

ATIVIDADES CULTURAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FEUFF E A RODA DE CONVERSA SOBRE O FILME “NUMA ESCOLA EM HAVANA”

Zuleide S. Silveira¹
Dagmar de Mello e Silva²

Resumo

Este texto busca destacar a concepção de formação orientadora da reformulação curricular do curso de Pedagogia e a gênese das Atividades Culturais como componente curricular obrigatório na formação docente. Evidencia o leque de possibilidades que as Atividades Culturais abrem para a formação estético-política e social do pedagogo, como meio de democratizar o acesso à cultura com foco na arte cinematográfica. A fim de dar materialidade as nossas proposições, apresentamos uma Roda de Conversa sobre o filme “Numa escola em Havana”, como contributo que aponta para a prática das Atividades Culturais Cinema Crítico e Educação, como processo de formação consciente e crítico do pedagogo frente aos problemas da sociedade em relação à vida, nas suas múltiplas e complexas relações.

Palavras-chave: atividades culturais, cinema crítico e educação, formação do pedagogo.

¹Doutora em Educação e Mestre em Educação/Campo Trabalho e Educação/UFF (2011; 2007); Doutorado intercalar na Universidade de Lisboa (set/2010-mar/2011); Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense; Vice-chefe do Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP/FEUFF); Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: A contribuição do pensamento crítico latino-americano; Membro do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde. Atua nas áreas de conhecimento: Educação (Linha Trabalho e Educação); Políticas Públicas; Relações Internacionais e Bilaterais e Multilaterais; Classes Sociais e Grupos de Interesse; Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas de Ensino. Autora e coautora de artigos e livros. Participa de Conselho Editorial e de Comitê Científico de Revistas Acadêmico-científicas.

²Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Desenvolve pesquisa em Experiências Estéticas e a produção de Modos Analógicos de Pensar e Conhecer – processo que teve início no Pós-doutorado, concluído em 2014, no grupo de pesquisa NEFI na UERJ.

CULTURAL ACTIVITIES OF THE PEDAGOGY COURSE OF FEUFF AND THE TALKING CIRCLE ABOUT THE FILM “NUMA ESCOLA EM HAVANA”

Abstract

The first one this text seeks to highlight the conception of pedagogue education that guides the curricular reformulation of the Pedagogy Course within national level, in general, and at the FEUFF in particular, with the purpose of capturing the genesis of Cultural Activities as a mandatory component of the teacher education. Then, it makes evident the range of possibilities that Cultural Activities offers within aesthetic-political and social pedagogue education who is graduated from Pedagogy Course of FEUFF, as well as democratizing access to culture, focusing on the cinematographic art. Finally, it points to the Cultural Activities practice that seeks to unite cinema and education and it had materialized in a talking circle about the film “Numa escola em Havana”, as a contribution to making of the conscientious and critical pedagogue facing the problems of society, in general, and also the world of labor, the life of workers, the family, the religion, the love-affairs, the cities, the institutions, the violence, the prejudice, the sexuality, the social inequality, injustice and education in particular.

Keywords: Cultural activities, Critical cinema, Pedagogue education.

A título introdutório: breves antecedentes sobre as Atividades Culturais como componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da FEUFF

A história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), criada em 1947, na cidade de Niterói, do estado do Rio de Janeiro, está relacionada com as transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais a sociedade brasileira passou por todo o século XX e início do século XXI. Remonta a uma proposta de formação, apontada como o “padrão federal”, com quatro anos de duração, sendo três de bacharelado e um de didática, que “levava a conferir ao formando o título de licenciado, podendo ministrar as disciplinas de Matemática e História, no ginásio; Filosofia, no clássico, e as disciplinas pedagógicas para o curso Normal”. (UFF, 2010a, p. 1)

As atribuições do bacharel nunca foram definidas na prática educativa, e o leque de possibilidades aberto para o exercício do licenciado apontava para a própria indefinição do papel do pedagogo. Florestan Fernandes, além desta problemática, revela que, no seio das faculdades, o “padrão federal” passou a ser visto como um currículo mínimo, possibilitando adaptações curriculares que vieram eliminar algumas lacunas na formação intelectual dos estudantes, com a articulação entre disciplinas afins, as práticas didáticas e a investigação.

O ano de 1947 também marca os trabalhos da comissão, constituída no ano anterior pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, para elaborar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, contou com extenso debate e disputas em torno da escola pública e escola privada, centralização e descentralização, Estado e Igreja, de cujas correntes de pensamento, “liberal-católica, liberal-idealista, liberal-pragmatista” (SAVIANI, 2008), vieram se manifestar na LDB/1961. Naquele momento já estavam postos alguns elementos da controvérsia em torno da democratização da educação, que se pautava não só pela ampliação de acesso, mas também pelo atendimento à produção que, se transformando, requeria, cada vez mais, contingente maior de mão de obra qualificada.

Em resposta às pressões vindas da sociedade civil, algumas iniciativas

governamentais começam, timidamente, a responder a essas ideias de ampliação do acesso à educação oferecida às elites, que será consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Para Florestan Fernandes, o crescimento da demanda pelo ensino superior pôs em evidência a incapacidade de o “velho padrão de escola superior” evoluir no sentido do “ensino pluridimensionado”, de concepção científica, democrática e utilitária de educação escolarizada. O congestionamento quantitativo e estrutural funcional acabou por evidenciar a rigidez da instituição e sua inexequibilidade no contexto histórico-social, cedendo espaço para a “universidade conglomerada” como resultado de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, à situação de dependência econômica, social, política, cultural e educacional, imposta de fora para dentro, tanto em seu crescimento institucional, quanto na expansão do número de cursos e matrículas, sociedade esta que não havia promovido, ainda, a revolução nacional, no sentido de promover o desenvolvimento autônomo (FERNANDES, 1975, p. 105).

No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, movimentos significativos intensificam-se, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (SAVIANI, 2008, p. 303). Paulo Freire tornou-se uma das principais referências no campo da Pedagogia, em níveis nacional e internacional, bem como o Patrono do Curso de Pedagogia da FEUFF. Sua matriz pedagógica funda-se “no método ativo, dialogal, crítico, criticizador e participante” (FREIRE, 2000, p. 115), cujas questões têm se manifestado nas Rodas de Conversa e nos diferentes espaços de discussão da FEUFF. São questões cujas respostas encontram-se em permanente processo de construção no e por meio do Projeto Político Pedagógico do Curso e na prática cotidiana dos professores.

A história do curso de Pedagogia da FEUFF também passa pelas reformas de cunho pedagógico-tecnicista no ensino superior e nos ensinos de 1º e 2º graus, promovidas pelo governo empresarial-militar. Por mediação do “pacto de dominação burguesa” (FERNANDES, 2008), o governo empresarial-militar destruiu quaisquer obstáculos que pudessem, no âmbito da sociedade civil, dificultar o processo de

adaptação econômica e política que se impunha ao país. Sufoca-se a movimentação política; contém-se a crise econômica; incentiva-se a exportação de produtos agrícolas, minerais e manufaturados; racionaliza-se o sistema tributário e fiscal; estratificam-se as classes sociais e frações de classes por meio da contenção salarial em todos os setores da produção; estimula-se a modernização das estruturas urbanas; consolida-se o caminho para entrada de capital e tecnologia estrangeiros; cria-se a indústria petroquímica; ocupa-se a Amazônia, dinamizando sua economia; defende-se e estimula-se a indústria do café solúvel; formula-se uma política de exportação de armamentos e de energia nuclear; modernizam-se as estruturas universitárias. (SILVEIRA, 2011, p. 316)

Assim, com a reforma do ensino superior, por meio da Lei nº 5.540/1968, os cursos de Pedagogia são chamados a formar especialistas em educação, supostamente neutros e objetivos, o suficiente, para conceber, planejar, coordenar e controlar o trabalho docente, sob o primado dos estudos psicobiológicos.

O currículo do curso de Pedagogia da FEUFF é reformulado, no ano de 1970, com a criação das habilitações, obedecendo aos impositivos políticos e normativos da época. Os currículos plenos são aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF, em 1976, proporcionando as habilitações de: Magistério para as disciplinas pedagógicas do curso Normal, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional, para assumir tais funções nas escolas que hoje correspondem à Educação Básica. A sua organização curricular, atendendo às exigências da reforma universitária, apresentava os ciclos: básico e profissional. (UFF, 2010a, p. 13)

Nesse cenário ditatorial, a comunidade educacional já vinha, desde meados de 1970, utilizando vários instrumentos a fim de formular diagnósticos, denúncias e propostas para a educação, contando com: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

(ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cadernos do CEDES), Revista Educação & Sociedade, Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). No âmbito da FEUFF, realiza-se, no ano de 1976, o Seminário de Estudos sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, desencadeando um processo de mudanças internas. (UFF, 2010a, p. 13)

Chega-se, assim, à década de 1980 com acúmulos que se manifestam na mobilização de educadores em torno de novos referenciais, buscando romper com a lógica tecnicista, de modo a superar a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura; estabelecer relações democráticas nos espaços escolares; centrar a docência como a base do curso de Pedagogia. Neste contexto, a ANFOPE afirma sua visão de docência como a ação de participar da gestão e avaliação dos sistemas e instituições de ensino em geral, bem como a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. (UFF, 2010a, p. 13)

No âmbito da FEUFF, a Coordenação de Pedagogia apresenta ao Colegiado de Curso, no ano de 1981, a proposta reivindicativa de uma formação básica comum que propicie ao educador uma visão ampla e crítica da realidade socioeconômica, política, cultural, nacional e regional. Entende-se, já então, que a formação do especialista só poderia ser concebida a partir da docência. (UFF, 2010a, p. 13)

É esta base docente que vem norteando os debates da comunidade acadêmica da FEUFF, desde o ano de 1993, quando se elaborou o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFF de Niterói. Tido como inovador, esse Projeto buscava superar o currículo dicotômico; promover a articulação entre teoria e prática; aproximar ensino, pesquisa e extensão; redefinir o conceito de estágio curricular que passaria a se realizar na prática e na pesquisa pedagógica; acrescentar às disciplinas obrigatórias outros componentes curriculares, como Atividades (mais tarde, denominadas de Atividades Culturais), Monografia e Pesquisa e Prática Pedagógica. (UFF, 2010a, p. 3)

Resguardada a concepção curricular de 1993 em suas linhas mestras, o debate sobre a reformulação curricular se mantém nestes últimos 23 anos, de modo a adequar

o curso de Pedagogia à legislação pertinente e às resoluções internas à UFF. As Atividades Culturais são uma componente obrigatória do curso de Pedagogia da FEUFF, com carga horária de no mínimo 270 horas, e “buscam atualizar e ampliar a visão do pedagogo sobre o mundo, desenvolvendo sua sensibilidade estética, tanto na fruição como na expressão”. (UFF, 2010b, p. 12)

Suas possibilidades são diversificadas, segundo a disponibilidade docente de aproximar-se com a produção artístico-cultural disponível historicamente na sociedade: cinema, teatro, música, dança, monumentos históricos, entre outras. É nesta perspectiva que se insere a Roda de Conversa sobre o filme “Numa escola em Havana”, realizada no auditório Florestan Fernandes, no dia 5 de maio de 2016, no decurso do Seminário de Formação Docente ocorrido entre os dias 5 e 6 de maio de 2016 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Campus Gragoatá.

Cinema Crítico e Educação:³ uma das possibilidades das Atividades Culturais

No currículo do curso de Pedagogia da FEUFF, as Atividades Culturais surgem não apenas “da necessidade de construir articulações da dimensão estética, parte integrante da formação do pedagogo egresso do nosso curso, com as demais dimensões de seu perfil” (UFF, 2010b), mas também como forma de democratizar o acesso à cultura, mesmo nos marcos do contexto de produção cultural que sempre remete à expressão “indústria cultural”⁴ ou aos aparatos tecnológicos que representam um poderoso instrumental de hegemonia cultural.

A dimensão cultural de uma sociedade não se encontra dissociada dos planos econômico e político-ideológico de seu contexto histórico (SILVEIRA, 2014). Ao contrário, todo nosso modo de vida, “da forma de nossas comunidades à organização e conteúdo da educação, da estrutura familiar ao estatuto das artes e do entretenimento, está sendo profundamente afetado pelo progresso e pela interação da democracia e da indústria, assim como pela extensão das comunicações”. (WILLIAMS apud CEVASCO, 2008, p. 13)

São várias as questões que remetem ao significado daquilo que define *cultura*: a antiga ênfase em um *espírito formador* – ideal, religioso ou nacional; a ênfase moderna em que os processos sociais, de ordem econômica e política, são determinantes e determinados da e pela *cultura vivida*, chegando a alternativas que têm na *cultura* um fragmento da realidade; e, como alternativa a estes, aquele que entende a dimensão cultural como campo contraditório de disputas e tensões em torno de projetos de sociedades. Cada uma destas posições implica um método. Na

³Cinema Crítico e Educação, título usado pela Professora Zuleide S. Silveira nas Atividades Culturais que ministrou durante três semestres letivos consecutivos (2012.2; 2013.1; 2013.2) e, mais recentemente, no segundo semestre letivo de 2016 e primeiro e segundo semestres de 2017. Cinema Crítico e Educação tem como objetivo provocar o debate e a análise crítica dos problemas da sociedade, em geral, e da educação, em particular.

⁴Concordamos com Williams (2008), quando afirma a expressão “indústria cultural” como abstrata e a-histórica, pois as instituições culturais modernas não podem ser entendidas exclusivamente em termos do mercado empresarial. Muitas delas são estatais; outras tantas tidas como não lucrativas são mantidas por fundações (no Brasil, podemos citar o Centro Cultural do Banco do Brasil e o Caixa Cultural

primeira, ilustração, iluminismo, elucidação do *espírito formador*, buscam-se evidenciar os interesses e valores de um grupo dominante, expressando-os como de interesses da nação, com base nas histórias nacionais, nos trabalhos de arte etc.; na segunda, examina-se uma formação social desde questões de ordem geral até as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais. Na terceira encontra-se o desafio do materialismo cultural: redefinir a *cultura* como campo de luta para transformar a sociedade. (WILLIAMS, 2008)

Nesta última, entendemos, com Thompson (2004; 2007) e Williams (2008), que a dimensão cultural denota campo de luta social e política, de disputas e tensões, de afirmação de valores e significados existentes que se manifestam em “organizações alternativas ou contestadoras”, bem como “buscamos fugir do equívoco que consiste em separar a dimensão cultural da dimensão social e estas dos fenômenos político-econômicos”. (SILVEIRA, 2011, p. 31)

Assim, ao nos depararmos com o currículo do curso de Pedagogia da FEUFF e com um leque de possibilidades que a componente curricular Atividades Culturais oferece ao trabalho docente, optamos pelo cinema, pois que os filmes, sejam ficção, sejam documentário, são uma fonte de formação humana e estão repletos de crenças, valores, formas de comportamento ético e estético, constitutivo da vida social. (LOUREIRO, 2008)

As Atividades Culturais – Cinema Crítico e Educação – têm como objetivo político-pedagógico o uso de imagens em movimento, através de documentários e filmes de ficção, para discutir temas da realidade social. Quando falamos de temas da realidade social, tratamos, de modo geral, de uma determinada formação social, o capitalismo.

Vianna (2013) analisa a relação cinema e capitalismo, segundo três aspectos. O primeiro diz respeito à percepção de que o cinema é um produto do capitalismo e isto está ligado ao processo de discussão sobre os meios oligopolistas de comunicação, cabendo ao pesquisador, apenas, entender o seu processo de produção na sociedade

capitalista, conforme fizeram Theodore Adorno e Max Horkheimer.

O segundo aspecto põe foco no modo como o capitalismo é reproduzido no cinema, ou seja, como os filmes reproduzem e naturalizam as relações sociais do capitalismo, em aspectos mais particulares ou mais amplos, até mesmo quando seus produtores e diretores se propõem a abordar temas de sociedades historicamente anteriores ao capitalismo, pois o fazem sob o viés da atual organização social. “Assim, o capitalismo produz o cinema, e o cinema reproduz o capitalismo”.

O terceiro aspecto refere-se à crítica ao capitalismo de forma questionadora, evidenciando suas contradições e seus efeitos negativos sobre os seres humanos.

Diante de inúmeras possibilidades de o cinema, em geral, e documentários, em particular, abordar as formas de se reproduzir a sociedade, a proposta de Cinema Crítico e Educação torna possível a contribuição para o processo de formação consciente e crítica do pedagogo frente aos problemas da sociedade, em geral, e do mundo do trabalho, da vida dos trabalhadores, da família, da religião, das relações amorosas, das cidades, das instituições e da educação, em particular.⁵

Mais recentemente, passamos a executar o Projeto de Extensão Cinema e Educação: Conversações Transversais,⁶ cujo objetivo é unir educação e cinema numa composição que produza experiências estéticas, criadoras de narrativas. Tais experiências, ao serem compartilhadas, poderiam propor políticas que libertem nossas subjetividades de condições concebidas como “dadas”, aberturas para processos formativos que nos ajudem a pensar outras possibilidades de se fazer no mundo.

A proposta de criar um cineclube na FEUFF compreende as teses defendidas por Adorno e Horkheimer ao direcionarem suas críticas ao cinema, identificando-o como mais um dos adventos tecnológicos de reprodução da arte, produzido pela

⁵Para termos didáticos, a filmografia selecionada por semestre letivo foi discutida de acordo com eixos temáticos, a saber, Capitalismo, Globalização e Neoliberalismo; Ditadura/regimes de exceção; Lutas (de classe, pela sobrevivência, pela terra e sindical); Trabalho; Realidade Brasileira; Realidade Latino-americana; Religião; Revolução.

⁶ O projeto de extensão é coordenado pela Professora Dagmar de Mello e Silva, tendo como colaboradores os Professores Jairo Selles, Marília Etienne Arreguy, Rejany dos Santos Dominick e Zuleide S. Silveira.

indústria cultural emergente na época, com a finalidade de manter os interesses de uma ideologia hegemônica dominante. No entanto, opta pelos rumos tomados pelas análises de Walter Benjamin, que prefere digredir dessas questões e pensar a respeito do impacto perceptivo que essas reproduções passam a produzir no espectador, a partir do século XIX.

Ao usar como argumento que “o que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas” (BENJAMIN, 1985, p. 173), o autor procura não se ater às questões relacionadas com a “sacralidade da obra”, preocupando-se muito mais com a relação que o público estabelece com esta e como esse processo se dá diante das novas técnicas de transmissão e comunicação.

A questão filosófica que parece inquietar Benjamin é compreender como essas novas formas de exposição da arte que estariam surgindo na modernidade e cujo acesso estaria disponível às pessoas das metrópoles influenciam seus modos de vida ou como essa recepção induz as escolhas estéticas dessas produções.

O filósofo alemão entende que “a forma da percepção da coletividade humana se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (BENJAMIN, 1985, p. 169), ou seja, o caráter perceptivo da sociedade sofre alterações na medida em que se evidenciam os avanços tecnológicos. Assim foi com a xilogravura, a litografia e a imprensa de Gutenberg, até chegarmos à fotografia, a última invenção a nos apresentar resquícios para estabelecermos elos de originalidade ou valor de culto à obra; como nos aponta Barthes (2012): “[...] a Foto é como um teatro primitivo, como um Quadro Vivo, a figuração da face imóvel e pintada sob a qual vemos os mortos” (p. 36-37).

O cinema surge fechando as cortinas para uma cultura tradicional, mas que estava disponível para poucos, inaugurando uma nova relação entre a arte e o popular. É por isso que Benjamin define o cinema por seu caráter coletivo, por este atender aos anseios perceptivos da massa moderna e que, para Barthes (2012): “a sociedade [...] desconfia do sentido puro: ela quer sentido, mas, ao mesmo tempo, quer que este sentido seja cercado de um ruído (como se diz em cibernética) que o faça menos

agudo” (p. 39).

É pautado nessa relação arte/multidão que Walter Benjamin vê no cinema um instrumento revolucionário, uma arte-pedagógica capaz de conduzir as multidões ao seu autoconhecimento.

Um encontro perpassado pelas emoções vivenciadas na tela e que respinga em nós, espectadores, ampliando concretamente aquilo que vemos e vivemos, proporcionando-nos um diálogo subjetivo capaz de ressignificar nossas relações culturais, materializando nossas experiências. (MATELA, 2007)

Longe de uma suposta ingenuidade, o filósofo alemão tece algumas ressalvas, para que a obra seja de fato emancipadora e não esteja a serviço de classes. Benjamin chama nossa atenção para os rumos e riscos que essa nova forma de manifestação da arte pode assumir em direção à política. Nesse sentido o cinema teria que estar concretamente a serviço de uma multidão que se deseja emancipada.

Para Benjamin, o cinema só poderá exercer a função de agenciador político emancipador quando estiver liberto da exploração capitalista, “pois o capital cinematográfico lhe confere um caráter contrarrevolucionário às oportunidades revolucionárias imanentes a esse controle (das multidões)” (BENJAMIN, 1985, p. 180). Não podemos nos esquecer da utilização política do cinema pelo fascismo ou de tantas outras artes que são destinadas às massas com a finalidade de produzir uma ideologia hegemônica e totalitária.

Porém, ao apostar no caráter emancipador do cinema, Benjamin está pensando no aspecto democrático da arte cinematográfica, que corresponde à própria vida moderna e às sucessivas reestruturações da percepção humana, motivadas pelo ritmo da vida contemporânea. Este ritmo é ditado pelos avanços tecnológicos, pelos homens e mulheres, imersos/as nas multidões das grandes metrópoles.

Benjamin compreendeu que a experiência estética do cinema é também uma

experiência de tempo e movimento – aspectos que assumiram papel preponderante na vida contemporânea. Nesse sentido, consideramos que Walter Benjamin e Roland Barthes (2012) comungam, mais uma vez, a respeito das mudanças perceptivas entre a fotografia e o cinema: “na foto, alguma coisa posou diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre”; no cinema, ao contrário, “alguma coisa passou diante desse mesmo pequeno orifício: a pose é levada e negada pela sequência contínua das imagens”. (BARTHES, 2012, p. 73)

Talvez pelo fato de expressar-se por imagens que perpassam e são perpassadas por um *sensorium* comum à experiência contemporânea, o cinema seja, nos tempos atuais, um potente dispositivo de agenciamentos coletivos para pensarmos a educação no tempo contemporâneo.

Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, [...] o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande insuspeitado espaço de liberdade. (BENJAMIN, 1985, p. 189)

“Numa escola em Havana” é um desses filmes que assumem esse caráter pedagógico emancipador de que nos fala Benjamin, pois, ao mesmo tempo em que nos comunica por meio da exposição de imagens atentas aos modos perceptivos que algumas sociedades latino-americanas vivenciam seus cotidianos adversos, nos revela “condicionamentos e pormenores ocultos” de algumas das tantas faces existentes no contexto social em que se passa a história do filme.

Roda de Conversa: “Numa escola em Havana”

“Numa escola em Havana”, intitulado originalmente *Conducta*, direção e

roteiro de Ernesto Daranas Serrana (licenciado em Pedagogia e Geografia), lançado no ano de 2014, recebeu o Prêmio do Circuito Precolombino de Ouro como melhor filme internacional no 31º Festival de Cinema de Bogotá, indicações ao prêmio de melhor filme ibero-americano e indicações para o Prêmio Goya de melhor filme ibero-americano, conferido pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas da Espanha.

Eleito como o melhor filme sobre o tema da infância pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “Numa escola em Havana” é um drama, com duração de 108 minutos, que narra a história da relação afetiva entre um menino de 11 anos de idade (Chala) e sua professora da escola primária (Carmela), interpretados respectivamente por Armando Valdez Freire e Alina Rodriguez.

“Numa escola em Havana” chega ao Brasil e à Roda de Conversa na FEUFF em um contexto particular da realidade brasileira, marcada pelo individualismo, pelo aprofundamento das desigualdades sociais, pela violência, pela contravenção e pela contraditória relação entre reconhecimento social do papel do(a) professor(a) e desvalorização de sua carreira. Tido como poderosa ferramenta, em seu país de origem, para expressar sentimentos e recriar emoções compartilhadas, o filme “Numa escola em Havana”, de Ernesto Daranas, adentra as ruas e casas da periferia cubana, entrecruzando as histórias pessoais de várias crianças.

A narrativa, que tem sido usada pelo Ministério de Educação cubano para provocar o debate em torno da realidade, realiza a tarefa de expor aspectos importantes de como a vida se produz naquele contexto, não como uma representação determinada sem portas de saída, mas como possibilidade de “vislumbrarmos” tensionamentos que precisam ser pensados e problematizados.

Com excelente fotografia, guarda-roupa e interpretação, o filme é uma produção viva, pulsante, como tantas outras que vêm consolidando o cinema latino-americano de língua espanhola, através de um trabalho peculiar tanto no tratamento das imagens, como nos modos de narrar esses contextos socioculturais.

Fala de violências e barbáries que atravessam os cotidianos das grandes cidades contemporâneas sem perder as especificidades históricas e culturais do

contexto em que se dá a narrativa.

Chama nossa atenção a forma como a infância nos é apresentada no filme. Não pelas adversidades enfrentadas pelo menino Chala, um dos protagonistas de uma história de violência, tantas vezes abordadas em outras produções cinematográficas, mas porque, e apesar de todas as agruras que violam sua infância, Chala não perde sua ternura. A ternura como forma de resistência que o menino encontrou para manter intangível o “governo de si” (FOUCAULT, 2004). Uma forma de resistência política, uma tarefa urgente da filosofia e da educação em nossos dias, com base na “ética do cuidado de si” (VENTURA, 2008, p. 65).

Na Roda de Conversa, o personagem de Chala permitiu refletir sobre o significado do desvio de conduta em duas sociedades, a cubana e a brasileira. Afinal, o que se entende por normas de comportamento escolar, boa conduta e “disciplina psicofísica”? (GRAMSCI, 2001). Não há uma resposta construída ou fechada em si. Mas, se tomarmos as redes de escolas públicas municipais e estaduais, no Brasil, particularmente as do Rio de Janeiro, para comparação, é possível apreender, logo na aparência fenomênica, que o desvio de conduta na escola é, muitas vezes, potencializado pelos conflitos vivenciados pela criança, seja na família, na favela, no bairro e na cidade, engendrados por uma sociedade cindida em classes. A escola pública brasileira das redes estaduais e municipais de ensino é uma escola pobre e classista, que se volta para os segmentos mais pobres da classe trabalhadora. Um espaço visto pelo Banco Mundial e autoridades brasileiras muito mais como *locus* para reduzir a vulnerabilidade das crianças ao vício e ao crime do que como uma formação na perspectiva emancipadora.

A violência vivenciada por profissionais da educação e estudantes no chão da escola brasileira não pode ser comparada à violência que surge no filme “Numa escola em Havana”. Enquanto a violência e a marginalidade denunciadas por Ernesto Darana encontram-se na falta de suprimentos básicos necessários à subsistência humana, no trabalho infantil, nas drogas lícitas e na rinha de cachorros, no Brasil, além da fome, a exploração do trabalho infantil, as drogas ilícitas e as armas de fogo fazem parte dos

bairros e das favelas nos quais se localizam muitas das escolas públicas brasileiras.

Carmela representa o(a) professor(a) que mescla amor, disciplina e autoridade, tendo por base a “Pedagogia da ternura” (MARTÍ; CÉSPEDES, 2007). Inspirada na vida real daquela que foi a professora do diretor da fita, Ernesto Darana, a personagem lecionou, durante décadas, em escolas “Primárias”. Realizou-se no terreno ético de suas atividades profissionais, ao mesmo tempo em que participava na prática da formação de seus alunos.

Carmela coloca em questão os limites e as possibilidades de atuação da escola e de professores frente aos problemas enfrentados pelos alunos, para além dos muros da escola. Ao assumir uma postura "cuidadora" em relação aos alunos, a professora traz à tona uma discussão latente que tem polarizado os debates a respeito das funções da escola contemporânea: aqui, mais uma vez nos deparamos com a questão do “cuidado”, que, em Foucault, vem imbricada aos conceitos de *biopoder* e *biopolítica* (FOUCAULT, 1979; 1984) para explicar as novas práticas disciplinares de controle dos corpos, das subjetividades, enfim, dos modos como se vive e se morre, através de procedimentos disciplinares e de controle que o Estado exerce sobre a população.

Na Roda de Conversa foi possível abordar os dilemas e as possibilidades enfrentados pela Professora Carmela e o estudante Chala diante da autoridade escolar e uma determinada visão de modelo comportamental. O desvio de conduta escolar de Chala está, basicamente, em jogar cartas e brigar com colegas, que o incitam, na hora do recreio.

Visto como uma criança-problema, Chala é transferido para um centro de reabilitação de conduta. Carmela discorda. Segue para o centro de reabilitação, onde encontra seu ex-aluno, agora um dos dirigentes do reformatório. Carmela subleva o ex-aluno com a autoridade que lhe é peculiar depois de 50 anos de magistério: “Se você quer que ele seja um delinquente, trate-o como um”. Eis a mensagem da trama, dirigida à questão central do filme: a conduta diz respeito à forma de comportamento, intelectual e moral, de homens, mulheres, jovens e crianças que, ao mesmo tempo, condicionam e, sobretudo, são condicionados pelas circunstâncias materiais (sociais,

políticas, econômicas, culturais, tecnológicas) em que experimentam as relações de reprodução da sua vida.

Chala volta a sua escola de origem, mas, com Carmela, há outros problemas a enfrentar: uma imagem e dois fatos concretos marcados pela violência simbólica. Um deles, a oposição da diretora da escola, da assistente social e de uma colega de magistério mais jovem; o outro, a imigração e a permanência ilegal, em Cuba, do pai de Yeni (o primeiro amor de Chala), que veio a sofrer o abandono escolar pela irregularidade de matrícula escolar.

Se, de um lado, a violência simbólica se manifesta seja no assédio moral, seja no desemprego e na imigração, estes dois últimos surgem como um problema estrutural da sociedade capitalista ou daquele país que vive a transição para o capitalismo; de outro, a imagem de Nossa Senhora da Caridade, afixada no mural da sala de aula, uma das objetivções mais elevadas do trabalho, trazendo em sua essência a tradição, os costumes, os valores de uma sociedade e as experiências compartilhadas pelos sujeitos que ali vivem, aprofunda o mote do assédio moral.

Carmela, ao optar pelo respeito à singularidade dos alunos e às diferenças, permitindo que afixem a imagem de Nossa Senhora da Caridade no mural, vai de encontro ao oficial, às autoridades, o que na Roda de Conversa abriu a possibilidade de se discutir a laicidade do Estado e da escola, um tema candente e eivado de conflitos na sociedade brasileira.

O tema do reconhecimento social do papel e da valorização da carreira do(a) professor(a) também foi ponto de destaque na Roda de Conversa, diante da aposentadoria compulsória de Carmela. Neste sentido, abordou-se a greve dos(as) professores(as) das redes estaduais de ensino, a ocupação da escolas pelos estudante e a militarização do espaço da escola como resposta do Estado às pressões da classe trabalhadora.

“Numa escola em Havana”, início e fim se confundem na leitura da carta que a professora aposentada compulsoriamente produzira para o momento de despedida da turma. Carmela chama a atenção para mudanças socioeconômicas, políticas e

educacionais ocorridas nos seus 50 anos de trajetória profissional, evidenciando o valor daquilo que se perde: "Antes, eu sabia para o que preparar um aluno. Agora, a única coisa que tenho clara é para o que não devo prepará-lo". Aponta, assim, para a práxis educativa como um contraponto ao estado atual de coisas. Afinal, a história continua em permanente processo aberto ao infinito das possibilidades humanas.

Considerações finais

Ao recuperar a visão de base docente que norteia o permanente processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FEUFF, o currículo surge como instrumento de luta em torno da formação que busca propiciar ao educador uma concepção ampla e crítica da realidade socioeconômica, política, cultural, nacional e regional, como contraponto à especialização e ao tecnicismo. Evidenciamos, assim, que, a partir do ano de 1993, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FEUFF, ao buscar superar o currículo dicotômico, promover a articulação entre teoria e prática, bem como aproximar ensino, pesquisa e extensão, não apenas redefiniu o conceito de estágio curricular que se realiza na prática e na pesquisa pedagógica, mas também acrescentou às disciplinas obrigatórias o componente curricular Atividades Culturais.

As Atividades Culturais abrem um leque de possibilidades no trabalho de formação docente, bem como evidenciam que o processo de construção do conhecimento ocorre também pelo acesso aos bens culturais produzidos social e historicamente. Neste sentido, a formação estético-política do futuro educador é espaço de fruição, assim como de debate em torno da realidade em que vive e se produz e reproduz.

Nesta perspectiva, o uso fílmico como prática pedagógica, como documento cultural, como (pre)texto para se interpretar a realidade, vem se concretizando na FEUFF tal como se deu a Roda de Conversa sobre o filme "Numa escola em Havana" (*Conducta*).

Experiências como a desse evento apontam para a potência das Atividades

Culturais, particularmente do cinema, como espaços-tempos de formação de nossos alunos da Faculdade de Educação e Licenciaturas, na contramão dos atuais projetos autoritários de sociedade e de educação, que intentam cercear o fazer pedagógico, o pensamento e o debate críticos.

Pretendemos, assim, que nossos espaços-tempos e formas de enfrentamento aos referidos projetos autoritários passem também pela politização da arte e das atividades culturais.

Por fim, registramos nossa eterna gratidão e homenagem à atriz cubana Alina Rodriguez, falecida no dia 27 de julho de 2015, intérprete magistral de Carmela, cuja chama da dignidade docente é tão infinita quanto a história da qual fazemos parte e nela lutamos por outro mundo possível.

Referências

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara. Nota sobre fotografia*. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2.reimp. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald, Alessandro Fontana e Frédéric Gros. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 128.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcer, v. 4. Temas de cultura; Ação católica; Americanismo e fordismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética. *Revista educação & realidade*. Porto Alegre: UFRGS: FAGED, 2008, n.33, jun./jul., 2008, p. 135-154.

MARTÍ, Lidia Turner; CÉSPEDES, Balbina Pita. *Pedagogia de la ternura*. Libertad, Cu: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

MATELA, Rose Clair. *Memórias dos Anos de Chumbo*. Rio de Janeiro. Editora Multifoco, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Zuleide S. Conceito de cultura e concepção materialista da história: um debate sobre os estudos culturais. *Revista História e Luta de Classes*. Paraná, ano 10, n.18, set. 2014.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas – estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária, v. I: a árvore da Liberdade*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. 2.reimp. Campinas, São Paulo: EdUnicamp, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – Formulário 02. UFF: FEUFF, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – Formulário 05. UFF: FEUFF, 2010b.

VENTURA, R. C. *A estética da existência: Foucault e psicanálise*. Cogito, Salvador, n.9, p.64-66, out. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151994792008000100014&script=sci_arttext] Acesso em: 20 mar. 2012.

VIANNA, Nildo. Capitalismo e cinema. *Revista Alceu*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, v.14, n.27, jul./dez. 2013, p.66-76.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.