



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**MAXWELL BARBOZA SOARES**

**A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE RIBEIRO  
E FREIRE EM DIÁLOGO COM O CINEMA**

JOÃO PESSOA – PB  
2014

**MAXWELL BARBOZA SOARES**

**A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE RIBEIRO  
E FREIRE EM DIÁLOGO COM O CINEMA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

JOÃO PESSOA – PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S676e Soares, Maxwell Barboza  
A educação libertadora na perspectiva de Ribeiro e Freire em diálogo com o cinema [manuscrito] / Maxwell Barboza Soares. - 2014.  
59 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.  
"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Letras".

1. Educação. 2. Cinema. 3. Liberdade. I. Título.

21. ed. CDD 370

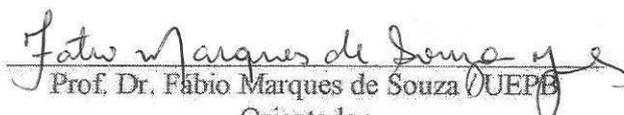
MAXWELL BARBOZA SOARES

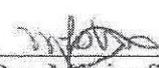
A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE RIBEIRO

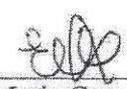
E FREIRE EM DIÁLOGO COM O CINEMA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 26 / 07 / 2014.

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB  
Orientador

  
Profa. Dra. Mônica Santana / UEPB  
Examinadora

  
Profa. Me. Eneida Maria Gurgel de Araújo / UEPB  
Examinadora

Aos meus pais, José Soares do Nascimento e Luiza Barbosa Soares, que até os dias de hoje são referências inefáveis de amor e zelo em minha vida. À minha família e, principalmente, à minha esposa Ana Paula Rodrigues Carneiro que a cada instante tem sido uma fonte de carinho, apoio e, sobretudo, amor nesta dura jornada. E, por último, ao nosso bebê, que aos poucos vai se formando até o dia em que o teremos em nossos braços com toda a sua mais bela existência. Seja bem-vindo!

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores Ricardo e Francisco, coordenadores do curso de Especialização no polo de João Pessoa, por toda atenção devida durante todo o processo do curso.

Ao brilhante professor Dr. Fábio Marques de Souza, cujas orientações e sugestões foram substancialmente inexoráveis.

Aos meus pais, irmãos, esposa e demais familiares pelo incentivo à conclusão deste trabalho.

A todo corpo docente do curso de especialização da UEPB, que, de forma direta ou indireta, contribuíram com suas aulas para a composição de ideias que engendraram esta monografia.

Aos demais funcionários da UEPB por todo o auxílio prestado.

Aos colegas de sala que em meio a tantas calorosas discussões conseguimos aprender mais.

Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2011a, p. 76, grifo do autor).

## RESUMO

O cinema é, atualmente, uma das ferramentas tecnológicas mais preponderantes na propagação de estímulos sensíveis, sociais, culturais e pedagógicos. Indispensável na construção do processo contínuo no ato de educar, o cinema aliado à educação promove a inventividade e liberdade. Para uma análise mais aprofundada desta concepção, partiremos do arcabouço teórico riberiano da formação do povo brasileiro para uma *teoria do Brasil*, e a teoria freiriana para uma educação libertadora. A partir daí, iniciaremos um diálogo com os filmes: *Caramuru – a invenção do Brasil* (2001), do diretor Guel Arraes e *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles. O objetivo deste trabalho é avaliar como a educação libertadora, numa perspectiva riberiana e, principalmente, freiriana, reaparecem no *corpus* destes filmes. Com isso tentaremos mostrar, aqui, como esta educação, a princípio, carregada de ação libertadora se faz importante para a construção permanente do Indivíduo em meio à sua relação com o *Outro*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Cinema. Liberdade.

## RESUMEN

El cine es, actualmente, una de las herramientas tecnológicas más influyentes en la propagación de los estímulos sensibles, sociales, culturales y educativos. Indispensable en la construcción del proceso continuo en el acto de educar, el cine en asociación con la educación promueve la creatividad y la libertad. Para un análisis más hondo de este concepto, iniciaremos a partir del conjunto de ideas riberianas de la formación del pueblo brasileño para una teoría del Brasil y la teoría freiriana para una educación liberadora. Desde este punto, empezamos un diálogo con las películas: la comedia, *Caramuru– a invenção Brasil* (2001), del director Guel Arraes y *Central do Brasil* (1998) de Walter Salles, género drama. El objetivo de este estudio es evaluar como la educación liberadora en una concepción riberiana y, especialmente, freiriana reaparecen en el *corpus* de estas películas. Con esto, vamos a mostrar, acá, como la educación, al principio, cargada de acción libertadora se convierte en importante medio para la construcción permanente del Individuo en su relación con el *Otro*.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación. Cine. Libertad.

## LISTAS DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> – CENA 1. O encontro entre Paraguaçu e Diogo Álvares Correia.....	24
<b>IMAGEM 2</b> – CENA 2. A relação cultural.....	25
<b>IMAGEM 3</b> – CENA 3. Diogo Álvares Correia e Paraguaçu na França.....	29
<b>IMAGEM 4</b> – CENA 4. A arte como representação.....	30
<b>IMAGEM 5</b> – CENA 5. Paraguaçu e Noema: o universo mágico do livro .....	31
<b>IMAGEM 6</b> – CENA 1. Dora e as cartas .....	35
<b>IMAGEM 7</b> – CENA 2. A esperança de Josué em conhecer o pai .....	35
<b>IMAGEM 8</b> – CENA 3. O Arrependimento de Dora.....	36
<b>IMAGEM 9</b> – CENA 4. Cartas escondidas.....	41
<b>IMAGEM 10</b> – CENA 5. De volta a casa .....	51
<b>IMAGEM 11</b> – CENA 6. O retorno .....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A ANÁLISE RIBERIANA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO</b> .....	15
<b>2. CARAMURU: A PEDAGOGIA DA INVENTIVIDADE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA</b> .....	21
<b>3. CENTRAL DO BRASIL: DORA E AS DISTORÇÕES DA ANTI-PEDAGOGIA</b> .....	32
<b>3.1 A METÁFORA DA GAVETA</b> .....	39
<b>3.2 DORA E JOSUÉ: UMA CONSTRUÇÃO ÉTICA-PEDAGÓGICA</b> .....	45
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, *A educação libertadora na perspectiva de Ribeiro e Freire em diálogo com o cinema*, tem como objetivo analisar a presença da educação libertadora na esfera cinematográfica. Com isso se pretende, então, a princípio, mostrar a importância das contribuições pedagógicas e sua relação com o cinema na formação política do indivíduo.

Para um melhor entendimento desta interação, cinema-educação, partiremos com base nos estudos feitos, no campo da educação, a partir de dois principais teóricos e de suas respectivas obras, a saber: Darcy Ribeiro (1922-1997), *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, e Paulo Freire (1921-1997), *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*.

As análises empíricas das obras fomentaram elementos substanciais, a fim de verificar de forma mais detalhada o seu conteúdo e aplicabilidade em leituras correlativas com a linguagem própria do cinema. Com isso, visamos, também, despertar o interesse pela linguagem do cinema na tentativa de apropriação desta ferramenta artística como meio que facilite a agregação de possibilidades múltiplas de valores e distintas formas de conhecimento. Todo o processo de análise que envolve os dois pólos, cinema-educação, se efetivará através do método qualitativo de pesquisa com descrições ora objetiva, ora subjetiva.

Dessa forma o cinema deixa de ser, apenas, objeto de entretenimento e assume o papel de objeto de pesquisa científica, com contribuições fidedignas para o aprendizado tanto do discente como docente em todo âmbito escolar ou fora dele.

Diante destas considerações, buscamos compreender como a linguagem do cinema está inteiramente vinculada ao universo pedagógico. Por meio desta ótica iremos avaliar o encadeamento existente na relação educador e educando na análise das passagens dos filmes: *Caramuru – a invenção do Brasil* (2001), gênero comédia, e *Central do Brasil* (1998) – gênero drama.

No primeiro filme, *Caramuru*, centraremos nossa discussão na importância da *dialogicidade*, da linguagem e, principalmente, das relações humanas que se configuram nas ações dos dois principais personagens: o português Diogo Álvares Correia, *Caramuru* (Selton Mello) e Paraguaçu (Camila Pitanga), índia dos Tupinabás.

No segundo filme, *Central do Brasil*, transcorremos por uma perspectiva incongruente da anti-pedagogia numa relação descompromissada da professora Dora (Fernanda Montenegro) e do pequeno Josué (Vinícius de Oliveira). Ao mesmo tempo, ressaltaremos a

importância da construção de uma educação voltada para formação do Indivíduo em meio às atitudes das duas personagens, ao longo do longa, na construção de uma pedagogia autônoma.

Por esse motivo teceremos considerações de como a linguagem da educação se encontra, por sua vez, introjetada no *corpus* da concepção e execução cinematográfica e, em seguida, veremos como estas películas abordam a questão do *Outro* dentro de uma conjuntura, proeminentemente, pedagógica.

Isso só se torna possível pelo fato da educação e do cinema possuírem a capacidade perene de dialogar entre si, em meio a um processo dialético na construção do próprio conhecimento. Desta forma a educação, em sua plena efetivação e desenvolvimento de suas potencialidades, tem se apropriado de vários métodos para a sua real aplicabilidade na formação do caráter do Indivíduo<sup>1</sup> (gr. ἄτομον; lat. *Individuum*). Uma delas, em especial, é o próprio cinema.

Nesta monografia, o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita nesse sentido. Compartilhamos, com Souza (2014), da visão de que o cinema pode assumir vários formatos e ser exibido de diversas formas, por isso se fala hoje em audiovisual, num sentido mais geral, incluindo os vários formatos disponíveis para dispositivos móveis, a película, a fita de vídeo, o disco de DVD, o Blu-ray e outras formas digitais de imagem tão comuns e presentes em nossa contemporaneidade.

Para Holleben: “[...] o cinema é espaço de ensino e aprendizagem, pois produz conhecimentos e pode pela pedagogia que veicula ser um aparato sócio-cultural comprometido com a transformação da sociedade.” (2008?, pg. 9).

---

<sup>1</sup> Nicola Abbagnano (1999, p. 555) define o conceito de Indivíduo da seguinte forma: “Em sentido físico: o indivisível, o que não pode ser mais reduzido pelo procedimento de análise. Em sentido lógico: o que não pode servir de predicado”. O filósofo-teólogo dinamarquês e pai do existencialismo moderno, Søren Kierkegaard (1813-1855), foi o primeiro a usar a palavra “Indivíduo” como categoria puramente existencial. Para o filósofo a existência humana e o próprio Indivíduo não são algo acabado e, por conseguinte, passível de inferências lógicas. O Indivíduo está mergulhado em um mar paradoxal angustiante e desesperador da existência. Eis a importância desta categoria para o filósofo dinamarquês quando diz: “Se a questão de “o Indivíduo” fosse para mim uma futilidade, poderia deixá-la cair, e até ao faria com prazer e vergonha para mim se não estivesse disposto a isso com toda a atenção possível. Mas não é o caso; para mim, como pensador e não pessoalmente, a questão do Indivíduo é decisiva entre todas. [...] mas ele é aí o que todo homem é ou pode ser. [...] O “Indivíduo” pode significar o homem único entre todos, e também cada qual, toda a gente.” (1986, p. 105,106). Portanto, utilizaremos, ao longo do trabalho, o termo “Indivíduo” para nos referirmos ao homem no sentido existencial e ético, em meio a angústia e o desespero que o caracteriza em razão de suas próprias escolhas.

Já Klammer et al. (2006, p. 2) assinala que “o cinema está presente na vida dos jovens, ele não pode ser desconsiderado e simplesmente abolido do sistema educativo, principalmente porque se consolida como um forte elemento politizador.”

Em meio as afirmações de Holleben (2008?) e Klammer et al. (2006) podemos inferir, então, que tanto o cinema quanto a educação juntos confluem para um único pólo, a saber: a construção moral e autônoma do Indivíduo.

E é seguindo esta linha de pesquisa que buscamos através do cinema e da educação proporcionar um diálogo, substancialmente, fundamentando nas teorias riberiana e freiriana em discussão contínua com os longos ora mencionados.

Diante do exposto, esta monografia está dividida em três capítulos distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo, *A análise riberiana da educação na formação do povo brasileiro*, destacamos a importância dos aspectos culturais que ao longo da formação do povo brasileiro foi introduzida por vias européias nos períodos que se sucederam as colonizações. Além disso, enfatizaremos, também, as conseqüências da influência da dominação européia e de seus valores culturais, sociais e religiosos na construção do caráter do povo brasileiro. Em contrapartida evidenciaremos como a educação é uma ferramenta indispensável na luta contra a opressão dos poderes dominantes.

No segundo capítulo, *Caramuru: a pedagogia da inventividade e a educação libertadora*, destacamos a importância da educação como elemento, fundamentalmente, substancial no desvelamento do conhecimento. Ressaltaremos, também, como o *maravilhar-se* diante das coisas são fatores indispensáveis como convite à inventividade na apreensão de saberes provenientes de ações permissivas do Indivíduo frente às distintas formas de conhecimento.

Por último, o terceiro capítulo, *Central do Brasil: Dora e as distorções da anti-pedagogia*, enfatizamos a idéia nociva da não aplicabilidade ética na educação e de como a falta desta implica na desconstrução moral do Indivíduo.

Portanto, procuramos destacar como as ações descompromissadas com a educação na formação da identidade do Indivíduo se configura como uma falta grave presente em nossos dias na relação docente-discente. Por outro lado, analisamos como a educação pode ser o mais importante condutor de transformação social, de humanização, de princípios éticos e, sobretudo, de amor quando ambos, professor-aluno, se predispõe a realização de tal tarefa.

Capítulo 1

**A ANÁLISE RIBERIANA DA  
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO POVO  
BRASILEIRO**

[...] por que o Brasil ainda não deu certo? (RIBEIRO, 2007 p. 13).

Na introdução do livro *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, Ribeiro (2006) relata: “**Surgimos da confluência**, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (p. 17, grifo nosso). Segundo o autor, essa mescla racial possibilitou o que ele chamou de “confluência” orquestrada pelos portugueses e que devido a esse envolvimento se deu origem a “uma etnia nacional” (RIBEIRO, 2006, p. 19). O aparecimento, portanto, desta nova nomenclatura cultural envolto neste novo contexto, a *genes* do povo brasileiro em sua própria formação, é o ponto de partida para o entendimento da construção do caráter nacional brasileiro. Formação de caráter que se manifesta em sua composição cultural, religiosa, política, sectária, mística e escravocrata.

Aos portugueses lhes coube, também, a dominação por vias da arbitrariedade e da tirania oriundas de um sistema de escravidão por intermédio de uma prática, já consolidada em sua própria cultura lusitana ultramarina – a “servidão continuada.” Darcy Ribeiro (2006, p. 17) aponta, em sequência, para uma espécie de paradoxo do conformismo, ou seja, mesmo o escravo estando em uma situação de subserviência engendrada pela dominação portuguesa, isso não era encarado como fator preponderante para alterar por completo o seu bom humor, ou seja, mesmo tendo seus direitos castrados por uma política animalesca ancorada na intolerância e no preconceito, ainda assim parecia encontrar momentos para sorrir em meio ao caos de sua própria existência. Darcy Ribeiro (2006), com base neste “novo modelo de estruturação societária” (p. 17), relata: “Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros” (RIBEIRO, 2006, p. 17). Esse poder de se alegrar diante do trágico, talvez, seja uma das características mais marcantes e não tão mais importante ao ponto de ser ovacionada como um atributo cultural subjetivo. Essa marca cultural tão difundida pela mídia como algo “bom” é, por sua vez, responsável direto por uma formação pacata do povo brasileiro frente às crises sociais, manifestações políticas e reivindicação por seus direitos. Samuel Rosa, líder e vocalista do Skank, em parceria com Chico Amaral em uma de suas letras mais famosas, “Pacato cidadão”, nos chama atenção para a real presença da inoperância social deste indivíduo frente a sua atual situação. Assim diz a letra:

Ô pacato cidadão, te chamei a atenção/ Não foi à toa, não/ C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia/ Dia a dia não/ E tracei a vida inteira planos tão incríveis/ Tramo à luz do sol/ Apoiado em poesia e em tecnologia/ Agora à luz do sol/ Pacato cidadão/ Ô pacato da civilização/ Pacato cidadão/ Ô pacato da civilização (ROSA; AMARAL, 1994).

Essa pacatez retratada nos versos da música parece está enraizada nas atitudes do brasileiro frente a conflitos de ordem social e político que ele teme em ignorar ou, realmente, não percebe porque a sua capacidade racional de criticismo, durante os anos, foi cerceada e solapada por grupos dominantes. Essa tal passividade não trouxe nenhuma vantagem em si, senão uma falsa sensação de ordem social e pacifismo. Seja isso, talvez, oriundo de características políticas em suas origens, a saber: uniformidade cultural e unidade nacional. Para o autor a confluência entre portugueses e as demais etnias não trouxe maiores problemas de caráter substancial na formação do povo brasileiro. No entanto, tal fusão não é um atestado de excelência. Mediante a isso ele informa:

Conquanto diferenciados em suas matrizes raciais e culturais [...] os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. [...] os brasileiros se integram em uma única etnia nacional, constituindo assim um só povo incorporado em uma nação unificada, num Estado uniétnico. [...] Aquela uniformidade cultural e esta, unidade nacional – que são, sem dúvida, a grande resultante do processo de formação do povo brasileiro – não devem cegar-nos, entretanto, para disparidades, contradições e antagonismos que subsistem **debaixo delas** como fatores dinâmicos da maior importância. (RIBEIRO, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

Tais posições antagônicas refletem nas relações sociais e econômicas, um distanciamento dos grupos cada vez maior em virtude de sua própria estratificação causada, então, por um processo natural na sedimentação do povo brasileiro. Esse processo ocorreu por meio da violência, da opressão e, principalmente, do trabalho escravo que desencadeou “um continuado genocídio e um etnocídio implacável” (RIBEIRO, 2006, p. 21).

As relações de poder conduzidas pelas classes ricas em direção às classes menos favorecidas eram, por aqueles, uma questão de sobrevivência.

O medo de uma suposta revolta dos escravos proporcionava um fenômeno que o autor chama, aqui, de “pavor pânico” (RIBEIRO, 2006, p. 21).

A classe dominante se apropriava dos meios mais truculentos no intuito de aterrorizar quaisquer que fosse a mínima possibilidade de revolta dos pobres contra os ricos.

Para Ribeiro (2006): “Boa expressão desse **pavor pânico** é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente” (p. 21, grifo nosso).

A permanência no poder que é fruto de uma política animalesca, mesquinha e desumana, por parte dos opressores, vê no outro, apenas, o meio para a continuidade de seu

poder. Tais ações se caracterizam no olhar do tirano “que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se fosse uma conduta natural” (RIBEIRO, 2006, p. 21).

A indiferença existente de um grupo pelo outro é próprio de uma atitude blasé que, apenas, se reconhece a si mesmo e, imediatamente, o outro é posto em uma categoria da não existência. Darcy Ribeiro (2006) chama isso de “miopia social” (p. 22). É uma clara tentativa de ocultar o que exposto estar, a saber: a existência e a preservação do outro como parte, também, integrante de mim. Outra coisa, também, a destacar como ferramenta de poder é a presença da religião<sup>2</sup>.

Coube à religião, então, a função de impor seus valores dogmáticos e legalistas a fim de manter os indivíduos enclausurados em observâncias morais e, assim, envolvê-los sob a tutela da moral religiosa para o alcance da tão desejada felicidade. Esse tipo de discurso foi duramente criticado pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que aponta para uma moral de rebanho sob a égide de uma educação moral judaico-cristã que possui suas raízes no platonismo ascético.

Para o filósofo, a moral de rebanho é uma característica de um grupo que em sua dimensão social se reconhecem como seres subservientes a normas, legalistas e religiosas, de uma moral, já, institucionalizada como princípio a ser seguido como dever, “como uma espécie de *consciência formal* que diz: “você deve absolutamente fazer isso, e absolutamente se abster daquilo”, em suma, “você deve”” (NIETZSCHE, 2008, p. 85).

Para Nietzsche, a moral de rebanho desconstrói a ideia de Indivíduo separada da coletividade. Scarlett Marton (2000), a respeito disso, nos apresenta: [...] cada indivíduo encara a si mesmo como exatamente igual aos outros integrantes da coletividade a que pertence” (p. 140). Esta coletividade, por sua vez, o aglutina minando suas forças e solapando suas estruturas.

O Indivíduo neste estado de inoperância se sente desapropriado de agir conforme suas próprias escolhas diante de inúmeras possibilidades, pois todas as suas ações são domesticadas, padronizadas e condicionadas a, somente, obedecer.

Nietzsche (2008) a respeito deste instinto gregário da obediência nos apresenta: “A singular estreiteza da evolução humana, seu caráter hesitante, lento, com frequência regressivo e tortuoso, deve-se a que o instinto gregário da obediência é transmitido mais facilmente como herança, em detrimento da arte de mandar” (p. 85).

---

<sup>2</sup> A religião, aqui, representada enquanto instituição diz respeito à Cristandade. Ela devidamente introjetada pelo catolicismo veio a ser celebrada em terras tupiniquins no dia 26 de abril de 1500. Essa data marca o dia e ano da Primeira Missa no Brasil.

Portanto, qualquer que seja a possibilidade mínima de câmbio por este Indivíduo acarretar-se-á na exclusão e negação de suas potencialidades, pela coletividade que o julga como um perigo, em virtudes de seus atos compreendidos como um mau. A estes, assinala Nietzsche: [...] pouco a pouco são estigmatizados como imorais e abandonados à calúnia” (NIETZSCHE, 2008, p. 88).

Não estar inserido neste estigma implica em se tornar em homem de rebanho. Nietzsche define este homem da seguinte forma: “[...] o homem de rebanho se apresenta como a única espécie de homem permitida, e glorifica os seus atributos, que o tornaram manso, tratável e útil ao rebanho, como sendo as virtudes propriamente humanas: a saber, espírito comunitário, benevolência, diligência, moderação, modéstia, indulgência, compaixão” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

A expressão “povo-massa”, utilizada por Darcy Ribeiro (2006) parece fazer alusão a moral de rebanho em Nietzsche, quando afirma: “O povo-massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concebido” (p. 22).

E é, então, nesta perspectiva inativa de permanecer instaurada em meio a uma educação opressora que, ao longo dos anos, a religiosidade impôs o seu respeito pelo medo, proveniente então de um conjunto de doutrinações que os europeus cravaram no inconsciente coletivo do povo brasileiro.

Muito de nossas crenças, culturas e línguas se perderam dando lugar a uma roupagem imperialista e moralista que nos foram impostas, principalmente, pelos portugueses. Esta pedagogia do terror e da subserviência reflete, até hoje, a maneira de como o brasileiro apreende e encara o mundo ao seu redor.

Darcy Ribeiro em sua *teoria do Brasil*, assim como no cinema, nos convida a uma viagem panorâmica a respeito da cultura e da formação do povo brasileiro. Este efeito panorâmico revela não apenas aspectos fundamentais como, por exemplo, a importância da mescla das diferentes culturas, mas também nos revela como a ideologia dos povos europeus assumiu um caráter de opressão na existência das demais etnias. Opressão que se disseminou, rapidamente, através dos séculos por intermédio da política e, principalmente, da religião.

No próximo capítulo, *Caramuru: a pedagogia da inventividade e a educação libertadora*, retomaremos esta concepção panorâmica de mescla e opressão na formação do povo brasileiro em um véis cinematográfico do longa nacional, *Caramuru – a invenção do Brasil*, e das leituras referenciadas ao educador Paulo Freire por uma educação libertadora.

## Capítulo 2

# **CARAMURU: A PEDAGOGIA DA INVENTIVIDADE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.  
(FREIRE, 2011b, p. 108, grifo do autor).

*Caramuru* – a invenção do Brasil (2001), dirigido por Guel Arraes, é um daqueles longas que possuem em seu cerne a lucidez de sua importância artística e pedagógica. Esta comédia como meio cinematográfico cumpre, brilhantemente, o seu papel que é de entreter e promover conhecimento. Por isso se deve a sua importância pedagógica. *Caramuru* é um filme em que o lúdico, o maravilhar-se com as coisas, o espanto, o estranhamento, o novo, as relações humanas, a tolerância, a multiculturalidade e, sobretudo, o amor aparecem todas, aqui, como mola propulsora para o desenvolvimento sadio da educação.

O filme também trata de nossas origens culturais e das influências que outras culturas engendraram em nossa existência. Tais parâmetros englobam uma série de fatores investigativos a respeito de nossas origens étnicas. Essas questões não cessam de instigar outras abordagens que, por sua vez, geram novas abordagens.

*Caramuru*, o filme, conta a história de Diogo Álvares Correia – *o Caramuru* (Selton Mello) – que começa em Portugal no século XVI, logo após o descobrimento do Brasil, e termina em solo brasileiro rodeado de índios Tupinambás.

Diogo é um pintor lusitano que após ganhar um prêmio, da Academia Real como uma futura promessa da pintura portuguesa, por haver retratado a Condessa de Sintra em um quadro, recebe a visita inesperada do Capitão Vasco de Ataíde (Luís Mello) movido pela imagem da bela mulher que o despertou interesse e, logo, veio a pedi-la em casamento.

No entanto, a imagem de puro frescor e beleza estonteante retratada por Diogo não conduzia com a própria realidade. A mulher, na verdade, era horrível. A ira do Capitão Vasco de Ataíde foi automática. Exigindo-lhe que abandonasse arte da pintura.

Sem emprego, Diogo, recorre ao cartógrafo do Rei, Dom Jaime (Pedro Paulo Rangel), na esperança de conseguir trabalho. Tão logo empregado recebe a incumbência de produzir ilustrações em um mapa, da próxima expedição as Índias, que será entregue ao navegador Pedro Álvares Cabral. É, neste instante, que começa toda a grande aventura. Isabelle d’Avezac, Marquesa de Sévigny (Débora Bloch), rouba o mapa que estava sob os cuidados de Diogo e entrega ao Capitão Vasco de Ataíde (Luís Mello).

Diogo é deportado no mesmo navio guiado pelo Capitão que, em seguida, naufraga. Diogo consegue nadar até a praia e, logo, é recebido pelos índios que o persegue sem sucesso. Livres dos índios, temporariamente, ele conhece Paraguaçu (Camila Pitanga), uma nativa linda que passa a viver uma história de amor ao seu lado. Essa história de amor entre os dois é o combustível de toda a trama. Combustível que abre um leque de oportunidades e possibilidade em meio à existência que se afigura no desfrutar de uma nova realidade repleta de escolhas, liberdade, cultura e conhecimento.



Imagem 1 – Cena 1. O encontro entre Paraguaçu e Diogo Álvares Correia.

Diogo Álvares Correia era um pintor lusitano do século XVI que, após embarcar em um navio sob as ordens do Capitão Vasco de Ataíde, sofre um naufrágio próximo às terras dos Tupinabás. Em terra firme ele conhece a índia Paraguaçu.

O primeiro forte indício educativo na película é a importância da construção dos signos linguísticos, que compõem duas facetas de uma mesma palavra, a saber: o significante e o significado. Isso fica claro em uma cena quando Diogo se vê diante da índia Paraguaçu. Inicia-se, então, um diálogo. Uma das primeiras perguntas de Diogo (“Onde é que eu estou?”)<sup>3</sup> representa mais um caráter de surpresa pelo estranhamento da região repleta de seres exóticos, mata fechada, uma praia a perder de vista, a presença dos índios tupinambás e, em especial, da Paraguaçu do que propriamente o local em si onde os pés estão pisando.

Para responder à pergunta de Diogo a índia fala, contrariando é claro a sua própria pergunta: “Você? Você está com o pé em cima. Como é que eu posso ver?”.

Saber onde se está – espaço geográfico – do que propriamente onde os meus pés estão é, totalmente, diferente. As palavras, *estou* e *está*, ambas, representam no contexto, aqui, significantes que, por sua vez, assumem significados distintos.

O mesmo ocorre com a palavra *língua* quando Diego volta a perguntar: “Como é que você fala a minha língua?”. Surpresa com a pergunta a nativa vai ao seu encontro e com a sua própria língua, o órgão muscular responsável pelo paladar que se localiza dentro da boca, o lambe literalmente na parte direita da face. Bem diferente da pergunta inicial do que

---

<sup>3</sup> Todas as falas dos personagens, Caramuru e Paraguaçu, foram extraídas diretamente da película.

português compreende por língua – idioma com signos falados harmonicamente entre um povo.



Imagem 2 – Cena 2. A relação cultural

A relação cultural entre Paraguaçu e Diogo Álvares Correia ocorre de forma espontânea. No mesmo instante em que ambos vivem a dimensão do novo, nasce um interesse mútuo. Essa dimensão é marcada por descobertas que vão além das relações sociais.

O diálogo segue, agora, com as palavras: *manga* e *fio*. Mais uma vez, ambas, assumem, juntas, um duplo significado. Para ele representam partes de um vestuário e para ela partes de uma fruta típica em regiões tropicais. Paraguaçu, em seguida, mostra-lhe a diferença entre a arara e o urubu. E promove uma confusão entre o que seria *dó* e *pena*.

Ao usar a palavra *dó* não no sentido de sentimento de tristeza que, a princípio, também, se atribui a própria palavra *pena*, mas como *pena* na maneira, apenas, de distinguir a diferença entre as cores das aves. A própria riqueza semântica favorece este processo rico em diversidade que fica claro na pergunta da Paraguaçu: “Uma palavra só tem serventia pra um monte de coisas?”.

E, por último, Diogo revela no conceito da palavra *amor*, se apropriando de um dos sonetos do escritor português Luís de Camões (1524-1580), o seu significado que comunga com o mesmo sentimento presente em Paraguaçu apesar de atribuir signos distintos. Isto fica mais bem esclarecido na fala de Diogo ao citar Camões que expressa: “Amor é um fogo que arde sem se ver;/ É ferida que dói e não se sente;/ É um contentamento descontente;/ É dor que desatina sem doer.”. Em contrapartida, Paraguaçu assume a mesma linguagem, porém

com signos distintos, a saber: “Eu sei o que é. A gente chama de xodó, rabicho, candonga, querência, querer bem, saudade de coisa nenhuma”.

O que se vê no diálogo do português e da índia é o processo real do pleno desenvolvimento do conhecimento em meio a apropriação dos signos e seus referentes significados. Neste processo não há opressão e nem domínio por nenhum dos sujeitos em questão, senão uma relação harmônica nas palavras que promovem um todo de ação e, também, de reflexão.

Ação porque produz movimento e dinamismo no fluir contínuo da intenção a que ela se destina. Reflexão porque ao voltar sobre si mesma, ela engendra uma busca perpétua do entendimento do próprio conceito. Esse intercâmbio de palavras entre ambos se configura em seu cerne como um aprendizado mútuo no desvelar do universo mágico das palavras no âmbito da educação. Educação em que as palavras ganham vida e significado cognoscível para todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tornando-os em “investigadores críticos” (FREIRE, 2011b, p. 97).

Portanto, quando a educação cumpre com o seu papel reflexivo e fomentador de um espírito crítico nos indivíduos, ela salta de um estágio que o próprio Paulo Freire chamava de *bancário* para o seu contrário, a saber: o *problematizador*. Segundo o educador a educação bancária é um modo opressor e alienante capaz de instaurar o comodismo, a estagnação cultural e subserviência dócil.

Neste tipo de modelo, o educador trata o educando como meras *vasilhas*, ou seja, objetos vazios prontos a receberem todo e qualquer dejetos a modo de arquivamento jogado pelo educador. O comunicado vem de cima para baixo que, por sua vez, reflete uma posição de prepotência por parte do educador.

O aluno, enquanto isso, é um mero sujeito passivo em todo processo. A educação para este passa ser um fardo, pois assume e se forma em seu conjunto uma espécie de tripé da alienação que, logo, se apresenta da seguinte forma: arquivamento, memorização e repetição.

Para Freire (2011b), “a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é, a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 80, 81).

O segundo momento, e o mais importante, é a educação problematizadora. Esta forma de educação, diferente daquela, vê o aluno como um ser pensante e transformador de sua história. A problematização, aqui, em questão não está na impossibilidade da superação dos desafios imposta por esta enquanto problema. Ao contrário: o problema, enquanto conceito, é visto como aliado na construção do universo crítico e erigido pelo próprio sujeito. Pois, a

existência em si do problema faz o aluno pensar criticamente e, ao mesmo tempo, efetivar o seu pensamento e agir de acordo com sua própria autonomia.

O aluno não é mais um mero ser passivo, mas ativo e envolvido em questões de caráter humanista e revolucionário. Revolução porque ocorre no mesmo âmbito da libertação do educando das cadeias da opressão e alienação a qual ele, outrora, estava aprisionado. A educação se instaura, dessa forma, em outro prisma: o horizontal. Não é mais professor e aluno, senão professor-aluno.

O distanciamento se esvai para dar vez à mediação em que estão inseridos permitido, assim, o desenvolvimento do ato criador no processo da inventividade que assume, em seguida, a forma lúdica e prazerosa no ato de aprender e, conseqüentemente, tornado-os em sujeitos livres, autênticos e investigadores críticos. A respeito disso Freire (2011b) afirma:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (p. 93-97).

No filme *Caramuru*, a relação entre o português Diogo Álvares Correia, e a índia Paraguaçu, não aparece em nenhum momento como imposição de um sobre o outro, senão como um ato de dialogicidade horizontal. Esta forma de como nasce o diálogo horizontal entre eles se funda no amor. Amor que, por sua vez, assume, também, um caráter ético na medida em que o *Outro* é respeitado dentro de sua própria constituição humana.

Conforme o laço, indispensável, na relação amor – diálogo, deste horizonte que se desvela, comungamos com Freire (2011b), mais uma vez, quando afirma:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. (p. 110; 113).

A tentativa de decodificação dos signos entre eles é de natureza constante em todo o longa. A exemplo dessa relação horizontal, Diogo-Paraguaçu, está evidente bem no começo do filme quando o diretor, Guel Arraes, usa do recurso da câmara, no momento da filmagem, sob o olhar de Diogo que se abre como o *zoom out* em direção ao universo que se expande

magistralmente alcançando, em outra tomada, já em terras brasileiras a índia Paraguaçu em um plano que se fecha como *zoom in* findando em seu olhar.

A câmera parece nos transportar em uma viagem repleta de significados. Por exemplo: o olhar de Diogo, que se expande, é o olhar que conhece. O olhar de Paraguaçu, que se fecha, é o que apreende o conhecimento. Esse processo, na verdade, é dialético. Pois, assume um fluxo perpétuo de abrir e fechar na tentativa de a tudo conhecer e, assim, possibilitando outros níveis de conhecimento.

Esse início parece já revelar como seria o grau de compatibilidade e dialogicidade entre ambas as personagens no decorrer de todo o longa. Ele de formação européia e ela de formação indígena convergiam a um só ponto: o prazer de desfrutar as descobertas provenientes do universo vividas mediante o maravilhar-se das coisas: o próprio desejo de saber.

Esse desejo de saber era fomentado por intermédio perene do ato de perguntar. A prática da pergunta, por si só, abre um leque de outras tantas perguntas que se expandem pelas infinitas possibilidades do saber, que não cessam de pulsar na consciência crítica e ativa dos indivíduos, causadas ora pelo estranhamento, ora por diferentes culturas que se mesclam.

Há outro momento no filme em que o estranhamento e as vertentes culturais se revelam como passagem para obtenção do conhecimento em meio aos questionamentos de caráter críticos e reflexivos.

Isso ocorre no instante em que Paraguaçu segue com Diogo em direção à França, a fim de tomá-la por esposa e fazê-la rainha do Brasil, batizando-a com nome Catarina Álvares Paraguaçu.



Imagem 3 – Cena 3. Diogo Álvares Correia e Paraguaçu na França.

Antes que ela se tornasse Catarina Álvares Paraguaçu – a rainha do Brasil, Diogo a revelou toda a beleza Clássica existente em terras francesas. Mas, a que mais se destacou foi a apresentação da áurea do livro a qual Paraguaçu se encantou pelo fascínio que este objeto engendrou em sua alma.

Ao chegar em solo francês, ela se depara com uma fonte nos jardins do castelo e logo pergunta se pode tomar banho. Indignada com a recusa pela qual Diogo julga inconveniente devido os moldes europeus, não lhe resta outra opção senão apresentá-la ao rio, talvez, como o melhor local a se fazer isso.

Mas o rio também não pode. Ele é sujo. Sujo de lixo. Lixo que Paraguaçu não conhecia. E que pela segunda vez a deixa esmorecida por, também, não poder experimentá-lo. Ela, assim, segue questionando-o até as últimas conseqüências quando em meio a tantas barreiras e revelando sua total indiferença, pergunta: “E eu vou fazer o quê? Não sei ler e não posso nem entrar no rio!”.

A índia, indiretamente, imbuída de espírito político exige duas coisas, altamente, fundamentais para existência humana: conhecimento (como ato de ler) e liberdade (como ato de entrar no rio). Em parte, sua exigência foi atendida, pelo menos no quesito leitura, quando iniciada a codificação das primeiras palavras.

A cena é hilária e não menos educativa, por isso: debruçada sobre um livro a qual aparece à representação de uma arara, Paraguaçu examina com critério as imagens enquanto Diogo a pergunta como se escreve “isto”, ou seja, a arara representada no livro.



Imagem 4 – Cena 4. A arte como representação.

A apresentação do livro por Diogo a Paraguaçu é sempre uma nova descoberta. No entanto, ele não esperava a abstração feita pela índia ao insistir que o que se vê não é a *coisa em si*, senão uma representação.

Ela, abruptamente, escreve a palavra tal como ela houve, ou seja, “is-to” e não arara. Ele insiste pondo o dedo sobre a imagem e ela escreve “de-do”; ele volta a interrogá-la ela diz “li-vro”. Não se dando por vencido ele aponta mais uma vez em direção a imagem e ela diz “tin-ta”. Diogo julgando que ela não estava entendendo termina por afirmar dizendo ser o desenho uma arara. Ela, por sua vez, duvida que seja. Pois, uma arara tão pequena como aquela não há.

Não convencida com a tamanha persistência em afirma ser aquilo uma arara ela diz, pela última vez: “Vou escrever bem pequenininho. A- ra-ra que não existe.” A arte no processo pedagógico da formação do Indivíduo aparece, aqui, como representação. A arara que se vê desenhada no livro, não é a mesma arara que existe na realidade conhecida pela índia. Fazer essa ponte entre o real e o irreal, o sensível e o inteligível é desenvolver a capacidade de abstração e buscar, assim, o entendimento do conceito das coisas, ou seja, a própria essência. Isto é metafísica, por não dizer filosofia e, também, pedagogia.

Esse conhecimento que tanto aguçou a curiosidade de Paraguaçu veio pela descoberta do livro. Ao conhecê-lo nasce a necessidade de entender o que ali está exposto, ou seja, as palavras que se multiplicam no universo mágico das ideias. Esse despertar pela leitura é um dos momentos mais belos do longa. Pode-se, agora, ver a possibilidade de eternizar suas palavras e a sua própria história ao lado de Diogo a inunda de ternura. E, assim, vislumbrada com a beleza do livro, eles retornam ao Brasil. Ao chegar em terras tupinambás, Paraguaçu

reencontra Noema (Deborah Secco), sua irmã mais nova, e não hesita ao revelar-lhe livro e com ele as inúmeras possibilidades do conhecimento.



Imagem 5 – Cena 5. Paraguaçu e Noema: o universo mágico do livro

Após descoberta a paixão pelo livro e as suas inúmeras possibilidades de conhecimento, Paraguaçu ao retorna as terras Tupinabás e, logo, revela toda sua experiência vivida e a necessidade de compartilhá-lo com a sua irmã Noema.

Conta-lhe sobre todas as experiências culturais vividas na França. E entre todas as experiências vividas além-mar ela diz a Noema: “Melhor de tudo é o livro!”. A película termina com registro de Paraguaçu no livro a respeito de sua vida ao lado de Diogo.

Fim que na verdade nunca termina e que, portanto, segue, então, representado pelo universo amoroso vivenciado pelo casal em caráter cíclico. Ideia que, também, se adequa ao mundo da educação cuja representação, aqui, e o próprio livro. E é, assim, neste patamar que se enquadra a educação libertadora: ousada, reflexiva, renovadora, ativa, revolucionária, amorosa e, sobretudo, humana. Educação que não tem fim, pois não se deve falar finitude no processo educativo, senão de um renovo constante.

Com base no terceiro e último capítulo, *Central do Brasil: Dora e as distorções da anti-pedagogia*, estaremos, ainda, confluindo nossas discussões para um único eixo, a saber: cinema e educação.

Com análise do filme *Central do Brasil* e as contribuições substanciais de Freire a respeito da educação libertadora, tentaremos expressar, substancialmente, toda uma linguagem pedagógica existente no longa.

### Capítulo 3

## **CENTRAL DO BRASIL: DORA E AS DISTORÇÕES DA ANTI-PEDAGOGIA**

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens,  
não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2011b, p. 111).

O filme *Central do Brasil* (1998) retrata uma realidade presente em toda a estrutura socioeconômica brasileira. Dirigido por Walter Salles, com roteiros de João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, esta película é baseada em uma história original oriunda do próprio diretor. O longa é um misto de drama e, também, com resquícios de situações cômicas que tornam a mensagem, por mais dolorosa que seja, apreendida às vezes de maneira mais amena.

No entanto, por mais amenas que sejam as situações contidas ao longo do filme em virtude do humor de algumas cenas, a angústia não é camuflada e nem muito menos a dor estampada no rosto de cada personagem.

Para Lopes (2003):

*Central do Brasil* é o típico *road movie*, filme de estrada, obra simultaneamente simples e fantástica que procura relatar uma saga dos excluídos. É um filme sobre o retorno ao lar, sobre o afeto, sobre a descoberta do afeto, sobre o amor, o desejo, a memória, o esquecimento, sobre os dilemas morais que assediam hoje os brasileiros [...] É também, e fundamentalmente, um filme sobre a recuperação da identidade, a descoberta da origem (p. 161).

O filme *Central do Brasil* conta a história de Dora, uma professora aposentada da educação infantil, que ganha a vida em uma estação ferroviária no Rio de Janeiro, escrevendo cartas ditadas por brasileiros de quase toda parte do território nacional. Homens e mulheres, com pouca ou quase nenhuma instrução, recorrem a ela a fim de manter uma comunicação com seus parentes.



Imagem 6 – Cena 1. Dora e as cartas.

Dora, professora aposentada e moradora da cidade do Rio de Janeiro, vive a vida escrevendo cartas para analfabetos de todas as regiões do país que, a cada instante, embarcam e desembarcam na Estação ferroviária do Central do Brasil.

O diretor Walter Salles concentra uma especial atenção ao aparecimento de um garoto chamado Josué que, logo após a perda de Ana (Soia Lira), sua mãe, vítima de atropelamento em frete à estação, não vê a hora de conhecer o seu pai que acredita estar em Bom Jesus do Norte, Pernambuco.



Imagem 7 – Cena 2. A esperança de Josué em conhecer o pai.

Josué e sua mãe Ana recorrem a Dora a fim de que ela escreva uma carta a Jesus, o pai do menino, que está em Bom Jesus do Norte – Pernambuco.

Com a morte da mãe, Josué vê, por um instante, seus sonhos frustrados, ou seja, conhecer o pai talvez nunca fosse possível. E, agora, sem ninguém e morando sozinho na estação, se torna um alvo atento aos olhares de Dora que o convida para passar uns dias em seu apartamento, a fim de ganhar a sua confiança. O que Josué não esperava é que por trás toda essa aparente bondade se escondia uma cruel realidade que se configura como uma prática comum entre as crianças abandonadas: o tráfico de pessoas. Dora faz de Josué um objeto de mercadoria e o negocia com traficantes de crianças.

Não demora muito para que ela apresente o resultado da venda do garoto por intermédio de uma compra de uma televisão a sua irmã, Irene (Marília Pêra), que prontamente repudia a sua atitude. Dora, agora, assolada por uma avalanche moral parte desesperadamente ao encontro do pequeno Josué a fim de resgatá-lo das mãos dos traficantes. A ação de Dora, muito embora bem sucedida, não poderá mais continuar com ele no Rio de Janeiro e resolve, então, partir para o Nordeste em busca de encontrar Seu Jesus, o pai de Josué.



Imagem 8 – Cena 3. O arrependimento de Dora.  
Dora resgata o menino após tê-lo vendido ao tráfico de crianças

A representação de Dora na função de educadora é das mais conflitantes. Suas ações, palavras e pensamentos são todas opostas do que se espera de uma mediadora do conhecimento. Essa primeira postura contrária à prática pedagógica fica evidente logo no início do filme quando Dora se assume como detentora do poder do conhecimento a espera daqueles pobres indivíduos que não sabem ler e nem muito menos escrever.

A maneira fria, insólita, indiferente e desumana como estes são atendidos revela como

Dora os ignora no ato de redigir, por meio de cartas, as suas *esperanças*. Para ela, as palavras e anseios destes que a procuram não são mais do que meras palavras ao vento. Ela não conseguia processar e nem entender que cada palavra ditada era um mar de saudade e, também, de esperança para aquelas pessoas que almejavam dar notícias aos seus que tão distante se encontravam. Ela não se permitia em compartilhar amor, sua receptividade estava limitada apenas ao custo de R\$ 1,00 por cada carta e a promessa enganosa de pô-las nos correios.

Lopes (2003) nos trás a seguinte descrição de Dora e de aspectos sociais e morais que condicionam, por sua vez, as ações dela frente ao *Outro*:

Dora parece apresentar-se como um espelho da cultura da indiferença. O cinismo, de sua conduta (sequer remetia as cartas que prometera enviar) evidencia a mediocridade com que vivia uma existência apequenada, submetida, acomodada às condições construídas por sua situação social e pela negação do próprio desejo e, conseqüentemente, do ser do outro (p. 163).

Toda essa indiferença é explicitada pelo olhar de Dora que amedronta e pela voz autoritária que constrange aqueles pobres indivíduos que dependem de sua *boa vontade* para enviar seus sonhos em formas de escrita.

A pedagogia freiriana, ao contrário, é o avesso da indiferença para com o *Outro*. O educador, na concepção freiriana, não deve erigir um pedestal diante do educandos. Não se deve impor como Senhor do Saber a ponto de reprimir qualquer livre iniciativa deste educando. Ignorá-lo, desprezá-lo e, por fim, condená-lo ao fracasso é uma ação não pedagógica e, portanto, inconcebível no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2011a) é enfático quando apresenta:

Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto da minha **falsa superioridade** (p. 49, grifo nosso).

Essa “falsa superioridade” que o autor trata, aqui, é o retrato fidedigno da conduta nefasta desenvolvida por Dora. Conduta carregada de preconceitos que teima em ignorar a existência do outro em virtude de sua condição social, econômica e religiosa.

Na estação diante dos analfabetos que a procuram, Dora em nenhum momento olha nos olhos destas pessoas que, a princípio, são tão carentes de afeto, de respeito e, sobretudo, de atenção.

Há um momento no filme que ressalta bem essa indiferença: a cena ocorre quando Dora retorna ao seu apartamento e, em seguida, reencontra sua irmã Irene. Com as inúmeras cartas na mão ela se põe como de costume a lê-las para sua irmã que, abruptamente, reprova o modo como ela faz para denegrir a imagem daquelas pessoas que puseram, a princípio, nela sua confiança.

Não compactando com nada que faça Dora, Irene a reprova dizendo: “Lá vai você de novo... Quero deixar bem claro que eu sou contra isso, viu!” (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 18). A leitura é sempre acompanhada de gracejos como forma de menosprezar a linguagem e as ideias contidas nas cartas.

Em uma destas Dora lê, justamente, a passagem que Ana, mãe de Josué, fala direcionada a Jesus, seu esposo, dizendo: “Jesus, você foi a pior coisa que já me aconteceu... vê se pelo menos aparece pra conhecer teu filho, que pôs na idéia que quer te conhecer.” (Ibidem, p. 19).

Após a leitura parcial da carta, Irene se irrita ao saber que seria mais uma entre tantas que poderia ser rasgada. Hábito este comum nas ações de Dora. Neste instante, Irene toma partido do garoto sem muito menos conhecê-lo. Movida por forte senso de justiça, ela reafirma sua condição moral dizendo: “Não rasga essa não. [...] Uma criança querendo encontrar o pai, recompor a família!” (Ibidem, p. 19).

Depois de uma breve discussão entre as irmãs sobre o futuro da carta, ficou decidido, então, que ela iria para gaveta, mesmo com toda a insistência de Irene para colocá-la nos correios. Esta intervenção a livrou, momentaneamente, de ser destruída.

A fala de Dora exemplifica muito bem o seu caráter distorcido quando ela diz: “Ou rasgo, ou gaveta. Se a gente decidir que sim, semana que vem eu ponho no correio.” (Ibidem, p. 20). O preconceito, o desamor e a humilhação com o que ela trata as pessoas são transparentes na sua fala que, conseqüentemente, se torna algo de aspecto rotineiro.

A tendência doentia em humilhar e discriminar aos que ela julga serem inferiores a ela só deflagra um dos lados absolutamente indigesto na formação cultural do povo brasileiro. Para Freire (2011a):

Faz parte igualmente do **pensar certo** a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam pelos seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (p. 37, grifo nosso).

“Pensar certo” em sentido freiriano implica na quebra de paradigmas preestabelecidos por membros de uma sociedade mesquinha que se auto-intitula superior a qualquer que seja. Ao educador cabe, então, se desvincular de toda incongruência engendrada por práticas preconceituosas que interferem no desenvolvimento sadio dos indivíduos e também na construção de uma educação resoluta e, fundamentalmente, firmada na formação do caráter do sujeito.

É neste contexto, então, que ambos (educador e educando) se fundam e se confundem quando o assunto é, dialeticamente, ensino-aprendizagem.

Pensar por estas bases nos conduz, portanto, à prática da ética que nos potencializa a desenvolver uma relação mútua e provedora de leques de possibilidades na apreensão, difusão e interação com o conhecimento tendo sempre o *Outro* como parte integrante da minha própria existência.

### **3.1 A METÁFORA DA GAVETA**

Dora, como de costume, tinha dois destinos que eram utilizados para as cartas de seus clientes, a saber: o primeiro era o lixo. Era pra lá que boa parte das cartas eram enviadas após serem rasgadas. O segundo destino: era a gaveta.

Na gaveta estava uma centena de cartas à espera da boa vontade de um dia, quem sabe, serem enviadas aos seus reais destinatários. Uma destas pertencia a Josué, que após a morte de sua mãe, era a única herança que lhe restou.

Josué a encontrou acidentalmente quando foi convidado por Dora para passar uns dias em seu apartamento, antes de entregá-lo a uma quadrilha de tráfico de pessoas como objeto de troca.

Para o menino, encontrar a sua carta juntamente com sua foto entre tantas outras ali, pelo tempo que já estava desde que foi redigida, só serviu para reforçar mais a sua desconfiança à mulher que ele mesmo chamava de “escrevedora”. Naquele instante, Josué viu seu sonho, sua esperança e toda idealização do pai, materializada em palavras, estarem fadadas ao esquecimento.

A gaveta assumia, então, um papel em que sonhos perdem os sentidos e, também, a própria capacidade de sonhar. As palavras contidas nas inúmeras cartas, cujo fim era a escuridão da gaveta, não alçavam voos, não cumpriam com a sua missão de disseminar ideias, não potencializavam todas as suas energias, não alimentavam esperanças, não diminuía a distância, não acalentavam sentimentos, não reafirmavam laços, não reaproximavam pessoas

e não produziam vida. Porque no escuro da gaveta não há luz, senão trevas.

A gaveta, portanto, pode ser entendida como um grande depósito e armazenamento de coisas, isto é, de palavras, ideias, valores e conceitos. É possível compreender como a “educação bancária” traça seu perfil segundo este rumo descompromissado com a difusão profícua do conhecimento.

Dora é a representante legal dessa educação alienante cuja formação leva a desconstrução do Indivíduo e, assim, o furta da possibilidade de exercer de maneira autônoma as suas escolhas. Enfurnar as cartas no interior da gaveta é o mesmo que empurrar ideias preformuladas que não estimulam o pensar crítico, senão aumenta a população reprodutora de formas de saberes programados que travam toda e qualquer tentativa de mudança.

Querer sair da gaveta, bem como *Sair da caverna*, como muito bem discorreu o Sócrates (470 ou 469 a.C. – 399 a.C.) de Platão (427 a.C. – 347 a.C.) no Livro VII da *República*, é um ato de coragem e, sobretudo, de autonomia. Nesta alegoria atribuída a Sócrates e escrita por Platão, seu discípulo, conta que haviam homens presos no interior da caverna. Todos os dias, acostumados com aquela única realidade que eles conheciam, só conseguiam ver as sombras dos objetos refletidos através de uma luz externa que incidiam sobre os seres fora da caverna. Esta luz projetava no seu interior uma realidade bem desconexa com a verdadeira realidade, ainda, desconhecida.

No entanto, um deles escapa dos grilhões e das amarras da ignorância e, em seguida, parte para o lado externo da caverna. O encontro com a verdadeira realidade abriu um leque de possibilidades e novas descobertas de um mundo que, agora, se revela. Josué é, por sua vez, a representação deste prisioneiro que luta para se soltar dos grilhões e buscar o seu lugar ao sol.

Essa busca é clara nas ações do menino desde o primeiro contato com Dora. Ele se mostrava, na maior parte do tempo, arredio e não muito simpático às intervenções tendenciosas da professora. Atento a tudo que via e ouvia, o garoto, já de início, parecia não estar conformado com a situação que levava consigo e buscava, urgentemente, uma resolução para o seu problema.

Esse tipo de atitude revela, por si só, uma necessidade proeminente de mudança. Josué, diferentemente da grande maioria, estava em busca de respostas e que, portanto, movido por uma ação fundamentalmente política, não exige nada mais do que respeito.

Há uma cena que ilustra bem isso: Josué chega acompanhado com Dora ao seu apartamento e depois do jantar ele se dirige a sala. Sozinho se põe a observar os objetos ao seu redor e, por fim, percebe uma gaveta da cômoda um pouco aberta. Curioso, logo se

aproxima e vê ali, diante dos seus olhos, uma enormidade de cartas. Entre elas estava a carta de sua mãe, que só foi reconhecida por haver uma foto sua posta dentro do envelope, para que o seu pai, ao recebê-la, pudesse reconhecê-lo.

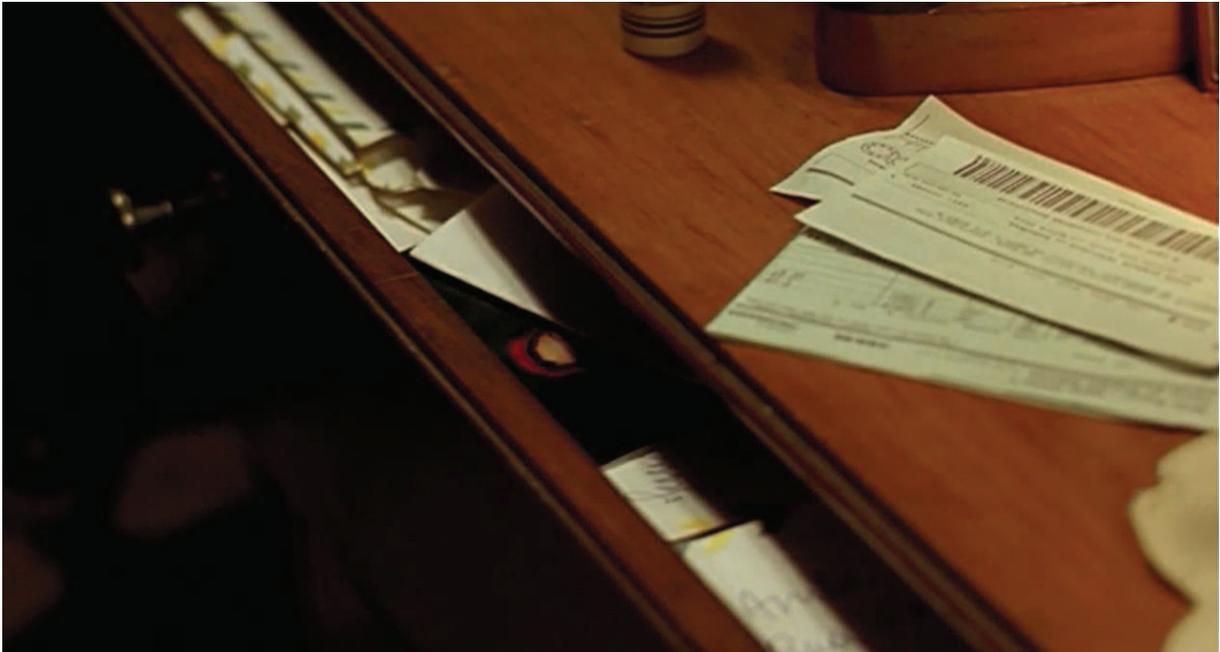


Imagem 9 – Cena 4. Cartas escondidas.

No interior do apartamento de Dora as cartas ficam esquecidas sem a perspectiva de um dia chegarem ao seu destino.

A surpresa de Josué foi tamanha e a mentira estampada no rosto de Dora ao perceber que, agora, ele sabia de todo engodo produzido por ela foi, ainda, mais espantoso. A fala de Dora revela todo o seu desmascaramento e a tentativa de tolher o ato curioso do garoto quando o interroga: “**Que que você tá fazendo aí, moleque?! [...] Você sabe ler?** Já sei. Tá pensando que eu não vou mandar a carta da sua mãe? [...] Eu tive uns dias de cão e ainda não tive tempo de botar no correio.” (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 33, grifo nosso).

As perguntas de Dora a respeito do que ele estaria fazendo ou se sabia ler, revelam duas atitudes, infelizmente, comuns entre os professores nas escolas: a primeira é uma forma de castrar por meio do autoritarismo a curiosidade própria do Indivíduo em formação. A segunda assume o lado sórdido da humilhação imposta sobre o outro a fim diminuí-lo. Pois, o fato dele não saber decodificar os signos não o torna pior do que ninguém. Paulo Freire (2011a) é resolutivo quando o assunto é prática pedagógica. Conforme a isto ele afirma:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que

“ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, [...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 58-59).

Essa transgressão, engendrada por Dora diante dos atos livres de Josué, assume uma posição de autoritarismo a fim de solapar toda e qualquer tentativa de busca por conhecimento. O constringimento, o medo e a intervenção abrupta de Dora para com o menino parece, a princípio, amedrontá-lo. A tentativa de obstaculizar sua curiosidade que se faz explícita pelas perguntas constantemente dirigidas a ela, é uma forma de solidificar o seu espírito questionador e, portanto, ameaçadora de sua falsa paz.

A *metáfora da gaveta* pode, então, ser compreendida por meio de dois pólos antagônicos da educação: a educação bancária e a libertadora. Na primeira, as cartas assumem a representação da memória do Indivíduo que são arquivadas, esquecidas e, por fim, destruídas. Estes envelopes, confinados no fundo escuro da gaveta e fadados a estaticidade, perdem o movimento e a dança natural das palavras. É semelhante à leitura e interpretação de um texto, ou seja, lê-lo não é o mesmo que compreendê-lo.

Neste sentido, as palavras perdem o poder de vivificar a alma que sedenta busca, desesperada, por entendimento. As cartas, na verdade, representam cada Indivíduo que, sem saber, vão definhando no vazio de sua existência negada e de seus sonhos frustrados. Existência retalhada e sonhos corrompidos são frutos de um inatismo proveniente de uma educação bancária em que as palavras não possuem movimento, senão uma paralisia letal que compromete todo sistema e funcionamento crítico da consciência do próprio Indivíduo.

Tudo isso se torna mais triste quando o professor é quem incorpora e marcha bem ao lado desta postura arbitrária e anacrônica.

Segundo Lopes (2003, p. 167): “Dora escreve para um amanhã que nem sempre acontecerá, pois, as cartas largadas dentro de uma gaveta podem revelar que o sonho termina antes que pudesse torná-lo realidade”.

A segunda forma de educação, a libertadora, pode ser compreendida por duas vias: a objetiva e subjetiva. A primeira via ocorre no instante em que as palavras outrora aparentemente mortas, em formato de cartas, deixam a gaveta não mais para o lixo, senão para aquelas pessoas pelas quais haviam sido destinadas.

Isso fica evidente na fala de Josué quando percebeu o engodo de Dora ao depositá-las no interior da gaveta. E olhando fixamente a ela e com uma postura de repúdio disse: “Eu vou levar essa carta pro meu pai. Me dá ela!” (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 34). Essa atitude prática e, também, objetiva já potencializa a ideia de uma ação política e, portanto, de

caráter coletivo. Para Josué, o objetivo último de toda carta é o seu destinatário. Elas formam feitas para serem lidas. Portanto, estarem no fundo da gaveta é no mínimo um contrassenso.

A segunda via da educação libertadora, a subjetiva, se encontra em uma esfera do particular. Entenda-se particular, aqui, não como algo mesquinho ou de caráter intimista, senão como conjunto de ideias introspectivas própria do sujeito pensante e reflexivo. É um voltar sobre si mesmo para, em seguida, se dirigir ao *Outro*.

Sócrates, considerado como o pai da moral é também o filósofo da subjetividade. Sua existência marcou uma divisão de águas naquilo que seria conhecido, mais tarde, como pré e pós Sócrático. Ele foi responsável por conduzir e converter toda a reflexão filosófica que era centrada no *Cosmo*, engendrada por uma série de questões desenvolvidas pelos filósofos gregos anteriores a ele, os pré-socráticos, para questões cujo caráter confluíam para ideias pertinentes ao próprio Indivíduo. O Indivíduo assume agora o centro de todas as discussões filosóficas, a saber: a ética, a política, e existência, a vida, a morte etc.

Essa tradição e herança deixada por Sócrates ao longo dos séculos teve como seu principal representante na era moderna o filósofo-teólogo dinamarquês e pai do existencialismo, Søren Kierkegaard (1813-1855). Ele colocou no centro das questões filosóficas e de toda problemática que compõe o discurso a existência humana. Tratou de temas como a angústia, o desespero, o amor, a fé, a liberdade, o paradoxo, o Indivíduo, a ética e, sobretudo, a existência humana em seus estágios (estético, ético e religioso). Kierkegaard procurou, então, criticar o cerne do pensamento de Hegel (1770-1831), filósofo racionalista alemão, cuja ideia partia do princípio que tudo poderia ser explicado, objetivado e compreendido por meio da razão.

Para o dinamarquês, esta perspectiva oriunda da filosofia hegeliana, em querer fundamentar tudo, perde a sua consistência quando o assunto é existência e fé. Kierkegaard apreende a existência e fé como algo paradoxal. Portanto, longe de serem explicadas, restam apenas serem vividas diante das inúmeras escolhas e possibilidades fundadas na subjetividade humana. Subjetividade que se constrói a cada escolha mediante a angústia da própria existência.

Assim como Kierkegaard, a autonomia que se funda na escolha a qual o Indivíduo vive em sua real existência é a mesma que Freire entende por educação libertadora. Dessa forma, Jorge Miranda de Almeida (2013) em seu artigo, *A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire*, expõe de maneira muito lúcida como a subjetividade em ambos os autores possuem perspectivas diferentes, mas se assemelham quando o assunto é ética.

Conforme ressalta Miranda:

É preciso tomar cuidado, porque Kierkegaard e Freire concebem a subjetividade em perspectivas diferentes, mas com a mesma finalidade: **ela deve tornar-se ética**. Freire é influenciado pela concepção da dialética marxiana e não separa subjetividade da objetividade. Ele ainda está envolvido pela concepção da dialética hegeliana, na qual os componentes da tríade (tese, antítese e síntese) estão entrelaçados, e uma é condição para a outra na perspectiva da superação até atingir o espírito absoluto. Para o pensador dinamarquês, a dialética é inconclusa porque se assim não fosse não haveria liberdade e a ação procederia por necessidade. Por isso, diferente de Freire, a subjetividade, em Kierkegaard, é identificada como verdade, interioridade, decisão, ética, paixão infinita e amor (p. 114, grifo nosso).

Para Kierkegaard, a subjetividade está intimamente ligada às escolhas que o Indivíduo faz diante da sua existência. Estas escolhas não são pautadas por padronizações lógicas universais. Elas assumem o risco natural diante das inúmeras possibilidades que se desvelam. O que faz estas escolhas assumirem uma postura ética é quando o Indivíduo, ao tomar consciência de sua existência, vê que suas próprias ações, mesmo que particulares, se convertem em ações universais. Pois, elas implicam não somente a si, senão ao outro também. Kierkegaard (2010), em sua obra *O conceito de angústia*, explica em que sentido o Indivíduo é ele e o *Outro*, ao mesmo tempo: “[...] o homem é *individuum* e, como tal, ao mesmo tempo ele mesmo e todo o gênero humano, de maneira que a humanidade participa toda inteira do indivíduo, e o indivíduo participa de todo o gênero humano”. (p.30, grifo do autor).

Paulo Freire, assim como Kierkegaard, também entende que as ações humanas dentro da esfera da ética não podem atuar de maneira privada. As ações devem alcançar um campo vasto em que pessoas compartilhem destas ações de maneira coletiva na própria *polis*. Em sua obra, *Pedagogia da autonomia*, Freire (2011a) confirma:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para mudar [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade (p.74-75, grifo do autor).

A “subjetividade curiosa” da que trata Freire está, por sua vez, explícita nas ações de Josué cujo mundo é deslumbrante e as pessoas um universo a ser descoberto. Acreditar no

outro é conferir sentido as relações humanas assim como na educação implica em um respeito mútuo entre educador e educando.

A exemplo disso, o menino, quando descobre que a carta de sua mãe teria o mesmo fim das demais, insiste veementemente para que Dora o entregue e, assim, ele mesmo faça o trabalho confiado a ela, isto é, pô-la nos correios. Dora, a fim de resgatar a confiança já perdida, diz ao garoto que no dia seguinte despachará a carta.

Josué, mesmo em meio a tanta indiferença, ainda, acredita em Dora. Ao confiar nela, conseqüentemente, confia nele também. Eis, então, a fala do menino que resume bem a ideia aqui contida: “Promete que jura? Cê não vai mentir outra vez?” (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 34).

O diretor Water Salles parece aqui materializar em Josué a ideia fundamental para uma prática pedagógica cujo componente que o impulsiona é a interdependência no processo ensino-aprendizagem. Processo este que se configura por uma busca da verdade que encontra as suas raízes na *educação* libertadora. Esta educação ocorre em meio às relações recíprocas, cujo bem maior é educar para o *Outro*. Pois, educar para o *Outro* é, também, educar para si mesmo.

### 3.2 DORA E JOSUÉ: UMA CONSTRUÇÃO ÉTICO-PEDAGÓGICA

Em uma das passagens mais célebres do livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, se desvela a condição ética nas relações que subjaz toda congruência que deve haver nas ações que implicam no agir para com “todo o gênero humano” (KIERKEGGAAR, 2010, p. 30). Assim expressa o autor: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2011a, p. 25).

Daí inferirmos que ninguém nasce ensinando, mas aprendendo. Aprendemos, todos os dias, em nossa efêmera existência com o mundo que nos cerca. Pois, não se pode ensinar quem um dia nunca aprendeu e, ao mesmo tempo, não pode aprender quem um dia nunca viu a possibilidade de ensinar. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2011a, p. 25 26, grifo do autor).

Essa forma *a posteriori* de aprendizagem é um *modus operandi*, no que concerne ao

princípio científico de caráter dialético, filosófico e empirista (aprender-ensinar), em que Paulo Freire se apropria para fundamentar sua teoria, ético-pedagógica, cuja teleologia é o Indivíduo em si mesmo.

Este Indivíduo, por sua vez, não assume uma postura mesquinha e acabada diante do real. Ao tomar consciência plena de sua existência, enquanto sujeito histórico e transformador da realidade, parte para a *práxis* a fim de modificar não só a sua existência, senão a de todos. É na ânsia de aprender-aprendendo que este Ser-sendo se constrói a cada instante, na consciência de que ele mesmo sempre será um ser inacabado.

Essa dimensão do Indivíduo inacabado que se faz e se refaz a todo instante é o que motiva a busca da experiência como um processo contínuo de aprendizagem. Com base nesta prática empírica, ele afirma: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. (2011a, p. 56,57).

É neste sentido que a pedagogia se aproxima e muito da filosofia. Esta não julga ser detentora da verdade, pois a busca contínua pela verdade é a mola propulsora de sua existência. Buscá-la, portanto, alimenta uma necessidade desesperadora pelo conhecimento e, por sua vez, manifesta toda a sua carência e êxtase pela verdade. Dessa forma, tanto o pedagogo quanto o filósofo se debruçam diante do conhecimento como seres inacabados e inconclusos.

Aprender para ambos é sempre uma constância. Tanto o filósofo como o educador são movidos por aquilo que Aristóteles chama de *admiração* ou *espanto*, ou seja, o maravilhar-se diante do real. A curiosidade motivada pela experiência empírica que fomenta o desejo de compreender é expressa por Aristóteles quando expressa:

Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Sinal disso é o prazer que nos proporcionam os nossos sentidos; [...] Com efeito, foi pela **admiração** que os homens começaram filosofar tanto no princípio como agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como a gênese do universo (Metafísica, I.I, 980 a 21,22; I. 2, 984b 12-17, grifo nosso).

Paulo Freire é também adepto deste paradigma que fomenta o conhecimento pela curiosidade e admiração, que busca no esclarecimento a autonomia do sujeito. Assim, ele fala: “A **curiosidade como inquietação indagadora**, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção

que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.” (2011a, p. 33, grifo nosso).

No longa *Central do Brasil*, Dora é uma professora primária que a muito deixou de aprender e, por conseguinte, de se maravilhar diante o mundo. Sua vida foi marcada por duros golpes emocionais na sua infância que, a princípio, parece haver contribuído para que mais tarde a visão que ela construiu do *Outro* fosse recheada de desconfiança, inverdade e, sobretudo, indiferença.

Esta indiferença parece ter sido agravada, também, pela vida caótica na grande metrópole do Rio de Janeiro onde qual Dora vivia. O sociólogo alemão, Georg Simmel (1858-1918), em seu artigo *A metrópole e a vida mental*, denuncia como tais aspectos de caráter sócio-econômico passam a ser o foco de quem vive na metrópole. A individualização atinge altos níveis de indiferença. A perda da *subjetividade* oriunda da massificação e coisificação das relações sociais vai se tornando aquilo que ele mais tarde vai se chamar de “atitude *blasê*”. Essa forma de atitude é manifesta em duas esferas da modernidade, a saber: o dinheiro e a metrópole.

Alan Mocellim (2007, p. 102,103) em seu artigo *Simmel e Bauman: modernidade e individualização*, o sociólogo, Georg Simmel, compreende o dinheiro e a metrópole como pólos indispensáveis para o entendimento da modernidade. Em seu artigo, Mocellim tece, então, as seguintes considerações acerca destes dois pólos: Em primeiro lugar, afirma ser o dinheiro para Simmel tanto herói como, também, vilão. Da mesma forma que o dinheiro proporciona algumas vantagens como independência financeira e poder de obter bens através das relações comerciais de troca, este mesmo dinheiro ademais de proporcionar todas estas oportunidades incide diretamente sobre as relações humanas fazendo de um simples contato humano um contanto, meramente, comercial. Desta forma a impessoalidade do dinheiro engendra, por sua vez, a impessoalidade do Indivíduo no âmbito das relações humanas.

Em segundo lugar está a metrópole. Nela, o Indivíduo aprende a conviver e interagir com a diferença. Esta diferença que se encontra ao alcance de todos é, totalmente, tolerada e até mesmo estimulada para que haja, a princípio, uma exposição maior na sua esfera de atuação e, assim, passe a ser encarada como uma exigência na forma de tarefa à prática do individualismo. Já em um vilarejo pré-moderno a diferença é rechaçada por entendê-la como uma ideia desprovida de confiança.

Portanto, é nesta esfera da impessoalidade engendrada pelo dinheiro em meio às relações sociais e a vida agitada da metrópole que Dora está inserida.

Observa-se, no primeiro momento, essa relação de Dora com o dinheiro. Desde as primeiras cenas do filme, ela passa a redigir cartas a mando das pessoas que a solicita a fim de

obter contato com seus parentes. O que se vê é, apenas, uma relação meramente comercial em que o dinheiro é o mediador da e as pessoas são encaradas com um meio para alcançar determinado fim – o lucro.

O ponto alto desta impessoalidade ocorre justamente no momento em que Dora, ao se aproveitar da carência e fragilidade de Josué, que perdeu sua mãe vítima de um atropelamento, o convida para ir ao seu apartamento. Após ganhar sua confiança, o conduz ao encontro de um casal, Yolanda (Stela Freitas) e Pedrão (Otávio Augusto), aliciadores de menores, que o recepciona e, em seguida, o acolhe. Em troca ela recebe uma quantia de mil dólares em dinheiro pela venda de Josué.

Essa atitude de Dora em vendê-lo é a tentativa clara de coisificá-lo. Josué, aos olhos de Dora, longe de ser Indivíduo, assume a característica de um objeto de troca - mercadoria. É negado, então, toda a humanização do menino, a saber: emoções, dores, frustrações, angústias, medo etc. A relação mediada pelo dinheiro impossibilita toda e qualquer existência de empatia que possivelmente possa haver entre Dora e o menino. Em meio às tais condições o Indivíduo, representando na figura de Josué, não é visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar determinados fins.

No segundo momento temos a metrópole. Nela, a massificação se sobrepõe diante do particular. O que está em jogo, aqui, não é o *Indivíduo*, enquanto categoria existencial, senão a multidão. O *Indivíduo* se anula diante do geral na perspectiva da metrópole que o aglutina e o sufoca.

A cena de abertura do filme, *Central do Brasil* reflete bem a ideia de como o fenômeno da vida na cidade insurge com tanta veemência sobre a esfera do particular. Feita por meio de câmera fixa em um plano conjunto, a cena revela o momento em que os vagões da estação da Central do Brasil se abrem e o fluxo incessante de centenas de pessoas que estavam em seu interior brotam de uma maneira repentina.

O impacto da cena é logo percebido. A aglomeração de pessoas em um espaço até antes vazio é imediatamente preenchido. Naquele universo ninguém para pra conversar. A verdade é que não sobra tempo para ninguém investigar a vida de quem por ali passa. Tempo este que, a princípio, seria tão necessário para desburocratizar as relações tão oprimidas nas obrigações litúrgicas do trabalho ou minimizar a artificialidade do meio responsável na fomentação de uma racionalidade instrumental.

Milton Santos (1926-2001), geógrafo brasileiro, em sua obra, *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*, ele afirma:

A cidade moderna nos move como se fôssemos máquinas, e os nossos menores gestos são comandados por um relógio onipresente. Nossos minutos são os minutos do outro e a articulação dos movimentos e gestos é um dado banal da vida coletiva. Quanto mais artificial é o meio, maior a exigência dessa racionalidade instrumental que, por sua vez, exige mais artificialidade e racionalidade (2006, p. 122)

Outro dado importante na construção desta cena é a presença de pessoas das mais diversas regiões do Brasil. Com suas particularidades e diferenças elas formam o todo nesta engrenagem chamada metrópole. A ordem em meio à desordem é o paradoxo do que se vê.

Dora já ambientada com este universo frenético, do que é viver em uma grande cidade, a muito já incorporou todo distanciamento e frieza nas relações. A dependência que há entre os próprios moradores da cidade ocorre, apenas, no âmbito da sobrevivência.

A dependência é controlada e mensurada para não formar vínculos. Os moradores da cidade vivem uma vida reclusa. Enclausurados por trás de grandes muros físicos, esses habitantes das grandes cidades potencializam sua individualização e pragmatismo transformando toda e qualquer relação humana em mera superficialidade. A socialização ocorre pelo distanciamento. Eis o paradoxo da cidade.

Segundo Sennett (1998) a respeito do paradoxo da cidade em seu livro, *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*, assinala:

As pessoas são tanto mais sociáveis quanto mais tiverem entre elas barreiras tangíveis, assim como necessitam de locais específicos, em público, cujo propósito único seja reuni-las. Em outros termos, diríamos: os seres humanos precisam manter uma certa distância da observação íntima por parte do outro para poderem sentir-se sociáveis. **Aumente o contanto íntimo e diminuirão a sociabilidade.**” (p. 29, grifo nosso).

Sennett (1998, p. 31) também aponta à existência na cidade do homem cosmopolita. O homem cosmopolita, segundo o autor, desenvolve a capacidade de não formar vínculos com o que ele julga ser de caráter familiar.

Dora reproduz fidedignamente esse caráter cosmopolita próprio das grandes cidades. É perceptível no decorrer do longa a indiferença, impessoalidade, reclusão, distanciamento e outros elementos que diminuem consideravelmente a sociabilidade que se configuram como práticas digeridas e, normalmente, aceitas por Dora em sua relação com Josué.

No entanto, apesar de todo esse drama vivenciado por estes personagens, as histórias aos poucos vão tomando outra configuração.

Após vendê-lo para um casal de aliciadores, Dora é duramente criticada por sua irmã Irene. A crítica faz Dora pensar e repensar as suas atitudes que, em seguida, produz um forte

arrependimento. E munida na tentativa de reverter a situação ela parte a fim de resgatá-lo. A operação foi um sucesso. Mas, ela não contava com as mudanças que isso causaria na sua vida e do pequeno Josué. Sem mãe, sem casa e desesperado para conhecer o pai que nunca viu, ambos partem para Bom Jesus do Norte, Pernambuco, único refúgio a princípio de quem agora precisa fugir do Rio de Janeiro a fim de não sofrer represália por partes dos aliciadores de crianças.

A trajetória da viagem é toda marcada por descobertas, incertezas e desconfianças. A natureza arisca de Josué e a natureza insensível de Dora são confrontadas a todo o instante. Os problemas durante o percurso são inevitáveis: desde a fuga repentina do Rio Janeiro, a quantidade limitada de capital para a viagem, os transportes de má qualidade e a incerteza de encontrar o pai do menino aumentava a cada momento. Josué durante boa parte do traslado se distanciou o máximo da Dora. Pois, difícil seria confiar na mulher que o entregou a estranhos e, somente, agora deseja levá-lo para sua terra natal.

Dora, por sua vez, no papel de professora, o desprezou quando deveria acolhê-lo. Tais situações alcançaram níveis de barreiras emocionais quase intransponíveis. No entanto, a vida simples, bucólica e desprovida de interesse por parte de Josué foram aos poucos desconstruindo a imagem negativa que Dora ao longo dos anos fez de todos pobres migrantes que passaram por ela.

Há uma passagem no longa que mostra bem como as ações engendradas por Josué transformou o cenário de apatia que havia entre eles. Já em Bom Jesus, Pernambuco, em uma praça principal da cidade onde ocorria uma romaria, Josué percebendo a necessidade de ter que conseguir dinheiro para continuar a sua busca na esperança de conhecer seu pai passou a convidar a todos os romeiros a que enviassem uma carta para o Santo. No valor de R\$ 1,00 Dora escrevia as cartas ditadas pelos romeiros. O dinheiro gerado foi o suficiente para suprir algumas necessidades momentâneas. Mas, a surpresa maior estava por vir. Com alguns reais no bolso Josué foi até uma barraca que vende roupas e comprou um vestido para presentear a Dora.



Imagem 10 – Cena 5. De volta a casa.

Dora parte com Josué para Bom Jesus do Norte, Pernambuco, a fim de encontrar o seu pai. Durante o percurso se desencadeou uma forte amizade entre eles.

As ações do menino foram, também, acompanhadas de belas palavras gerando, assim, um sentimento ameno no coração de Dora. Após presenteá-la ele a elogia: “Cê vai ficar muito mais bonita com este vestido”. (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 83).

A relação de aprendizagem mútua era crescente. Dora passou a ver o mundo sobre outra perspectiva. A perspectiva do respeito. Uma cena que evidencia essa mudança de postura em Dora, após terem conseguido dinheiro com a redação das cartas, ocorre logo no instante que se instalam em um hotel decadente apenas para dormir e, em seguida, continuar a viagem. Na cena, Josué, ao entrar no hotel, se senta em uma cadeira e abre a sacola repleta de cartas. Arrasta para perto de si um recipiente vazio e, em seguida, começa a lançar as cartas em seu interior reproduzindo, justamente, o que ela havia feito em outro momento. A reação de Dora, que em outro tempo seria de total indiferença, surpreende o menino quando fala: “Não, não faz isso! [...] Não. Me dá. Depois, eu vejo o que que faço, tá?” (CARNEIRO; BERNSTEIN, 1998, p. 84).

No primeiro momento, temos a ação de Josué na compra do vestido. Sua ação implica em uma mudança perceptível nos gestos e olhares de Dora. No segundo, temos a ação de negação de Dora, para que ele não reproduza as mesmas atitudes nocivas e vergonhosas dela, quando tinha por hábito destruir as cartas. Tanto no primeiro momento como no segundo, as ações engendradas por ambos confluem para construção do caráter, da racionalidade e da consciência ética na dimensão humana.

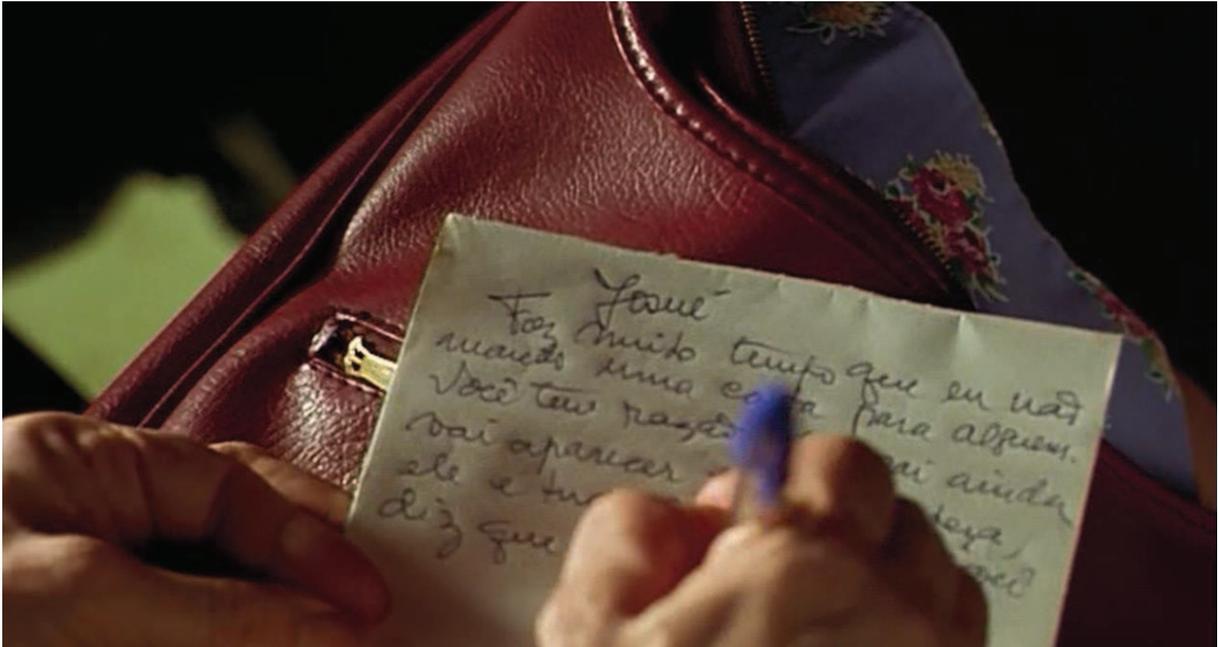


Imagem 11 – Cena 6. O retorno.

A volta ao Rio de Janeiro foi marcada de inúmeras mudanças. A principal dela foi a transformação pelo amor em virtude da relação compartilhada com o pequeno Josué.

A respeito da ética como dimensão humana, Sidekum (2002) tece as seguintes considerações: “A ética é, pois, um ato de pura consciência. E o homem, ao executar um ato, provocado por um estímulo, não age de modo puramente instintivo, mas racional; isto quer dizer que faz depender a ação de sua condição humana”. (p. 19).

As ações morais de Josué e Dora, motivadas por princípios éticos universais, fazem de suas escolhas um ato livre e, também, de autodescoberta. E, portanto, o respeito para o com o *Outro* é indispensável na formação da personalidade e na busca, cada vez maior, de se descobrir como Indivíduo melhor. Ainda a respeito do mesmo tema expressa Sidekum (2002): “O homem está a cada momento a descobri-se. [...] Segundo a descoberta que faz de si, procura conduzir sua vida, criar sua personalidade moral, seu modo pessoal de ser, de viver seu *ethos*.” (p. 20, grifo do autor).

No processo ensino e aprendizagem se faz necessário um rigor ético na prática do docente e discente. As experiências trocadas a todo instante por Josué e Dora foram fundamentais para a formação da personalidade. A mudança que se sucede no caráter de ambos, mediante a construção do ser ético, e suas implicações no meio em que estão inseridos é de extrema relevância. Não mais perceber o outro como meio, senão como fim em si mesmo, faz destes personagens principais a ideia de que, ainda, é possível acreditar na recuperação do homem, da escola e, sobretudo, da educação.

Paulo Freire (2011a), um militante que a muito levantou a ideia de que a ética e

educação devem sempre andar juntas, confirma: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. (p. 34).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação como processo de transformação ao longo de suas contribuições na história da pedagogia, fomentou diversos princípios e premissas na tentativa de aprimorar suas práticas no desenvolvimento da formação do Indivíduo.

Elementos prioritariamente de uso de outros saberes estão inseridos no processo pedagógicos como meios para alcançar determinados fins. Souza (2014) destaca que o cinema pode contribuir, pelo menos, de três formas com a educação: 1) como recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem; 2) como *corpus* de pesquisa para a compreensão de como a cultura escolar é representada pelo cinema, isto é, como as funções, objetivos, práticas e agentes escolares são veiculadas por essa mídia; 3) como dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas.

Nesta monografia, nos detemos na terceira perspectiva, ao utilizar Caramuru: a invenção do Brasil e Central do Brasil como dispositivos desencadeadores de reflexões a respeito do processo educativo. Dessa forma, nos apropriamos da relação cinema-educação. Pensar este saber dissociado da educação é um contra-senso. Neste universo de conhecimento em que tudo está interconectado e a palavra interdisciplinaridade a muito deixou de ser um conceito estranho, a educação no uso de suas ferramentas consegue dialogar de maneira profícua com estas ciências e, conseqüentemente, engendrar uma nova perspectiva sob um olhar panorâmico e, ao mesmo tempo, aprofundado do objeto em questão.

A análise do papel da educação e sua relação com o cinema é demasiadamente relevante. Ambos exercem, no mesmo instante, uma influência na maneira de pensar, refletir, discutir, investigar, argumentar, transformar e remodelar a *psique* do educando.

O diálogo cinema-educação abre um leque de inúmeras possibilidades de aprender. A ideia de que o conhecimento só é conhecimento dentro dos muros da escola já não encontra sustentação nesta nova roupagem. O gosto e interesse do cinema não é um conhecimento que se adquire apenas no universo escolar. As emoções que esta mídia reproduz é visível e perceptível em ambientes privados que não, necessariamente, a escola. Essa introdução do cinema na vida privada é, também, educação.

A linguagem audiovisual e toda produção artística fomenta no Indivíduo uma explosão de sentidos das mais diversas possíveis. As associações de conceitos, conteúdos, histórias e outros elementos do cinema são indispensáveis nas apreensões de valores sociais, humanísticos, culturais, políticos, sociológicos, filosóficos e éticos.

Para Rosália Duarte (2006):

O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação

estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa. [...] Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contanto que temos/tivemos com as imagens cinematográficas (p.18).

Eis, então, a importância do cinema que aliado à educação se constituem como um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Foi seguindo esta linha de interpretação, cinema-educação e ensino-aprendizagem, que se discutiu neste trabalho o processo pedagógico cinematográfico que subjaz nas películas (*Caramuru, a invenção do Brasil* (2001), cuja discussão pontuou a importância da diversidade na troca e apreensão de novos saberes, e *Central do Brasil* (1998) que intensificou a o valor de questões éticas na relação professor-aluno), e as ideias do educador Paulo Freire (1921-1997) e do sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) que viam na educação um processo de libertação da ignorância.

Portanto, cinema e educação é um elemento indispensável quando se almeja promover uma discussão a respeito da educação libertadora.

## **REFERÊNCIAS**

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALMEIDA, Jorge Miranda de Almeida. **A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/331/281>> Acesso em: 19 jan. 2014.
- ARISTÓTELES, **Metafísica**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- CARNEIRO, João Emanuel e BERNSTEIN, Marcos. **Central do Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- CARAMURU**: a invenção do Brasil: Direção: Guel Arraes. Produção: Anna Barroso. Intérpretes: Selton Mello; Camila Pitanga; Deborah Secco; Tonico Pereira; Débora Bloch; Luís Melo; Pedro Paulo Rangel e Diogo Vilela. Roteiro: Jorge Furtado e Guel Arraes. Columbia Pictures do Brasil; Globo Filmes, 2001. 1 filme (85 min.), son., color., 35 mm.
- CENTRAL do Brasil**. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clemont-Tonnerre e Arthur Cohn. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. [S.I.]: Le Studio Canal, Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 filme (106 min), son., color., 35 mm.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de angústia**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KIERKEGAARD, Søren. **Ponto de vista explicativo de minha obra como autor**. Lisboa: Edição 70, 1986.
- KLAMMER, Celso Rogério. et al. **Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/cinema-e-educac3a7c3a3o-possibilidades-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2014.
- MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial e Editora Unijui, 2000.
- MOCELLIM, Allan. **Simmel e Bauman: modernidade e individualização**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, V. 4 n. 1, ago/dez. 2007. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/vol4\\_art6.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/vol4_art6.pdf)> 22-01-14. Acesso em: 22 jan. 2014.
- HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema e educação: diálogo possível**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2014.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usa o cinema na sala aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- REZENDE, Antonio (org). **Curso de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da Filosofia Contemporânea – do século XIX à neoescolástica**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- SÁ, Irene Tavares de. **Cinema – presença na educação**. Rio de Janeiro: Renes, 1976.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade – a subjetividade ferida**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKANK. Pacato cidadão. ROSA, Samuel; AMARAL, Chico. In: **Calango**. [S.I]: SONY, p 1994. 1 CD (ca. 40 min 51 s).

SOUZA, F.M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação: Cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

TEXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (org). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.