Pedagogia da Terra, das lutas por terra, territórios, espaços, lugares, tanto nos campos, nas florestas, nos quilombos, quanto nas periferias urbanas. As lutas pelas bases materiais do seu viver, de sua humanização. Nas lutas por escola, por ações afirmativas de acesso às universidades, ao trabalho podem ser vistas lutas por lugares de direitos, de existências. Reações a tantas vivências de sem lugares, de reclusão em lugares ilegais.

Se os processos brutais de expropriação de suas terras, territórios, de seu lugar de moradia têm agido como as “antipedagogias” que tentaram submetê-lo, des-humanizá-lo, a esses processos reagem construindo as pedagogias mais formadoras como coletivos. Politizam a condição de sem terra, sem teto, sem território, sem lugar. Das resistências e ocupações fazem as pedagogias mais formadoras. As pedagogias mais radicais dos oprimidos (ARROYO, 2012, p. 209).

Com essas pedagogias, os oprimidos resistem à opressão, lutando pela terra, por territórios, por trabalho, pelo direito a ter os direitos propriamente ditos e também por espaços em territórios do saber, para que possam recuperar a dignidade de serem reconhecidos como humanos, pois são produtores de verdades e de conhecimentos. As verdades desses conhecimentos e saberes são afirmações que mostram suas existências insistentemente

³⁰⁶ Referência ao livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, Vozes, 2012.

negadas pelas pedagogias de dominação que os produziram como inferiores, quando na verdade eles foram inferiorizados pelo desprezo e pelo ocultamento sofrido ao serem pensados como bárbaros, primitivos. São esses povos, as classes populares, os responsáveis pelas últimas transformações importantes as quais temos vivido nos tempos atuais. E eles são aqueles que são categorizados como pobres, marginais, excessos da sociedade, não como resultado de um fato natural, mas resultantes de um processo complexo e conflituoso no qual foram produzidos, por um sistema de exploração e dominação. E, pensando na atualidade, essa massa de pobres – não marginais, mas marginalizadas –, conta hoje com a solidariedade e o engajamento de um importante contingente de intelectuais, artistas, professores, desportistas e religiosos, gente do povo que milita de forma integrada com o oprimido. A esse sentido de povo, no entender de Wanderley, poderá ser conferido um maior rigor em termos de alcance e limite quando compreendido em sua dimensão sociológica, pois:

Em primeiro lugar, ele é visto como o conjunto populacional com uma cultura, desenvolvimento histórico, trabalho e destinação político-social num determinado território. Tem limitado alcance analítico e esconde os conflitos. Em segundo lugar, significa uma categoria histórica que se situa entre a massa e as elites, ou seja, as elites que detém o poder, o ter e o saber, estão distanciadas das massas, sem cidadania, sem identidade autônoma e sem projeto próprio. Todo o período colonial até o período do populismo mostrou a massa introjetando a cultura dominante. Mas, como a submissão não é total, há sempre resistências. Com o populismo, as elites e os ditadores elaboraram um projeto nacional associando-o aos setores populares. Surge então a categoria povo, que já não era massa e não participava da elite, eram grupamentos intermediários, relativamente organizados e associados aos ideais formulados pelas elites e o Estado Nacional. Seu desaguadouro foi a exaltação da nação e a correspondente ideologia da segurança nacional (WANDERLEY, 2007, p. 31).

Esse entendimento de povo, por parte de Wanderley é baseado nas reflexões de Leonardo Boff que vê essa onda transformadora do povo como uma rede de comunidades, associações e movimentos sociais. Eles são autônomos e bem articulados entre si, de forma tal que, embora estejam dentro da massa se colocam contra o espírito de massa e também contra as elites e, nessa tensão, assumem a vocação de transformar massa, elite e eles próprios em um único povo em comunhão.

Acompanhamos Wanderley em seu raciocínio para recuperar a formulação de Arroyo que, por sua vez afirma ser Hobsbawm quem nos ajuda a interpretar a radicalidade que vem para a história das lutas e da presença dos primitivos: “É a tomada de consciência política –

das populações primitivas – que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história” (HOBBSAWM, 2002 *apud* ARROYO, 2012, p.195).

O pensamento de Arroyo, Hobsbawm, Wanderley e Boff, está em fina sintonia com Boaventura de Sousa Santos que também pensa nesses termos³⁰⁷. Santos vem afirmando, reiteradamente, que nós precisamos nos distanciar das teorias tradicionais para que possamos descobrir e utilizar as diversidades do conhecimento. Chama a atenção para o fato de na América Latina e no Brasil existir uma grande quantidade de movimentos que não são estudados pelo pensamento crítico. Boaventura diz que são muitas as alternativas de saberes e culturas que não são visíveis. É fundamental que conheçamos os novos atores sociais comprometidos com a transformação. A sociedade não deve fazer coro com essa corrente que promove a criminalização do MST, dos indígenas, dos ribeirinhos e dos quilombolas. Segundo o sociólogo português, basta uma pequena pesquisa para constatarmos que, atualmente tem muito mais líderes indígenas e de movimentos dos sem-terra presos do que líderes sindicais ou estudantes. Temos que respeitar e valorizar os conhecimentos oriundos dos movimentos sociais, dos quilombolas, dos indígenas e das comunidades que pensam e agem no mundo a partir da espiritualidade e das urgências materiais da cotidianidade. Boaventura está convencido de que o axioma da resistência política é a resistência epistemológica. Pois, como tem sido dito e reafirmado por vários estudiosos, as mais significativas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas devem ser creditadas a essas comunidades, a esses sujeitos inferiorizados. Eles são os responsáveis pela resistência.

Freire e Birri pensavam assim e, nos anos 1960 e 1970, para além das reflexões teóricas, se jogaram de corpo e alma nessa venturosa empreitada de libertação transformadora. Eles eram homens do povo que, ao compreenderem a realidade da massa de pobres explorados, se juntaram a eles, urdindo com os oprimidos, estratégias de resistência à opressão, por meio da cultura, da arte, da educação e do cinema.

Ao dizer no primeiro capítulo desta tese que ao revisitar o passado talvez pudéssemos encontrar inspiração e modos de abordagem da educação e do cinema que pudessem ser adaptadas para o presente com indicações para o futuro, apostávamos em uma hipótese que vimos a confirmar. Ao longo de todos os capítulos e sessões desta tese recuperamos trajetórias pessoais, processos de produção, pensamento e a práxis engajada de Paulo Freire e Fernando Birri, de forma dialógica. Suas vidas, suas obras, seus combates e suas trincheiras se encontraram entre os marginalizados, entre os pobres e oprimidos, não só da Argentina, do

³⁰⁷ As afirmações de Boaventura de Sousa Santos sobre essa questão estão presentes em vários de seus livros e artigos, assim como também são constantes em suas entrevistas e palestras.

Brasil, da América Latina ou do Terceiro Mundo, mas entre os deserdados de todo o mundo e do mundo inteiro. A constatação desse suposto confere o assentimento para a defesa da proposta feita para este trabalho. Depois de vencida essa primeira etapa de apresentação e defesa da tese, o propósito é prosseguir com estudos e pesquisas exploratórias neste campo. Para essa continuidade planejo realizar adiante, uma práxis de ação e reflexão – na mesma dinâmica das pedagogias e metodologias adotadas por Freire e Birri – por meio de experimentações empíricas confrontadas com nossa hipótese e com a revisão, a crítica e a autocrítica das teorias discutidas nessas páginas, nos terrenos de educação e cinema na América Latina.

5.2.1 - Educação, cultura e contemporaneidade

Esta não é uma tese panorâmica, não pretende historicizar o cinema latino-americano ou as pedagogias freirianas, tampouco fazer um recorte estático das produções de Freire e Birri nas primeiras duas décadas da segunda metade do século passado. Até porque, seus trabalhos não são datados, se encontram em movimento e, esta pesquisa quer ser testemunha e prova material da possibilidade de sua continuidade acrescida do aprendizado com as novas pedagogias. Contudo, levando-se em conta as semelhanças da conjuntura atual com o momento histórico em que Freire e Birri iniciaram a construção de suas obras oscilamos nossas reflexões entre o passado e o presente pensando no futuro que se avizinha e nos próximos passos a serem dados. Toda a pesquisa tem se baseado nessa lógica. Por isso, as idas e vindas e a contextualização, ainda que difusa, do presente imediato.

A nova dinâmica social alicerçada no simbolismo das percepções de valores ampliou o papel das comunicações, da informação, das artes e da cultura que passaram a deter o destacado status de um dos maiores fatores competitivos e de inteligência da sociedade. Mas existe uma grande desconsideração em relação à valorização do cidadão, do indivíduo, como sujeito social e como ser portador de humanidade.

Elevaram-se os níveis de exigências intelectuais e educacionais, quebraram-se as redes de proteção social e as pessoas foram entregues, sem nenhuma orientação e apoio, a um modelo frágil, perverso e embrionário de autogestão, reproduzindo um grande *apartheid* social.

As artes, as variadas formas de expressão, as linguagens, em seu conjunto, potencializadas pelo desenvolvimento tecnológico estão a interpelar a todos e, aos educadores, em especial, no sentido de encontrar respostas pedagógicas para lidar com esse momento. E as respostas têm sido dadas de diversas formas, muitas delas, no entanto, foram

invisibilizadas por um sistema que não tem interesse em sua propagação uma vez que elas são transformadoras e revolucionárias e, por conta disso, são vistas pelas classes dominantes como perigosas, ameaças ao *status quo*. Mas o que os segmentos educacionais progressistas defendem, não tem nada de radical como costumam tipificar os estudiosos conservadores em suas manifestações de rechaço a projetos educacionais dessa linha. Trata-se de encarar o desafio de ensinar baseado em seus originais pressupostos. Isto é, buscar a socialização e a democratização dos conhecimentos necessários ao cidadão no mundo contemporâneo para que ele possa agir na história como sujeito de direitos.

Diante desse quadro é, no mínimo, razoável aceitar que, para uma educação emancipatória faz-se necessário pensá-la em suas várias relações inclusive e, principalmente, no campo social. Sendo assim, o ensino, a educação e a profissão docente não podem ser considerados como algo secundário. Trata-se de uma área que é responsável por formar cientistas e técnicos que irão ocupar postos de destaque na sociedade. Tem a ver com o crescimento das profissões ligadas às informações e suas formas de circulação. Os professores também formam formadores o que por sua vez, faz da profissão docente atividade de importância capital nas sociedades modernas. Sua relevância abrange aspectos econômicos, políticos e culturais (GATTI e BARRETO, 2009).

Quanto à formação docente, no Brasil, a partir do início dos anos 1980, toma como pontos básicos o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. A esse respeito, Lucíola Licínio C.P. Santos³⁰⁸ adverte que a formação escolar “é condição necessária, mas não suficiente, para garantir atuação comprometida com um projeto emancipatório”. Neste sentido, uma educação comprometida com as classes populares precisa estar sintonizada com os “movimentos da sociedade civil que lutam por justiça social e contra qualquer tipo de discriminação” (SANTOS, 1991, p. 332).

As iniciativas neste campo são muitas e de várias naturezas. Para falar do presente, tendo como horizonte o futuro, alinhado com as correntes pedagógicas afinadas com esta pesquisa, mais uma vez recorro ao nosso passado que é rico em experiências progressistas exitosas no campo da educação e da cultura popular, ainda que algumas delas tenham tido curta duração. No Brasil, os movimentos mais expressivos nessas áreas surgiram no início da segunda metade do século passado. Em 1960, quando Miguel Arraes era, respectivamente, prefeito de Recife e depois governador de Pernambuco, foi criado na capital daquele Estado, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que depois se estendeu para outras cidades do interior.

³⁰⁸ Lucíola Licínio C.P. Santos, é professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG.

No ano de 1961 tivemos a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, na Prefeitura Municipal de Natal, na gestão de Djalma Maranhão; o Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa da CNBB, apoiada pela Presidência da República e o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE) que foi difundido por todo o país pela UNE por meio das Volantes. Já o ano de 1962 é marcado pelas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, desenvolvidas por Paulo Freire que depois de sistematizar essa metodologia de trabalho no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife vai aplicá-la no Centro Dona Olegarinha do MCP. Neste mesmo ano, estudantes e profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), criaram a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e a União Nacional dos Estudantes, partindo de uma experiência no então Estado da Guanabara, inicia a Campanha de Alfabetização da UNE que depois foi rebatizada como Movimento Popular de Alfabetização. Esses movimentos tinham como objetivo a luta contra o analfabetismo e o compromisso de uma ação educativa e política renovadora, junto às classes populares rurais e urbanas³⁰⁹.

Muitos movimentos com intenções semelhantes, em comunidades populares da cidade e do campo têm sido criados por setores de extensão das universidades, organizações não governamentais (ONGs), associações comunitárias, pastorais e coletivos culturais, educativos e artísticos, nas últimas décadas. Parte do que vem sendo feito, entretanto, como afirma Wanderley (2007, p. 48), acontece sem o conhecimento de “[...] muito do que já foi escrito sobre o tema, derivada ora da vertente romântica, ora da vertente revolucionária ou das concepções daquele fértil período de discussão sobre a cultura popular”, nos anos 1960 e 1970.

Não obstante, essa ou aquela orientação, a resistência acontece com os movimentos afirmando sua cultura e sua existência como sujeitos subalternizados que, conscientes dos processos opressivos aos quais foram submetidos, se encontram em condições de fazer suas narrativas nos vários contextos sociais que hoje acessam. E o que eles trazem é fruto de outras pedagogias formativas nas quais se formaram, saíram da invisibilidade e contribuem com os estudos, concepções e teorias epistemológicas e pedagógicas que orientam ações afirmativas voltadas para indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas, entre outras. Vitimados por processos históricos de dominação essas comunidades não se acomodam e fazem os enfrentamentos aos opressores, trazendo à luz suas pedagogias de resistência.

Concordo com Arroyo quando ele assevera que

³⁰⁹ Cf. FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992, p. 73.

Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. Que aprendizados novos acumulam nessas lutas por libertação/emancipação?

Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem, a serem civilizados, moralizados (ARROYO, 2012, p. 15).

Estar de acordo, ou em desacordo com a afirmativa acima indica de qual lado da questão nos colocamos. O que significa tomar partido, ser a favor ou contra as pedagogias libertárias. A história é testemunha de que é muito mais cômodo estar do outro lado, até porque estar do outro lado, em muitos dos casos, não exige nenhuma atitude que não seja o silêncio e a passividade. Mas estar do lado dos oprimidos, nos desinstala do torpor da inércia. Implica sair da poltrona confortável de espectador, para a arena da concretude da vida com seus embates. Não é como torcer para este ou aquele time de futebol. É preciso solidarizar-se, dedicar tempo e se fazer presente de corpo e alma, estar junto e lutar, combater todos os combates de forma aguerrida, sem esmorecer, pois essa é uma luta contínua e cotidiana, de pequenos avanços e sem as tradicionais recompensas do mundo burguês.

A nossa sociedade é uma sociedade da excitação e do espetáculo, que vive a lógica da mercadoria, na qual “ser” se tornou sinônimo de “parecer” e “aparecer”. Nos dias atuais ainda com muito mais intensidade do que à época da primeira publicação (1967) do texto de Guy Debord³¹⁰, *A sociedade do espetáculo*, que se tornou célebre após o maio de 1968 na França. Com as novas tecnologias e os sofisticados sistemas de comunicação, o mais profundo de nossas convicções, emoções e sentimentos estão sendo atingidos. As pessoas não pensam mais, ou pensam pouco, mas estão sendo pensadas e, assim, vão sendo configuradas. A reeducação dos sentidos é algo vital. Só com a transformação de nossas matrizes simbólicas poderemos construir o tão sonhado mundo novo. Entre a dura e crua realidade social e as ficções entorpecedoras do atual cenário de nosso país e do nosso continente, especialmente nos últimos anos – com todos os eventos que os têm marcado, incluindo os retrocessos que se insinuam e os que já acontecem de fato –, deveriam se constituir como um novo marco para o Brasil e para a América Latina que queremos e sonhamos. Mas não nos esqueçamos, porém,

³¹⁰ Guy Debord (1931 – 1994), cineasta, escritor e pensador francês.

que a democracia tem no conflito a sua essência e que toda solução encontrada é relativa, temporal, histórica. Trata-se de um projeto de construção que só será possível se efetivar a partir de uma sociabilidade solidária que, por sua vez, somente acontece por meio da linguagem, das trocas simbólicas em condições de igualdade. E o ser humano enquanto ser simbólico manifesta de forma privilegiada a sociabilidade como dimensão essencial do seu existir. Podemos até falar de uma corrente pré-lingüística das vivências humanas no mundo, mas até as necessidades mais íntimas e os sentimentos mais profundos do ser humano se diferenciam de acordo com suas articulações lingüísticas e, é fenômeno conhecido pelos cientistas sociais que uma linguagem comum exerce uma influência determinante de unificação sobre o mundo dos sentimentos humanos.

Estas reflexões são construídas a partir de uma análise crítica do mundo hodierno – alicerçado nas relações de consumo, na propaganda e no uso sistemático do simbolismo das percepções – no qual, modernas tecnologias e os principais avanços das ciências são utilizados para se atingir o mais profundo das convicções e dos sentimentos humanos. Isso em um contexto no qual as relações comerciais, sociais e humanas, em sua quase totalidade, são mediadas pelas tecnologias, pelos veículos de comunicação e estandardizadas pela indústria cultural, obedecendo a uma lógica em que o indivíduo não é considerado em sua dimensão antropológica, mas como consumidor, ou apenas um número na estatística³¹¹.

Ao pensar sobre questões da ordem da linguagem, numa sociedade de grande consumo de imagem e informação, em que o comportamento humano é ditado pelas grandes potências, torna-se imprescindível que pedagogias contra-hegemônicas possam contribuir para minorar o impacto da força brutal desse comportamento bárbaro que é imposto à população. Num momento de instabilidade política, econômica e de valores instaurada em nosso país, na América Latina e no mundo em geral, é fundamental que aprofundemos as discussões sobre os direitos e as condições elementares para se viver a vida como ela se apresenta nesse novo milênio.

Marisa Vorraber Costa (2010) aponta os Estudos Culturais como um dos campos mais fecundos para a análise das pedagogias como constituição dos sujeitos, na composição das suas identidades e conseqüente disseminação de práticas e condutas do ser e do viver na contemporaneidade. Essas pedagogias participam de forma incisiva na construção e formação dos sujeitos. Corroboram com o pensamento da autora Giroux (1999), Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14) que definem como áreas pedagógicas “aqueles lugares onde o poder é

³¹¹ Cf. MAGNO, 2014, p. 203-219.

organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TVs, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (COSTA, 2010, p. 137).

Dentre os autores e pesquisadores dessa área, existem os entusiastas e aqueles que, embora considerem a importância dessa visão estendida da escola e da educação – que inclui as tecnologias –, as vêm com a criticidade necessária, como Selwyn, para quem

A tão propalada globalização da sociedade manifesta-se, hoje em dia, de vários modos, tais como uma aparente aceleração do tempo, um encolhimento de espaço e uma reconfiguração das relações sociais, segundo linhas internacionais.

A maioria dos analistas concorda que essa reformulação das relações sociais nasceu não apenas das mudanças econômicas, culturais e políticas, como também do mundo em mudança tecnológica no qual estamos vivendo. Isso talvez seja mais claramente reconhecível no surgimento da *sociedade da informação* e da concomitante *economia do conhecimento*, nas quais a produção, a gestão e o consumo de informações e conhecimentos são vistos, hoje em dia, como estando no cerne da produtividade econômica e do desenvolvimento social. Obviamente, um dos principais aceleradores dessas novas formas de sociedade e de economia foi o desenvolvimento rápido de novas telecomunicações e de tecnologias de computação, nessas três últimas décadas.

Essa reconfiguração pela via da tecnologia ficou patente na transformação da maioria, se não todos, dos setores da sociedade, nesses dez últimos anos. Emprego, educação, saúde, bem-estar, políticas, lazer e diversão, todos, hoje em dia, ocorrem de maneiras e em lugares que seriam inimagináveis uma geração atrás e, muitas vezes, têm a tecnologia em seu cerne. Naturalmente, deveríamos ser cautelosos antes de ver uma transformação total da sociedade nessas evoluções. Muitos desses desenvolvimentos “on-line” reproduzem, mais do que substituem, práticas e atividades que existem “off-line” (Woolgar, 2002 *apud* Selwyn, 2008, p. 817). Mesmo assim, uma mudança notável foi a progressiva descentralização e individualização da natureza da vida neste mundo globalizado, interligado e focalizado no conhecimento (SELWYN, 2008, p. 816 e 817).

Por isso mesmo, a escola, o ensino, a docência e seus principais agentes – os professores –, não podem deixar somente a cargo das instâncias de poder, do capital, da mídia, da indústria cultural e do mundo digital, a responsabilidade de formar as novas gerações. Para esse embate se faz necessária uma sólida formação que envolve o desenvolvimento integral do ser e ainda o domínio do conhecimento envolvido nas interações simbólicas que se fazem no mundo, de forma presencial e virtual, com acento na arte e na cultura pela fruição direta ou por meio dos constructos tecnológicos. O mundo globalizado e sem fronteiras da tecnologia, apesar de suas contradições, também pode contribuir com (e para) o conhecimento, desde que, a partir de uma apropriação consciente de seu léxico,

informação segura de suas contra-indicações e da cuidadosa disponibilização de conteúdos que sirvam aos processos emancipatórios.

Feitas tais considerações, cabe ressaltar que as pesquisas que orientam este trabalho, embora tenham articulações com as tecnologias – novas e antigas – e com o sistema audiovisual, enquanto grandes áreas com as quais a educação e o cinema se conectam, não se constituíram objetos deste estudo. A raiz dessa investigação é a relação e o diálogo educação e cinema, no âmbito da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e do cinema (do oprimido) marginal, de Fernando Birri, contudo foi necessário abordar, mesmo que de maneira muito sucinta esse assunto.

Para situar neste trabalho a importância dessa abordagem sobre tecnologia, um tema que não pode ser dissociado da educação, tampouco do cinema, que é feito da combinação arte e técnica, valho-me da publicação *Soñar con los ojos abiertos*³¹², elaborada a partir de seminários realizados por Birri.

Em um trecho da referida obra, ao refletir sobre o cinema digital e a democratização da produção cinematográfica, Birri diz que,

[...] com la llegada de la cámara en mano, una gran novedad tecnolingüística, todo eso cambió: la famosa cámara estilográfica, como una pluma fuente, se podía manejar con una espontaneidad y una accebilidad que el gran aparato de la industria no permitía. Hoy, en la práctica, somos todos cineastas potenciales, porque cualquiera puede tener una camarita digital: existe hoy una posibilidad democrática de la imagen que no existía hace cincuenta años (BIRRI, 2007a, p. 175).

No último capítulo deste mesmo livro, *Renovar la tradición: Mundo grúa*, sub-capítulo *Actualización de un manifesto*, Birri ao perceber que a fórmula do Novo Cinema Latino-Americano não poderia se congelar, reflete sobre a possibilidade de incorporar ao manifesto do *Nuevo Cine Latinoamericano* outros temas. Alguns deles seriam: reflexões sobre a infraestrutura do subdesenvolvimento da América Latina; o que existe de comum e de distinto na cultura e nas artes dos países de nosso continente; o fato de, diferentemente de cinematografias de autores e de países, o Novo Cinema Latino-Americano representar a cinematografia de um continente inteiro; a participação das mulheres, a quem era reservado apenas o papel de atrizes, na direção e em funções técnicas das produções cinematográficas; a

³¹² *Soñar con los ojos abiertos*: Las treinta lecciones de Stanford (2007a) é um livro elaborado a partir da transcrição de trinta seminários realizados por Birri na Universidade de Stanford nos Estados Unidos, entre os anos de 2001 e 2002. As aulas transcritas foram preparadas por Birri, recorrendo à sua própria obra como também a de outros mestres fundadores do *Nuevo Cine Latinoamericano*.

participação das minorias oprimidas, social e sexualmente nos filmes; ecologia e meio ambiente e, sobre as carências tecnológicas, entre as quais, Birri sentia a urgência de se incluir o desafio da imagem eletrônica... “Lo que en parte sí se ha hecho: el discurso de las nuevas tecnologías en América Latina ha avanzado mucho” (BIRRI, 2007a, p. 379). E, no bojo das tecnologias e da imagem eletrônica Birri chama a atenção para

el tema del video democrático.

Otra cosa que está funcionando entre nosotros desde hace años. Hoy la cámara digital es un instrumento que recuerda lo que decían los franceses en la década de 1950 sobre la cámara estilográfica, para ser utilizada al nivel más personal, como una lapicera que se lleva en el bolsillo para escribir y tomar apuntes. La cámara digital es mucho más que eso, no es ni siquiera una cámara-lapicera: es una cámara-lápiz, todavía más al alcance de la mano de lo que entonces se podía soñar (BIRRI, 2007a, p. 382).

Essa atualização do manifesto de 1985 foi pensada por Birri no aniversário de 30 anos do manifesto *Por un Nuevo Nuevo Nuevo Cine Latinoamericano* e, reproduzo aqui falas de Birri numa sala de aula em 2002 que está publicada em um livro de 2007. De lá pra cá tivemos significativos avanços não somente tecnológicos, como na própria discussão sobre a utilização da imagem eletrônica pelo cinema, não apenas na captação de imagens como na exibição, em vários suportes. Nos dias atuais, o celular, um dispositivo de uso pessoal pensado a princípio como um meio de telecomunicação móvel, dispõe de uma infinidade de recursos e supera em muito a *cámara-lápiz* citada por Birri e está ao alcance de uma grande diversidade de mãos. O celular, o *smartphone*, é uma ferramenta tecnológica multitarefas, compacta, leve, de fácil transporte e manuseio, é permanentemente atualizado, nos acompanha em todos os lugares e, cada vez mais vem sendo utilizado para vários fins, desde as relações interpessoais, como no trabalho, na escola e no cinema, até mesmo na produção de longas-metragens³¹³.

A educação, o cinema e o homem, independentemente de sua classe social devem estar sempre em sintonia com o momento histórico. As relações entre cinema e educação fazem parte da história do cinema e, em certo sentido, da história da educação. Desde os primórdios, o filme, foi considerado pelos seus realizadores como um poderoso instrumento de educação e

³¹³ Quero com tudo o que foi dito e com a citação de Birri, reforçar a importância da tecnologia, não somente para os mais jovens, como para o próprio Fernando Birri, como pode ser atestado no capítulo Paulo Freire e Fernando Birri: seus aspectos humanos e o chamado da opressão, em um trecho sobre aspectos da biografia de Birri que aqui repito: Nascido em meados da segunda década do século passado ele não se intimidou diante das novas tecnologias. É adepto do vídeo, do computador, da internet, da câmera e do cinema digital, e das mídias sociais. E como bem disse o professor Jorge Ruffinelli, da Universidade de Stanford (EUA): “Birri sigue trabajando denodadamente en su computadora (o en toda computadora que encuentre) y desarrollando su obra plástica” (Birri, 2007a, p. 12).

instrução. Todavia, a relação entre cinema e conhecimento, extrapola o campo da educação formal. O desenvolvimento tecnológico e as relações midiáticas pressionam os educadores no sentido de entender o funcionamento das mídias para utilizá-las, não somente como transmissoras de conteúdo, mas como forma de compreender o mundo da maneira como ele se apresenta.

Vive-se, atualmente, uma grande crise: das instituições, dos regimes políticos, dos sistemas econômicos e dos modelos educacionais. Como este é um trabalho que pretende se somar às pesquisas no campo de educação e cinema, embora conserve particularidades de uma pedagogia não ortodoxa a ser desenvolvida inclusive em espaços comunitários, não quer também se apartar do contexto escolar. Em sendo assim, não se pode desconsiderar o fato de que a educação, o cinema e a escola há muito estão na vida das pessoas, tanto isoladamente quanto juntos os três. Tanto a escola e a educação estão nos filmes e no cinema, quanto os filmes e o cinema são presenças constantes, não somente no imaginário das pessoas que freqüentam a escola, educadores e educandos, influenciando seus comportamentos e processos de socialização. E mais, o cinema e os filmes, também, estão presentes na escola das mais diversas formas. Estas são constatações que a realidade contemporânea nos oferece.

A mestra, Magda Soares (Aula/Palestra, 2015),³¹⁴ afirmou que, “quando as coisas acontecem na vida, esses acontecimentos são respostas que o mundo nos dá”. Diante do que a pesquisadora postula que o pesquisador deve partir das respostas do mundo (acontecimentos) para fazer as perguntas que sustentam as suas pesquisas e, a partir das respostas advindas dessas perguntas (pesquisas), buscar compreender o porquê das coisas serem como são. Segundo recomenda Soares, não se deve parar nas respostas, muito menos nas perguntas, pois “para que servirão nossas pesquisas se elas não se desdobrarem em ações?” (*Ibidem*).

A configuração de um novo paradigma investigativo neste campo que exploramos evoca a necessidade de analisar, compreender e sistematizar propostas concretas rumo à libertação, na luta contra as várias formas de opressão.

Embora exista consciência da complexidade da situação em que o mundo se encontra, para a qual não existem soluções simplistas nem absolutas, ao menos para atender parte das necessidades de construção da cidadania, da emancipação e libertação, ousa-se discutir outras pedagogias para um modo mais humano de existir. No presente estudo, defendemos, entre as

³¹⁴ Magda Becker Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da FaE/UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Magda_Soares>. Acesso em: 08, set 2016. A fala da professora Magda Soares se deu na Aula Inaugural do 2º semestre de 2015, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), com o tema “A Pesquisa em/e Educação”, no Auditório Neidson Rodrigues, da FaE/UFMG, em 12 de agosto de 2015.

pedagogias libertárias, uma *Pedagogia do cinema do oprimido* e a *alfabetização cinematográfica* para se promover o domínio de linguagens e com isso auxiliar as pessoas em seus modos de ver, ler e escrever o mundo que se sonha e que se quer. Essa é uma grande tarefa e as grandes tarefas são empreitadas para grandes potências humanas, culturais, pedagógicas, epistemológicas e técnicas para uma práxis de ação e reflexão de fôlego. Paulo Freire, em *Ação Cultural para a Liberdade* (2001a) salienta que, “O processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado” (2001a, p. 51). O que implica uma compreensão da unidade dialética entre subjetividade e objetividade para uma orientação do ser humano no mundo. As ciências e a educação escolar nem sempre conseguem tocar por via direta o ser humano para essa forma de percepção. Nesse ponto, as artes, a cultura e o cinema, de modo particular, poderão aportar algo de sutil que traga à luz entendimento e compreensão de realidades e possibilidades.

Esta visão nos impele a indagações do tipo: A escola pode aprender com o cinema? E o cinema: pode aprender com a escola? O que tem a ver cinema com educação?

Estas são perguntas que não têm respostas prontas, bulas, manuais ou receitas, são questões que encontram acolhimento em um espaço, resistência em outros, aceitação em alguns e total rejeição em ambientes e circunstâncias ainda inadequadas ou despreparadas para tal. E as respostas, quando surgem, também são provisórias, muito embora seja necessário que as validemos em determinados momentos, ainda que apenas por um tempo que, depois de acabado, se abrirá em uma nova questão, cuja resposta futura alimentará uma contínua e permanente revisão, análise e reflexão que exigirão outras ações responsivas. Nossas postulações se estribam em análises paradoxais, tensionadas pelas teorias e pela urgência do presente histórico, sempre a nos interpelar de forma contundente, a oferecer proposições e atitudes que nos coloque um passo adiante, em direção ao futuro que esperamos ou, até mesmo, daquele futuro que antecipamos precipitadamente. A educação e o cinema são grandes potências que nos possibilitam sonhar, mas também nos conectam conosco mesmos e com a nossa realidade, municiando-nos com reflexões advindas de sons e visões que nos ajudam a lidar com o presente vislumbrando construir o futuro, ainda que passível de equívocos e mesmo do erro. Todavia, abertos às críticas que possam nos ajudar a reescrever e atualizar as obras de nossas vidas.

A sétima arte é, incontestavelmente, uma forma de expressão das mais importantes e influentes do ponto de vista social de nossa época, não somente em sua individualidade

intrínseca como uma obra em particular, mas também como integradora das várias manifestações artístico-culturais. O cinema é uma arte, uma linguagem, um veículo de comunicação, que é parte de uma indústria do complexo e abrangente sistema audiovisual. E o audiovisual, embora esteja materializado em um suporte vulnerável às intempéries do tempo, é dos mais impactantes como valor simbólico e impregna o cérebro humano de imagens e sons, que armazenados na memória e no inconsciente coletivo ou individual de seus espectadores, repercute de forma comportamental as suas mensagens. Apesar de ser a mais jovem das artes, cuja técnica é uma “simples” reprodução da realidade, o cinema com a capacidade de dar verossimilhança às suas fabulações e narrativas, promove a abertura das portas da percepção do indivíduo, provocando nele emoções e fabricando sonhos de encantamento. Na aparente fragilidade da arte e da linguagem audiovisual – fragmentos de fotogramas, *frames* e *pixels* – é que se encontra sua principal força que, quase sempre, a serviço dos poderosos, vem sendo utilizada, muitas vezes, como instrumento de alienação e dominação das massas. O cinema como veículo de comunicação é o meio de transporte mais eficaz na tarefa de conectar o homem com a ilusão, o sonho e a alienação, mas também com o saber, com o mundo, com a história, com o que é relativo e absoluto sobre a terra e que pode ser captado por meio da sensibilidade de lentes e microfones. Vale ressaltar, entretanto, que o suporte audiovisual, película, fita ou HD e a própria câmera, é uma espécie de memória ou depósito, ilimitado e desprovido de preferências, aberto a todo e qualquer tipo de conteúdo. Essa sua característica abre infinitas possibilidades, entre elas podemos afirmar que, dispondo-se dos mínimos recursos técnicos necessários, pode ser explorado pelos mais variados grupos e indivíduos para abordar quaisquer temas ou assuntos. Desde as milionárias e hegemônicas produções hollywoodianas que ocupam a maioria dos espaços de fruição em todos os países do globo, até os vídeos realizados por indígenas e mendigos, passando pelas telenovelas, vídeoartes, telejornais e os conteúdos das mídias digitais, uma enorme quantidade de artefatos audiovisuais é produzida diariamente.

O cinema, embora tenha um estatuto próprio, há tempos flerta com a educação. Seguindo essa linha de pensamento, a proposta que aqui temos delineado é a de um estreitamento ainda maior entre educação e cinema, em uma perspectiva libertadora, uma vez que não é mais possível pensar a educação, a escola e os alunos sem que se pense a sociedade, a comunicação, a mídia, o espetáculo. E, para tanto, evidencia-se a importância da alfabetização cinematográfica, como possibilidade de se produzir novas atitudes frente à ordem vigente, para contribuir com o que severamente defendeu Paulo Freire: “Aprender a

dizer a sua própria palavra”³¹⁵, quando dedica e devolve, de forma sistematizada a *Pedagogia do oprimido* (2005, p. 23) “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem. Mas, sobretudo, com eles lutam”.

Vítimas de um modelo social mercantilista e globalizado, a humanidade se dá conta de que é urgente a retomada da sociabilidade humanizada no mundo contemporâneo e que é preciso resgatar a possibilidade do falar e escrever o próprio *script*.³¹⁶ Esse resgate, entretanto, só acontecerá na medida em que o indivíduo se reposicione como verdadeiro autor de sua própria linguagem, sujeito de sua comunicação e expressão, e o cinema que cada vez mais se consolida como veículo de mediação entre os vários grupos sociais, povos e nações pode se configurar como uma ponte para a realização dessa travessia que tem a tarefa de nos reconectar com o mundo e conosco mesmos. Mas, para tanto, se faz necessária uma pedagogia que possibilite conhecer melhor sua linguagem e sua técnica para formar multiplicadores de saberes, que por sua vez formem sujeitos que possam exercer protagonismo nesse mundo midiático e imagético. Todavia, para enfrentar o inimigo, além de outras, é preciso usar também as mesmas “armas” e estratégias por ele utilizadas. Existem variados espaços e formas de subversão, de indisciplina, de desobediência e de resistência. A imagem, o audiovisual e, o *cinema*, de modo particular, é uma dessas formas, desde que se tenha consciência ética, sem negligenciar o conhecimento da estética e da técnica, para que nesse enfrentamento possamos usar os mesmos recursos dos dominadores, em outra direção e sob outras perspectivas. Para ilustrar essa formulação trago uma reflexão inspiradora, que diz:

Se um dia Grierson afirmou a responsabilidade social do documentário (*e do filme em geral*) usando a metáfora de um martelo para transformar a natureza, ao invés de um espelho para refleti-la, alguns documentaristas (*cinéastas*) têm preferido usar o martelo contra o próprio espelho. No lugar de pretendem uma imagem automática do mundo, denunciam o embuste deste automatismo. Com os cacos do espelho, constroem interpretações fragmentárias do mundo, que podem conter o germe de estimulantes perspectivas de descentramento da totalidade e de relativização das representações dominantes (Da-Rin, 2004, p. 224).³¹⁷

Um número crescente de realizadores e teóricos do cinema faz coro à personagem de Godard em *Le Gai Savoir* (1968): “Eu quero aprender, ensinar a mim mesma, a todos, como voltar contra o inimigo aquela arma com a qual ele nos ataca – a linguagem”.³¹⁸ O espelho

³¹⁵ Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005a, p. 7).

³¹⁶ *Script*: Texto, fala, roteiro. Tradução nossa.

³¹⁷ Os comentários e os grifos (entre parênteses) são nossos.

³¹⁸ XAVIER, 1977, p. 137 *apud* DA-RIN, 2004, p. 186.

que um dia pretendeu refletir o “mundo real” agora gira sobre seu próprio eixo para refletir os mecanismos usados na representação do mundo e para voltar contra o inimigo a mesma arma com que ele nos ataca (Da-Rin, 2004). E este trabalho tem em vista a apropriação de suas linguagens e tecnologias como possibilidades de libertação. Evidencia-se neste contexto a necessidade de se dominar modos de ver, de ler e de escrever a vida, de novas pedagogias culturais, dentre elas, uma pedagogia do cinema, para a alfabetização cinematográfica, especialmente na América Latina, lugar de tantas contradições e desigualdades. Assim, acrescento mais algumas ideias de Freire e Birri a essa miríade de reflexões. De Paulo Freire que sempre esteve muito à frente de seu tempo quero aqui destacar uma de suas formulações, aquela inspirada em Hegel que nos adverte para a necessidade de aprendermos a ler e a escrever a realidade por meio da análise correta das práticas sociais. E, de Birri, que também partilha com Freire a formulação de Hegel, ressalta-se ainda a sua reiteração de uma observação do cineasta brasileiro, Nelson Pereira dos Santos, para quem o cinema, que em suas relações com a educação foi pensado e utilizado quase sempre no “campo” do *ensinar*, deveria ocupar neste momento o “contracampo” do *aprender*.

As relações da educação com outros campos e contracampos do saber, da ciência, do conhecimento, da cultura – erudita e popular –, das artes, do cinema, como de outras áreas, necessitam ser exercitadas, mas para isso precisam ser reconhecidas outras pedagogias, não apenas as tradicionais. Arroyo entende que as teorias pedagógicas estão sendo pressionadas a alargar as concepções escolares, pois está sendo inaugurado um outro pensamento, como resultado das ações dos coletivos em suas novas maneiras de atuar. De acordo com Arroyo,

Disputar os próprios espaços de produção, sistematização do conhecimento, confrontar seus conhecimentos, sua racionalidade, seus critérios de validade com os conhecimentos, a racionalidade, os critérios de validade pensados como únicos, legítimos é algo muito novo nos novos sujeitos sociais. Mudam a direção em que o pensamento válido por intelectuais comprometidos aos espaços criados de conscientização, cultura, educação. Aí nasceram pedagogias radicais. Ao mudarem de direção os coletivos populares se sabem com outro olhar diferente do olhar com que foram pensados, com outros saberes, com Outras Pedagogias. Sabem-se mais feitos e conscientes do que como foram pensados para ser subordinados e até conscientizados. O movimento que se propõe educá-los vai de cá. Fazendo-se presentes, com uma afirmação positiva no campo, na cidade, na política, nos centros de cultura e de conhecimento. Um movimento de diálogo horizontal no reconhecimento (ARROYO, 2012, p. 59).

Isto, no entender de Arroyo é o que marca as pedagogias libertárias porque, no momento em que a teoria pedagógica reencontra com os sujeitos da própria ação educativa ela

se revitaliza. Danilo Streck, ao lembrar experiências como as do Fórum Social Mundial lembra que, tais espaços/iniciativas

São lugares de encontro dos sujeitos pedagógicos que, hoje, colocam o desafio de pensar uma outra educação dentro de um outro mundo. Há nessa sociedade em movimento, pouco espaço para heroísmos. As esperanças podem ser menores porque estão espalhadas em muitos grupos e movimentos, mas juntas elas sinalizam a possibilidade de uma nova ágora, de outro espaço de deliberação e decisão democrática.

Rousseau está ali onde se descobrem e se inventam novos Emílios e novas Júlias que nos eduquem, educadores e pesquisadores. Quem sabe, desta vez, queiramos que nosso educador seja o Sexta-feira e não o Robinson. Como diria Enrique Dussel, o anti-Emílio da pedagogia freireana; não o herói solitário, mas uma subjetividade construída pela intersubjetividade da comunidade das vítimas de uma sociedade não menos perversa que no tempo de Rousseau (STRECK, 2004, p. 104).

Tudo isso deve se fundir numa pedagogia que se nutra de boas doses da poética e da política. Freire e Birri produziram obras, experimentos e experiências que apresentam *leituras* da realidade e motivaram toda uma geração a *aprender e escrever as leituras* que fariam de suas realidades, sem descuidar de práticas culturais e sociais coerentes com esses propósitos. Ambos são latino-americanos e, a despeito das perseguições sofridas, atuaram em seus países de origem e em vários outros da América Latina e do mundo. Birri ao encerrar uma aula sobre o filme *Los inundados*, para uma turma da Escola Internacional de Cinema e TV de Cuba disse:

El tema del marginalismo y el tema del lumpen, queridos compañeros estudiantes, son dos sub-temas de la película y están solidariamente vinculados como contratemas con el tema que es quintaesencia de la misma: el de la dignidad del hombre y de la mujer. Yo no puedo dejar que ustedes se vayan a dormir sin decírsele una vez más (BIRRI, 2007b, p. 96).

E, nesta mesma direção, o pesquisador de cinema José Carlos Avellar é categórico quando afirma que “O cinema latino-americano contemporâneo nasceu como vontade transformadora da sociedade, antes mesmo de um gesto político capaz de efetivamente realizar a transformação” (1995, p. 311). Sua afirmação engloba questões várias, entre elas, formulações de ordens emancipatórias que envolvem a política, o pensamento e a educação, em suas relações com a poética e com a cultura. Nessa teia, o cinema tem o seu lugar e pode contribuir significativamente, na medida em que vá para o campo do aprender, respeite e promova a dignidade do ser humano e adote uma práxis pedagógica alinhada com esses outros novos sujeitos em movimento, em processos de libertação.

5.3 - O aprendizado da pedagogia e do cinema com os oprimidos

O cinema, com seus 122 anos já é maduro o suficiente para saber que não sabe tudo, perdeu a pose de arrogante que só queria ensinar, quando achava que sabia tudo e quer aprender. Fernando Birri tem quase a idade do cinema – 92 anos – e se considera um eterno aprendiz. Ensinou, pensando uma anti-pedagogia, sem nunca ter si considerado um educador, enquanto aprendia não só a fazer cinema, como a formar mestres do cinema e do ensino do cinema. Paulo Freire se estivesse vivo, teria 96 anos de idade. Muito cedo na vida ele percebeu que tinha muito que aprender com os oprimidos e assim o fez, até a morte, a ponto de ter apreendido com os expropriados a *Pedagogia do oprimido*.

Essa pedagogia que quando falamos dela, costumamos dizer ... *A pedagogia do oprimido, de Paulo Freire...*, creditando-a a ele, quando o próprio Freire ao intitular a obra já disse que ela é uma: *Pedagogia do Oprimido*³¹⁹. Ou seja, essa é uma das pedagogias dos oprimidos. Existem outras. Ao longo de sua vida, Freire foi apreendendo e ensinando essas pedagogias e, ao partir, nos legou uma grande obra que, segundo ele mesmo afirmou em várias ocasiões, consciente do seu inacabamento e de sua incompletude, trata-se de uma obra aberta a complementos, acréscimos e continuidades, para prosseguir em movimento constante.

Esse movimento das pedagogias e da sociedade traz em sua onda outros sujeitos pedagógicos, ocasionando uma grande complexidade no panorama educacional da atualidade. Para Streck,

Ao colocar Emílio como educador do próprio Rousseau, abrem-se as portas para outras compreensões do sujeito educativo. Por exemplo, Marx poderá dizer, mais tarde, que quem deverá educar o educador é uma classe social, o proletariado. Hoje, talvez pudéssemos ver este sujeito num lugar fixo, mas imbricado no próprio movimento da sociedade (STRECK, 2004, p. 103).

Por essas e tantas outras razões, há grande debate sobre a educação e a pedagogia tradicional, na tentativa de se encontrar caminhos para que essa pedagogia tão viciada em modernizações que não transformam, possam aprender com os novos sujeitos pedagógicos. Estes sim, transformadores e revolucionários. Suas ações pedagógicas fornecem chaves para muitos saberes: do pensamento, do conhecimento, do método, da didática e do novo modo de ser docente. Se o antigo conceito de pedagogia ou de pedagogo é ultrapassado, por apresentar características dominadoras e autoritárias, ao ser tomado pelo campo do educador, talvez não

³¹⁹ Grifei o “do” para destacar que a pedagogia é dele, do oprimido e grifei o “O”, de oprimido, grafando-o com maiúscula, para acentuar o Oprimido, como Sujeito portador de pedagogias.

o seja se tomado o contracampo do educando. Na medida em que educador e educando estejam juntos, em diálogo permanente, em busca do espanto, da conscientização e da sensibilidade que poderá comprometer/mover/mobilizar a ambos, “professor” e “aluno”.

Uma mulher ou um homem formado, que assume seus inacabamentos e esteja permanentemente em movimento, é um sujeito emancipado, autônomo, que “pensa certo”, como diz Freire. Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire expressa essa paradoxal e dialética proposta de diálogo entre mestre e aprendiz, operando no campo do aprender quando afirma: “Só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29). Quer dizer, por mais que exista um sujeito que pensa, é fundamental que ele próprio esteja consciente de que pensa apoiado em verdades provisórias e inconformes, tanto em termos do próprio conhecimento como dos espaços reservados a esse acontecimento. Ou como entende Streck “Essa educação inconforme pode estar em toda parte, mas é nas margens que ela parece ter o seu *habitat* original, porque é a partir das necessidades concretas que a sociedade se reinventa” (2004, p. 102).

Foi exatamente nas periferias, nas bordas da sociedade e das cidades que Freire e Birri encontraram a razão de ser de suas vidas e de suas obras. Entre e com os oprimidos eles aprenderam a apreender o aprendizado crítico que pode ensinar a pedagogia de dominação a pensar seu próprio pensamento e seus métodos sacrificiais de inferiorização e subalternização de tantos sujeitos ao longo da história. Longe de Buenos Aires, nas margens da cidade de Santa Fe, no baixo do rio Salado, com os marginalizados, fazendo um cinema marginal, Fernando Birri realizou filmes, trabalhou na formação de quadros artísticos e técnicos para a sétima arte e pensou com seus contemporâneos revolucionários uma cinematografia latino-americana.

Tire dié e *Los inundados* são dois exemplares reveladores de espaços e sujeitos que saem da invisibilidade para telas e páginas do mundo. Essa questão que se articula com as lutas contra a produção da inexistência é tratada com muita propriedade por Arroyo³²⁰, de quem recupero um pequeno trecho que retorna ao tema, quando o autor fala sobre desenraizamentos. Arroyo chama a atenção para o fato de que,

³²⁰ Para um maior aprofundamento, consultar o capítulo 3, Parte I, do livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (ARROYO, 2012, p. 49 a 61).

No texto “A produção dos Outros como inexistentes”, vimos que as formas de pensá-los e de alocá-los na ordem social, econômica, política e cultural não foram apenas tratá-los como excluídos, marginais, nem sequer desiguais, mas como inexistentes, invisíveis. No outro lado da linha, do lado de lá. Uma produção abissal e sacrificial dos Outros e de seus espaços, territórios como ilegais, de inexistência. A expropriação de seus territórios, espaços, terras se legitimou decretando-os inexistentes, sub-humanos (ARROYO, 2012, p. 202).

Em *Los inundados*, vê-se uma cena emblemática que retrata muito bem o processo de invisibilização, da produção dos pobres e marginalizados como inexistentes. Falo da cena em que o trem para na Estação Laguna e o ferroviário comunica por rádio a Santa Fe que acaba de chegar ali um trem com um vagão de inundados. Isso, só depois de Dolorcito se apresentar como tal, pois o vagão em que estava com sua família não era um vagão de passageiros, mas um vagão cargueiro para transporte de animais e que não seria notado à distância pelos funcionários da ferrovia. Do outro lado da linha lhe informam que este vagão *não existia* administrativamente. Se o vagão era *inexistente* como foi dito, com as imagens denunciando as palavras, temos uma clara demonstração da força desses processos de ocultação. Mas, no filme, o tiro sai pela culatra, pois a ocultação se transforma em exposição. As vítimas da inundação de Santa Fe receberam abrigo temporário na periferia da cidade em um pátio ferroviário de vagões abandonados, mas logo foram devolvidas ao seu lugar de origem, na vazante do rio Salado. A família Gaitán foi esquecida no pátio em seu abrigo e, por engano, enquanto dormiam, teve o seu vagão cargueiro engatado por uma composição de trem que se põe em movimento e atravessa outros espaços: estações, lugarejos e cidades com seres humanos – os Gaitán – enjaulados como animais. Só mesmo para ganhar votos, tirar qualquer vantagem para si, ou por engano, os poderosos afrouxam a ocultação do que para eles é considerado excesso dessa sociedade em que o simples direito a uma existência digna é permanentemente negada à grande maioria das populações, para alimentar a voracidade doentia das elites desumanas encimadas em acúmulos de toda natureza.

Os temas da invisibilização, do ocultamento, da marginalização, da subalternização, da produção da inexistência, da pobreza, da expropriação, da repressão, da fome, da desumanização, da dominação e da negação, dentre muitos outros, são processos específicos de brutalização. Eles se encaixam perfeitamente no quadro geral da opressão, categoria com a qual optamos por trabalhar. Freire e Birri se encontram nesse território da opressão, entre os oprimidos, embora possam se utilizar de outras expressões para denominá-la, mas que neste encontro aqui realizado se tornam sinônimas, diante das análises e reflexões feitas em torno das mesmas e do diálogo que se dá entre os dois sujeitos pesquisados. Guardadas as devidas

especificidades do cinema e da educação e de outras manifestações artísticas e religiosas, assim como aspectos culturais próprios de cada país latino-americano, ficamos com as semelhanças, mesmo que na diversidade. *Pedagogia do oprimido*, *Cinema marginal*, *Educação popular*, *Cinema imperfeito*, *Estética da fome*, *Estética do oprimido*, *Teatro do oprimido*, *Teologia da libertação* e, para tempos mais atuais *Cinema nas aldeias*, *Cinema das quebradas*, *Fórum Social Mundial*, *Universidade das quebradas*, *Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)* e mais uma série de ações afirmativas de resistência e luta que se equivalem em nosso continente.

É reconhecidamente tensa a história da construção e afirmação de Outras pedagogias. A pedagogia hegemônica tem dificuldade em reconhecer que os coletivos e comunidades populares têm outras pedagogias que são produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar, porque isso a desestabilizaria, como adverte Arroyo. Ele acredita que

Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas.

[...] Essa tem sido ao longo da história de resistências às pedagogias colonizadoras uma das funções dos movimentos sociais: desestabilizar a pedagogia hegemônica nas bases de sua autoidentidade; civilizar primitivos, subalternizados.

Entretanto, quando nos colocamos o que as teorias pedagógicas têm a aprender dos movimentos sociais não será suficiente reconhecer seu papel desestabilizador das bases da teoria pedagógica dominante, eles vão além. Assumem uma função construtiva no campo das teorias pedagógicas. Este é um ponto a aprender.

[...] Neste texto nos guia a hipótese de que essa história de construção de Outras Pedagogias vem de longe, está nas origens da história das Américas, e foi e continua a ser um dos capítulos mais tensos e densos na história da empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade. Os movimentos sociais contemporâneos como que retomam uma longa e persistente história de resistência às pedagogias dominantes e de afirmação de pedagogias de libertação. Retomam e atualizam uma história de práticas pedagógicas oficiais e de práticas contrapedagógicas não reconhecidas, mas persistentes. Práticas pedagógicas de atores sociais em relações sociais de dominação/colonização, de um lado, e de resistência, afirmação/libertação, de outro.

[...] a resistência operária, o fazer-se da classe operária – afirmados como princípio educativo, como Outras Pedagogias de emancipação/humanização que a pedagogia marxiana e gramsciana afirmaram.

[...] O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias (ARROYO, 2012, p. 30 e 31).

Essa realidade que tem raízes históricas profundas está em processo de transformação. As ações afirmativas, as conexões de saberes e outros movimentos – até mesmo as políticas compensatórias, apesar das críticas que sofrem – têm dado suas contribuições para que os

saberes e as pedagogias dos sujeitos subalternizados ao longo de mais de meio milênio saiam da invisibilidade, interroguem o pensamento abissal e formem novos sujeitos pedagógicos. As expressões artísticas também exerceram importante papel nessa ação de desocultamento dos saberes invisibilizados. A resistência a esse estado de coisas sempre existiu. Mas, assim como os povos portadores desses saberes sofreram brutais processos de ocultamento e invisibilização, a seu pensamento também foi negado a possibilidade de que fosse difundido. Ao contrário; foi desqualificado, inferiorizado, quando não culpabilizado e eliminado. Somente a partir da segunda metade do século passado os saberes populares passaram a ser mais conhecidos e estudados, passando a ter maior relevo nos territórios do saber, nas últimas décadas.

Boaventura de Sousa Santos, em palestra³²¹, dizia que as linhas abissais separam não apenas os conhecimentos, mas também os sujeitos, os indivíduos. O subdesenvolvido, por exemplo, foi um conceito construído para se criar uma hierarquia. Às mulheres, aos índios, aos trabalhadores, não foi permitido que pensassem – sistematicamente – a si mesmos. Os seus pensamentos não são valorizados, sequer são considerados. Sousa Santos lembrava o fato de que num passado muito recente quem estudava o social e fazia as vezes das Ciências Sociais, antes de sua invenção, numa perspectiva não européia, eram os artistas: literatos, escritores, romancistas, poetas, cineastas, dramaturgos, pintores, artistas plásticos, músicos, compositores. Isso porque a Ciência Social foi criada por homens europeus, brancos, que só se preocupavam com a Europa. E somos nós que temos de entender nossa cultura, nossa sociedade. Ainda que estejamos no Sul, a nossa universidade ainda tem muito de Norte. Mas o conhecimento é produzido na experiência social e política e representa uma grande diversidade de conhecimentos e saberes que a universidade não pode ignorar. Boaventura acredita que a linha abissal continua presente em nossa sociedade e nos convoca para sairmos da monocultura do conhecimento para uma ecologia dos saberes. Esta é uma tarefa para a qual é fundamental que nos retiremos da confortável posição de espectadores passivos da vida e nos coloquemos no movimento do aprender sobre a opressão, mas também e, fundamentalmente, sobre a liberdade do oprimido.

Os pobres oprimidos, marginalizados das cidades e dos campos, índios, encarcerados, negros, pescadores, seringueiros, LGBTQs, ribeirinhos, doentes desenganados, crianças abandonadas, população de rua, desempregados, habitantes das favelas, vilas e periferias das

³²¹ A palestra de Boaventura de Sousa Santos, a qual me refiri, ocorreu no dia 25.04.2017, como parte dos eventos comemorativos do aniversário da Universidade Federal de Minas Gerais, *UFMG 90 Anos*.

grandes metrópoles, são portadores de saberes tanto da cultura ancestral quanto dos saberes adquiridos na urgente necessidade de sobrevivência na cotidianidade.

As manifestações artísticas de matrizes populares sejam elas de raiz, folclórica, religiosa, de entretenimento ou de protesto, são carregadas de significados que se traduzem em um modo de pensar, de ser e de existir. Não podemos ignorar que o pensamento não está circunscrito à academia, à filosofia e às ciências. Os povos pensam e as artes não só pensam³²² como nos ajudam a pensar fora do quadrado, estimulados por outros sentidos, além da razão. O pensamento produzido e estimulado pelas artes se dá não apenas nas formas eruditas, como também nas suas mais populares manifestações.

A sétima arte, o cinema, pensa. Dolly Pussi, ex-aluna de Birri e mestra, ao me responder uma questão sobre a possibilidade do cinema ensinar, me disse que “o cinema tanto pode ensinar como aprender, sempre na perspectiva de se aprofundar algo da arte. Uma vez que ele é uma arte que também envolve outras artes”. Com essa resposta Dolly destaca o papel pedagógico e educador das artes, ao pensar sobre sua estética, forma e conteúdo e aprender, ao mesmo tempo em que ensina, numa troca constante com a vida e com as demais artes. Pensar o cinema nos leva a compreensão de que o cinema pensa, não somente por meio da própria cinematografia, como através dos sujeitos-personagens de suas narrativas, com suas pedagogias.

5.3.1 - Reflexões exploratórias sobre uma pedagogia/método de alfabetização cinematográfica popular

Educação e cinema é um novo campo de estudo que tem avançado bastante nos últimos anos. Existem diversas pesquisas que discutem o tema sobre vários pontos de vista. Mas a relação entre cinema e conhecimento, extrapola o campo da educação formal. Um dos participantes do *Cinema Novo* no Brasil e ex-aluno de Fernando Birri na Escola de Cinema Documental de Santa Fé, o cineasta Maurice Capovilla, tomando por base os 56 anos de fundação da escola criada por Birri faz uma instigante reflexão sobre o ensino do cinema em nosso país. Ele destaca questões fundamentais como: para que servem as escolas de cinema no Brasil? Elas estão incorporadas a algum projeto audiovisual para a nação? Geram algum

³²² Para um maior aprofundamento sobre o Pensamento nas Artes, sugiro a leitura de: BENTLEY, Eric. *O dramaturgo como pensador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.; CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Tradução: Ryta Vinagre. – Rio de Janeiro: Rocco, 2006.; TODOROV, Tzvetan. *Goya à sombra das luzes*. Tradução: Joana Angélica d’Avila Melo – 1º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014. e WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

pensamento teórico capaz de refletir a realidade cultural do momento? Preocupado com essa linguagem que permeia toda a vida social e indagando se estão considerando o aluno como protagonista de todo esse processo pedagógico, Capovilla é contundente ao afirmar:

Tenho a impressão que fomos ultrapassados e estamos perdendo o bonde da história. Não temos um projeto de formação de produtores audiovisuais coerente e sólido e nem um programa intenso e básico de informação audiovisual nas escolas capaz de formar uma geração alfabetizada na linguagem da imagem e do som. Precisamos repensar a escola do audiovisual no Brasil (...) e propor uma concepção de ensino que seja compatível com as necessidades de compreensão e comunicação com o mundo moderno (...) Vamos tentar recolher, numa revisão histórica, algumas idéias suscitadas pelo progresso dos tempos, para que se possa fundi-las no núcleo de uma idéia nova. Assim caminhou o conhecimento humano e assim vamos fazer com o processo de construção de algumas escolas de cinema e arte no Brasil e na América Latina.³²³

Ao refletir sobre as colocações de Capovilla, entendo que suas preocupações são comuns a outros pesquisadores e professores. As iniciativas surgidas nos últimos tempos que buscam refletir e trabalhar com a alfabetização audiovisual e cinematográfica, sem necessariamente assumirem o compromisso com a formação do profissional de cinema ou televisão já começam a dar respostas, tanto práticas quanto teóricas a essa demanda por compreensão e consciência da realidade produzida e reproduzida pelos meios cinematográficos, televisivos e audiovisuais.

Alain Bergala, por sua vez, já citado nesta tese, ao comentar alguns dos seus conceitos, tem um importante trabalho neste campo que inspira educadores, artistas e pesquisadores no mundo inteiro ao tratar, sobretudo, do modo de ensinar cinema como arte no âmbito da escola. Bergala (2008) propõe exercícios para se aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação, vendo a obra pelos sentimentos e pelos olhos do autor. Ele é adepto de uma pedagogia centrada na criação, onde se cria tanto quando se assiste aos filmes como quando os realiza e, no último parágrafo do seu livro, *A hipótese-cinema*, afirma que

[...] o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. Quando nos situamos no que há de originário no ato cinematográfico, somos sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um jovem dos dias de hoje. Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é

³²³ Texto retirado de Usina de Olhares, 2010. Disponível em: <<http://usinadeolhares.wordpress.com/2010/01/18/escolas-de-cinema-e-arte-o-que-fazer-com-elas-2/>>. Acesso em: 23, jul 2014.

compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem freqüentemente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas (BERGALA, 2008, p. 210).

Bergala acredita que o cinema, embora muito utilizado para a manipulação das massas, pela indústria cultural das grandes potências, possui linguagem universal e pode ser realizado, exibido, assistido, pensado e ensinado de forma diversa da lógica do *mainstream*³²⁴.

Na perspectiva da educação do olhar, ao falar de educação e cinema, Arlindo Machado esclarece:

As coisas não são como elas “se mostram” ao olhar desprevenido; para compreendê-las, é preciso fazer um desvio, dar um salto “por trás” da miragem do visível, destruir a aparência familiar, natural e reificada com que elas aparecem aos nossos olhos, como se fossem originárias em si mesmas e independentes do sujeito que as opera e modifica. A realidade não é essa coisa que nos é dada pronta e predestinada, impressa de forma imutável nos objetos do mundo: é uma verdade que *advém* e como tal precisa ser intuída, analisada e produzida.³²⁵

Ainda quanto à educação do olhar, Inés Dussel e Daniela Gutierrez (2012), convictas de que uma das tarefas educativas é trazer palavras novas, que sejam provocadoras, inquietantes e busquem fazer com que as imagens falem, compuseram uma rica compilação de textos³²⁶ que traz importantes reflexões sobre o tema. A partir do que é apresentado pelos seus colaboradores – estudiosos interessados na educação do olhar, com formação em várias áreas das ciências humanas e sociais –, Dussel e Gutierrez constroem suas análises. Avaliam que, além das palavras, é necessário que se ofereça (ao mesmo tempo) aos estudantes, outras imagens que promovam debate e reflexão ética e política sobre o que se passa atualmente com o mundo em seu contexto visual, imagético, audiovisual. Observam que a “pedagogia da imagem” deve ser levada mais a sério. Depois de estudarem a subjetividade e a cultura da imagem e conhecerem os relatos de experiência que dão conta do potencial e das limitações do processo educativo de alfabetização audiovisual e da educação do olhar, as autoras constatarem que existem várias pedagogias da imagem. E, assim, interrogam-se sobre a gestão das políticas educativas: quais são as imagens da pedagogia? (DUSSEL e GUTIERREZ, 2012).

³²⁴ *Mainstream* é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. A tradução literal de *mainstream* é "corrente principal" ou "fluxo principal". Tradução pesquisada no site Significados, 2010 (www.significados.com.br). Disponível em: <<https://www.significados.com.br/mainstream/>>. Acesso em: 27, jul 2015.

³²⁵ Quarta capa dos *Anais do Seminário “Pedagogia da imagem, imagem da pedagogia”*. UFF, 1996.

³²⁶ *Educara la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial : Flacso, OSDE, 2012.

No que concerne a Birri, o cineasta defende que, assim como é importante que tenhamos todos o direito à vida, “es decir, a la dignidad del estómago”, é necessário que se tenha também “el derecho de todos a satisfacer nuestra hambre de imagen” (2007a, p. 253). E, neste trabalho, com a defesa e a consequente proposta de uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, reclamamos ainda que tenhamos o direito à leitura das imagens e ao aprendizado de sua escrita.

O cineasta chileno, Ignacio Agüero, que foi aluno da professora de cinema, Alicia Vega e realizou o documentário, *Cien niños esperando un tren* (1988), sobre o trabalho de sua ex-professora em uma de suas oficinas de cinema (realizadas por ela desde 1985) com crianças da periferia de Santiago, no Chile, nos dá uma mostra de uma das formas como isso pode ser realizado. Na apresentação do filme, o diretor diz que nessa experiência, as crianças que nunca haviam ido ao cinema ou sequer conheciam o centro da capital chilena vivem uma experiência inesquecível, na qual constroem os elementos que levaram à invenção do cinema, como o zootropo e o taumatrópio. No Cineop (2013), em uma das ocasiões em que o filme foi exibido, a professora da UFRJ, Adriana Fresquet, dizia que “o resultado do trabalho de Agüero e Vega é uma combinação explosiva que está denunciada e detonando uma realidade marginal, mas também revelando a potência desse encontro das crianças com o cinema, como possibilidades de reinvenção presentes e futuras”.

De outra parte, para que haja compreensão das imagens e do cinema é preciso que haja pedagogias que reflitam sobre o tema. Miguel Arroyo (2012) postula que no atual momento da história em que há uma maior tomada de consciência por parte de outros sujeitos, mantidos por séculos sem ter direitos, são necessárias outras pedagogias. E para essas pedagogias a hipótese de Arroyo é que

[...] as mudanças mais de fundo na educação seja escolar, seja popular vêm das novas crianças e dos novos adolescentes que chegam às escolas. Vêm dos novos sujeitos que se afirmam nas cidades, nos campos, nas florestas em ações coletivas e em movimentos sociais. Um dos traços mais constantes em nossa história têm sido as lutas e movimentos desses coletivos por seus territórios, por terra, por espaços nas cidades, por lugares de cidadania, escolas, universidades, judiciário, Estado.

A partir da colônia, os povos indígenas resistem à ocupação de seus territórios, os quilombolas resistiram a ser confinados nas senzalas, construíram seus lugares, os migrantes ocuparam espaços nas periferias urbanas. As lutas pelo direito a terra, ao espaço, ao território, ao lugar, às escolas e universidades, pela ocupação das fábricas, tem um significado político denso na história dos setores populares, dos trabalhadores dos campos e das cidades (ARROYO, 2012, p. 201).

Essas pedagogias que não são poucas, são fortes e questionadoras, estão se mostrando cada vez mais presentes, visíveis e resistentes, como foram e continuam sendo as pedagogias de Fernando Birri e Paulo Freire, sobre as quais operamos esta pesquisa.

Sei muito bem que uma tese não deve se caracterizar como um mosaico de conceitos, ideias e formas de expressão de tantos autores, mas seria injusto não retomar ou não remeter um pouco mais a essa plêiade de colaboradores e linguagens que foram surgindo ao longo da pesquisa e vêm aportando contribuições tão inspiradas e precisas às reflexões que fazemos. Como não me remeter a alguns deles, especialmente neste último capítulo? Birri e Freire têm muitos intérpretes e beberam de várias fontes. Tendo eles a ensaística na base de suas linguagens, construíram obras singulares sem nunca deixarem de reivindicar sua incompletude. Com o propósito de me aproximar das formas com que Freire e Birri abordavam e compreendiam as teorias, para adaptá-las às realidades com as quais trabalhavam, busquei conhecer, na prática, como isso se deu com eles. E assim, vou me exercitando – em rede, com eles próprios e com outros autores – esses novos conhecimentos teóricos e metodológicos que se descortinam na busca de acréscimos e complementações que contribuam para a continuidade prática do nosso trabalho.

Estamos de acordo com Arroyo (2012), quanto à necessidade de outras pedagogias para outros sujeitos em nossos tempos. A formulação de uma *pedagogia/método de alfabetização cinematográfica*, embasada na *Pedagogia do cinema do oprimido*, tem como referência o pensamento e as metodologias de Fernando Birri e Paulo Freire, assim como pretendemos que as formas também sejam semelhantes às suas. Ao partir do princípio de que os humanistas Birri e Freire adotaram o ensaio como forma sem, contudo, negligenciar o método, a tendência é de mantermo-nos fiel a esse protocolo. Essa, aliás, é uma exigência do que Birri chama de “rigor leonardesco”, de “obstinado rigor”, para uma práxis de ação e reflexão com método, ainda que este seja a experimentação consciente da provisoriedade e da inconclusão típicas do ensaio, forma que também defendemos para o ensino do cinema³²⁷.

Na condição de latino-americanos, inspirados pelos nossos ancestrais e por pensadores como Birri que também usam da poesia para a união dos contrários e promovem o encontro

³²⁷ Pois, como afirma Sílvia Lima (1946, p. 106), “O ensaio é o método humanístico por excelência”. Sobre essa sua afirmação, Lima diz o seguinte: “O método permite descobrir as coisas, e as coisas provam o valor do método. *Ensaíamos* o método e descobrimos as coisas; *ensaíamos as coisas* e avaliamos o método” (*Ibidem*, p. 106). O ensaio é feito da destilação da experiência da vida, do viver prático e do conhecimento absorvido, apropriado, criticado, problematizado e transformado em reflexão própria, ensaiada, exercitada em “diálogo” com a realidade vivida. Não se trata de uma empiria receptiva, mas de algo triturado, digerido. O vocábulo “ensaio” deriva do latim *exagiu*, ação de pe(n)sar, de onde o sentido de “provar”, “experimentar”, “tentar”, ou “ensaiar” no sentido de ensaio teatral ou musical. Ensaio também é treinamento, ginástica, ascese permanente (LIMA, 1946).

do distante no espaço e no tempo, em grandes banquetes antropofágicos, também somos estimulados à prática do sincretismo para muito além do campo religioso. Não um sincretismo irresponsável, ao sabor do acaso, mas experimentado, ensaiado porque no ensaio é fundamental o ensaísta nutrir-se pela digestão do que absorve: apropriar-se e transformar em seu, o juízo, o conhecimento do qual se alimentou. Não se trata de imitar ou copiar, mas de degustar, apropriar-se, testar: ensaiar, exercitar: provar, transformar, assimilar, introspectar, interpretar e tirar do fundo da interioridade aquilo que passou a se constituir (MONTAIGNE, 2009). “Aventura do espírito, o ensaio é o veículo dos inconformados, dos insatisfeitos da ordem reinante ou das ideias feitas” (MOISÉS, 2000, p. 89). Mas também é importante salientar que a possibilidade do fracasso está contida desde os ensaios de Montaigne até sua defesa como forma de expressão em Adorno (1994). A vida do ensaio é o transitório, o qual não deve ser confundido com o aleatório, com a falta de rigor, de imaginação, de verdade.

Tendo em mente que Freire e Birri foram ensaístas e que cinema se aprende em marcha, fazendo, experimentando, defendemos que o cinema na escola seja tratado como alteridade, como defende Bergala. Mas, por isso mesmo, que sua transmissão contemple o ensaio como forma, e que ele seja sempre experiência, pois a ensaística é a forma ideal para aqueles que estão convictos do inacabamento. E sendo o mundo e o existir espaços de incompletude, a *Pedagogia do cinema do oprimido* defende que o ensino do cinema, para salvaguardar essa provisoriedade, seja sempre ensaio. O ensaio e a experimentação são as formas que pretendemos adotar para os novos desdobramentos do nosso trabalho, tendo em vista o horizonte para o qual as descobertas da tese apontam como forma de continuidade dessa pesquisa que deverá se desdobrar na exploração de um método de *alfabetização cinematográfica*, ancorada numa *Pedagogia do cinema do oprimido*.

Essa pedagogia/método tem o seu DNA na *Pedagogia do oprimido* de Freire e em seu *método de alfabetização popular*, em confluência com os princípios norteadores do *Nuevo Cine Latinoamericano*, tomando-se como referência as obras cinematográficas e reflexões teórico-conceituais de Birri, combinando os seus exercícios do *fotodocumentário* com o *método das aproximações sucessivas*. Em linhas gerais a metodologia está sendo pensada no sentido de se adaptar *palavra geradora* e *tema gerador*, do método de alfabetização de Paulo Freire, para *plano gerador* e *cena geradora*, na perspectiva de se trabalhar com a *alfabetização cinematográfica* e com a compreensão da sintaxe fílmica com vistas ao desenvolvimento da construção de sentidos através da imagem em movimento, do cinema – dentro e fora da escola –, vislumbrando ainda colaborar com a formação do educador em nosso continente.

De sua parte, Freire em toda a sua obra afirma que o educador deve se constituir, acima de tudo, um especialista na leitura do mundo. E para que o educando descubra e compreenda o mundo é necessário que tenha consciência do que lhe é próximo, do seu mundo particular, o que é descoberto no encontro com os temas geradores. Quanto à busca dos temas geradores, uma das fases cruciais do método de alfabetização de Freire, Carlos Rodrigues Brandão observa que

Temas geradores foram pensados por Paulo Freire para serem usados na fase pós-alfabetização. [...] hoje em dia a tendência é não dividir o trabalho de descoberta, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de *dois níveis* de universo: o *vocabular* e o *temático*, um como núcleo gerador da fase de alfabetização, outra da de pós-alfabetização.

Tal como no caso das palavras geradoras, os temas são colecionados sob todas as formas possíveis de material; entrevistas escritas e gravadas, dados sobre o lugar, sobre a comunidade, fotos, documentos (BRANDÃO, 1988, p. 38-39).

Essa observação de Brandão e outras reflexões nos fazem pensar que o correspondente em Birri para esta fase do método freiriano, adaptado para a *alfabetização cinematográfica*, num momento que antecede o *plano gerador* e a *cena geradora* seria o exercício do fotodocumentário. Neste exercício reúnem-se entrevistas gravadas em áudio, fotografias de pessoas e do ambiente, com legendas informativas sobre os mesmos e a digitalização ou fotografia de documentos, que irão orientar a descoberta do plano gerador e, conseqüentemente da cena geradora através do *método das aproximações sucessivas*.

A profundidade que o fotodocumentário pode atingir e a sua simplicidade como metodologia de *alfabetização cinematográfica* é tão potente que impressionou o grande mestre do documentário, o inglês John Grierson, conforme relato de Birri destacado na última sessão do capítulo três. Sendo o método tão importante para Birri, quanto para Freire, Birri lembra a seus alunos de Stanford:

Desde la Escuela Documental de Santa Fe llevamos a la Escuela de Tres Mundos fundamentalmente una metodología de trabajo, la necesidad de un método para trabajar, que es una de las cosas que los latinoamericanos en general hemos mirado por arriba del hombro. Nadie va a venir a reprocharnos falta de imaginación, pero la falta de rigor y de método evidentemente son carencias sobre las cuales tenemos que seguir trabajando (BIRRI, 2007a, p. 252).

A transmissão do conhecimento, da qual a técnica é somente uma pequena parte, mas imprescindível, conforme Birri (2007a, p. 253) requer uma visão de mundo, de quem o

transmite e de quem o recebe. Freire, por sua vez, vê o método como uma forma externa da consciência que se manifesta por atos e, portanto, pode ser compreendida como um caminho para algo que ela, a consciência, apreende (FREIRE, 1979, p. 86). Paulo Freire embora rejeitasse fórmulas prontas e engessadas sempre tinha alguma coisa a permutar com o povo com quem trabalhava, porque confiava e sabia que esse povo sempre trazia consigo algo para a partilha, por isso experimentava técnicas, processos de comunicação, “Círculos de Cultura” e métodos. Mas, segundo o próprio Freire,

Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 1969, p. 102).

É com este mesmo espírito que as experimentações metodológicas que pretendemos fazer como continuidade deste trabalho, deverão se dar. Como defende Freire “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (2005a, p. 60). Segundo Freire, a libertação do oprimido exige a reflexão dele no ato da libertação, para que ele não seja transformado em um objeto a ser salvo de uma calamidade (*Ibidem*, p. 59). Essa ação cultural junto pode ser considerada uma premissa metodológica de Freire. E parafraseando Brandão (1988, p. 15), diria que o método, embora seja imprescindível – como atesta Birri –, deve ser considerado apenas como uma botina que se calça para poder caminhar. As questões relativas a métodos, técnicas, didáticas e metodologias, são por demais complexas, polêmicas, às vezes circunstanciais e, por isso, deveriam ser flexíveis e adaptáveis. Há mesmo que se ter flexibilidade e abertura para nos darmos o direito à dúvida que leva à busca, à experimentação que nos mantém nos limites do ensaio. A obsessão por segurança pode nos levar ao imobilismo. Na crença de Birri, é fundamental

[...] preservar la llama.

[...] creo que ese tipo de seguridad no es muy recomendable, porque a mí la gente que está muy segura de sí misma, muy segura de todo lo que hace, tampoco me gusta mucho. Me parece que la duda es un elemento fundamental para poder crecer, para poder desarrollarse. Entonces, en ese sentido, lo que sí traté de hacer – si me aceptas esta expresión – casi sistemáticamente, fue no creer en los que me decían “no se puede”, incluso en mí mismo, porque también hay una voz interna que dice “no se puede”. ¿Por qué no se puede? Pero, claro, tampoco se trata de transformar el “no se puede” en un “sí se puede”; lo que vale es decir “vamos a probarlo”, “vamos a intentarlo”,

“probemos”. De ese “probemos”, viene una sucesión de impulsos, de estímulos, con los cuales, en medio de dudas, problemas, sufrimientos y alegrías, uno vive de forma experimental. Uno es el primer sujeto de la experimentación, y después trata de transmitir esa búsqueda. Para ser más correcto, diría que eso ocurre simultáneamente o casi. No es que yo primero piense y después lo haga, yo pienso y hago a la vez estas cosas que están viendo (BIRRI, 2007a, p. 368).

Contribuindo também nessa discussão do método, Maurice Capovilla, instado a falar sobre o mistério que leva um jovem a transpor com o olhar uma imagem refletida na tela do cinema e vislumbrar a capacidade de criar a própria imagem e “assim desencadear o impulso irresistível e inexplicável, a volúpia de transformar o velho e inventar sempre uma maneira nova de dizer as coisas”, interroga o método:

O ato criador não tem regras, nem conteúdo, nem forma, não pode ser aprisionado em currículos, sistematizado, enfim, não pode ser ensinado. Mas pode ser provocado por alguns métodos a partir dos quais nasce aquele sentimento de potência, de confiança, de independência, que é um rompimento com tudo que já foi de antemão estabelecido. Não é por acaso que é um ato revolucionário, portanto extremamente crítico, libertário e por isso, muitas vezes combatido. O método é a essência da escola. O método é a forma que Platão descobre, no Fedon, para realizar o ato de ensinar e aprender. O método é a distinção entre a retórica e a dialética, isto é, entre a técnica de enganar o auditório a partir das aparências com falsas conclusões e o confronto de ideias como único caminho para se chegar à verdade. Na origem da construção das escolas de cinema no Brasil e na América Latina, está a questão do método, que não se resume simplesmente à formatação de currículos ou conteúdos programáticos, nem à clássica e por vezes antagônica relação entre a teoria e a prática do ensino formal, mas sim à consideração da questão primordial dos processos que conduzem à formação de um artista criador³²⁸.

As questões postas por Capovilla são significativas e devem incomodá-lo há tempos, assim como acredito ser objeto da reflexão de muitos outros artistas, pesquisadores e educadores. Aqueles que como nós têm se ocupado de trabalhar com a educação em suas relações com as artes, com as comunicações, com a cultura, com o cinema, embora não tenhamos respostas para questão tão complexa, temos pesquisado métodos e pedagogias libertárias. Essas pedagogias, ainda que não formem artistas criadores – por não ser este seu objetivo específico –, pois que são pedagogias do viver, têm se preocupado no mínimo, em não deformar o aprendente. Sem as prescrições típicas de uma educação bancária que tem como prática corrente a transferência de conhecimento, essas pedagogias e seus sujeitos

³²⁸ Outro Texto retirado de Usina de Olhares, 2010. Disponível em: <<http://usinadeolhares.wordpress.com/2010/01/18/escolas-de-cinema-e-arte-o-que-fazer-com-elas-2/>>. Acesso em: 23, jul, 2014.

interrogam a pedagogia oficial, a começar pela flexibilidade de suas metodologias. As técnicas de transmissão, melhor dizendo, do ensinar-aprender-ensinando são construídas enquanto se educa, em um processo de construção coletiva e partilhada envolvendo educador e educandos.

No caso específico da *Pedagogia do cinema do oprimido*, aproximamos Freire a Birri e Birri a Freire com tudo que traziam em suas bagagens e era confluyente a esse encontro cuja fertilidade faz arrebentar o fruto da união de duas grandes potências: o cinema e a educação praticados por esses dois gênios de sangue latino. Birri disse ter ouvido Galeano dizer certa vez: “Hay que tener ojos em la nuca” (BIRRI, 2007a, p. 374). Essa é uma ideia a que Birri gosta de recorrer para evidenciar a necessidade de caminhar para frente e ter a capacidade de, ao mesmo tempo olhar para trás, como se estivesse em um carro, avançando para frente e olhando para trás pelo retrovisor (*Ibidem*, p. 374). Isso é o que temos feito ao longo dessas páginas. Para avançar em direção a outros métodos e pedagogias, foi necessário recuperar os relatos de experiências passadas para se pensar nas próximas utopias. O “Círculo de Cultura” é um dos exemplos dessa busca no passado por experiências que possam nos guiar no presente em direção ao futuro. Essa atividade circular, comum a mestre e aprendente, em que todos se ensinam e aprendem, como explica Brandão é

Muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler e escrever” o que o Círculo produz, são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história – palavras e ideias-chave no pensamento de Freire (BRANDÃO, 1988, p. 43-44).

Neste contexto as pedagogias com as quais trabalhamos e defendemos devem ser entendidas, não como teoria da educação vigente, mas como contestação da educação em vigor e, portanto, afeitas ao pensamento utópico. Elas têm sido criadas a partir do povo, com a contribuição de humanistas revolucionários, intelectuais orgânicos e artistas; são culturais e estão sendo engendradas para enfrentar culturalmente, a cultura dominante. Neste sentido Freire ensina que “O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula. Mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita igualmente o espontaneísmo” (2001a, p. 47). A *Pedagogia do cinema do oprimido* está sendo descoberta e pensada nesses moldes e traz em sua identidade os genomas de Fernando Birri e Paulo Freire, tanto na integração de suas teorias, como na fusão de seus métodos, tendo em vista a *alfabetização cinematográfica*. E para atingir esse ideal como não olhar para trás, para ir

adiante, como diz Birri? A força bruta de uma realidade absurdamente contraditória e cambiante impede a clareza da visão de um caminho pavimentado em nosso horizonte. Por isso, temos que manter um olho no retrovisor da história, com seus reveses, retrocessos, avanços e conquistas para poder prosseguir.

Está claro que a *Pedagogia do oprimido* “de” Paulo Freire, não é uma pedagogia determinista, estacionária. Trata-se de uma pedagogia em movimento. Alguns estudiosos de Freire partem da teoria e do pensamento produzido por ele para compreender sua pedagogia. Outros partem do método de alfabetização. É bom que fique claro que a *Pedagogia do oprimido* não é o livro *Pedagogia do oprimido*. Ela, a *Pedagogia do oprimido* é muito mais do que o livro que é apenas uma das pedagogias do oprimido e, Freire, escreveu várias pedagogias do oprimido. Mas, voltando à questão teoria/método, partindo-se da teoria ou do método, qualquer um dos caminhos só pode ser validado na medida em que o método encontre a teoria e/ou a teoria encontre o método. Porque Freire quer ação e reflexão e tem como princípio que o método não pode ser rígido.

Nesse encontro de Freire com Birri, ao tratar das metodologias, existe mais um ponto comum, dos mais interessantes. Birri tem como matriz do seu trabalho o documentário que, por princípio, não deve ter um roteiro de ferro, determinado, rígido. Mas que necessita de um ponto de partida, de um pré-roteiro, assim como o método de Freire que não tem um roteiro metodológico rígido, mas também não prescinde do pré-roteiro que orienta o educador ou o animador na direção do encontro com determinados elementos da cotidianidade da comunidade com a qual se trabalha. E, a partir do encontro com esses elementos, se estabelece o pré-roteiro que será revisto, adaptado, construído e reconstruído, ao longo do processo de alfabetização. Essa é a dinâmica do método de alfabetização de uma *Pedagogia do oprimido*, por ser uma maneira de trabalhar com o oprimido colaborando na construção do seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, devemos estar atentos, porque por trás dessa prática deve existir todo um pensamento, uma reflexão. Essa reflexão deve ser alimentada por uma escuta que virá da vivência com o oprimido, para alimentar as práticas metodológicas que alimentarão outras reflexões que gerarão novas práticas. Algo como um *Moto perpetuo*, em sua forma, mas que pela dinâmica de seu curso no próprio processo, inserido em dada realidade com experimentações, perguntas e respostas advindas das próprias vivências têm seus conteúdos permanentemente alterados, transformados. Cada situação de aprendizado deverá ser uma nova situação. E, muitas das vezes, conforme experiências narradas por Freire e seus discípulos, na própria comunidade com que se está trabalhando, ao dar o segundo passo do pré-roteiro que foi estabelecido junto àquela mesma comunidade, são

necessárias mudanças significativas na forma de abordagem do trabalho, o que conseqüentemente exigirá outras alterações no pré-roteiro.

As discussões feitas ao longo da tese sustentam a possibilidade de se desenvolver um método com esse escopo. Mas para validar esse *método de alfabetização* ancorado na *Pedagogia do cinema do oprimido* serão necessários experimentos, empiria. Neste sentido, alguns exercícios, foram ensaiados em uma formação que realizamos para professores da Rede Municipal, na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), nos anos de 2014 e 2015³²⁹. Mas esta foi uma experiência de curta duração que carece de análises mais minuciosas para, eventualmente, servir de projeto-piloto para a sistematização de experimentações de maior envergadura, dirigidas especificamente a este fim.

O mais importante, entretanto, com esse relato sobre o método, no encerramento dessa primeira fase reflexiva – que é a apresentação desta tese –, é carimbar o passaporte para a continuidade do trabalho com um *método de alfabetização cinematográfica*, orientado pela *Pedagogia do cinema do oprimido* que aqui discutimos, pois como Birri enfatiza,

Creo que éste es un gran desafío para el intelectual latinoamericano. El gran desafío de madurar su propia teoría, su propia praxis y, yo casi me animaría a decirlo, de actualizarlas cada día. Es como una gotita de mercurio: algo que permanentemente se nos escapa. Entonces, el desafío que siempre hay que enfrentar es el de actualizar permanentemente nuestro juicio sobre la realidad, el de tratar de encontrar una coherencia interior secreta, íntima, profunda. Y ésta es una característica del intelectual, del artista, del cineasta latinoamericano, que ha llevado siempre a la praxis su mundo de propuestas, de sueños, de delirios y de pensamiento.

Si hay que comprometer a todo el mundo en el combate por la salvación común, no hay manos puras, no hay inocentes, no hay espectadores. Todos nos ensuciamos las manos en los pantanos de nuestros sueños y en el vacío de nuestro cerebro. Todo espectador es un cobarde o un traidor.

Esta última frase es la que da la señal para toda la operación político-cinematográfica que cumple el Grupo Cine Liberación³³⁰ (BIRRI, 2007a, p. 245).

Amadurecer uma teoria e estabelecer uma práxis de ação e reflexão é uma árdua tarefa cotidiana para *nosotros latinoamericanos*. Paulo Freire construiu a obra de sua vida, a

³²⁹ A formação, em dois módulos: “LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA PARA A DOCENCIA: Primeiras lições” - Módulo I e “LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA PARA A DOCENCIA: Novas lições” - Módulo II, (num total de 100 horas) foi realizada a convite da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, MG e Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), sob a coordenação geral da professora, Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira, com subcoordenação do autor desta tese.

³³⁰ O Grupo Cine Liberación, segundo Birri, foi um dos mais importantes movimentos do cinema político da segunda metade do século passado, não só na Argentina, como na América Latina. A frase destacada é trecho de um manifesto lançado pelo Grupo para acompanhar a estreia do filme *La hora de los hornos* (1968), dirigido e roteirizado por dois dos integrantes do Cine Liberación, Fernando Solanas e Octavio Getino (Cf. BIRRI, 2007a, p. 241).

Pedagogia do oprimido em contato direto com eles, os oprimidos, de nossa sociedade, sem descuidar dos estudos e reflexões teóricas. As *pedagogias do oprimido* são práticas pedagógicas que partem de uma clara opção ético-humanística prévia: o amor ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade. O que não quer dizer, como adverte Freire (2005a, p. 212), a inexistência de uma teoria, pois assim como o opressor necessita de uma teoria opressora para oprimir, os oprimidos, da mesma forma demandam para a sua ação, uma teoria. Como pedagogia humanista e libertadora, a *Pedagogia do oprimido*, para se configurar de forma plena, segundo Freire, há que promover dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005a, p. 46).

A ideia central da *Pedagogia do oprimido* é a de que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005a, p. 78). A partir dessa ideia de fundo e contrapondo-se às educações: bancária e problematizadora, Freire apresenta em sua obra alguns conceitos estratégicos como: *diálogo*, *palavra geradora*, *tema gerador* e *função pedagógica do partido político*. E, trabalha ainda a ideia de *trânsito* que é uma ação transformadora realizada pelo oprimido que o leva a superação, a passagem para uma nova consciência mais liberta. As palavras e os temas geradores – geram *temas dobradiça* –, que propiciam o diálogo das pessoas e dos próprios temas, entre os quais está o conceito antropológico de cultura. O autor desenvolve, ainda, a *teoria da ação dialógica* decorrente dessa antropologia cultural. Seu objetivo é o aprendizado da leitura e da escrita, envolvendo um aprendizado que transcenda o significado e a grafia das palavras para se chegar à leitura e a compreensão da realidade, por meio de uma correta análise das práticas sociais, nas quais os sujeitos estejam envolvidos direta ou indiretamente. E para conhecer e apreender sobre as práticas sociais dos sujeitos é necessário uma imersão nessas realidades flagrando-as. Isso nos faz crer que este objetivo que se traduz em uma das maiores compensações e belezas dessa pedagogia/método possa também encontrar o seu correspondente nas imagens, assim como o encontra nas palavras.

Ao abordarmos o tema método, falamos de roteiro e pré-roteiro, o que nos levou a citar o documentário e, neste momento as reflexões de Freire sobre o aprendizado da leitura e da escrita da realidade, nos remete mais uma vez ao cinema documental que também foi a

base pedagógica da Escola Documental de Santa Fe. E para o aprendizado da realidade, na perspectiva da formulação de uma *pedagogia/método de alfabetização cinematográfica*, embasada na *Pedagogia do cinema do oprimido*, o documentário novamente surge como a opção mais factível com essa proposta metodológica.

A discípula de Birri, Dolly Pussi, quando indagada por este autor sobre qual o gênero de filme considera mais importante do ponto de vista pedagógico se a ficção ou o documentário, disse o seguinte:

Os dois são importantes. Especialmente quando a ficção é realizada com base na realidade. Mas por força de minha formação, ainda prefiro o documentário, fundamentalmente, para ensinar cinema. Com o documentário é possível que os alunos investiguem mais, busquem um tema. O documentário feito dessa forma faz com que os alunos conheçam mais e melhor a si mesmos. E, se bem orientados, nessa imersão, na realidade, saem com potencial para fazer tanto documentários como filmes de ficção³³¹.

Ao participar de uma exibição comentada³³² do seu filme, *Cien niños esperando un tren*, Ignacio Agüero, também manifestou sua preferência pelo documentário em relação à ficção para fins educacionais. Disse que o documental tem muito a ver com a educação uma vez que, enquanto a linha dramática ficcional deixa de fora muitas das riquezas da vida, o documentário, ao contrário, as inclui, ao observar. Como Birri, Agüero defende que o cinema não se ensina, se faz, se experimenta, se toca, pois ele é manual, sensorial e também intelectual. O estudante deve ser confrontado com um evento fílmico, como um eu que se assume e se questiona. Agüero acredita que a escola serve para ver filmes, manusear a câmera, discutir a teoria e a filosofia do cinema, pensar através da filosofia e da história do cinema, uma vez que a história e o próprio cinema são por si mesmos um ensinamento. E que o cinema na escola não se presta somente ao seu uso instrumentalizado, para ensinar conteúdos, mas, fundamentalmente, como experiência. Experiência de encantamento e *leitura do mundo*, como diria Freire ou como pensa Birri: conhecimento de si, a partir do conhecimento da realidade mais próxima. Esta visão comum a Agüero, Dolly, Freire e Birri pode ser estendida à maioria dos autores aos quais temos nos referido independentemente de suas nacionalidades e do quão estejam distantes das suas respectivas obras e uns dos outros, no tempo e/ou no espaço.

³³¹ Trecho de conversa informal mantida entre Dolly Pussi e o autor desta tese.

³³² Exibição comentada do filme *Cien niños esperando un tren* (1988), no Auditório Neidson Rodrigues, da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), numa mesa do dia 19 de junho de 2013, em que o autor da tese foi o mediador do debate entre o público e o diretor, como parte do evento “Cinema Documental e Educação: Linguagem e leitura do mundo (encontros com Ignacio Agüero, cineasta e professor chileno).

Diante do exposto, temos como indicação para a continuidade do trabalho com a *alfabetização cinematográfica*, numa perspectiva da *Pedagogia do cinema do oprimido*:

- o documentário como base inicial para leitura e escrita do mundo;
- ainda que flexível e adaptável, seguir a sábia observação de Birri de que o método é imprescindível, mesmo que o consideremos apenas como uma botina que se calça para caminhar, como diz Brandão;
- a despeito de não ter como fim formar artistas criadores, cineastas, estar atentos para não deformar o aprendente ou amputar vocações;
- satisfazer a fome por imagem, todavia sem descuidar da imagem da pedagogia, que tratará das imagens que serão oferecidas à fruição;
- obedecer ao “rigor leonardesco”, recomendado por Birri, combinando-o com a “amorosidade”, receita tanto por Freire, quanto por Birri;
- mantermo-nos sempre em movimento de atualização e abertos aos novos sujeitos libertos, possuidores de pedagogias, que interroguem nossas teorias e práticas, para que elas estejam livres da mumificação.

E, por fim, que a *Pedagogia do cinema do oprimido* e o *método de alfabetização cinematográfica popular* estejam sempre juntos, como irmãos siameses, como Birri e Freire, como a confluência de suas teorias e a fusão de suas metodologias, numa práxis de ação e reflexão, experimentação e ensaio, permanentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema, uma arte coletiva que envolve tantas outras artes e técnicas para expressar a vida mobilizando vários de nossos sentidos, deve guardar para si a humildade do aprendiz – olhos: câmera e ouvidos: microfones – sempre disponíveis, de prontidão para apreender e aprender. Mas também deve conter a responsabilidade do mestre – expressões e gestual: projetor e tela e, voz e sons: alto-falantes –, afinados em uma ética e estética que não traia a avidez de quem se predispõe a participar desse ritual e desfrute de imagens e sons amplificados em uma sala escura, totalmente disponível, entregue àquela experiência de realidade mágica que tanto pode levar à emancipação como ao entorpecimento e o adormecer da consciência.

Para a realização deste trabalho, parti do suposto de que ao estudar, analisar e adaptar das produções literárias e filmográficas, de Paulo Freire e Fernando Birri, respectivamente, suas práticas, técnicas, reflexões e nelas identificar e discutir experiências libertárias nos campos da educação e do cinema, em resistência à opressão na América Latina, seriam encontrados elementos que poderiam se configurar como uma ***Pedagogia do cinema do oprimido***, para se somar às demais pedagogias libertadoras latino-americanas.

Conforme anunciado no início deste trabalho, na sessão *Problema de pesquisa, referenciais teóricos, área de abrangência e aspectos epistêmicos*, o pensamento de Paulo Freire foi o referencial teórico. A partir da *Pedagogia do oprimido* estabeleceu-se o diálogo entre educação e cinema se encontrando na opressão e entre os oprimidos da América Latina. Nesse terreno, através de pesquisas bibliográficas, biográficas, documentais e filmográficas, entrevistas, conversas informais e análises fílmicas, foram examinados aspectos, elementos, circunstâncias e outras referências de práticas pedagógicas de ensino do cinema e das produções cinematográficas de Fernando Birri que se aproximavam, fossem inspiradas, se assemelhassem e se completassem, encontrando-se com a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire.

Em outros termos, a problemática investigativa desse trabalho interrogou as possibilidades da existência de um “Cinema do Oprimido” à semelhança da *Pedagogia do oprimido*, no sentido de que pudesse haver ou ser formulada uma *Pedagogia do cinema do oprimido*, no sentido freiriano, tendo como foco a obra de Birri, entendendo-o tanto como realizador quanto como educador. Tal questão, que funcionou como eixo estruturador e problemática central da tese, desdobrou-se em outras questões e dimensões analíticas. Nessa direção, perguntamos sobre como pode ser compreendida a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo

Freire? Existe um “Cinema do Oprimido” tal como Freire cunhou essa expressão – e uma *pedagogia* deste cinema – na América Latina? O que a obra e as reflexões teórico-conceituais de Freire e Birri teriam a indicar na direção de se formular uma *Pedagogia do cinema do oprimido*?

Outra questão que se desdobrou da problemática central apontando para futuras investigações referia-se à possibilidade de se adaptar a idéia e proposição metodológica da *palavra geradora* e *tema gerador*, do método de alfabetização de Paulo Freire, para *plano gerador* e *cena geradora*, na perspectiva de se trabalhar com a *alfabetização cinematográfica*.

A esta última questão dedicamos algumas linhas específicas ao tratar da alfabetização cinematográfica no capítulo três, *A alquimia de Birri: ensinando, aprendendo, realizando e pensando cinema*, no entanto ela é subjacente a toda a pesquisa. Ainda assim, a ela voltamos no último capítulo, ao trazer algumas idéias sobre a importância do método, procedimento defendido tanto por Freire quanto por Birri.

De um modo geral, todas as questões-problema foram expostas, discutidas, analisadas e confrontadas ao longo de todo o texto e estão sendo aqui complementadas. Nessas conclusões a que chegamos, entendemos que a hipótese lançada foi sustentada, ainda que o trabalho – os estudos, pesquisas e experimentações – devam prosseguir. Sempre adotando uma rigorosa práxis – para usar um termo e procedimento caro a Freire e Birri – de ação e reflexão e uma empiria sistemática e continuada, pretendo permanecer em marcha, na condição de aprendente, dando continuidade ao trabalho, em busca de novas descobertas.

Ao partir do princípio de que o cinema pensa e é pensado como aprendiz e ainda portador de várias pedagogias – das hegemônicas às mais libertárias –, nele encontramos tantas possibilidades quanto as que Augusto Boal buscou no teatro, para pensá-lo em diálogo com a *Pedagogia do oprimido*, para o que não poderíamos tomar qualquer cinema. A referência foi a do cinema de um cineasta-autor que tem um nome, um rosto e mais, uma biografia e uma filmografia construídas coletivamente, o argentino Fernando Birri, um dos maiores expoentes do *Nuevo Cine Latinoamericano* – um movimento que representa a cinematografia de todo um continente. O Novo Cinema Latino-Americano é fruto de uma correlação da força criativa e militante de cineastas argentinos, brasileiros, chilenos, cubanos, mexicanos e de muitos outros países da América Latina que, ao reconhecerem as várias formas de opressão sofridas pelas populações desse continente pensam um cinema combativo e revolucionário.

Por estar relacionando o cinema do oprimido com o Novo Cinema Latino-Americano, quis saber de Birri que tipo de cinema, em sua opinião, poderia ser chamado de *cinema do*

oprimido. Ao que ele me respondeu dizendo que seria “Un cinema anti-hollyvud (anti-explosionístico, anti-sexista, anti-despilfarrador³³³): una pantalla blanca, sin maquillaje (Visconti lo llamaba ‘cinema antropomórfico’)”. Este cinema precário e imperfeito tecnicamente, realizado com baixos orçamentos, sem grandes esquemas de distribuição e pouco espaço nas salas de exibição, mas democrático, lúcido, crítico e, “urgentemente humano”³³⁴, típico representante do Novo Cinema Latino-Americano é o que tenho identificado como *cinema do oprimido*. Os filmes que simbolizam essa corrente cinematográfica são filmes cujos personagens, atores, situações e espaços são constituídos de oprimidos em territórios e condições de opressão, embora possam apresentar características muito próprias de dadas circunstâncias particulares de opressão, nomeadas com outros substantivos.

Depois de mais de quatro anos imerso em aulas, pesquisas, estudos, leituras, escritas, críticas, projetos, pareceres, olhares, sugestões, orientações, partilhas, qualificação e muito aprendizado, chegar à fase final, ainda que seja da primeira etapa do projeto maior que escolhemos é um misto de prazer e anúncio do vazio que se aproxima. Mas é preciso desgarrar, soltar, deixar para depois o que não foi possível completar agora. A burocracia acadêmica já soou o alerta: seu tempo acabou. Não me consolo com o que dizem por aí: “tese a gente não termina, abandona...” Será mesmo verdade? Podemos até abandoná-la, mas e ela, nos abandona?

O meu desejo é de prosseguir em sua companhia, alimentando-a, para que ela também possa me alimentar. Até porque este tempo de semeadura representa anos muito difíceis, de algumas, poucas, escolhas e muitas renúncias. Pessoas e coisas ficaram pelo caminho, algumas foram deixadas por não caberem mais no alforje e outras se desgarraram, enquanto estas que aqui estão passo a carregá-las comigo com todo o cuidado.

Enquanto buscava prosseguir e ampliar minha formação intelectual, vivi com toda a intensidade as vicissitudes da existência, sem que os caprichos do imponderável tivessem qualquer cerimônia em me testar de várias maneiras. Talvez fosse necessário sentir o bafejo de algumas formas de opressão para apreender experimentando essa pedagogia com a qual comecei a trabalhar. O reconhecimento do não saber aumenta a responsabilidade do aprender e, o paradoxo que se nos apresenta é que só na medida em que me esvazio permito fazer crescer o saber, o conhecimento e a compreensão, ainda que seja o saber do não saber.

³³³ *Anti-despilfarrador*: anti-perdulário, anti-esbanjador. Tradução nossa.

³³⁴ Expressão utilizada por Birri.

Ao pretender partilhar os mesmos princípios que nortearam as obras de Paulo Freire e Fernando Birri, destaco a importância de se levar em conta a transitoriedade de tudo o que aqui é colocado. Seguindo as pegadas desses dois andarilhos da utopia e sujeitos desta pesquisa, chamo a atenção do leitor para a incompletude e o inacabamento do que aqui é posto (ver Anexo D, fig. 65). Este é um trabalho ao qual pretendo me dedicar de forma continuada, após a defesa da tese, pois tudo o que está inacabado é um constante convite à continuidade. Estou consciente de que essa dedicação exigirá muitas marchas e contramarchas, críticas e autocríticas, para que haja uma constante atualização, baseando-me, sobretudo, em novas experimentações – com os próximos sujeitos do processo –, mesclando sempre ação e reflexão, reflexão e ação; como tenho apreendido com os mestres Birri e Freire.

Não tive a satisfação de conhecer nenhum dos dois pessoalmente³³⁵, no entanto me foi reservado o privilégio de, por meio desta tese, mediar o encontro deles em diálogos forjados com o beneplácito da ciência e da arte, da linguagem, da narrativa. Quando Birri realizou os filmes *Tire dié* e *Los inundados* e Freire escreveu *Educación como práctica da Liberdade* e fazia as primeiras experiências como educador popular, ainda era um ilustre desconhecido, atuando no interior do Brasil e Birri fazia o caminho de volta, da Europa para Santa Fe, onde plantaria as raízes do seu cinema. Só mais tarde, quando do exílio de Birri no Brasil é que eles vieram a se encontrar rapidamente. Birri não leu Freire antes de realizar os seus filmes e Freire não viu os filmes de Birri quando este iniciava seu trabalho. No entanto, eles viveram entre os pobres e oprimidos e mergulharam em suas realidades na mesma época e tiveram as mesmas inspirações e desejos de lutar por libertação. Os dois “irmãos siameses” tiveram sua sensibilidade guiada pela radicalidade do amor consciente, para com a situação de vulnerabilidade das comunidades próximas de suas realidades, com as quais se solidarizaram e passaram a dedicar seus trabalhos, suas vidas.

Num mundo tão competitivo, guiado pelo egoísmo, o que move homens e mulheres a assumirem compromissos tão radicais? Perdoem-me a citação da citação da citação, mas foi assim que encontrei, se não a resposta, uma formulação originalíssima para esta questão. Na epígrafe de *O que é Pedagogia*, Paulo Ghiraldelli Jr., cita Jürgen Habermas que narra um encontro com Herbert Marcuse, nos seguintes termos:

“Antes de cumprir oitenta anos, e preparando uma entrevista, Marcuse e eu mantivemos uma longa discussão sobre como poderíamos e deveríamos explicar a base normativa da Teoria Crítica. No verão passado, quando o vi

³³⁵ Com Birri tive a possibilidade de vários diálogos virtuais e, espero ainda poder encontrá-lo pessoalmente. Freire, infelizmente, já não se encontra mais entre nós e teria sido um grande prazer conhecê-lo.

pela primeira vez após essa discussão, Herbert estava sob cuidados intensivos de um hospital de Frankfurt, com todo tipo de aparato controlando-o à direita e à esquerda. Nenhum de nós sabíamos que isso era o princípio do fim. Naquela ocasião, em verdade nosso último encontro filosófico, Herbert lembrou a polêmica que mantivemos anos antes, e me disse: ‘sabe, já sei de onde se originam nossos juízos de valor mais básicos: na compaixão, em nosso sentimento pelo sofrimento dos demais’.” (Habermas, 1980 *apud* GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996, p. 8).

Além dessa revelação fora das fronteiras da razão, sentido prioritário do pensamento e dos pensadores, me chama a atenção o fato de Marcuse estar naquele momento, numa condição tal em que experimentava algum tipo de sofrimento que foi decisivo para responder essa indagação teórica. Mas nada é obra do acaso. As descobertas são os frutos da dedicação, da transpiração e do esforço consciente e, neste ponto faço um parêntese, para trazer uma reflexão feita quando mediava uma mesa de debate em um encontro de poesia³³⁶. Com o que narro a seguir, ilustro como surgem determinadas respostas e reafirmo o valor de uma pedagogia que esteja aberta ao diálogo com outros saberes, manifestações artísticas e formas de expressão.

Um conto Zen que me foi transmitido oralmente conta a história de um grande guru oriental que foi visitar uma cidade para falar para o povo de lá. Ao chegar ao local, auditório cheio, o guru entrou, saudou a platéia e perguntou: vocês sabem o que estão fazendo aqui? A platéia respondeu: Não. O guru disse: Então eu vou embora. E saiu. Insistiram com o guru para que ele voltasse ao local da reunião na noite seguinte e ele concordou. Ao chegar de novo ao local, auditório cheio também, o guru entrou, saudou a platéia, como fez na noite anterior e perguntou: vocês sabem o que estão fazendo aqui? A platéia respondeu: Sim. O guru disse exatamente o que disse na noite anterior: Então eu vou embora, pois não tenho nada para fazer aqui. E saiu. Insistiram mais uma vez com o guru para que ele voltasse ao local da reunião na noite seguinte novamente, e ele concordou. Ao chegar ao local, auditório ainda mais cheio que das duas outras vezes, o guru entrou, saudou a platéia, como fez nas noites anteriores e perguntou: vocês sabem o que estão fazendo aqui? A platéia se dividiu ao meio. Uma metade respondeu sim e a outra metade respondeu não. O guru disse: Então eu vou embora. E proponho que a metade que sabe, explique para a metade que não sabe.

³³⁶ V *Belo Poético – Encontro Nacional de Poesia 2009: A poética gerando saúde*. Na ocasião, fui o mediador de uma das mesas do Circuito de Opiniões e Conhecimentos que debatia o tema: Há limite para emoção e técnica nas produções poéticas? O evento aconteceu de 09 a 12 de julho de 2009, no SESC LACES/JK, em Belo Horizonte, MG.

As perguntas, nas artes, nas ciências, nas pedagogias deveriam ressoar em nós como um koan³³⁷ do Zen Budismo, que nos coloca em “estado de pergunta”... (???). Um estado racional e ao mesmo tempo emocional e sensorial que, partindo do não-saber, nos põe num processo de busca que nos deixa mais atentos. Um “estado” que nos abre à possibilidade de termos vislumbres de compreensão, de contemplação e até mesmo de arrebatamento que são muito próprios da fruição da arte quando esta atinge a *poíesis*. E Poesia é razão, imaginação, inspiração e/ou transpiração (?). Como definir a poesia? Eu diria que definir a poesia é definir a criação, tarefa para toda uma vida, ou para muitas vidas. A poesia é caprichosa. Ela pousa quando quer e onde quer... Às vezes depois de muito trabalho, num parto doloroso; outras vezes, como puro dom, graça, presente ou sintonia com algo maior, que a razão não alcança. Mas o interessante é que a poesia sempre encontra o poeta. E, só ele a encontra também, pois ela vem na direção daquele que a procura; porque só ele, o poeta, pode reconhecê-la, para depois oferecê-la à fruição. Acredito que, assim como na arte, em qualquer processo de criação ou descoberta – o que inclui a ciência –, as coisas se dão dessa maneira: depois de muita transpiração, surge a inspiração que responde, ou depois de uma inspiração é necessária muita transpiração para explicá-la. E uma vai alimentando a outra, num *continuum* em que não conseguimos definir o que seja início e o que seja fim.

E, para não ficarmos somente com a poesia entendida em seu sentido maior, como *poíesis*, devo ressaltar a importância da poesia, como verso e estrutura literária na linguagem latino-americana. Sobre isso, Birri afirma que

En América Latina, la poesía ha tenido siempre un rol fundamental. Para la figura de los intelectuales latinoamericanos, ha sido un elemento determinante, y lo ha sido no sólo en el sentido de la tradición, sino en el de la innovación. Innovación que me parece fundamental en Neruda, porque es el creador de un lenguaje que de alguna manera corresponde específicamente a la sensibilidad y a la percepción de la realidad latinoamericana. Un poco como si la poesía fuera el lenguaje natural de América Latina, incluso en la novela [...] con García Márquez, o en el ensayo [...] con Galeano.

Para intentar un principio de explicación, podemos partir de que el lenguaje de la poesía, en última instancia, es el lenguaje de la pasión, que al menos por un momento, para entendernos, podemos oponer al lenguaje de la razón. Sin que esto deba ser entendido más que como un esquema, en América Latina, durante los últimos quinientos años por lo menos y quién sabe si también antes, el elemento pasión ha sido predominante con respecto al elemento razón, que en cambio tuvo predominio en las culturas que nos han influido durante el período colonial. Me refiero, claro está, a la cultura europea.

³³⁷ No Zen-budismo, um Koan é uma narrativa, um diálogo, uma questão ou uma afirmação que contém aspectos que não são imediatamente acessíveis à razão. PIZZINGA, Rodolfo Domenico. 40 Koans. Disponível em: <<http://paxprofundis.org/livros/koan/koan.htm>>. Acesso em: 25, jul 2017.

Si se piensa en los poetas de América Latina, en Rubén Darío, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, José Martí, lo que encontramos es un lenguaje impregnado de un sentimiento tan fuerte que se impone al raciocinio. No es que sea un lenguaje infrarracional: es metarracional, va más allá; no es que niegue la razón sino que la sublima y pasa a una categoría superior del espíritu humano, de la inteligencia humana incluso, de la cual la razón es una parte pero no la principal ni la esencial (BIRRI, 2007a, p. 335).

Birri é poeta e, como muitos outros poetas e pensadores latino-americanos, acredita que o pensamento na América Latina, passa pela poesia. A poesia tem a ver com a experiência e, pode surgir da reflexão ou da emoção. Mas vindo de um ou de outro sentido, manifesta-se como expressão que contempla inteligência e coração, ou como diria Birri: “El poema escrito responde al latido del corazón. Desde el punto de vista formal, se traduce en el ritmo, que llamaré la diástole y la sístole de la inteligencia: inteligencia que tiene el ritmo de un corazón que late” (2007a, p. 346). A poesia não está presa à lógica cartesiana, sua matéria-prima pode muito bem ser a metáfora, o paradoxo; nela, todos os contrários são possíveis. Mas não apenas o poema escrito, como a poesia – a *poíesis* – nas diversas formas como se manifesta. “Los medios audiovisuales tienen un enorme poder de persuasión que no es racional, y eso implica bastante responsabilidad para quienes manejamos este lenguaje” (BIRRI, 2007a, p. 280). Birri fala que não é o primeiro a dizer que a realidade latino-americana é surrealista (2007a, p. 155). Talvez esta seja uma das razões mesmas de que para pensar a América Latina, a poesia seja necessária.

O cineasta-pensador, educador, ensaísta, pintor e que também é poeta, confessa:

Me resulta más familiar expresarme en un poema que expresarme en prosa, más fácil en una pintura que en un poema. Quizá también forma parte de esto una manera (no quiero hablar de locura, de delirio, porque sería un poco arriesgado), una manera no digo i-lógica sino a-lógica. Es decir, una forma de entender que la lógica es uno de los elementos de la realidad, pero no el único. Si uno se respeta esa parte, se enriquece. No es que renuncie. Yo no renuncio al discurso formal, al discurso lógico; pero también me concedo el discurso a-lógico. Creo que esto también tiene que ver con la naturaleza de la criatura, que no está hecha solamente de razón; si no, llegamos a esa figurita de la fantaciencia³³⁸ que muestra unos tipos con una cabezota enorme, el cuerpito chiquito, los ojos afuera, solamente cerebro. No (BIRRI, 2007a, p. 370).

As conexões entre Birri e Freire são freqüentes e, depois de certo tempo de convívio com suas obras, tornam-se quase óbvias. Ao meditar sobre esta citação de Birri me vem à memória a amorosidade e o afeto de Freire, coisas que não se deixam encarcerar no quadrado

³³⁸ Fantaciencia: Que aqui entendo como ma fantasia épica, ou algo como a ficção científica.

racional e que me leva à indagação de Carlos Brandão: “Como discutir com os termos complicados da ciência um educador cuja idéia-chave é o amor?” (1988, p. 102). Talvez não seja tão arriscado dizer com Birri, Freire e seus seguidores, que em muitos momentos necessitamos muito mais do amor do que da ciência. Ou que é fundamental que o amor fecunde a ciência, o coração atravesse a razão e, a cultura, a arte, a poesia e o cinema possam contaminar a educação para engendrar outras pedagogias que formem sujeitos para novas formas de existir.

Fernando Birri se encontra com Paulo Freire ao longo das páginas desta tese, teorizando, defendendo e vivenciando práticas sociais e culturais, atolados (literalmente como Birri conta que se atolava juntamente com sua equipe para filmar *Tire dié* e *Los inundados*) nas realidades que se lhes apresentavam. E, como se isso não bastasse, aprendendo e ensinando ao povo, a uma geração de cineastas, enfim a todos nós – juntos e misturados –, a *escrever* com imagens e palavras as *leituras* de realidades, da forma mais coletiva, participativa, democrática, crítica e poética possíveis, junto e com os oprimidos latino-americanos.

“Às vezes é muito difícil falar sobre idéias que deram origem ao Método Paulo Freire, porque elas são muito simples e algumas pessoas precisam complicá-las”, admoesta Brandão (1988, p. 102).

Birri, por sua vez, modesto, apesar de todos os reconhecimentos diz, reiteradamente, não se considerar um mestre. Afirmar que procura transmitir algum conhecimento, emitindo opiniões e trocando ideias e que se isso se transforma em ensinamento é algo que independe dele: “Y si alguna concepción tengo de la pedagogía, es la de que uno recibe en la medida que da. Si esto va tan sólo en una dirección, no funciona” (BIRRI, 2007a, p. 371). Freire, também acredita nisso e não se cansou de repetir que o fundamental em todas as relações é o diálogo e diálogo para ele é amor em ação, é reciprocidade e troca.

Nós temos a consciência do muito que temos recebido, tanto de Birri quanto de Freire e o que partilhamos é o fruto desse encontro profícuo: a descoberta da *Pedagogia do cinema do oprimido*.

A propósito do que se configura como a razão maior deste trabalho, na entrevista realizada com Birri eu dizia a ele: O falecido teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, adaptou da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, o *Teatro do Oprimido* e com ele percorreu vários países da América Latina e de outros continentes. Fernando Birri correu o mundo com o *Laboratório ambulante das poéticas cinematográficas*... Então perguntei se ele acreditava ser possível pensar em uma *Pedagogia do cinema do oprimido* na América Latina? Sobretudo, a

partir da conjunção do pensamento, das ideias, da maneira de trabalhar, da práxis, das biografias, das humanidades e trajetórias pessoais de Paulo Freire e Fernando Birri?

Credor de toda a inspiração para este trabalho e fornecedor da maioria dos insumos que proporcionaram sua realização, Birri respondeu à minha questão da forma mais estimulante e encorajadora possível:

“Util, hermosa, pragmática y utopística propuesta. La idea es tuya: llévala adelante (no te será fácil -lobo estás? Hollyvud estás?- pero llévala adelante). Será también un soplo para que el espíritu de Augusto, que fue también mi amigo, siga inspirándonos”.

Na ausência de palavras objetivas adequadas para agradecer resposta tão generosa, multipliquei-as neste trabalho e as ofereço a Birri, a Freire e a tantos quantos contribuíram, contribuem e possam vir a contribuir com este projeto de vida, cujos primeiros passos foram dados.

Muchas gracias a todos y a cada uno de ustedes.

FONTES DOCUMENTAIS

Acervo do Instituto Superior de Cine y Audiovisuales de Santa Fe (ISCAA), Santa Fe, Argentina.

Acervo do Museo e Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina.

BIRRI, Fernando. *Como se filma un “Doc-Fic”*: Taller de Dirección de Fernando Birri – EICTV. Córdoba – La Habana: Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura e Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2007b.

BIRRI, Fernando. *Fernando Birri - El alquimista poético-político*: Por um nuevo nuevo nuevo cine latinoamericano 1956-1991. Madrid: Filmoteca Española / I.C.A.A. / Ministério de Cultura, 1996.

BIRRI, Fernando. *La Escuela documental de Santa Fe*. 2. ed. Rosario: Prohistoria Ediciones. Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe, 2008b.

BIRRI, Fernando. *O alquimista democrático*: Por um novo novo novo Cinema Latino-Americano – 35 anos de escritos teóricos e poéticos – 1956/1991. Trad. Eric Nepomuceno. Fortaleza - CE: “Cine Ceará – Festival Ibero-Americano de Cinema, Audiovisual e Educação” / Secretaria do Audiovisual – SAV, do Ministério da Cultura – MinC / Editorial Abaré, 2008a.

BIRRI, Fernando. *Fernando Birri: pionero y peregrino*; GIANNONI, Jorge (Org.). Buenos Aires: Contrapunto SRL, 1987.

BIRRI, Fernando. *Soñar con los ojos abiertos*: Las treinta lecciones de Stanford. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2007a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. Ver. Téc. Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. (1968) *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. (49ª reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

LOS inundados (filme). Diretor e Co-Roteirista: Fernando Birri. Argentina, 1961/1962.

PANFLORILEGIO de Fernando Birri – Nuevo Cine Latinoamericano – Obras Completas (16 DVD's). Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales (ISCAA); Asociación Trabajadores del Estado (ATE), CDP Santa Fe (CTA); Colección Bienes Culturales, 2014.

TIRE dié (filme). Direção: Fernando Birri. Argentina, 1960/1961.

ORG (filme). Direção e Roteiro: Fernando Birri. Itália, 1967-1978.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. 5. ed. Trad. Julia Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- ALMEIDA, Maria Gildemar A.; In: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 49.
- ANAIS DO SEMINÁRIO “PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA” (28 a 30, jun., 1995. Niterói, RJ) / BARROS, Armando Martins de (org.). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.
- ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de. *Direitos humanos e doutrina social da Igreja*; In: *O direito de ter direitos: a mais valia dos desvalidos*. ANDRADE, Durval Ângelo (Org.). Belo Horizonte: Biográfica [impressão], 2009. p. 198.
- ARISTOTELES. *A política*. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AVELLAR, José Carlos. *A ponte clandestina*: Birri, Glauber, Solanas, Getino, Garcia Espinosa, Sanjinés, Alea – teorias de cinema na América Latina. Rio de Janeiro / São Paulo: Ed 34 / Edusp, 1995.
- BALAREZO, Antonio Rengifo. *Invitación a la lectura de 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana de José Carlos Mariátegui La Chira*. Lima: Fondo Editorial, 2010.
- BARTOLOMEU, Ana Karina. *O documentário e o filme de ficção: relativizando as fronteiras*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, UFMG, 1997. Dissertação de Mestrado.
- BASTOS, F. P.. *Pronunciar o mundo*; In: COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire – 2. ed.*, ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 333-334.
- BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. In: *Obras escolhidas I, magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. (Coleção Cinema e Educação).
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica), pelo Centro Bíblico Católico. 111ª. Ed. Revista por Frei João José Pereira de Castro, O. F. M., e pela equipe auxiliar da Editora. São Paulo: Ave Maria / Ed. Claretiana, 1997.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOFF, Leonardo. *Igreja: Carisma e poder – Ensaio de Eclesiologia Militante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

BOFF, Leonardo. *Os desafios atuais no compromisso pelos direitos humanos*; In: ANDRADE, Durval Ângelo (Org.). *O direito de ter direitos: a mais valia dos desvalidos*. Belo Horizonte: Biográfica [impressão], 2009. p. 183-184.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1981). *O que é método Paulo Freire*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAETANO, Maria do Rosário. *Cineastas Latino-Americanos*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Trad. Maurício Santana Dias. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair de la modernidad*. México: Debols! LLo, 2009.

CATÁLOGO FÓRUM.DOC.BH-2008: 12º Festival do filme documentário e etnográfico; Fórum de antropologia, cinema e vídeo. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2008.

CINEMA E EDUCAÇÃO: A Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. FRESQUET, Adriana (Org.). Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

CINEMA ABERTO: FERNANDO BIRRI. Entrevista a Miguel de Almeida / Sérgio Muniz. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997 (Série Encontros, Nº 4).

COMPÊNDIO DA DOUTRINA SOCIAL DA IGREJA / Pontifício Conselho “Justiça e Paz”; tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). – São Paulo: Paulinas, 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro*. In: Revista Brasileira de Educação. V. 16 n. 48 set-dez. 2011.

CORONIL, Fernando. *Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo*; In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Trad. Carlos Walter Porto Gonçalves. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. P. 50-62.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educ. rev.* Maio 2010, no. 37, p. 129-152.

DALARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: ABM Cultural: Brasiliense, 1984.

DA-RIN, Sílvia Pirôpo. *Espelho Partido: tradição e transformação do documentário cinematográfico*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DEBORD, Guy. (1967). *A sociedade do espetáculo*. eBookLibres / eBooksBrasil, 2003. <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html> .

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: ideal de justiça, caminho da paz. Pedro Simon. Brasília: Senado Federal, 2008.

DESLANDES, Suelly Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DICIONÁRIO PAULO FREIRE / COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed. , ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOCUMENTOS DO CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II (1962-1965) / [organização geral Lourenço Costa; tradução Tipografia Poliglota Vaticana]. – São Paulo: Paulus, 1997.

DOSSE, François. (2005). *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*; In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Trad. Carlos Walter Porto Gonçalves. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 29-30.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

EDUCAR LA MIRADA: políticas y pedagogías de la imagen / compilado por Inés Dussel y Daniela Gutierrez – 1ª ed., 3ª reimp. – Buenos Aires : Manantial : Flacso, OSDE, 2012.

ESCOBAR, Arturo. *O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?*; In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Trad. Carlos Walter Porto Gonçalves. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 63-79.

FÁVERO Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. “CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964)”. *Educação & Realidade*, vol. 17, nº 2, jul./dez., Porto Alegre, 1992, pp. 73-86.

FERNANDES, C.. *Amorosidade*; In: COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* – 2. ed. , ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Júnia Lessa França, Ana Cristina de Vasconcellos; colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maria Borges. 7 ed. Belo Horizonte: ed UFMG, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. – Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. (1994). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Prefácio de Adriano S. Gomes Nogueira. Direção, org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Série Paulo Freire).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREITAS, José Cleber de. *Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire*; In: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 11-13, 17, 21.
- FRESQUET, Adriana (org.). *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação).
- GATTI, B.; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 15-36.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 3. ed. rev. e atual. – São Paulo: Brasiliense, 1996. – (Coleção primeiros passos; 193).
- GODARD, Jean-Luc. Godard: carta de princípios. *Suplemento Literário*, Belo Horizonte: maio de 2005. Nº 1278, p. 12 e 13. Entrevista concedida a Flávio Martins.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação. Perspectivas*. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva e Marcos Marcionilo. São Paulo: Loyola, 2000.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. (1972 Edição em Espanhol). *Teologia da Libertação. Perspectivas*. Trad. Jorge Soares. Petrópolis: Editora Vozes, 1975. 26 págs. (Conclusão e Apêndice: *Práxis de Libertação e Fé Cristã*).
- HOBBSBAWM, Eric, *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Trad. Waltensir Dutra. 21 ed. Revista. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad. Pedro M. S. Alves. Lisboa: Lusofia.net, 2006.
- JONES, Lauren Ila. In: COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* – 2. ed. , ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 244.
- LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Trad. Carlos Walter Porto Gonçalves. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- LIMA, Sílvio. (1944). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. São Paulo: Saraiva, 1946.
- MACHADO, Roberto Luiz. *Narrativas (auto)biográficas de formação e as matrizes pedagógicas de Paulo Freire*; In: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 231-232.
- MAGNO, Eugênio. Fé, espiritualidade e Política. *Jornal O tempo*, Belo Horizonte: 17 de março de 2007. P. A7.
- _____. Letramento comunicacional como princípio ético para o aprendizado da cidadania e construção da democracia. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, v. VII, p. 203-219, 2014.
- _____. Os saberes invisíveis. *Jornal O tempo*, Belo Horizonte: 04 de setembro de 2009, pág. 19.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Prefácio Néstor García Canclini. Trad. Ronald Pólito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARX, Karl. *O Manifesto Comunista*. Karl Marx e Friedrich Engels; Trad. Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MOISÉS, Massaud. (1967). *A criação literária: Prosa II*. 16 ed. rev. e at. São Paulo: Cultrix, 2000.

MONTAIGNE, Michel de. (1580). *Os Ensaio*s: uma seleção. M. A. Screech (org.). Trad. e notas Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2009.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

O DIREITO DE TER DIREITOS: a mais valia dos desvalidos. Durval Ângelo Andrade (Org.). Belo Horizonte: Biográfica [impressão], 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; In: COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* – 2. ed. , ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 294-295.

OLIVEIRA, Eugênio Magno. Fé e Política. *Jornal O tempo*, Belo Horizonte: 3 de fevereiro de 2006. P. A8.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de. *Uma possível abordagem do real através da realização do documentário*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes / UFMG, 2006.

OS POBRES POSSUIRÃO A TERRA (Sl 37, 11): pronunciamento de bispos e pastores sinodais sobre a terra. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, CEBI – Centro de Estudos Bíblicos, 2006.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. *A técnica da comunicação humana*. 12. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

PIKETTY, Thomas. *O CAPITAL NO SÉCULO XXI* / Thomas Piketty; Trad. Monica Baumgarten de Bolle. 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PLUTARCO. (c. 46 a 126 d.C.). *Vidas paralelas*: Alcebiades e Coriolano. Trad. do grego, introdução e notas de Maria do Céu Fialho e Nuno Simões Rodrigues. São Paulo: Annablume Clássica; Coimbra: CECH, 2011.

_____. (c. 46 a 126 d.C.). *Vidas paralelas*: Demóstenes e Cícero. Trad. do grego, introdução e notas de Marta Várzeas. Coimbra: CECH, 2010.

PROUDHON, Pierre Joseph. *A propriedade é um roubo*. Seleção e notas de Daniel Guérin; trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1998.

QUIJANO, Aníbal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. *Revista Estudos Avançados*, nº 19, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílían do Valle – 3. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 309 apud GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 3. ed. rev. e atual. – São Paulo: Brasiliense, 1996. – (Coleção primeiros passos; 193).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introducción: Las Epistemologías Del Sur*. Transcrição de palestra. Sem data (S/d).

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, M.P. (Orgs.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lucíola L. C. P. *Problemas e alternativas no campo da formação de professores*. Rev. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 72, n. 172, 318-334, set./dez, 1991.

SARTORI, J.. *Educação bancária/Educação problematizadora*. In: COUTINHO, Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* – 2. ed. , ver. Amp. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SELWYN, N. *O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica no Reino Unido*. Educação & sociedade, vol. 29, n. 104, out. 2008, p. 815-850.

SESSÃO ESPECIAL DESTINADA A COMEMORAR O 30º ANIVERSÁRIO DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO JACQUES MARITAIN, realizada em 7 de setembro de 2005. Brasília: Senado Federal, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. – 23. ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMON, Pedro. *Drama dos brasileiros: reflexões sobre ética e solidariedade*. Brasília: Senado Federal, 2005.

SOBRINO, Jon. *Jesus, o Libertador: I. A história de Jesus de Nazaré. Série II O Deus que liberta seu povo*. Trad. Jaime A. Clasen. São Paulo: Vozes, 1994.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRASMONTA, Baldomero Cores; In: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, INSTITUTO DE DOCUMENTAÇÃO; Benedicto Silva, coordenação geral; Antonio Garcia de Miranda Neto... et al. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986. p. 562 e 564.

XAVIER, Ismail org. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Democracia e Igreja Popular*. São Paulo: EDUC, 2007.

WEBER, Max. *Ciência e Política, duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2005.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial presença, 1995.

Filmográficas:

CIEN niños esperando um tren. Direção: Ignacio Agüero. Chile, 1988.

FERNANDO BIRRI, el utópico andante. Direção: Humberto Rios. Argentina, 2012.

LOS pibes de la película. Direção: Pablo Ramazzo. Argentina, 2000.

Consultas à internet:

Anistia Internacional, Informe 2009, p. 9. Disponível em: <<http://www.soma.org.br/arquivos/air09-foreword-pt.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ARENDT, Hannah. As origens do totalitarismo, 1951, p. 317. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6220610/a-origem-do-totalitarismo/317>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Argentina, Presidencia de la Nación. Homenaje-encuentro de Cristina Kirchner con cineasta Fernando Birri (Roma, 2014), 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bgrzwAlhTkA>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano>. Acesso em: 17 maio 2017.

Dicionário Priberam, 2014. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/finis%20coronat%20opus>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

La Nacion, 17 de septiembre de 2011. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1406755-fallecio-el-prolifico-antonio-ripoll>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Musica Gaucha, 2017. Disponível em: <<http://musicagaucha123.blogspot.com.br/p/chamame.html>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017.

Organização das Nações Unidas, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-divulga-1o-relatorio-de-acompanhamento-dos-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/>>, <<https://nacoesunidas.org/numero-de-pobres-no-brasil-tera-aumento-de-no-minimo-25-milhoes-em-2017-aponta-banco-mundial/>> e Wikipédia. Lista de países por Índice de Oxfam/Portal G1, 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/oxfam-critica-concentracao-indeciente-de-riqueza-no-mundo.ghtml>>. Acesso em: 18 maio 2017.

PIZZINGA, Rodolfo Domenico. 40 Koans. Disponível em: <<http://paxprofundis.org/livros/koan/koan.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PLUTARCO. (c. 46 a 126 d.C.). *Vidas paralelas*: Alexandre e Júlio César. Trad. Bras. de Carlos Chaves com base na ed. francesa de Amyot. Notas e obs. de Brotier, Vaulliers e Clavier. Fonte: Ed. Edameris. Disponível em: <<ftp://neppi.ucdb.br/pub/ampulhetta/ftp/plutarco/Ale-xandreCesar.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

Portal Educação, 3 de janeiro de 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/exemplos-de-ruídos-na-comunicacao/53332>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

Usina de Olhares, 2010. Disponível em: <<http://usinadeolhares.wordpress.com/2010/01/18/escolas-de-cinema-e-arte-o-que-fazer-com-elas-2/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

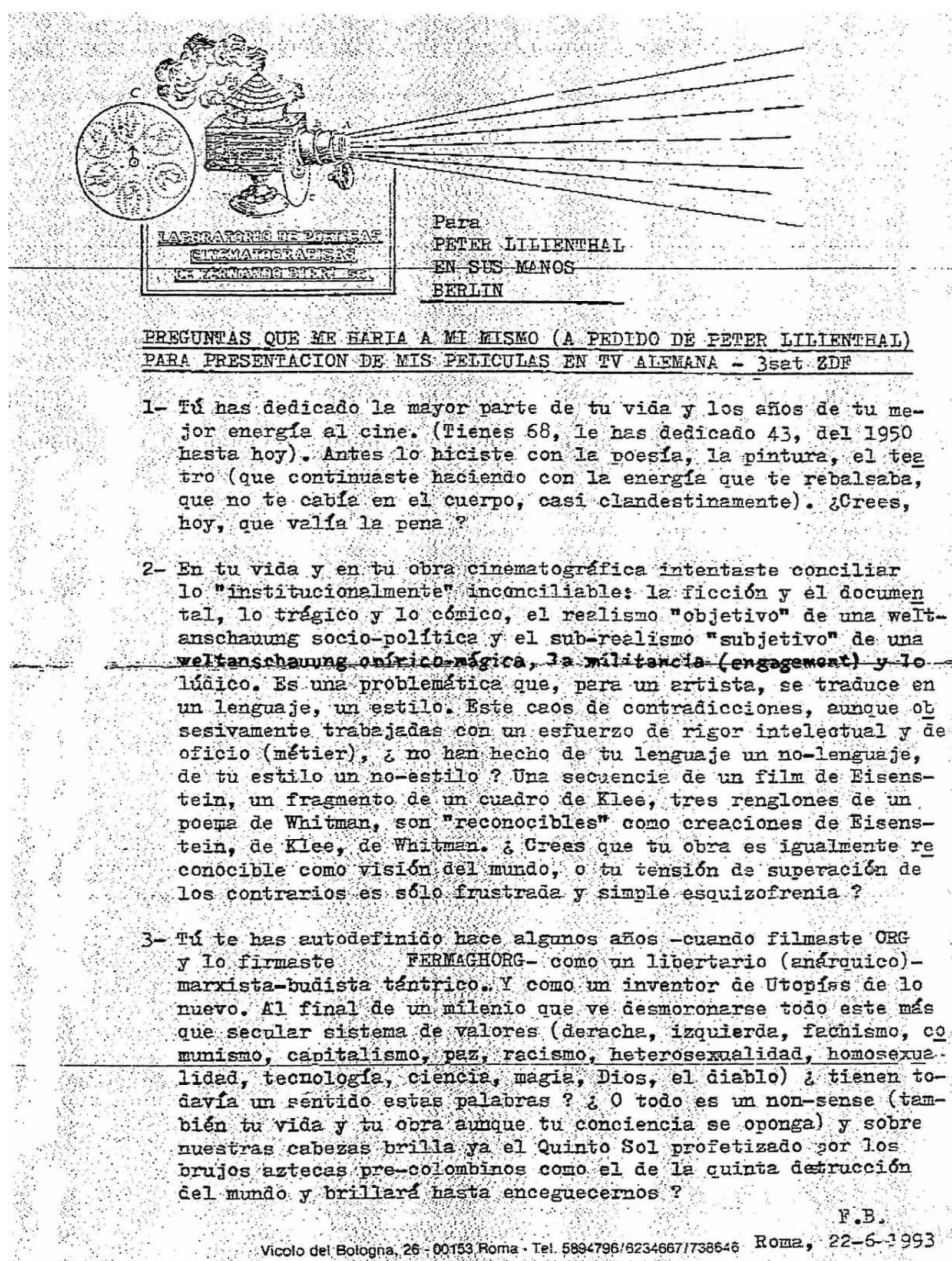
Significados, 2010 (www.significados.com.br). Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/mainstream/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

APÊNDICE

Apêndice A – A entrevista escrita (por e-mail) com Fernando Birri (F.B.)³³⁹

1 - Quando pedem ao senhor que faça uma breve auto-apresentação, como se apresenta: quem é, o que faz e como Fernando Birri, gosta de ser conhecido?

- F.B.:



³³⁹ O roteiro da entrevista escrita, com as perguntas, foi enviado, por e-mail, para Fernando Birri, em 08.02.2014 e as respostas retornaram, também por e-mail, no dia 20.03.2014.

2 - Quais foram seus grandes mestres (pessoas com as quais conviveu de perto): professores, amigos, familiares, patrões ou preceptores que te ensinaram – aconselhando, com o próprio exemplo ou disciplinando-o – e que o ajudaram a compreender melhor a vida, achar o seu caminho?

- *Não respondeu.*

3 - E do ponto de vista filosófico, religioso, literário, cinematográfico, educacional, político, científico, cultural, quais foram suas principais influências?

- *Não respondeu.*

4 - Quando e como foi sua passagem pelo Brasil? Com quem conviveu mais de perto em terras brasileiras?

- *Não respondeu.*

5 - O senhor identifica, entre os brasileiros, alguma figura ou figuras de destaque, no campo das artes, da educação, do cinema, da filosofia e/ou da ciência? Quem são eles e o que destaca de suas trajetórias? Algum deles exerceu algum tipo de influência em seu trabalho como cineasta, educador, poeta e tiriteiro?

- **F.B.:** *Por orden de entrada en escena:*

Adelaide Peters Lessa, poetisa, paulistana, becada junto conmigo y un grupo de jóvenes latinoamericanos en los Cursos de Verano de la Universidad laica de Santiago de Chile, 1948; Rudá Andrade, hijo del poeta antropofágico Oswald, él paulistano, yo santafesino, él mi hermanito, yo su hermanote, fuimos los dos primeros latinoamericanos a diplomarnos en el Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma, en gli anni ruggenti del neorrealismo italiano, 1950-52; Vlado Herzog, compañero ideológico, hijo espiritual, padre, hermano, todo junto, llegó junto con Maurice Capovilla, el sabio profeta da fome –fome de conocer y hacer— a la Escuela Documental de Santa Fe cuando empezábamos y no tenía ni siquiera ese nombre, final de los años 50, principio de los 60; Nelson Pereyra Dos Santos, él con Río 40°, nosotros con los fotodocumentales de Tire Dié, nos conocimos y compartimos el Festival del Sodre en Montevideo, Uruguay (dirigido por Danilo Trelles, también estaba Grierson, año 1958); ya en mi segundo exilio en la preñez de la dictadura argentina: Paulo Emilio Salles Gomez, otra vez Rudá Andrade, Vlado y Maurice, allí aparecen Thomas Farkaz, Sergio Muniz, Geraldo Sarno (y viniendo conmigo clandestinamente de Argentina están

presentes Manuel Horacio Giménez, Edgardo Pallero, su compañera Dolly Pussi y Carmen Papio, mi compañera Italian-Panameña) São Paulo, 1962/63; conocimiento, conciencia y experiencia privilegiada con Paulo Freire en el ABC paulistano; después en Río enamoramiento carioca con Alex Viany “el más viejo de los jóvenes y el más joven de los viejos” como él amaba autodefinirse y la turma do Cinema Nôvo, otra vez Nelson, trueno e irrupción relampagueante y fraterna de Glauber Rocha, vuelo ensordecedor de las legiones de arcángeles que lo siguen arrojando semillas, hoces y martillos criollos, Cacá Diégues, Joaquim Pedro, Saraceni, León Hirzmann... (De esas semillas o huevos nacerá después toda la niñada Rocha: Paula Gaitán, Ava, Erik). Desde un balcón de nubes Vinicius de Moraes me invita a tomar una cerveza de la botella apoyada en su piano de cola y canta. Canta y cuenta también nuevos poemas “do cordel” Ferreyra Goulart, con él escribimos el guión de su romance “João Bôa Morte” un film que moriré sin hacer. Y el mago de la linterna mágica Cosme Alves Neto, y Eusélio Oliveira papá de Wolney a quien dejará el cine en herencia, y Guido Araújo el Pasionario del Festival del Cine Documental de Bahia; y Gilberto Gil, y Lula, y Jorge Amado que funden música, política y letras, como el ancla y la estrella estaban fundidas, tatuadas sobre el corazón de Jubiabá. Y ya en los años finales de los 80, y después 90... La cría brasileira en el nido de la EICTV, Escuela Internacional de Cine y Televisión en Cuba, conocida originariamente como Escuela de Tres Mundos: Africa, Asia y América Latina y el Caribe: Wolney Oliveira, Marcos Moura, Amaury Candido, Jane Malaquías, Valderi Duarte, y su demiurgo único y polivalente Orlando Senna acompañado por su compañera Conceição Senna.

Y muchos, muchos más, pero muchos más. (Se me perdone si no puedo nombrar a todos).

Para completar este recuerdo véase en mi libro “O ALQUIMISTA DEMOCRATICO Por um Novo Novo Novo Cinema Latino-Americano”: Anotações sobre a guerra de guerrilhas do Novo Cinema Latino-Americano pag.140 y sig. (incluye análisis histórico-crítico de Vidas Secas y Dios y el Diablo en la Tierra del Sol pág.148. Y también Un inventario do Cinema Novo brasileiro, nota final 14 pág. 153). Y agreguése “Glauber e Glauber na Glauber de Glauber”pág.86.

6 - Como foi seu exílio no Chile? Com quem conviveu lá? O que fazia: artisticamente e profissionalmente? Conheceu e conviveu com algum brasileiro que também estava exilado no Chile, nesse período? Realizaram algum trabalho em conjunto?

- **F.B.:** Es un dato equivocado.

7 - Dentre as grandes personalidades do mundo, quais continuam sendo referências para o senhor desde a mais tenra idade até o presente momento?

- *Não respondeu.*

8 - Os cineastas da América Latina têm uma forma peculiar de fazer filmes (do ponto de vista da produção, da estética) ou só mudam o cenário, os atores e os temas?

- *Não respondeu.*

9 - Existe o que poderia ser chamado de um cinema latino-americano?

- *F.B.: Existe y sobre todo existirá si somos capaces de que exista un nuevo mundo latinoamericano liberado en el plano económico, liberador en el plano cultural, o si se prefiere que lo diga con una palabra en dimensión 3D: expiritual.*

10 - Quem são os principais representantes desse cinema latino-americano: da velha guarda e da nova geração?

- *Não respondeu.*

11 - O cinema pode nos ensinar algo? O quê?

- *Não respondeu.*

12 - O cinema pode ser apreendido: na escola? Como o senhor acredita que se aprende sobre o cinema? E como se aprende a fazer cinema?

- *F.B.: La intuición poética del cine la aprenden el óvulo y el espermatozoo originarios en la Escuela del Agua Placentaria; la técnica de Cómo hacer un film en la Escuela de Tres Mundos, Cuba, también llamada EICTV Escuela Internacional de Cine y Televisión. (O en otra de las tantas escuelas de cine de este ancho mundo). A respirar se aprende respirando, a caminar caminando, a hacer cine haciendo cine (y viendo y leyendo cine de vez en cuando y mejor si es todas las noches).*

13 - Qual dos seus filmes é mais pedagógico? Por quê?

- *F.B.: Ninguno. Porque yo no intenté nunca “enseñar” con mi cine: sólo mostrar –y en la mejor de las hipótesis demostrar— que el cine puede ayudar también con la carcajada o el llanto, a enseñar a pensar.*

14 - O senhor se considera um educador? Reconhece em si essa vocação para ensinar? Possui formação na área educacional? Quem são as suas referências na área educacional?

- **F.B.:** *No, absolutamente no. Soy fiel a mi orígenes y a mis abuelos Baco y Apolo. He sido soy y seré un titiritero, un juglar, un payador, un cordelista, un payaso tragicómico, y a mucha honra. No soy un “educador”, mucho menos un “maestro” sino simplemente un “cineleasta”: forzado por las circunstancias de nuestra realidad latinoamericana y queriendo ser fiel –no traicionar— a los dos principios que justificaban mi existencia cinematográfica o sea: Uno) el cine como obra de equipo (arte colectivo, comunitario) y Dos) intelectualmente fruto del “ostinato rigore” leonardesco (en una civilización dominada cultural y políticamente como la nuestra por el “chantapufismo” y la improvisación) no me quedaba otra, fui forzado, como digo, a imponerme y proponer el método de una Escuela, pero Ojo y Oreja! de una Escuela Anti-Escolástica. No poseo ni vocación ni formación profesional, le digo más estoy en contra de la educación académica, le digo más todavía: creo que lo se llama tradicionalmente educación es una trampa del poder para perpetuarse en sí mismo, en simples palabras el puntero es el miedo, la lección es la culpa. Una educación que nos educa en el pecado, la culpa, el miedo, la represión y la auto represión que son sus consecuencias pragmáticas no es educación: es deseducación e infelicidad. Referentes? Salvo alguno que otro: la italiana Montessori, en la geografía latinoamericana Jesualdo (Uruguay), las hermanas Olga y Leticia Cossettini (Rosario, en Argentina), el **beato Paulo Freire (grifo nosso)**, mis referentes no están en esta área. Son un coro de serafines y violines, se llaman: Whitman, García Lorca, Neruda, González Tuñón, Discépolo, Zavattini, Wilhelm Reich, Eduardo Galeano, Jubiabá, Macunaíma, Martín Fierro, Pinocho (el antagonista de Pinochet), Karl Marx y los Marx Brothers, etc.etc...*

15 - O senhor tem alguma pedagogia / metodologia, específica, para ensinar cinema?

- Não respondeu.

16 - Sua maneira de ensinar cinema é baseada em algum pensador da educação? Qual pensador? De que maneira o senhor adaptou essa metodologia para aplicá-la ao ensino do cinema?

- Não respondeu.

17 - O senhor conheceu o educador e pensador brasileiro Paulo Freire? Conviveu com ele? Estudou, leu ou teve algum contato com a *Pedagogia do Oprimido*, de Freire? Utilizou-se das ideias ou do método de alfabetização popular de Paulo Freire, como educador?

- **F.B.:** *Cuando mi segundo exilio me llevó a Brasil y la bondad solidaria de viejos compañeros ya nombrados me dió asilo en São Paulo, pude conocer a Paulo Freire cuya Pedagogia do Oprimido abrió un surco profundo en mi materia gris y compartir su experiencia en aquella favela del ABC, el triángulo paulistano suburbano. Año? 1963... Nunca olvidé y nunca más olvidaré su lección sobre la palabra “pinga”, para enseñar a leerla y escribirla a una audiencia mixta, formada por mujeres de todas las edades – muchas— y hombres, también niños, que descubrían ruidosa y alegremente el significado semántico, romántico y aromático de esta palabra. Lenguaje=Vida, Escritura=Memoria y Futuro.*

18 - O que o senhor entende por *Pedagogia do oprimido*?

- **F.B.:** *O que o senhor entende por Felicidade do Liberado? No sé sí o senhor mi entiende...*

19 - Há tempo que o cinema e a educação buscam estreitar os seus laços. Entretanto, só nos últimos anos essa relação vem sendo aprofundada através de estudos, pesquisas e sistematizações científicas de maior estofo. Não falo aqui do ensino do cinema para a formação de cineastas, mas do ensino do cinema para formar professores que possam trabalhar com o cinema na escola (não somente de forma instrumentalizada para passar conteúdos, mas também como letramento, alfabetização cinematográfica que possibilite o conhecimento de sua linguagem, de sua sintaxe). Partindo desse pressuposto, acredito que experiências como a do senhor, como cineasta e educador que, inclusive, já realizou filmes ao mesmo tempo em que ensinava cinema (para seus alunos-colaboradores), pode ser útil nesse processo. De que forma o senhor acredita que o cinema poderia ser trabalhado e ensinado na escola?

- **F.B.:** *“Alfabetização cinematográfica” ése es el mantra ó clave ó piedra filosofal. Poniéndose delante de la cámara y no detrás. Poniéndose detrás del proyector y no adelante. No sé sí o senhor mi entiende ainda?...*

20 - Alain Bergala vem desenvolvendo na França e em outros países, um trabalho interessante com cinema na escola. Ele deixou inclusive algumas sementes desse trabalho aqui no Brasil.

O senhor conhece o trabalho dele nesse campo? O que destaca? E o que poderia ser melhorado? O senhor acredita que esse método, de Bergala, mesmo sendo europeu pode dar certo em qualquer país do mundo e, na América Latina, em particular, por ser o cinema uma arte e uma linguagem universal? Conhece o trabalho de Alicia Vega, no Chile? Quais trabalhos com educação e cinema o senhor conhece e poderia indicar como referência?

- *Não respondeu.*

21 - Quais filmes o senhor indica para se trabalhar na escola?

- *Não respondeu.*

22 - Do ponto de vista científico, especialmente no campo educacional, o senhor acredita na possibilidade de se fazer pesquisas acadêmicas trabalhando com epistemologias latino-americanas?

- *Não respondeu.*

23 - O que sugere para que haja um diálogo mais justo e franco entre educação e cinema?

- *Não respondeu.*

24 - O falecido teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, adaptou da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire o *Teatro do Oprimido* e com ele percorreu vários países da América Latina e de outros continentes. Fernando Birri percorreu o mundo com o *Laboratório Ambulante de Poéticas Cinematográficas*. Será que podemos dizer que existe um *Cinema do Oprimido* na América Latina, ou trata-se de uma expressão que carece de teorização, conceituação e/ou categorização? Na medida em que possamos teorizar sobre essa categoria, o senhor acredita que é possível pensar ensaísticamente em uma **“Pedagogia do (ou para o) Cinema do Oprimido na América Latina,”**? Sobretudo, a partir da conjunção do pensamento, das ideias, da maneira de trabalhar, das biografias e das humanidades e trajetórias pessoais de Paulo Freire e Fernando Birri?

- **F.B.:** *Útil, hermosa, pragmática y utopística propuesta. La idea es tuya: llévala adelante (no te será fácil –lobo estás? Hollyvud estás?— pero llévala adelante). Será también un soplo para que el espíritu de Augusto, que fue también mi amigo, siga inspirándonos.*

25 - Na opinião do senhor, o que pode ser chamado de *Cinema do Oprimido*?

- **F.B.:** *Un cinema anti-hollyvud (anti-explosionístico, anti-sexista, anti-despilfarrador): una pantalla blanca, sin maquillaje (Visconti lo llamaba “cinema antropomórfico”).*

Anti-despilfarrador: anti-perdulário, anti-esbanjador.

26 - Como deve ser uma *Pedagogia para o Cinema do Oprimido*?

- **F.B.:** *Una anti-pedagogía.*

27 - O senhor vê alguma semelhança entre o seu trabalho e o de Paulo Freire?

- **F.B.:** *Somos hermanos siameses con un solo corazón.*

ANEXOS

Anexo A - Os 5 Manifestos de Fernando Birri

Los cinco manifestos³⁴⁰

MANIFIESTO DE “TIRE DIÉ”:

*Por un cine nacional, realista y crítico, 1958*³⁴¹

Al llegar a las orillas de la ciudad de Santa Fe, como en tantas otras ciudades organizadas, la estadística se hace incierta. Hay muchos – ¿cómo? – centenares de familias santafesinas. Sobrepasada la estación del Ferrocarril Mitre, al final de la calle General López, está una de estas barriadas, la del *Tire dié*, extendida a ambos lados de las vías que unen Santa Fe con Rosario y Buenos Aires atravesando los bajos del Salado. Aquí ha sido filmada, con medios precarios, entre las cuatro y las cinco de una tarde de primavera, verano, otoño e invierno de 1956, 57, 58, la presente encuesta, mientras los pibes acuden para pedir una moneda al tren – “!tire dié!... tire dié, digaaa...”– que, a paso de hombre, avanza por un puente de dos kilómetros de largo.

Con esta primera experiencia, producto moral y técnico de la voluntad de hacer de sus alumnos, el Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral espera:

- 1) Colaborar en la medida de sus jóvenes fuerzas a la superación de la crisis actual del cine argentino aportando al mismo una problemática nacional, realista y crítica, hasta ahora inédita.
- 2) Afianzar las bases para una futura industria cinematográfica local, santafesina, de repercusión nacional, en la medida que los alumnos se perfeccionen técnicamente con la periodicidad del aprendizaje cotidiano. La industria cinematográfica argentina ha alcanzado una técnica fotográfica y sonora casi perfecta. Las imperfecciones de fotografía y de sonido de *Tire dié* se deben a los medios no profesionales con los cuales se ha trabajado forzado por las circunstancias, las cuales al obligar a una acción y a una opción han hecho que se prefiriera un contenido a una técnica, un sentido imperfecto a una perfección sin sentido.
- 3) Utilizar el cine al servicio de la Universidad y la Universidad al servicio de la educación popular. En su acepción más urgente esta educación popular va entendida como toma de conciencia cada vez más responsable frente a los grandes temas y problemas nacionales, hoy

³⁴⁰ Fuente: BIRRI, Fernando. Fernando Birri, El alquimista poético-político: Por un nuevo nuevo nuevo Cine Latinoamericano 1956-1991. Madrid: Filmoteca Española / I.C.A.A. / Ministério de Cultura / Ediciones Cátedra, S.A., 1996. p. 15-35.

³⁴¹ En el programa de la primera presentación de *Tire dié*, Santa Fe, 27-IX-1958.

y aquí. Ante una colectividad local y nacional en su mayor parte indiferente o en el mejor de los casos engañada o desengañada como la nuestra, *Tire dié* quiere ayudar a la formación de esa conciencia social por medio de la crítica social latente que en él se ejercita. Esta actitud crítica podrá no ser la más espectacular, pero si es auténtica es también sin dudas de las más eficazmente, a mostrar uno entre tantos problemas, mostración que si bien es sólo un primer paso no puede dejar de ser dado para proseguir avanzando en la solución de dicho problema. *Tire dié* no da esa solución, no quiere darla, porque entiende que cualquiera que diera sería parcial, excluyente, limitada: quiere en cambio que el público la dé, cada uno de los espectadores, ustedes, buscando y encontrando dentro de ustedes mismos la que crean más justa. Y llevándola inmediatamente fuera de ustedes mismos, a la práctica, conmovidos pero lúcidos.

MANIFIESTO DE “LOS INUNDADOS”:

*Por un cine nacional, realista, crítico y popular, 1962*³⁴²

Como desarrollo coherente de la Escuela Documental de Santa Fe, de su plataforma teórica, de sus métodos de trabajo, realizamos el primer film argumental de la región: *Los inundados*. Argumental, de base documental. Si bien anterior como propósito al Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, sólo éste, con su activa vinculación, documentación e interpretación del medio, posibilitó su concreción. Así, desde el año 56 y simultáneamente con la realización de nuestros fotodocumentales y documentales, fuimos trabajando en la preparación de *Los inundados*, que filmaríamos cinco años después, en el 61. Este largometraje argumental, además de replantear la caducidad en el cine contemporáneo de los límites entre lo que se entiende tradicionalmente por argumental y documental, se vincula contenutísticamente – por su temática –, metodológicamente – por su elaboración del tema –, y técnicamente – por los cuadros filmadores – al quehacer de nuestro Instituto. Sintetiza su experiencia, totalizándola, y la transporta al plano del espectáculo y del profesionalismo bien entendidos. Y justamente por esto y por responder a las mismas motivaciones que dieron origen a la Escuela Documental de Santa Fe en el plano experimental y universitario, *Los inundados* asume en pública polémica la responsabilidad de ser el film-manifiesto de nuestro movimiento, conducido bajo las banderas de una cinematografía nacional “realista, crítica y popular”.

³⁴² En “La Escuela Documental de Santa Fe”, Fernando Birri, Editorial Documento del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral, Santa Fe, 1964.

MANIFIESTO DE “ORG”:

(Manifiesto del cosmunismo o comunismo cósmico).

Por un cine cósmico, delirante y lumpen, 1978

... tico vísceras pensantes: cosmunism comunismo cósmico y mágico por un cine cósmico delirante y lumpen totalmente discutible por sus métodos y tiempos de rodaje y de montaje (pero toda la operación es una demostración que se puede poner en práctica la Utopía) locura y rigor tomados de la mano no habrá revolución duradera sin revolución del lenguaje tabula rasa: cine desde cero para experimentar *ORG* como un no-film es decir como *experience* con cada espectador individual (“sólo para locos”) totalmente discutible por sus métodos y tiempos de rodaje y de montaje como verificación de un cine para mutantes de un cine total *ORG-experience* como experiencia: esperanza de comunicación (técnicas de montaje pitagóricas, oraculares y alquímicas) “montaje de atracciones” nueva dimensión lúdico-mental (pero toda la operación es una demostración de que se pueda poner en práctica la Utopía) (público no como “masa” sino como re-unión de espectadores individuales) locura y rigor tomados de la mano (entre cine y no-cine o más-allá-del-cine: filmunculus) (un film test de Rorschach) por tanto ideologizar todo pero además sensorializar todo heredero de los portadores ambulantes de linternas mágicas para experimentarse a sí mismos como respuesta al estímulo *ORG* no habrá revolución duradera sin revolución del lenguaje comunismo sensual hedonista erótico vísceras pensantes: cosmunism fabricación de un poema o de una novela choque artesanía vs. industria comunismo cósmico y mágico por un cine cósmico delirante y lumpen (entre cine y no-cine o más-allá-del-cine: filmunculus) totalmente discutible por sus métodos y tiempos de rodaje y de montaje (público no como “masa” sino como re-unión de espectadores individuales) (técnicas de montaje pitagóricas, oraculares y alquímicas) heredero de los portadores ambulantes de linternas mágicas comunismo cósmico y mágico por un cine cósmico delirante y lumpen comunismo sensual hedonista erótico vísceras pensantes: cosmunism (un film test de Rorschach) por tanto ideologizar todo pero además sensorializar todo tabula rasa: cine desde cero para experimentar *ORG* (“sólo para locos”) fabricación de un poema o de un...

MANIFIESTO DE LOS TREINTA AÑOS DEL NUEVO CINE LATINOAMERICANO

El alquimista democrático

*Por un Nuevo Nuevo Nuevo Cine Latinoamericano, 1985*³⁴³

“La ideología la hemos hecho

sangre

saliva

esperma

muertos

exilio

resistencia.

Violenta, serena

liberación

del hambre

de la conciencia.

El problema ahora

es el lenguaje

una revolución

que no revoluciona

(permanentemente)

sus lenguajes

alfabetos

gestos

miradas

involuciona o muere.”

Nuestro cine, nuestras vidas, son un acto, una semilla, una flor, un carnal fruto de resistencia poético-política. Cuando digo nuestro cine, nuestras vidas, no estoy usando la retórica de una primera persona en plural: todo lo contrario, estoy usando el plural del pueblo y de los cineastas del pueblo. Esa resistencia poética se llama en cine Nuevo Cine Latinoamericano. Esa resistencia política tiene todos los nombres, apellidos y sobrenombres de ya cuatro generaciones de cineastas latinoamericanos que viven, conviven y han muerto

³⁴³ Leído en La Habana, el 16-XII-1985, con motivo de la condecoración de 1.º Grado Orden “Félix Varela” por méritos intelectuales, en nombre de la Revolución Cubana, de manos de Fidel Castro.

por ese cine. Y reviven en la imaginación colectiva, como Glauber Rocha, Saúl Yelín, Raymundo Gleyzer, Jorge Cedrón, Jorge Muller, Vlado Herzog, y tantos otros, entre los que no pueden faltar y no faltan, aquellos dos adolescentes proyccionistas cubanos, que en el alba de la revolución fueron asesinados por los contrarrevolucionarios, cuando con su camioncito de las Unidades Móviles del ICAIC, iban por los caminos de la Ciénaga a mostrar el cine a otros compañeros, por primera vez. A todos ellos, aquí y ahora, decimos: ¡Presentes! A casi cien años de la invención de este “juguete mecánico”,

“Abuelos Lumière
 abuelo Méliès
 abuelo Edison
 reciban
 como en la diversidad
 este nuevo cine latinoamericano
 uno en la diversidad
 diverso en la unidad.
 Un entero continente
 expresa su visión
 su delirio
 de magma y nieve
 su indignado temblor
 pongamos la cámara a la altura
 del ojo de un hombre
 su tran figuración.”

Porque así como, confieso, ya no sé más dónde empieza la palabra cine y dónde termina la palabra poesía y dónde empieza la palabra revolución. Y alguna vez también dije que el acto que transforma la cosa en otra cosa, “la metáfora viva”, es la Revolución. Porque muchas veces me pregunté si había un denominador común para esta multiplicación de peces y de panes y de fotogramas de nuestro Nuevo Cine Latinoamericano. Y reflexionando sobre las infraestructuras de nuestro subdesarrollo económico, que una inaceptable deuda externa quiere hacernos aparecer como fatalidad; sobre nuestras carencias tecnológicas, entre las cuales hay que incluir urgentemente el desafío de la imagen electrónica; sobre la necesidad impostergable de la formación de cuadros técnicos y artísticos, del río Bravo a la Patagonia,

reinventando métodos y soluciones alternativas; respetuoso de la complejidad y diversidad de nuestras sobreestructuras histórico-culturales, he creído encontrar una respuesta en la energía de nuestra imaginación liberada y liberadora. En la teoría y praxis de una Poética de Transformación de la Realidad. Una poética crítica, una poética de la liberación. Así también hemos aprendido que lo útil es bello, que la belleza es útil.

“Cada error en la interpretación del hombre, comporta un error en la interpretación del Universo”, es la clave que nos han legado los viejos alquimistas. Y en la interpretación de la Historia – actualizaría por mi parte – “y es, por tanto, un obstáculo a su transformación”. A las infinitas interpretaciones de ese Arcano, corresponde también hoy el verbo de la Teología de la Liberación. No hay arte sin misterio, y sin los ácidos del revelado.

Hace ya varios años mi hermano Nelson Pereira Dos Santos me decía: “Hasta ahora hemos usado el cine para enseñar, usémoslo ahora para aprender.” Del barro al oro, de la “estética del hambre” al hambre de una estética subversiva, del fotograma a la vida, éste es la Grande Arte en cuyo horno estamos ardiendo. “Que ningún espectador salga el mismo después que termine de ver una de nuestras películas”, dijimos hace más de un cuarto de siglo, exigiéndonos la concienciación de un espectador activo. “Que ningún cineasta latinoamericano sea el mismo que empezó a hacer la película cuando termine de hacerla.” Hoy decimos, autoconscientizándonos. En el baño de mercurio del tiempo, disuelto en la memoria colectiva de su pueblo el cineasta latinoamericano no transmutará la historia, si no transmuta su visión interior, la imagen anticipatoria, lúcida y solidaria, de militantes en el futuro de esa historia.

Pertenezco a una generación, nacida bajo la Cruz del Sur, que en la maduración de su conciencia estética y política agregó una nueva estrella con destellos blancos, azules y rojos, que alumbrada el nacimiento del primer territorio libre de América: Cuba. Nuestro enemigo no es el arte abstracto, sino el “imperialismo”, supo decirnos el Jefe de esa revolución, Comandante Fidel Castro en aquellos primeros años. Y agregó: “Dentro de la Revolución todo, fuera de la Revolución nada.” Esta extrema, total, inédita, hasta entonces, libertad de expresión creativa revolucionaria es la que definió la buena suerte de los artistas y del arte de esta segunda mitad del siglo en nuestro continente latinoamericano. Y en el caso específico de nosotros, cineastas, nuestra unidad que es nuestra fuerza –en nuestra diversidad de búsquedas, experimentaciones propuestas. Flor siempre viva en su apertura, que hace de nuestro Nuevo Cine Latinoamericano el movimiento que más décadas ha resistido en la Historia del Cine y el primer movimiento continental de dicha Historia. Y que al abrir acelerado de su corola incorpora los temas contemporáneos de la nueva calidad de la vida, los nuevos pétalos de la

mujer, nuestras compañeras cineastas, de las minorías oprimidas social y sexualmente, del video democrático, y también la defensa de las hojas de pacífico verde que se movilizan para detener el huracán atómico.

“El Nuevo Cine Latinoamericano
es hoy una realidad
pero
pero
pero
hace veinticinco años
era una utopía.
¿Cuál la nueva utopía?”

Decía en ese mismo poema, escrito en un frío exilio, años atrás. El VII Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano nos da la respuesta: La Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, reunión de Cineastas de África y América Latina, reuniones de Secretarios de Sindicatos y Asociaciones de Cineastas, de distribuidores de Cine Alternativo, de Directores de festivales, de Revistas de Cine, de Cinematecas, de Especialistas en Medios de Comunicación, de los Jefes de Cinematografías del Continente, Asamblea de la Federación Internacional de Cineclubes, Seminario sobre la Situación Actual del Cine en Asia, África, América Latina y Europa Occidental, vuelo de nuestra identidad nacional, regional, continental, hacia el horizonte del Tercer Mundo. Resumiendo: la 2.^a fundación de la Utopía.

Mi pobre y viejo corazón, al recibir esta inesperada condecoración “Félix Varela”, necesita, para seguir resistiendo, apretar junto a sí el corazón de su santo hermano Nelson Pereira Dos Santos, el de los compañeros cubanos de “El Mégano”, Julio García Espinosa, Tomás Gutiérrez Alea, Alfredo Guevara, José Massip, el corazón de todos los cineastas latinoamericanos, presentes y distantes y, sobre todo, apretar, sobreimprimir sobre este corazón, y su esperanza, los corazones de las más jóvenes generaciones de cineastas que lo sobrevivirán pulsando a 24 fotogramas por segundo en el siglo XXI.

Agua para la sed. Pan para el hambre. Fuego para el frío. Luz para el Nuevo Nuevo Cine Latinoamericano.

MANIFIESTO DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE CINE Y TV
(PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ÁFRICA Y ASIA):

“POR UN CINEASTA DE TRES MUNDOS, EN EL 2000”:

*Trabajadores de la luz, 1986*³⁴⁴

Compañero Comandante en Jefe Fidel Castro, Compañeros alumnos, compañeros profesores, Amigos huéspedes, hermanos cineastas y teleastas, Compañeras y compañeros todos:

Ésta es el Acta de Nacimiento de la Escuela. La firman, como parte y testigo, el Comité de Cineastas de América Latina, la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano y todos, todos los integrantes de la Escuela.

La Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano presidida por Gabriel García Márquez decide dar vida a la Escuela Internacional de Cine y TV en San Antonio de los Baños, Cuba, sobrenombrada Escuela de Tres Mundos (América Latina y el Caribe África y Asia).

Resultado de necesidades, experiencias y reflexiones críticas y autocríticas cumplidas durante treinta años del Nuevo Cine Latinoamericano, esta Escuela, antes de nacer, cupo en un sobre ambulatorio: para explicarnos mejor, allí encerrábamos tres figuras, un círculo rojo, un cuadrado azul y un triángulo amarillo, que hoy superpuestos, son el logos de esta Escuela antiescolástica.

Éste es el sobre. Cuando Julio García Espinosa me despertó una madrugada llamándome por teléfono de La Habana a Roma, diciéndome que tenía que venir para discutir algunas ideas sobre la Escuela anticipada por el Comandante Castro en el último, el VII Festival del Nuevo Cine Latinoamericano, me quedé desvelado, no podía dormir. Entonces, como hago siempre cuando estoy frente a un problema para mí de comprensión difícil, traté de sintetizarlo, no de simplificarlo, de sintetizarlo con la ayuda de algunos garabatos y figuras. Son éstos que ustedes ven aquí. El triángulo amarillo representa el 1.º nivel, el Curso Básico Regular, que familiarmente llamamos “la Escuelita” para diferenciarla de la Escuela en su conjunto, “la Escuelota”. Este 1.º nivel, los Talleres Experimentales, o sea, el perfeccionamiento. El círculo rojo representa el 3.er nivel, es el de formación. El cuadrado azul representa el 2.º nivel, o sea, los Diálogos de Altos Estudios: la superación.

³⁴⁴ Extracto del “Acta de Nacimiento”, pronunciado el 15-XII-1986, en el acto inaugural de la Escuela Internacional de Cine y TV para América Latina y el Caribe, África y Asia, sobrenombrada de Tres Mundos, en San Antonio de los Baños, Cuba.

Cuando se trató de dar forma definitiva a este logos, el gráfico Gonzalo García Barcha trajo de su mano un viento joven que desbarató las figuras en un equilibrio inestable, es decir, dinámico, y las transformó: al triángulo amarillo en el haz de luz de un proyector cinematográfico o pincel electrónico, al cuadrado azul en una pantalla de cine o video de un televisor, y al círculo rojo, en nosotros, los espectadores, la platea, el ruedo, o si se prefiere en el horizonte internacionalista de esta comuna audiovisual de Tres Mundos.

Antiescolástica decíamos de esta Escuela, porque esta Escuela aspira a ser un centro de producción de energía audiovisual, un “Centro de producción de la imagen globalaudiovisual: Cine y TV”.

Formación de cineastas teleastas. O más apropiadamente, para corregir en la invención ideal del hombre, la división real existente en la práctica: formación de cineteleastas.

Por tanto, uso de película y *tape* magnético; para lo específicamente cinematográfico, uso del 35 mm. y 16 mm.; para lo específicamente televisivo y video, todas las normas y formatos; para ambos, color y blanco y negro; para ambos, ejercitación en la ficción y en lo documental. Y para todo, teoría y práctica indisolublemente unidas, en tres mundos sometidos a las implacables leyes del subdesarrollo – implacables pero no fatales – y a las tensiones para la liberación de este subdesarrollo, en la búsqueda de una identidad económica, técnico-científica, espiritual, en suma, histórica.

¿A cuáles necesidades entiende dar respuesta esta Escuela?

La primera es la de los que no saben nada y quieren aprenderlo todo. La respuesta es el Curso Básico/Regular (El triángulo amarillo). Contará en pleno funcionamiento con 240 alumnos de tres continentes, becados integrales. La cuota de becados por país es de cuatro. Para optar a una beca el aspirante deberá reunir las siguientes condiciones: tener título o certificado de bachiller, no menos de veinte ni más de treinta años de edad, dominio del idioma español y pasar dos pruebas en su país de origen. Cada uno de los alumnos se integrará a un equipo de trabajo y, al mismo tiempo, llevará a cabo su propio proyecto individual en cursos de tres años y medio (medio año del Curso Básico más tres años del Curso Regular), conjugando la polivalencia –“todos deben saber hacer de todo” – con las especializaciones profesionales: Dirección, Fotografía y Cámara, Sonido, Montaje, Producción: Cine y TV. El Curso Básico (seis meses) comenzará el 5 de enero y terminará en julio de 1987. El Curso Regular (tres años) comenzará en septiembre de 1987. Contará de dos fases: la primera, de formación polivalente (dos años) y, la segunda, de especialización (un año). Concluido el curso regular (primera y segunda fases) los alumnos estarán capacitados

para desempeñarse como Directores Cinematográficos y Directores de Televisión en vivo, Directores de Fotografía y Camarógrafos, Sonidistas, Montajistas, Productores.

Enseñar “todo”, sin dar “roles”, dificultaría la inserción de los egresados en las industrias de sus países de origen. Especializar sin dar una preparación “multioficio”, sería debilitar esas *chances* de trabajo. Y además porque también es cierto que si se quiere dar una formación profesional competitiva con los más altos niveles de la industria, no es menos cierto que este estudio riguroso, metódico y prolongado, no descarta formar también fulmineamente, mediante la transmisión de los elementos básicos de un ABC cinematográfico y televisivo, nuevos cuadros emergentes y urgentes.

Habrá un Taller del Ojo y un Taller de la Oreja; un Centro de Documentación –una memoria de nuestra imagen de cada día en el que los otros llaman Tercer Mundo–, una Cinemateca, una Videoteca, una Radioteca; también una imprenta propia, apuntes y tres colecciones editoriales, para empezar.

El Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana es un festival-aula: la primera lección a la que han asistido llegando a Cuba los alumnos de la Escuela Internacional de Cine y TV.

Los alumnos completarán su aprendizaje teórico con prácticas en el ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos) y en el ICRT (Instituto Cubano de Radio y Televisión).

La segunda necesidad a la que entiende dar respuesta esta Escuela es la de quienes tienen ya cumplida una experiencia, realizado películas y/o programas televisivos, sin una previa formación escolástica. Y esta formación se completa en los *Talleres Experimentales* (el cuadrado azul) (42 participantes para empezar). Dos de ellos son permanentes, atendiendo a las dos carencias más notas en la evolución del Nuevo Cine Latinoamericano: “Guión y Dramaturgia” y “Dirección de Actores”. Seguirán otros.

(Los de Dramaturgia los inaugurará García Márquez contando “Cómo se cuenta un cuento”).

Es en estos Talleres Experimentales donde la Escuela expresará, a su máxima potencia, una característica que defendemos como motivación implícita de su derecho a la vida: el derecho al error. O mejor, para evitar equívocos: el derecho a no inhibirse por temor al error. Porque si una escuela no garantiza este margen de *libertad creativa*, ¿dónde, en cuál etapa de su futuro el cineteleasta volverá tan orgánicamente a encontrarla?

La tercera necesidad a la que entiende dar respuesta esta Escuela es la de quienes siempre hemos creído que no se termina nunca de aprender y hoy más que nunca, ante la

aceleración de las nuevas tecnologías. Este nivel es el de todos aquellos con una obra profesional cumplida. Los hemos llamado *Diálogos de Altos Estudios* (el círculo rojo) (otros 15 participantes para comenzar). Diálogos al más alto nivel posible, aspiramos, de la información, de la técnica, de la imaginación, o sea intercambio solidario de experiencias. Abiertos en ondas concéntricas a la presencia de profesionales de nuestros tres mundos, hasta alcanzar la de profesionales de un ilimitado horizonte internacional e internacionalista. Así como el cuerpo directivo y docente de la Escuela está compuesto por cineastas y teleastas latinoamericanos, cubanos, e integrará en su desarrollo otros expertos africanos, asiáticos e internacionales de la Comunicación Audiovisual.

El concepto de fondo es el del “aprendizaje permanente”. Enseñar aprendiendo.

Receptivos a todos los modelos y aportes de otras escuelas internacionales, empero no modelizaremos calcando ejemplos del “1.er Mundo”, y, más generalmente, no modelizaremos con ningún otro ejemplo de otras realidades socio-culturales.

En su pleno desarrollo (año 1990), la población de la Escuela será de 300 alumnos y alumnas, aceptando el desafío “tercermundista” de reconciliar formación masiva y calidad individual.

Cuba da las instalaciones de la Escuela, con una capacidad de unos 300 alumnos y el equipamiento inicial. Lo demás lo aporta la Fundación. Ni la Fundación ni la Escuela son del Estado Cubano.

Pero sólo la voluntad político-cultural de Cuba y su hospitalidad fraterna han permitido su concreción en Cuba.

Es una verdadera ciudad del Cine y la TV que la brigada constructora “25 Aniversario de Girón” compuesta por 300 compañeros cubanos voluntarios con la colaboración de voluntarios de los Poderes Populares Provincial y Municipal, del ICRT y el equipo técnico del ICAIC, construyó día y noche en San Antonio de los Baños, a treinta y cinco minutos en fila de palmeras desde La Habana: aulas modulares transformables en miniestudios cada una con un televisor y casetera, oficinas, salas de montaje y mezcla de sonido, cine y *videobeam*, comedor, dormitorios, salas de ordenadores, telex, central telefónica, correos, guardia médica, campos de deporte, piscina, jardines, huerto, laboratorios y depósitos con el instrumental tecnológico más actualizado (y más sofisticado) importado de Japón, Italia, Alemania Federal, España y Canadá.

Sintetizando, en clave crítica, con amor de tres continentes: la Escuela Internacional de Cine y TV es un Centro de Producción que forma profesionales en Cine y TV (cultura audiovisual global) hoy para el 2000, teórica y prácticamente (en sus tres niveles: Curso

Básico/Regular, Talleres Experimentales, Diálogos de Altos Estudios) en San Antonio de los Baños, Cuba, para expresar aquel imaginario colectivo del llamado por los otros Tercer Mundo o, mejor, de Tres Mundos... (como nuestra respuesta a la negación de esa imagen por parte del Poder Imperial).

Nunca hemos creído en las escuelas de enseñanza artística que se ilusionan (y lo que es más grave ilusionan a sus alumnos) con la transmisión neutra de una técnica. Volenti o nolenti, la transmisión del conocimiento (del cual la técnica es sólo una imprescindible herramienta) implica por parte de quien lo transmite –y de quien lo asimila– una visión del mundo, un juicio de valor sobre este mundo, un estar, es decir, un actuar en el mundo.

Que esta Escuela no sea una escuela “irresponsable” no quiere decir que no esté sumamente atenta a no caer en los estereotipos de un arte “responsable”, en los viejos errores del populismo, de dogmatismo, de la burocratitit, de la “ideologización” retórica (que es todo lo contrario de una ideología vital, operante).

Esta Escuela se construye con bloques de cemento pre-fabricados, pero no con ideas pre-fabricadas.

Esta Escuela es una escuela de formación artística: y “en Arte, la libertad ante todo”.

Para definirnos, para autorreconocernos en esta libre búsqueda de utilidad, verdad y belleza (“Dentro de la revolución de la belleza todo, fuera de la revolución de la belleza nada”), y como anulación de pseudo-contradicciones político-poéticas, no encuentro expresión más justa para todos nosotros, los presentes y los futuros, que “milитantes de la imagen”.

Ayer, fue el documentalismo crítico nuestro primer paso. (Y estos primeros pasos los seguiremos dando mientras sea necesario.) Pero hoy, después de treinta años de nuestro movimiento, la exigencia de un argumentalismo, de una expresión narrativa argumental madura se hace impostergable; expresión narrativa crítica. Ficción crítica. Y mañana, pero mañana ya es hoy, proyecto crítico, sueño crítico, delirio crítico, cine y TV visionarios, visión crítica, anticipatoria de la realidad de Tres Mundos. Realismo crítico-mágico. Realismo mágico-crítico.

Expresar lo que todavía no tiene un nombre, una imagen, un estilo. Expresarnos, nombrarnos, imaginarnos.

Para que el lugar de la Utopía, que, por definición, está en “Ninguna Parte”, esté en alguna parte: por derecho de cronología geográfica, política, poética, está en el que los otros llaman Tercer Mundo y nosotros Nuestra América, Nuestra África, Nuestra Asia, Nuestro Mundo.

Larga vida a la Utopía del Ojo y de la Oreja de la Escuela de Tres Mundos.

En San Antonio de los Baños

15 de diciembre de 1986

Luna creciente, vigilia de llena

(siguen las firmas)

La materia de nuestro arte es la luz, nuestro arte se hace con luz, voltaica o electrónica que sea, somos trabajadores de la luz. En un poema escrito en 1956, en México, cuando todo este sueño con ojos abiertos estaba todavía por venir, el Che llamó a Fidel “ardiente profeta de la aurora”. Compañero Fidel Castro; lo hago custodio de esta Acta de Nacimiento e invito a usted a que inaugure esta cátedra, en nombre de la Escuela de Cine y TV de Tres Mundos y de la luz de la aurora.

Anexo B - A filmografia de Fernando Birri³⁴⁵

A filmografia de Fernando Birri, como argumentista, roteirista, documentado, entrevistado, ator e diretor é composta por dezenas de trabalhos, dentre os quais destacamos os seguintes³⁴⁶: Direção de *Selinunte*, *Alfabeto Noturno* e *Ubuu* (Itália, 1951); Co-Direção com Mario Verdone em *Immagini Popolari Siciliane Sacre e Profane*; Roteiro de *One is one*, dirigido por Margret Tait (Itália, 1952); Estágio em *Al margini della Metropoli*, do diretor Carlo Lizzani e *Il Tetto*, dirigido por Vittorio De Sica e Cesare Zavattini (Itália, 1953); Ator em *Gli sbandati*, do diretor Francesco Maselli e Co-roterista de *Las abandonadas*, do diretor Emilio Fernandez (Itália, 1954)³⁴⁷; Direção, Argumento, Roteiro, Fotografia (juntamente com os alunos do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral de Santa Fe), em *Tire dié*, (Argentina, 1960/1961); Direção e Roteiro de *La verdadera historia de La primera fundación de Buenos Aires* e Direção de *Buenos dias, Buenos Aires* (Argentina, 1959), vencedor do “Prêmio Fondo Nacional de las Artes”, Buenos Aires, 1959; Diretor e Co-roteirista de *Los inundados* (Argentina, 1961/1962); Direção, Roteiro e Argumento de *La Pampa Gringa* (Argentina, 1963), “1º Prêmio Columbianum”, Gênova, 1964; Pré-roteiro de *João Boa Morte, cabra marcado para morrer*, em parceria com Ferreira Gullar (Brasil, 1963)³⁴⁸; Argumento e Roteiro em parceria com Vasco Pratolini de *Mal d’America* (Itália, 1965)³⁴⁹; Direção, Roteiro e Argumento de *Castagnino, diário romano* (Argentina-Itália, 1967); Ator e Co-roteirista de *Sierra Maestra*, dirigido por Ansano Giannarelli (Itália, 1969); Ator em *Non ho tempo* também dirigido Ansamo Giannarelli (Itália, 1973); Direção, Roteiro e Argumento (com o pseudônimo de Fermahorg), de *ORG*, (Itália, 1967-1978); Direção, Roteiro, Argumento, Seleção dos temas musicais e Montagem de *Rafael Alberti, um retrato del poeta por Fernando Birri* (Itália, 1983); Ator em *La rosa de los vientos*, dirigido por Patricio Guzmán (Espanha-Venezuela-Cuba, 1983); Direção de *Rte.: Nicaragua (Carta al mundo)* (Nicarágua, 1984), “Prêmio O.C.I.C. (Office Catholique Internacional Cinema)”, VI Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, Havana, 1984, “Coral Branco Saúl Yelín do Comitê de Cineastas da América Latina”, VI Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, Havana, 1984, “Menção Especial do Júri”, X Festival de Cinema Ibero-

³⁴⁵ Filmografia composta a partir da consulta ao conjunto da obra de Fernando Birri, conforme indicações das Fontes Documentais e das Referências desta tese.

³⁴⁶ Muitos dos seus filmes foram premiados. Alguns destes prêmios já foram citados, outros são listados aqui.

³⁴⁷ O filme não foi produzido.

³⁴⁸ Este filme não foi realizado. Por conta do Golpe Militar, em 31 de março de 1964, Birri teve que sair do Brasil. O primeiro tratamento do roteiro está desaparecido.

³⁴⁹ O roteiro não chegou a ser filmado.

Americano, Huelva, Espanha, 1984, “Medalha de Prata”, XIV Festival Internacional de Cinema, Moscou, 1985; Direção e Roteiro de *Mi hijo el Che. Um retrato de família de Don Ernesto Guevara*, (Itália-Espanha-Cuba, 1985), “Prêmio da Liga das Nações Unidas”, Festival do Filme Documentário, Leipzig, 1985, “Troféu *Caravela de Prata* do Instituto de Cooperação Ibero-Americana”, XXVII Certame de Cinema Documentário e de Curta-Metragem, Bilbao, 1985, “Prêmio *Glauber Rocha* da Prensa Latina”, VII Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, Havana, 1985, “Prêmio *Dom Quixote* da Fédération Internationale des Ciné-Clubs”, VII Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, Havana, 1985; Diretor, Argumentista e Co-roteirista (em parceria com Gabriel García Márquez) de *Um señor muy viejo com unas alas enormes*, (Cuba-Itália-Espanha, 1988), “Prêmio *Melhor Trilha Sonora*”, Mostra Internacional de Arte Cinematográfica de Veneza, 1989, “Prêmio *Melhor Cenografia*”, XI Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, Havana, 1989; Direção e Roteiro de *Che: ¿muerte de la utopia?* (Argentina-Bolívia-Cuba-Alemanha); Direção e Roteiro de *El siglo del viento* (Argentina-Brasil-Cuba-Estados Unidos-França-Alemanha, 2000); Diretor e Co-roteirista (em parceria com Julio García Espinosa) de *ZA 05. Lo viejo y lo nuevo* (Argentina-Cuba, 2006); Direção e Narração de *Elegía Friulana* (Itália, 2007); Direção e Roteiro de *El Fausto Criollo* (Argentina, 2011) e Ator (documentado) nos documentários: *Vlado e Birri: encuentros*, dirigido por Marina Weis e Laura Faerman (Brasil, 2012) e em *Fernando Birri, el utópico andante*, dirigido por Humberto Rios (Argentina, 2012).

Anexo C - Os filmes “Tire dié” e “Los inundados” e suas respectivas fichas técnicas

Links dos filmes no You Tube³⁵⁰



Tire dié (Argentina, 1960/1961, 16 mm, 33 minutos)

LINK do You Tube: https://www.youtube.com/watch?v=QS2eTbys_UA



Los inundados (Argentina, 1961/1962, 35 mm, 87 minutos)

LINK do You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=QYtDT2OmAgI>

³⁵⁰ A indicação dos links dos filmes no Youtube, apesar da baixa resolução da exibição, tem como objetivo proporcionar ao leitor o acesso às duas obras de Fernando Birri que mereceram especial atenção nesta tese. Todavia, vale destacar que trabalhei com as versões dos filmes em DVDs que integram o PANFLORILEGIO de Fernando Birri – Nuevo Cine Latinoamericano – Obras Completas – Uma Produção do Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales (ISCAA); Asociación Trabajadores del Estado (ATE), CDP Santa Fe (CTA); Colección Bienes Culturales, 2014.

Fichas Técnicas³⁵¹

*Tire dié** (Argentina, 1960/1961, 16 mm, 33 minutos).

Ficha técnica da versão definitiva: Diretor: Fernando Birri; Assistente de Direção: Manuel Horacio Giménez; Realizadores: Alunos do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral; Roteiro: Fernando Birri e alunos; Vozes: Francisco Petrone e María Rosa Gallo; Locutor: Guillermo Cervantes Luro; Fotografia: Birri e alunos; Montagem: Antonio Ripoll; Som: Mario Fezia; Regravação: Argentina Sono Film e Laboratórios Alex; Produção: Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral (UNL).

*Los inundados*³⁵² (Argentina, 1961/1962, 35 mm, 87 minutos³⁵²).

Ficha técnica: Diretor: Fernando Birri; Roteiro: Fernando Birri e Jorge A. Ferrando, sobre o conto homônimo de Mateo Booz; Fotografia: Adelqui Camusso; Cenografia: Saulo Benavente; Música: Ariel Ramírez; Montagem: Antonio Ripoll e Gerardo Rinaldi; Elenco: Pirucho Gómez, Lola Palombo, María Vera, Roberto Pérez, Hector Palavecino, Julio Gonzáles, Pedrito Galmés, Agustín Rodríguez, Alberto Laborde, Mónica Sandoval, Pedro Evaristo, Carlos Rodríguez, Nilda Ledesma, Roberto Rodríguez, Juan Carlos Rodríguez, Estela Maris Ferraro, Juan Crespo, Elvira Anparamo, María Rosa Loza, Celino Márquez, Graciela y Elsa Matilde Capella, Oscar Ledesma. Produção: PAN (Productora América Nuestra).

³⁵¹ As fichas técnicas dos filmes citados foram sintetizadas a partir da consulta ao conjunto da obra de Fernando Birri, conforme indicações das Fontes Documentais e das Referências desta tese.

* Enquanto *Tire dié* foi filmado com uma câmera Bolex, a corda, emprestada, em 16 mm, com um filme vencido, gravador amador e uma equipe técnica formada por estudantes, *Los inundados*, embora seja também um filme escola, teve melhores condições de produção, ainda que essas condições tenham sido impostas pelo Sindicato da Indústria Cinematográfica Argentina (SICA).

³⁵² O tempo do filme aparece na bibliografia consultada variando de 86 a 87 minutos. Em razão dessa imprecisão, optei pelo registro de capa da cópia do DVD com o qual trabalhei que grafou 87 minutos e que corresponde ao mesmo tempo da referida cópia.

Anexo D – Documentos digitalizados, fotos e ilustrações de Fernando Birri: materiais pedagógicos e administrativos, catálogos, ilustrações e cartazes, equipamentos, fotos de pessoas e lugares e documentos referentes a Birri e ao Instituto de Cinematografia da Universidade do Litoral (Escola Documental de Santa Fe)



Figura 01: Dolly Pussi e o autor da tese, Eugênio Magno (Fotografia: Adriana M. Gomes)



Figura 02: Fachada do Museo e Archivo Histórico de la Universidad del Litoral (UNL)*



Figura 03: Placa do Museo*



Figura 04: Stela Maris Scarciófolo, diretora do Museo da UNL*

* As fotografias das figuras 02, 03 e 04 são de Eugênio Magno.

Documentos do Instituto de Cinematografia de Santa Fe – Figuras de 05 a 14 –
Fonte: Museo e Archivo Histórico de la Universidad del Litoral – UNL (Fotografía: Eugênio Magno)

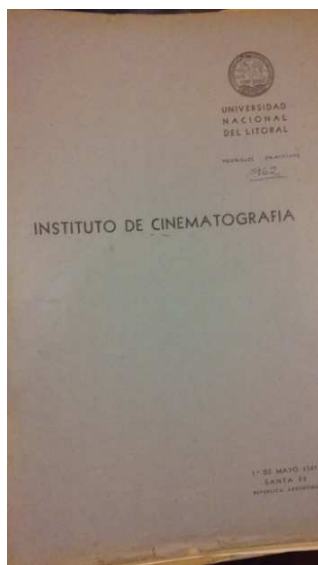


Figura 05



Figura 06



Figura 07

Figuras de 08 a 10: Trabalho com Fotodocumentário de Dolly Pussi

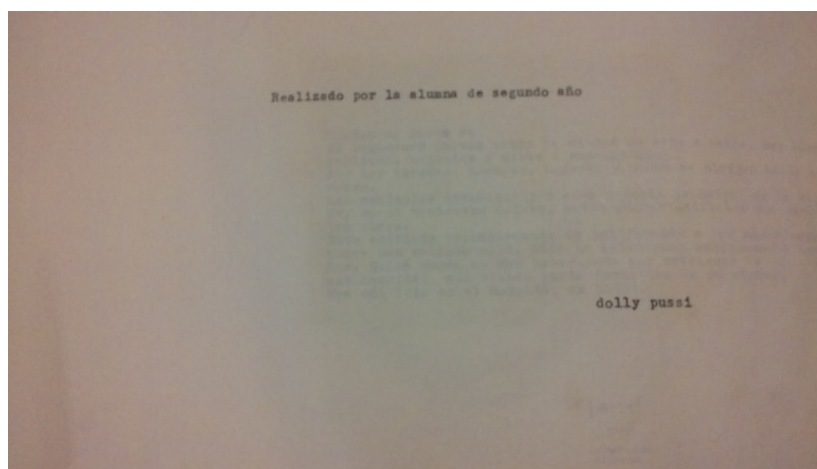


Figura 08



Figura 09

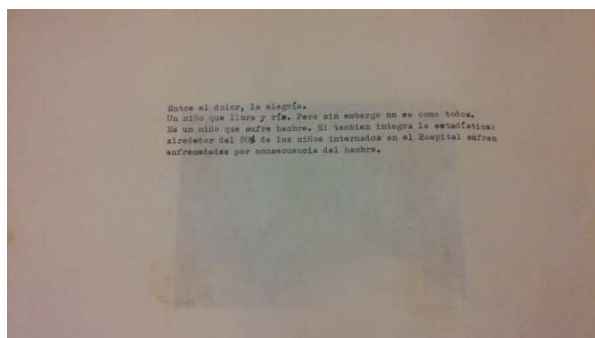


Figura 10

10

64

El Páramo.

Fig. 10. Vista de un grupo de las 22 cabañas, en el Páramo de Guadalupe, donde se alojan los peregrinos que van a la Virgen de Guadalupe. En el fondo se ve la gran iglesia de la Virgen de Guadalupe, y en el primer plano se ve la gran iglesia de la Virgen de Guadalupe.

Fig. 11. Vista de un grupo de las 22 cabañas, en el Páramo de Guadalupe, donde se alojan los peregrinos que van a la Virgen de Guadalupe. En el fondo se ve la gran iglesia de la Virgen de Guadalupe, y en el primer plano se ve la gran iglesia de la Virgen de Guadalupe.

EXHIBICIÓN DE

"La Innovación en Santa Fe" (1957)
"El Retabullo de Perico" (1959)
"José Galarza en pintura mural
nuestro" (1960) (solo)
"Etre-din" (1966) (Versión mural)

Nombre y apellidos
Profesión
Domicilio

I.- ¿QUÉ QUIERE AL DE LOS FILMES PROYECTADOS HOY?

II.- ¿COMO AGUARDAS AL CONCEPTO DE FICHA EXHIBICION,
"COMO JUDICA LA LABOR Y ORIENTACION DEL TRABAJO
DE LA CINEMATOGRAFIA DE LA UNIVERSIDAD NA-
CIONAL DEL LITORAL?"

Don los atenciones literales de trabajos realizados por
miembros en formación, y a veces con medios inadecuados,
en muestra de estos valores, falta decir que no he podido
verificar por la escasa independencia de los países,
aun si en los momentos de cuando autenticidad, aun
en la imagen y a los seres humanos, en una calma con
a, sin roles, algo claro que, si juzgases que he tratado
de los grandes generadores cinematográficos.

La Universidad de Santa Fe debe ser felicitada por
haber desde la iniciativa de crear un instituto de esta
naturaleza, por haber mantenido la fe en su trabajo,
en una experiencia única en el país, con el fin de
enfrentar una realidad que se haya llevado a cabo aquí
para la creación de una escuela cinematográfica en
un momento histórico en el que el arte del argumento
sea poderoso y capaz de educar y de proporcionar
la máxima independencia no puede si se pretende
en su desarrollo, por eso, parece evidente que
gracias al grado la actitud de la Universidad del Litoral
y la tenaz y firme tarea de Fernando Birri.

Bernato Sábato.
Sábato

[illegible]

Figura 14: Pesquisa com espectador

Equipamentos do Instituto de Cinematografia de Santa Fe – Figuras de 15 a 20 – Fonte: Acervo do Museo e Archivo Histórico de la Universidad del Litoral – UNL (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 15: Câmera



Figura 16: Gravador de Som



Figura 17: Câmeras e lata de filme



Figura 18: Lata com cópia original, em película, do lendário filme *Tire dié*



Figura 19: Projetor Cinematográfico



Figura 20: Moviola



Figura 21: O autor da tese e o secretário do Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales (ISCAA), Daniel Hechim, na entrada do Instituto, em Santa Fe, Argentina (Fotografia: Gustavo Duarte)



Figura 22: 1ª página de jornal: Fernando Birri e Nelson P. dos Santos segurando troféu. Hall do ISCAA (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 23: O autor da tese ao lado de projetor de cinema. Hall do ISCAA (Fotografia: Adriana M. Gomes)



Figura 24: Mural “Tire dié”, Homenagem do artista César López Claro³⁵³ a Fernando Birri e ao filme *Tire dié*. Hall de entrada do ISCAA (Fotografia: Eugênio Magno)

³⁵³ O reconhecido pintor argentino, César López Claro, nasceu em Azul, província de Buneos Aires, no dia 5 de julho de 1912 e faleceu em 17 de janeiro de 2005, na cidade de Santa Fe, capital da província de mesmo nome, na Argentina.

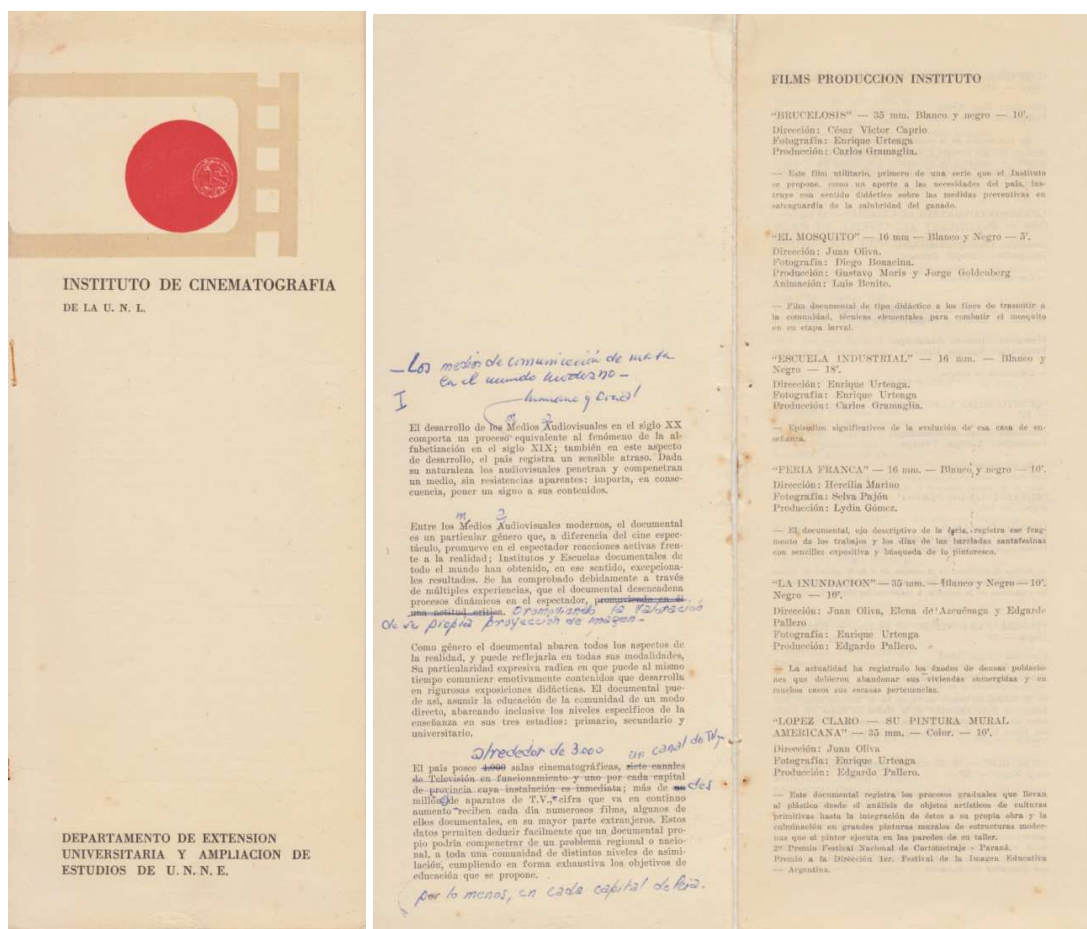


Figura 25: Folder do Instituto de Cinematografia da Universidade Nacional do Litoral (UNL). Departamento de Extensão Universitária. Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)



Figura 26: Cartaz da Exibição Comemorativa dos 40 anos de Tire dié. Fonte: Acervo do ISCAA (Fotografia: Eugênio Magno)

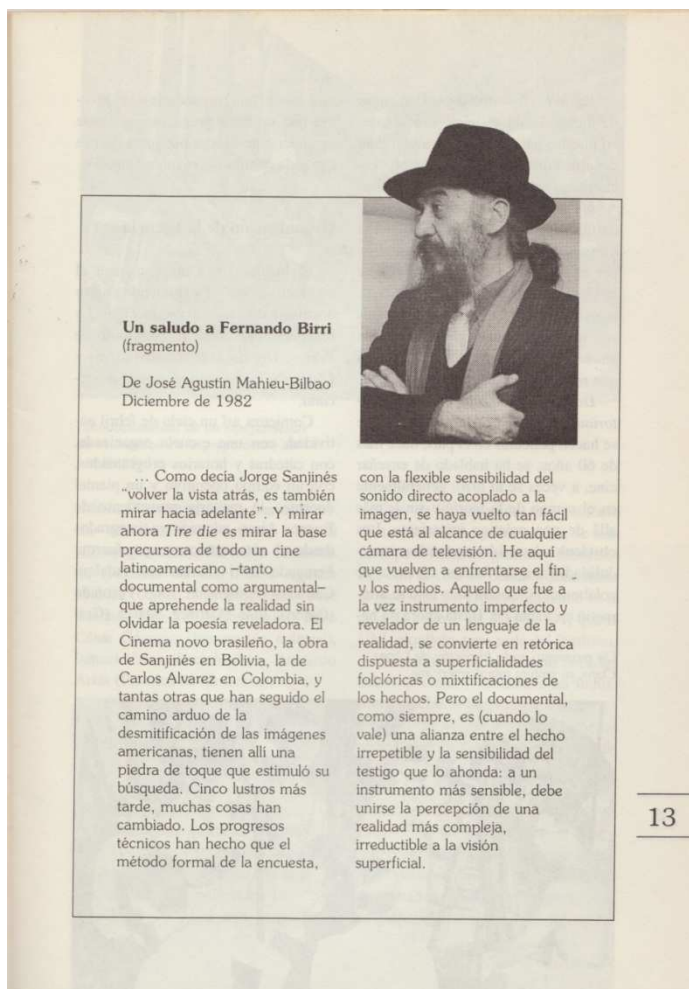


Figura 27: Saudação a Fernando Birri. Colección Nuestra Historia. Fascículo Nº 2, 1996, pág. 13. El Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral. Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)



Figura 28 : Gustavo Duarte, Técnico e Rolando Conejo López, Diretor do ISCAA, com o autor da tese. Dependências do ISCAA (Fotografia: Daniel Hechim)



Figura 29: Fachada do prédio da Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)

PREFECTURA GENERAL MARITIMA

Permiso de Embarco N° 48-7234

(Arts. 1256 al 1263 del D. M. y F. y O. D. N° 44 de 1932)

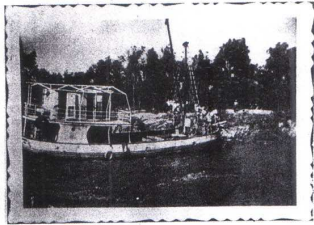
Válido hasta el 6 de Septiembre de 1948

Expte. Letra B N° 18416 Carpeta 88 Año 1948

Don BERNANDO JUAN BIRRI

(Cédula de Identidad N° 161.584) cuya firma y fotografía van al dorso, está autorizado para embarcarse en calidad de MARINERO en los buques de la Marina Mercante Nacional.

Para canjear este permiso por la libreta de embarco es necesario acreditar seis (6) meses de navegación y comprobar saber nadar y remar.

BIRRI, MARINHEIRO: LICENÇA DE EMBARQUE. NO RECORTE, A BARCAÇA "ANA ZURCHER", FUNDEADA NO RIO PARANA

Figura 30: Permissão de Embarque, para Fernando Birri, como Marinheiro. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 48 (Digitalização)

Birri (primeira fila, 3º de esq. à dir.) em seus anos de estudante, com seu mestre Vittorio de Sica (o 2º) no Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma, Itália, 1951



Figura 31: F. Birri, entre mestres e estudantes do Centro Experimental de Cinematografia de Roma.
Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 197 (Digitalização)³⁵⁴



Figura 32: Fichas técnicas de filmes realizados pelo Instituto de Cinematografia e parte da equipe de docentes e discentes que trabalharam na produção de *Los inundados*. Colección Nuestra Historia. Fascículo N° 2, 1996, pág. 29. El Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral.
Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)

³⁵⁴ Há um erro na legenda acima da foto em destaque. Para localizar De Sica e Birri, deve se tomar a foto da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita como indicado no original, figura 31.



**Figura 33: Carmen Pappio, Dolly Pussi, Manoel Horácio Gimenez e Edgardo Pallero, na praia, Rio de Janeiro, fotografados por Fernando Birri. Período do exílio no Brasil.
Fonte: Arquivo pessoal de Dolly Pussi (Fotografia: Eugênio Magno)**



Figura 34: Vlado Herzog e F. Birri. Fonte: Arquivo pessoal de Fernando Birri (enviada por e-mail)



**Figura 35: F. Birri em Roma
Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 94 (Digitalização)**



Lula, presidente de Brasil, condecora a Fernando Birri con la Orden al Mérito Cultural, en presencia de Gilberto Gil, ministro de Cultura (Brasília, 2006).

Figura 36: Lula, F. Birri e Gil
Fonte: BIRRI, 2007a, pág. 381 (Digitalização)



Figura 37: Retrospectiva Geraldo Sarno
Fonte: BIRRI, 1987, pág. 79 (Digitalização)

Fernando Birri condecorado por Fidel Castro em nome da Revolução Cubana, com a Ordem de Primeiro Grau "Félix Varela", por méritos intelectuais; Havana, 1985



Figura 38: F. Birri recebe condecoração das mãos do comandante Fidel Castro. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 159 (Digitalização)

Inauguração da sede da Fundação do Novo Cinema Latino-Americano. Na pérgula, da dir. à esq.: Geraldo Sarno, Jorge Sánchez, Gabriel García Márquez, Miguel Littin, Edmundo Aray, Fernando Birri, Paul Leduc, Walter Achúgar; atrás, entre Birri e Leduc: Tarik Souki, Havana, 1986



Figura 39: Inauguração da sede da Fundação do Novo Cinema Latino-Americano, em Cuba.
Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 144 (Digitalização)

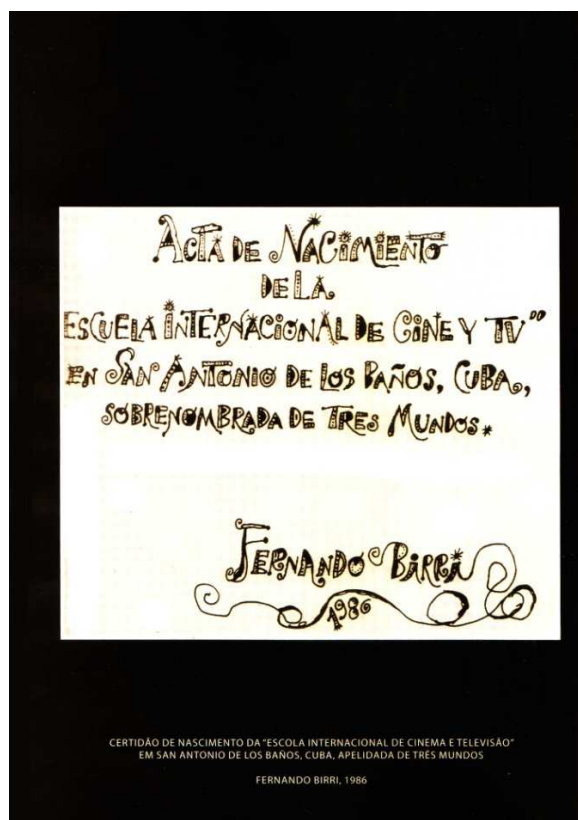


Figura 40: Ata de Nascimento da Escola Internacional de Cinema e Televisão (EICTV), em San Antonio de Los Baños, Cuba. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 20 (Digitalização)



Figura 41: Primeira edição do livro censurado e apreendido. Fonte: Biblioteca pessoal do autor da tese (Digitalização)



Figura 42: Dra. Ángela C. Romera Vera (1912-1990). Homenaje de la Universidad Nacional del Litoral. Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)

**Catálogo de Fotodocumentários do Instituto de Cinematografía de Santa Fe – Figuras de 43 a 48 –
Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)**

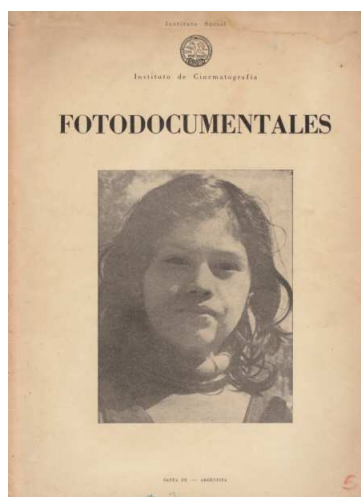


Figura 43: Capa dos Fotodocumentários

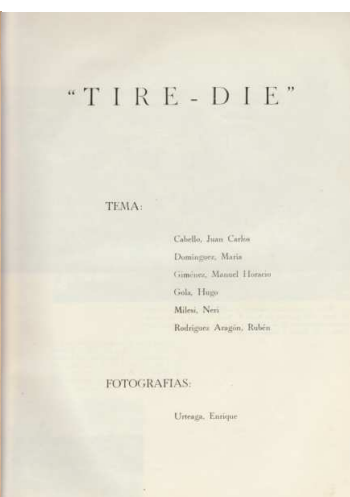


Figura 44: Fotodocumentário Tire dié A

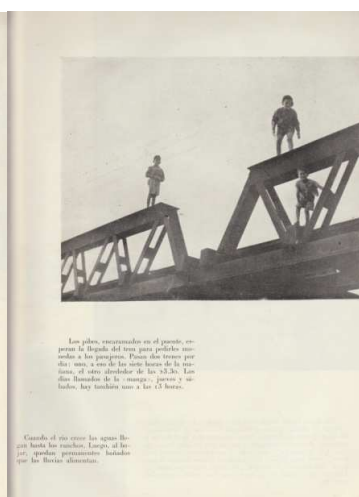


Figura 45: Fotodocumentário Tire dié B



Figura 46: Fotodocumentário Os 40 quartos A



Figura 47: Fotodocumentário Os 40 quartos B



Figura 48: Fotodocumentário Os 40 quartos C

**Folder de Divulgação do Instituto de Cinematografia de la Universidade del Litoral – Figuras de 50 a 53 –
Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)**



INSCRIPCION
Y CONDICIONES DE INGRESO
AL
INSTITUTO DE CINEMATOGRAFIA
DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

El desarrollo de las Medias Audiovisuales en el siglo XIX comienza en proceso retrospectivo al finalismo de la cinematografía en el siglo XIX, también en este sentido de desarrollo, el que surge en nuestra época. Nada es más natural, los adelantos tecnológicos, el progreso en el medio, en condiciones técnicas; porque, en consecuencia, para ser riguroso en estos términos.

Entre las Medias Audiovisuales modernas, el documental es un particular género que, a diferencia del cine espectáculo, promueve en el espectador una actitud crítica frente a la realidad. Institutos y Escuelas formaron en todo el mundo, los adelantos en una nueva conceptualización, de los contenidos audiovisuales, a través de múltiples experiencias, que el documental documental promueve desarrollo en el espectador, fundamentado en el uso actual cotidiano.

Como género documental abarca todos los segmentos de la realidad, y puede reflejarse en todos sus modalidades. En particularidad, en el que puede el cineasta documentar (construir) sistemáticamente mediante que desarrollo, en algunas experiencias delimitar una determinada parcela del mundo, en particular la relevancia de los temas de interés, abarcando también las técnicas utilizadas por la industria en sus tres unidades técnicas, audiovisuales y audiovisuales.

ESPECIALIDADES:
Historia
Historia de Fotografía
Historia de Producción

[illegible][illegible]

Figura 53: Folder de divulgação do Instituto D



Figura 54: Centro Cultural e Social El Birri – funcionando de maneira precária – na antiga Estação Mitre, em Santa Fe, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 55: Bairro Rincón (alagado), Santa Fe, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 56: Baixo do Rio Salado (alagado), Santa Fe, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)

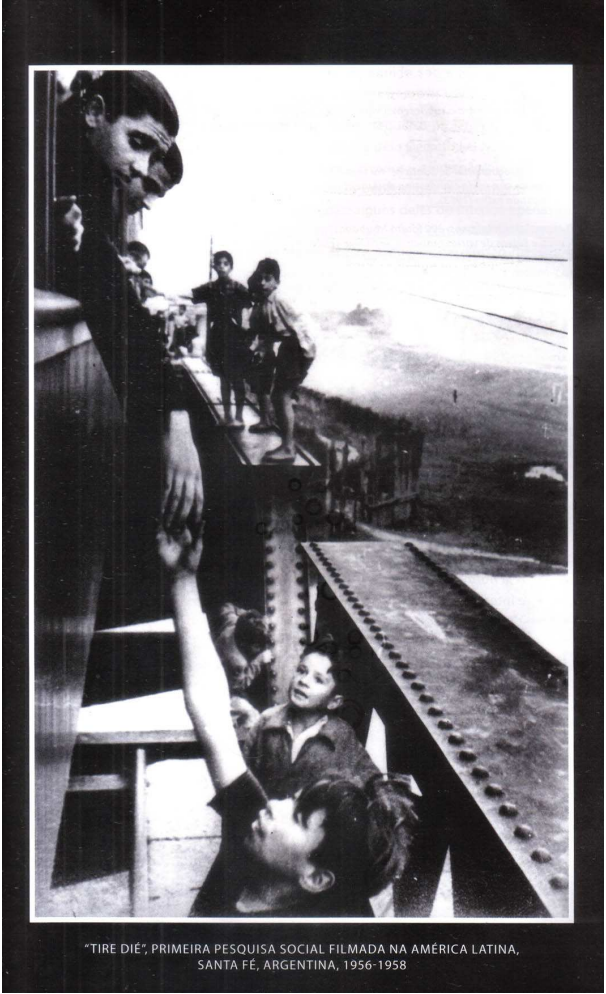


Figura 57: Um dos cartazes de *Tire dié*. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 183 (Digitalização)

Reprodução

Nº	Cena	Diálogo	Ruídos	Locutor	Música
6	Enquanto o trem vai se aproximando as crianças deixam suas brincadeira no areal e no depósito de lixo	Os circunstanciais	Tran-tran do trem devagar		
7	Outras crianças que caminharam todo o dia se encaminharam à terraplanagem	Entrevista sobre desocupação: 1) Mario Oscar Vera (Cachino) 2) Ramos	» » »		
8	Outros se apressam em suas tarefas	Pesquisa sobre tarefas infantis: 1) M. Luisa Castillo 2) Rosa Maria Aguirre 3) (Equipe Pallero)	» » »		
9	Outros, suas virações	Pesquisa sobre virações: 1) Pai de Chiche * (equipe 8) 2) Juan Esquivel (equipe Oliva) 3) N.N. (equipe Lafranconi) 4) E. Fabrício Orellana (equipe 9) 5) Esther Escobar (esquipe 5) 6) Sr. e Sra. Calderón (equipe Alfageme)	» » »		

Figura 58: Uma das páginas do roteiro de *Tire dié*. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 199 (Digitalização)



Figura 59: Cartaz do filme *Los inundados*. Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 235 (Digitalização)



Figura 60: Cartaz do filme *El siglo del viento* (F. Birri e Eduardo Galeano).
Fonte: Acervo do ISCAA (Digitalização)



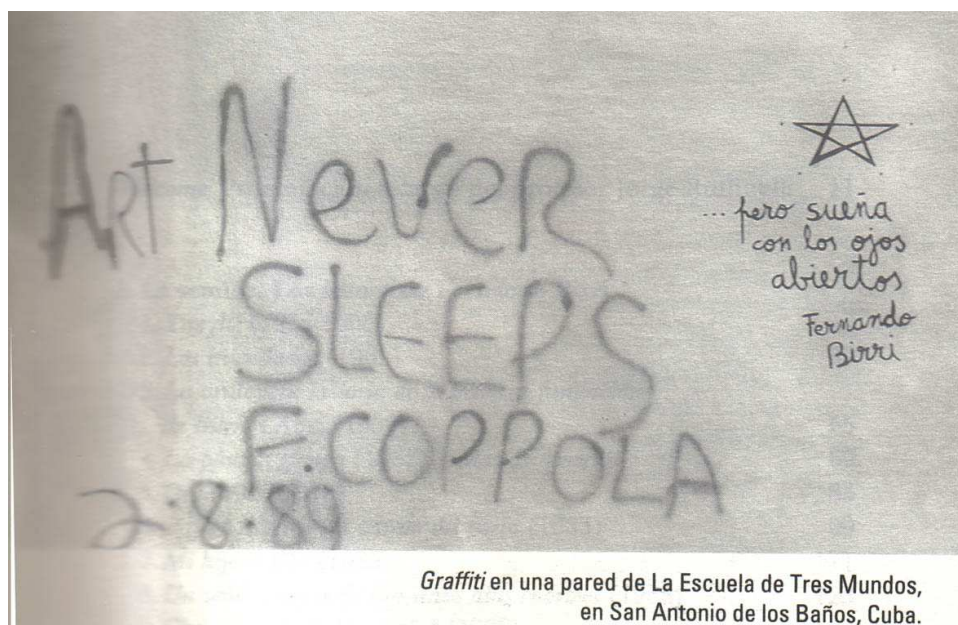
Figura 61: Estação Mitre desativada, Santa Fe, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 62: Vagões abandonados em pequena estação entre Santa Fe e Rosario, Argentina (Fotografia: Eugênio Magno)



Figura 63: Alunos do Instituto de Cinematografia de la Universidad del Litoral filmando.
Fonte: BIRRI, 2008a, pág. 216 (Digitalização)



Graffiti en una pared de La Escuela de Tres Mundos, en San Antonio de los Baños, Cuba.

Figura 64: Poema-grafite. Autores: Francis F. Coppola e F. Birri.
Fonte: BIRRI, 2007a, pág. 7 (Digitalização)

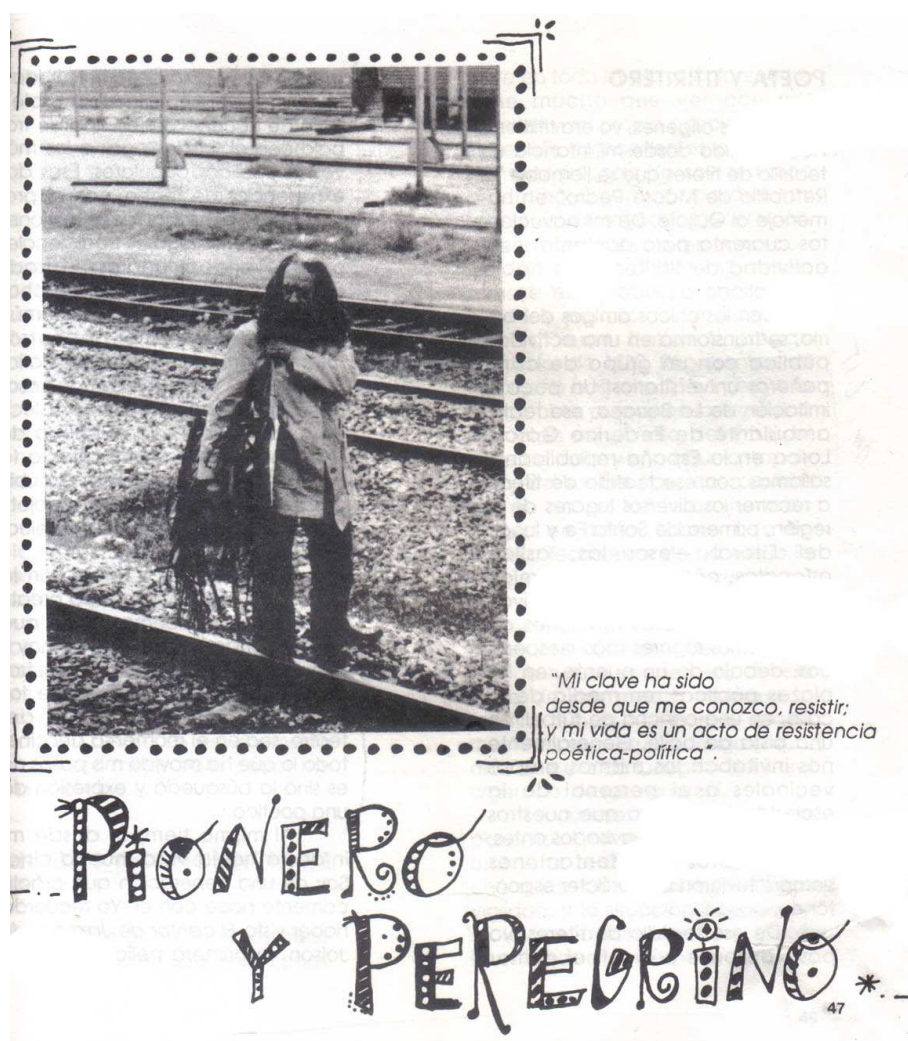


Figura 65: F. Birri: Pioneiro, peregrino, tiriteiro, cineasta, poeta, político, andarilho – um herói da resistência. Fonte: BIRRI, 1987, pág. 47 (Digitalização)

Anexo E – A bibliografia de Paulo Freire³⁵⁵

Nos anos de exílio, no Chile, Paulo Freire escreveu *Educação como prática da liberdade* (1969), uma revisão ampliada de sua tese de doutorado, *Educação e atualidade brasileira*, defendida em 1959; *Pedagogia do oprimido* (iniciado em 1967, concluído em 1968 e publicado pela primeira vez, nos Estados Unidos, em 1970) e *Extensão ou comunicação?* (publicado em espanhol, em 1969 e, em português, no Brasil, em 1970). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1970), foi escrito nos Estados Unidos e *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* (1977) e alguns ensaios que compõem *A importância do ato de ler* (1982), na Suíça. Sua volta ao Brasil foi marcada pela publicação dos livros *Educação e mudança* (1979) e *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979). E, na sequência Freire escreveu *Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora sim, tia não: cartas a quem quer ensinar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995), *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001) e *Pedagogia da tolerância* (2005). Estes três últimos, livros póstumos, a partir de textos deixados por Freire, com organização, apresentação e notas de sua esposa e biógrafa, Ana Maria Araújo Freire. Além dos seus livros individuais (escritos), o conjunto de sua obra inclui centenas de livros falados (em diálogo com outros autores), parcerias, coautorias, apresentações, prefácios e orelhas de livros de várias autorias, cartas, entrevistas e muitos outros escritos, publicados em todos os continentes.

³⁵⁵ Esta síntese bibliográfica de Paulo Freire foi composta a partir da consulta ao conjunto da sua obra e de seus/as biógrafos/as, conforme indicações das Fontes Documentais e das Referências desta tese.

Anexo F – Fichas do Círculo de Cultura de Paulo Freire

As 10 Situações das Fichas do Círculo de Cultura do Método de Alfabetização Popular de Paulo Freire³⁵⁶ (Digitalização)

1ª SITUAÇÃO

O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais "elementos" da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos.

124



2ª SITUAÇÃO

Diálogo mediado pela natureza.

Na discussão anterior, já se havia chegado à análise das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo é motivado à análise do diálogo. Da comunicação entre os homens. Do encontro entre consciências. Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

As três situações que se seguem, constituem uma série em cuja análise se ratifica o conceito de cultura, ao mesmo tempo em que se discutem outros aspectos de real interesse.

126



³⁵⁶ Fonte: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. Apêndice, p. 124-143.

3ª SITUAÇÃO

Caçador iletrado.

Inicia-se o debate desta situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. "Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste." E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: "As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura". Tivemos oportunidade de ouvir esta resposta inúmeras vezes, em várias regiões do país. Distinguindo a fase histórico-cultural do caçador da sua, chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada. Descobre que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação. Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta percepção para alguns chega à ser dramática.

128



4ª SITUAÇÃO

Caçador letrado (cultura letrada).

Ao ser projetada esta situação, identificam o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Discute-se o avanço tecnológico representado na espingarda em confronto com o arco e a flecha. Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribui para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento.

130



5ª SITUAÇÃO

O caçador gato.

Nossa intenção, com esta série, entre outras, era estabelecer uma diferença faseológica entre os dois caçadores e uma diferença ontológica entre eles e o terceiro. É claro que não se iria nos debates falar em faseologia nem em ontologia. O povo, porém, com sua linguagem e a seu modo, percebe estas diferenças. Nunca esqueceremos um analfabeto de Brasília, que afirmou, com absoluta confiança em si: "Dêstes três, só dois são caçadores — os dois homens. São caçadores porque fazem cultura antes e depois que caçam. (Faltou apenas dizer que faziam cultura enquanto caçavam.) O terceiro, o gato, que não faz cultura, antes nem depois da 'caça', não é caçador. É perseguidor". Fazia assim uma diferença sutil entre caçar e perseguir. Em essência, o que havia de fundamental — fazer cultura — foi captado.

Do debate destas situações, surgia toda uma riqueza de observações a propósito do homem e do animal. A propósito do poder criador, da liberdade, da inteligência, do instinto, da educação, do adestramento.

132



6ª SITUAÇÃO

O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho.

Projetada esta situação, inicia-se a discussão a propósito do que representa. Que vemos? Que fazem os homens? "Trabalham com o barro", dizem todos. "Estão alterando a matéria da natureza com o trabalho", dizem muitos.

Após uma série de análises que são feitas sobre o trabalho (e há até os que falam na "alegria de fazer as coisas bonitas", como um homem de Brasília), se pergunta da possibilidade de resultar do trabalho representado na situação um objeto de cultura.

Respondem que sim: "Um jarro". "Uma quartinha", "uma panela", etc.

134



7ª SITUAÇÃO

Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza.

Com que emoção escutamos, num Circulô de Cultura do Recife, durante a discussão desta situação a uma mulher, emocionada, dizer: "Faço cultura. Sei fazer isto". Muitos, referindo-se às flôres que estão no jarro, afirmam delas: "São natureza, enquanto flôres. São cultura, enquanto adôrno".

Reforça-se, agora, o que já vinha de certa maneira sendo despertado desde o início — a dimensão estética da obra criada. E que será bem discutida na situação imediata, quando se analisa a cultura no nível da necessidade espiritual.

136



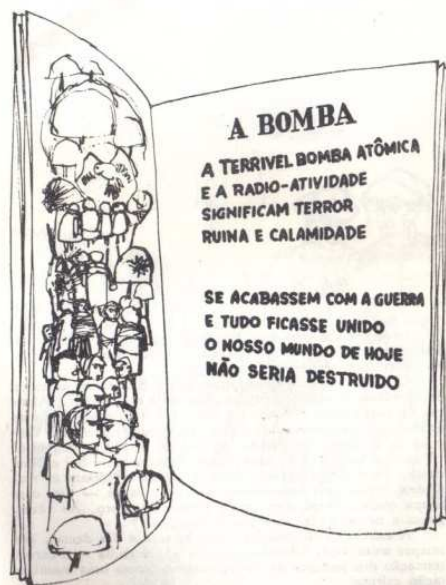
8ª SITUAÇÃO

Poesia.

Inicialmente, o coordenador de debates lê, pausadamente, o texto projetado. "Isto é uma poesia", de modo geral, afirmam todos. Caracteriza-se a poesia como popular. Seu autor é um homem simples do povo. Discute-se em torno de se a poesia é ou não cultura. "É tão cultura quanto o jarro", dizem, "mas é diferente do jarro". Percebem, na discussão, em termos críticos, que a manifestação poética responde a uma necessidade diferente, cujo material de elaboração não é o mesmo.

Depois de discutirem vários aspectos da criação artística popular e erudita, não apenas na área da poesia, o coordenador relê o texto e o submete à discussão do grupo.

138



9ª SITUAÇÃO

Padrões de comportamento.

Interessa-nos com esta situação analisar os padrões de comportamento, como manifestação cultural, para, em seguida, discutir-se resistência à mudança.

O quadro apresenta um gaúcho do Sul e um vaqueiro do Nordeste brasileiro, vestidos cada um à sua maneira. Através de suas vestes, chegamos à discussão de algumas de suas formas de comportamento. Certa vez, escutamos em um Círculo de Cultura em Estado do Sul do Brasil, o seguinte: "Vemos aí tradições de duas regiões brasileiras — Sul e Nordeste. Tradições de vestir. Mas, antes de se formar as tradições, houve uma necessidade de vestir assim — um, com roupa quente, outro, com roupa grossa de couro. As vezes, passa a necessidade, mas fica a tradição".

A análise desta situação, tanto quanto a das demais, era sempre muito rica. Obtinha-se o que se pretendia — a caracterização dos padrões de comportamento como uma manifestação cultural.

140



10ª SITUAÇÃO

Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores.

Esta situação apresenta um Círculo de Cultura funcionando. Ao vê-la, facilmente se identificam na representação. Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da "democratização fundamental", que caracterizava o processo brasileiro.

"A democratização da cultura", disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, "tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós." Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir "que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e ajudar o mundo a ser melhor".

