

---

**MULHERES EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PELO/PARA O CINEMA<sup>i</sup>**

---

WOMEN IN EDUCATION PROJECTS THROUGH/FOR CINEMA

MUJERES EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN POR EL/PARA EL CINE

---

*Milene de Cássia Silveira Gusmão<sup>1</sup>**Raquel Costa Santos<sup>2</sup>**Rosalía Maria Duarte<sup>3</sup>***RESUMO**

Este artigo descreve a inserção e a trajetória de cinco mulheres pioneiras nas ações de educação para o cinema, a partir dos anos 1950, no Brasil e na América Latina. Analiticamente, trata-se de indagar como as mulheres passaram a ocupar lugares de mediação nas experiências de formação pelo/para o cinema, uma vez que os fazeres relativos aos saberes cinematográficos estiveram e ainda estão marcados pela majoritária presença masculina. Para isto recorre-se aos modelos conceituais de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, que consideram as redes relacionais humanas no fluxo do tempo, observadas as interdependências e também as interações entre as estruturas sociais, as práticas e as trajetórias coletivas e individuais no espaço de possibilidades. Argumenta-se, ainda, que a ação dessas mulheres ofereceu as bases sobre as quais se construiu uma tradição de forte atuação feminina no campo das relações entre cinema e educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres. Educação. Cinema.**ABSTRACT**

This article describes the insertion and trajectory of five women pioneers in actions of education for the cinema, from years 1950, in Brazil and in Latin America. Analytically, it is a question of how women have taken up places of mediation in the experiences of formation for the cinema since the actions related to cinematographic knowledge have been and still are marked by the majority male presence. For this, we use the conceptual models of Norbert Elias and Pierre Bourdieu, who consider human relational networks in the flow of time, observing the interdependencies and also the interactions between social structures, practices and collective and individual trajectories in the space of possibilities. It is argued yet that the action of these women offered the bases on which was built a tradition of strong female performance in the context of relations between cinema and education.

**KEYWORDS:** Women. Education. Cinema.

---

<sup>1</sup>Doutorado em Ciências Sociais - Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador, BA - Brasil  
Professora Adjunta - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Vitória da Conquista, BA - Brasil. E-mail: [mcsusmao@gmail.com](mailto:mcsusmao@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Vitória da Conquista, BA - Brasil. Analista universitária - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Vitória da Conquista, BA - Brasil. E-mail: [quelcosta9@hotmail.com](mailto:quelcosta9@hotmail.com).

<sup>3</sup>Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Gávea, Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora associada - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Gávea, Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: [rosalia@puc-rio.br](mailto:rosalia@puc-rio.br)

**Submetido em:** 15/11/2016 – **Aceito em:** 04/03/2017

## RESUMEN

Este artículo describe la inserción y la trayectoria de cinco mujeres pioneras en acciones de educación para el cine, a partir de los años 1950, en Brasil y América Latina. Analíticamente, se busca indagar como las mujeres pasaron a ocupar lugares de mediación en las experiencias de formación por el/para el cine, a pesar de que la práctica relativa a los saberes cinematográficos estuvieron y aún están marcados por la mayoritaria presencia masculina. Para esto, se recurre a los modelos conceptuales de Nobert Elias y Pierre Bourdieu, que consideran las redes relacionales humanas en el flujo del tiempo, observándose las interdependencias y también las interacciones entre las estructuras sociales, las prácticas y las trayectorias colectivas e individuales en el espacio de posibilidades. Se argumenta, además, que la acción de esas mujeres ofreció las bases sobre las cuales se construyó una tradición de fuerte actuación femenina en el campo de las relaciones entre cine y educación.

**PALABRAS CLAVE:** Mujeres. Educación. Cine.

## INTRODUÇÃO

Há algum tempo, temos percebido, em nossas pesquisas e mesmo em nossas leituras que envolvem a relação temática entre cinema e educação, uma significativa presença feminina em trajetórias de formação pelo/para o cinema. As mulheres comparecem com certa regularidade em nossos percursos empíricos, especialmente em contextos de práticas dedicadas à formação do espectador e à difusão da arte cinematográfica.

Nas pesquisas até agora desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Cinema e audiovisual: memória e processos de formação cultural, especialmente nas investigações que mobilizam a relação entre cinema e educação no Brasil, constatamos a presença feminina à frente da organização de cineclubes, de cursos para formação de espectadores e professores, da educação de crianças para o cinema, da organização de cartilhas e livros; mulheres envolvidas em práticas culturais voltadas para visualização de filmes e realização de curtas-metragens, em processos de formação de espectadores.

Parte considerável das nossas observações com relação à presença de mulheres em ações educativas no âmbito do cinema se deu nos primeiros encontros, majoritariamente femininos, ocorridos antes da estruturação da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema

e Audiovisual (Rede Kino)<sup>4</sup>, que ocorreu em agosto de 2009, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esses encontros entre pesquisadoras da educação e do cinema com mulheres atuantes em práticas de formação pelo e para o cinema indicaram caminhos de pesquisa que possibilitaram acesso a informações e registros da existência de cineclubes organizados por mulheres, como o de Yone Augusto de Castro, responsável pelo Clube de Cinema de Belo Horizonte, Minas Gerais, na segunda metade dos anos 1950; e o de Ilka Laurito, com a criação, em março de 1961, do Cineclubinho, clube de cinema infanto-juvenil ligado ao Centro de Ciências, Letras e Artes, em Campinas, São Paulo, inspirado na experiência de Sonika Bo, que, em 1933, criou, em Paris, o Cineclub Cendrillon. Também tomamos conhecimento, no início dos anos 2000, da atuação de Irene Tavares de Sá, que promoveu mais de 60 cursos sobre cinema, entre o início dos anos 1950 e o final dos anos 1960, ligados à Ação Social Arquidiocesana, no Rio de Janeiro. Além de publicar livros que se tornaram referência para a discussão acerca da educação pelo cinema, no país e na América Latina, Irene dedicou parte significativa do seu tempo laboral na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para orientar a implantação de cineclubes colegiais.

Além da trajetória de Irene, outras se entrecruzam a uma atuação socioinstitucional em que a Igreja Católica comparece como importante articuladora de ações educativas pelo/para o cinema na América Latina e no Brasil, o que também pudemos constatar a partir do aprofundamento de estudos que consideram as relações entre cinema, católicos e processos de formação. Essa atuação diz respeito a uma estruturação organizacional em rede, voltada para ações em cinema, especialmente de educação cinematográfica, como a que foi capitaneada pelo Secretariado para América Latina da Organização Católica

---

<sup>4</sup> Engajadas em projetos diversos que aproximam cinema e educação, as professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), Rosália Duarte (Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb) e Adriana Fresquet (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e também as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ) idealizaram, no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, em 2008, uma iniciativa que pudesse congregiar pessoas e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no âmbito da relação entre cinema, audiovisual e educação. Essa ideia materializou-se em 8 de agosto de 2009, quando um grupo de professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações do âmbito do cinema e do audiovisual se reuniu na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, e criou a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (REDE LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, CINEMA E AUDIOVISUAL, 2017).

Internacional do Cinema (SAL-Ocic)<sup>5</sup>. Esse órgão continental, de filiação internacional, junto com as oficinas nacionais ou centros de cinema ligados à Igreja em diversos países latino-americanos, implantou, entre os anos 1960 e 1970, sob a articulação da cubana América Penichet, o Plano de Educação Cinematográfica de Crianças (Plan de Niños ou Plan Deni), que, no Brasil, recebeu o nome de Cineduc, fundado por Hilda Azevedo Soares e Marialva Monteiro. Foi também numa vinculação à oficina nacional católica que, no Chile, Alicia Vega deu início, nos anos 1980, ao Taller de Cine para Niños.

Certamente, o propósito aqui não é comparar nem diferenciar a atuação feminina da masculina em práticas cinematográficas, pois esse não é o enfoque analítico adotado em nossos estudos. Trata-se de compreender como as mulheres passaram a ocupar lugares de mediação nas experiências de formação pelo/para o cinema, uma vez que os fazeres relativos aos saberes cinematográficos, inclusive no que se refere aos processos de transmissão de conhecimentos específicos, estiveram e ainda estão marcados pela majoritária presença masculina. Interessa-nos acessar percursos, trajetórias, em suas singularidades, compreendendo as possibilidades que afinaram, na formação dessas mulheres, a relação entre educação e a filiação ao cinema. E, ao tratarmos desse assunto, não estamos, de antemão, trazendo para o espaço reflexivo questões de gênero, uma vez que se constatou em algumas trajetórias, especialmente aquelas vinculadas à Igreja Católica, a significativa presença dos mestres para os assuntos de cinema, a exemplo de Luis Campos Martínez, em âmbito latino-americano, e o padre Guido Logger, no Brasil.

Sendo assim, a problemática ora apresentada está relacionada com as sociabilidades e sensibilidades propiciadas pelos encontros reflexivos e afetivos – na perspectiva do *affectum*: afetar, tocar a sensibilidade do outro – proporcionados pelo acesso aos filmes, mediados pela presença feminina. Mas, a rigor, as nossas indagações dizem respeito a uma

---

<sup>5</sup> A Ocic nasceu com o nome Office Catholique International du Cinéma e passou, na década de 1970, a denominar-se organização. Entretanto, para um melhor entendimento, utilizamos, em todo o artigo, a denominação Organização Católica Internacional do Cinema. Foi criada como uma federação internacional de centros católicos de cinema (de produção, distribuição e formação), em 1928, por ocasião do congresso da Union Internationale des Ligues Féminines Catholiques, que reuniu em Haia, na Holanda, representantes de 15 países. O órgão consultivo do Vaticano se instalou provisoriamente em Munique, na Alemanha, transferindo-se no ano seguinte para Paris e, em 1933, instalando-se definitivamente em Bruxelas, na Bélgica. Em 1961, foi criado o Secretariado para América Latina (SAL-Ocic), que se fixou em Lima, Peru. Em 2001, em Assembleia Continental realizada em Roma, a Ocic e a sua congênera, a Associação Católica para o Rádio e a Televisão (Unda), fundiram-se na Associação Mundial Católica para a Comunicação, com nome simbólico Signis, que tem como membros associações de 140 países, agrupadas por regiões continentais, a exemplo da Signis-AL (LOGGER, 1959; DALE, 1973, EQUIPE DE REFLEXÃO DO SETOR DE COMUNICAÇÃO DA CNBB, 1994; BONNEVILLE, 1998; BARROS, 2003; SIGNIS, 2014).

questão mais ampla e, ao mesmo tempo, fundamental, que objetiva compreender no desenho sócio-histórico do século XX no Brasil, mas também no contexto latino-americano, quais foram as condições de possibilidades que viabilizaram a participação feminina nesse âmbito tão específico do cinema, qual seja: o da formação.

Nesse sentido, levantamos a hipótese de que a interdependência entre o desenvolvimento do processo de urbanização, a compreensão sobre a importância da educação para modernização da sociedade, a luta das mulheres pela igualdade de direitos políticos e a preocupação de religiosos e intelectuais acerca da forte característica pedagógica do cinema viabilizou a atuação feminina em práticas de formação cinematográficas na América Latina e, em especial, no Brasil. Além disso, consideramos que o projeto laico que compreendeu ser a mulher “por natureza” inclinada ao trabalho com crianças, pois a maternidade as tornava “educadoras naturais”, traz em sua argumentação a matriz cultural religiosa de origem católica. E, por sua vez, o projeto católico para o cinema imprime sua continuidade nas práticas que expressam ser a mulher vocacionada para o trabalho de formação pelo e para o cinema desde a infância. No que diz respeito ao Brasil, acreditamos que a presença da mulher nos processos de formação pelo e para o cinema se tornou possível pela antecedência, e/ou em alguns casos pela concomitância, do processo de feminização do magistério. Se, já no início do século XX, a crença no papel feminino no magistério estava consolidada, seria então “natural” acreditar que as “professoras dos pequenos” reuniam as melhores condições de mediar a infância com o cinema.

Para dar conta de tal proposição neste breve artigo, recortamos as trajetórias de mulheres como América Penichet, em âmbito latino-americano, Alicia Vega, no Chile, e, no Brasil, Irene Tavares de Sá, Hilda Soares e Marialva Monteiro. Tal recorte se justifica pela relação entre essas mulheres, os seus próprios processos de formação pelo cinema, bem como pela significativa presença da Igreja Católica em seus percursos de aprendizado. Está ancorado teoricamente por reflexões demarcadas pelo campo da sociologia da cultura, inspiradas pelos modelos conceituais de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, que consideram as redes relacionais humanas no fluxo do tempo, observadas as interdependências e também as interações entre as estruturas sociais, as práticas e as trajetórias coletivas e individuais no espaço de possibilidades (BOURDIEU, 1996, 1996a). Isso significa pensar na inter-relação entre determinadas estruturas humanas, objetivadas socialmente nas instituições e projetos coletivos, por exemplo, e o lugar que os indivíduos ocupam com seus anseios e atos nessa constelação de relações (ELIAS, 1994, 2006). E, na esteira disso, como são possíveis as atividades para as quais se torna necessária uma mobilização que não é só institucional, mas

também não é só individual, e tem a ver com um quadro histórico-social em que se inserem essas instituições e pessoas, mas, ao mesmo tempo, é tecido por elas.

## **A EDUCAÇÃO DAS MULHERES, A ATUAÇÃO FEMININA NO ÂMBITO DA IGREJA CATÓLICA E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL**

A luta das mulheres latino-americanas pela igualdade de direitos políticos data dos primeiros anos da colonização espanhola (GUARDIA, 2013), mas, nas primeiras décadas do século XX, adquiriu uma dimensão de movimento, que não havia conquistado até então. O direito ao voto, ao trabalho remunerado e ao reconhecimento no mundo artístico mobilizou um grande número de mulheres na maioria dos países de língua espanhola e também no Brasil. A forte inserção de mulheres nas artes, de um modo geral, e, em especial, na literatura, com Gabriela Mistral (Chile), Magda Portal (Peru), Dulce María Loynaz (Cuba), Alfonsina Storni e Victoria Ocampo (Argentina), Juana de Ibarbourou e Delmira Agustini (Uruguai), Flora de Oliveira Lima (Brasil), Teresa de la Parra (Venezuela), entre outras (GUARDIA, 2007), possibilitou a expressão pública (em jornais, revistas e livros) da perspectiva feminina frente às questões políticas de seu tempo e contribuiu para o fortalecimento do movimento pelo direito ao voto, que conquistou as ruas das grandes cidades, nos anos 1920. À pressão pelo direito ao voto, associam-se as reivindicações pela jornada de oito horas e por melhores salários, entre as mulheres que já haviam ingressado no mercado de trabalho, e a exigência de inserção em novos postos, até ali de acesso exclusivo aos homens.

Nesse contexto, no Brasil, a discussão acerca da necessidade de educação escolar para as mulheres estava vinculada, inicialmente, à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens. Ancorada no discurso positivista de progresso e de valorização da ciência, a incorporação das meninas aos bancos escolares ainda estava preponderantemente vinculada à preparação para a vida doméstica.

Chamon (2006, p. 4) observa que, nesse período, o processo de urbanização também viabilizou a estruturação de uma camada social intermediária que surgia no país como expressão das atividades produtoras da mineração, do artesanato, dos pequenos comércios e dos empregos gerados pela burocracia. A complexificação das relações sociais como resultado da expansão urbana trouxe, em seu movimento, maior abertura para participação política, à época informada por diferentes credos e ideologias que colocavam em xeque o pensamento escolástico vigente no país.

Liberais, cientificistas e positivistas debatiam suas ideias sobre diferentes necessidades sociais e políticas do país. A filosofia positivista integrava os ideais republicanos e passava a ter grande influência no Brasil. Em sua idealização do papel da família, os representantes dos princípios doutrinários de Comte faziam coro com a ideologia vitoriana, em franca expansão na Europa, dando destaque ao papel da mulher. De acordo com esses princípios ideológicos, as mulheres, pelo seu altruísmo e pela superioridade de suas virtudes morais e espirituais deveriam responsabilizar-se pelo bem estar físico, moral e espiritual de suas famílias e de sua pátria (CHAMON, 2006, p. 4).

De acordo com Almeida (1998, p. 17), apesar de reforçar o discurso da desigualdade entre homens e mulheres, o positivismo advogava a mesma instrução para ambos e defendia a ideia de que “o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social”. Com a implantação do sistema de instrução pública, foram abertas as primeiras vagas para meninas na escola pública elementar. Até então, elas só tinham acesso à educação religiosa, em locais de recolhimento espiritual e conventos, pois, para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Louro (2015, p. 447) ressalta que, embora a expressão “cristã” tenha caráter mais abrangente, no Brasil, à época, ser cristão significava ser católico.

Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja Católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora de filhos e filhas (LOURO, 2015, p. 447).

Nesse contexto de virada de século, também havia aqueles que, inspirados por ideias positivistas e cientificistas, defendiam um projeto de ensino para mulheres, ligado ainda à função materna, que incluísse novas disciplinas, como puericultura, psicologia ou economia doméstica. Para Louro (2015, p. 448), essa postura representava, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções acerca da condição feminina.



A formação para o magistério no Brasil encontra lugar nas primeiras escolas normais que começaram a ser criadas em meados do século XIX, abertas para ambos os sexos. A pretensão era formar professores e professoras para atender ao aumento da demanda escolar. No entanto, com o decorrer do tempo, notou-se maior número de matrículas de mulheres em várias regiões do país. A partir dos anos 1870, constatou-se que as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Louro (2015, p. 449) esclarece que esse movimento teria originado o processo de feminização do magistério, também observado em outros países, provavelmente resultante da interdependência entre os processos sociais de industrialização e urbanização que ampliaram as oportunidades de trabalho para os homens. No Brasil, isso se reverbera, de maneira singular, em função da ampliação da presença dos imigrantes e do crescimento dos setores médios da sociedade, responsáveis pela ampliação do comércio, pela circulação de jornais e revistas, além de outras sociabilidades decorrentes das transformações urbanas, como nos referimos anteriormente, que, juntas, viabilizaram maiores expectativas em relação à escolarização.

Não demora muito para que os cursos das escolas normais se encham de moças e, conseqüentemente, os cursos para o magistério sejam diretamente correlacionados às mulheres. Ao se tornarem escolas de mulheres, os cursos normais passam a ter seus currículos, normas, uniformes, prédios, corredores, quadros, mestres e mestras, organizados e destinados a transformar meninas e mulheres em professoras. “A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza” (LOURO, 2015, p. 454-455).

Importante destacar que havia certa diversidade nos perfis das instituições de ensino dedicadas ao magistério. Existiam escolas normais públicas, colégios normais religiosos, internatos particulares, escolas laicas ou de orientação religiosa, pagas ou gratuitas, com salas de aula frequentemente encimadas por crucifixos. Via de regra, as funções de direção eram exercidas por homens, com exceção apenas das escolas religiosas onde as mães ocupavam posição superior.

As mulheres vão sofrendo apelos das políticas públicas para substituírem os homens na “nobre” missão de educar. Chamon (2006, p. 8) afirma que essa transição do masculino para o feminino nos discursos públicos sobre a necessidade de as mulheres se tornarem



professoras não se refere apenas às diferenças biológicas, mas, sobretudo, diz respeito a uma formulação que vai impregnando o imaginário social feminino com o sentido da “vocação”. Para a autora, o que acontece é um predomínio dos interesses hegemônicos que reforçavam os estereótipos sociais sobre as relações de g nero, imprimindo o caráter missionário do trabalho feminino na esfera pública, uma vez que o discurso oficial enfatizava que ensinar crianç as era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais. Enquanto os homens buscavam postos de trabalho com melhores remunerações, as mulheres eram chamadas a substituí-los e mesmo super -los em nome de suas qualidades morais. Já nas primeiras décadas do século XX, registrava-se significativa alteração tanto nos quadros de formação para magistério no Brasil quanto na admissão de mulheres para o sistema público de ensino, nas chamadas escolas elementares, onde o quantitativo feminino superava a admissão de homens. O número de escolas normais também aumentou gradativamente, e a educação das mulheres encontrou lugar de destaque na agenda das políticas públicas, fatores que consolidaram o processo de feminização do magistério no país.

Nesse mesmo período, a Igreja Católica, que também se empenhava na implementação de reformas, visando à ampliação do processo de recristianizaç o da sociedade, colocou em curso o movimento reformista conhecido como período da neocristandade, que durou de 1916 até 1955 e teve como objetivos fundamentais: a cristianização das principais instituições sociais, o desenvolvimento de um quadro de intelectuais católicos e o alinhamento das práticas religiosas populares aos procedimentos ortodoxos. Segundo Mainwaring (2004, p. 42-57), no Brasil, durante o período da neocristandade, a Igreja conseguiu, no laicato da classe média, uma das mais influentes gerações de líderes católicos da história da América Latina, que emergiu nos anos 1920 em torno do Centro Dom Vital, proposto por Dom Sebast o Leme e fundado por Jackson de Figueiredo, em 1922, mais tarde ficando sob a direção de Alceu Amoroso Lima.

A ação coordenada dos leigos católicos começ u a se fortalecer a partir da década de 1920, em várias partes do mundo, justificada, prioritariamente, pela “questão social”, algo que já estava anunciado desde o início do século, pelo Papa Pio X (1903-1914). Era a chamada Ação Católica (AC), que, sob a arregaç o do Papa Pio XI (1922-1939), desenvolveu-se, nas primeiras décadas, em quatro ramos fundamentais, de acordo com o modelo italiano: Homens e Mulheres (maiores de 30 anos e casados de qualquer idade) e Juventudes Masculina e Feminina (jovens entre 14 e 30 anos) (DALE, 1985).

De acordo com Dale (1985), no Brasil, a AC foi oficializada em 1935, por Dom Leme e sob a presidência de Alceu Amoroso Lima, mas, antes, já haviam surgido núcleos de militantes em várias regiões do país, normalmente impulsionados por religiosos que tinham conhecido, por ocasião de estudos em Roma, a Ação Católica Italiana, fortemente apoiada pelo papa, e buscavam copiar o modelo no Brasil, ou mesmo pelas notícias que chegavam sobre a Juventude Operária Católica da Bélgica e interessavam a sacerdotes e leigos por aqui. Em 1932, surgiu em Recife o primeiro núcleo da Ação Católica na linha de Pio XI: a Juventude Feminina Católica. No mesmo ano, o Cardeal Leme fundou, no Rio de Janeiro, a título de experiência, a Liga Feminina de Ação Católica, chamada, mais tarde, de Senhoras da Ação Católica, e a Juventude Feminina Católica.

Concomitantemente a esse projeto de ampliação das ações católicas no país, mediante a atuação dos leigos, no âmbito da política educacional, entre os anos 1930 e 1940, ficavam mais explícitas as disputas e negociações entre o Estado e a Igreja Católica, no governo Vargas, mais especificamente durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a relevância política da educação se devia à crença compartilhada, por quase todos, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação. Em função disso, o campo da disputa para implementação das políticas educacionais no país estava marcado por divergências de opinião:

havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 69).

A inexistência de um sistema organizado de educação pública no país havia possibilitado um amplo espaço para um movimento nacional em prol da educação, em que, inicialmente, o foco era viabilizar ao povo o acesso educacional, ficando as diferenças de orientação em segundo plano. Mas, à medida que o movimento crescia, as divergências de opinião iam se cristalizando, até que se estabeleceu uma polarização entre os representantes do chamado Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica. O primeiro defendia a escola pública, universal e gratuita, com ensino leigo, que viabilizasse a “formação do cidadão livre e consciente, que pudesse incorporar-se, sem a tutela de

corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.70). A segunda, em busca de um papel político e a partir do movimento de renovação católica, tomou a educação como área estratégica de atuação. Contra a laicização do ensino e da cultura, defendia o papel da Igreja na educação dos povos, para a construção de uma sociedade que superasse o individualismo e o socialismo.

Esse é o contexto que pauta a reforma da educação empreendida por Gustavo Capanema, iniciada em maio de 1937, que teve como resultado o pacto entre o Ministério da Educação e a Igreja Católica e que contou com Alceu Amoroso Lima como seu principal mediador junto ao governo. Para o governo, havia ficado bastante difícil, durante as negociações para implantação da reforma, abrir mão da estrutura do sistema privado, predominantemente confessional, muito mais desenvolvido que o sistema oficial, por não ter meios ou condições de substituí-lo. Foi com a Igreja Católica que o Ministério da Educação contou para a tarefa de formar alunos com valores éticos e morais que fariam parte de uma cultura nacional revigorada (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.179).

É também nessa complexa ambiência de reformas e de articulação entre o Estado e a Igreja que os debates sobre projetos no âmbito educacional evidenciaram o entusiasmo pedagógico mobilizado pelos educadores no sentido de ressaltar o potencial educativo do cinema. Segundo Favaretto (2004, p.10), são vários os indícios da rápida importância atribuída ao cinema pelos educadores, manifesta em estudos e iniciativas educacionais, a exemplo do livro de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, *Cinema e educação*, e do livro de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, *Cinema contra cinema: bases geraes para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*, publicados em 1931, e da criação, no âmbito institucional estatal, do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince)<sup>6</sup>, em 1937, pelo Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema, que tinha como uma de suas tarefas primordiais possibilitar a integração do cinema às práticas escolares.

No processo de valorização do cinema como instrumento educacional e como fonte de formação cultural, evidencia-se o papel articulador das mulheres e, em especial, de grupos femininos católicos na criação de projetos e ações que contribuíram, de forma

---

<sup>6</sup> O Ince foi o primeiro órgão estatal do país voltado para o cinema. Edgar Roquette-Pinto foi encarregado, por Gustavo Capanema, de organizar e dirigir o instituto. Isso se deveu à sua experiência na organização, no Museu Nacional, da Filмотeca Científica, com os registros cinematográficos resultantes da expedição ao norte do país com o Marechal Rondon, que eram exibidos a públicos escolares. Assim que assumiu o instituto, Roquette-Pinto convidou Humberto Mauro para compor o seu quadro técnico.

decisiva, para a articulação entre cinema e educação no Brasil e em outros países da América Latina. Aqui, o nexo entre cinema e educação adquire relevância e encontra condições de realização enquanto eficiente mediação da ação pedagógica e da ação cultural na atuação de mulheres como América Penichet, Hilda Soares, Irene Tavares de Sá, Marialva Monteiro e Alicia Vega, como veremos a seguir.

## **ITINERÁRIOS FEMININOS EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PELO/PARA O CINEMA**

Atribui-se à cubana América Penichet fundamental importância na articulação continental de ações em cinema e educação, a partir de meados do século XX. De acordo com Müller (2008, tradução nossa), América Penichet integrava o grupo de homens e mulheres que militavam na Federação da Juventude Católica Cubana, fundada em 1928 e que, no transcurso de uma década, “instaurava-se em todos os rincões da ilha, com atividades de estudo, de apostolado, de serviço aos pobres, de excursões por toda a ilha, de cultura e de oração cotidiana”. Müller, ao tratar da militância da Ação Católica em Cuba, cita América Penichet como integrante dos grupos atuantes tanto na primeira quanto na segunda geração da AC, ou seja, na década de 1930 e na década de 1950.

É nesta última década que, segundo os nossos apontamentos de pesquisa, Penichet movimentou não só a cultura cinematográfica em Cuba à frente do Centro Católico de Educação Cinematográfica (CCOC) – que, em pouco mais de uma década, fundou e coordenou mais de 40 cineclubes na ilha, além de editar a revista especializada Cine Guía e promover jornadas de estudos (RAMOS, 2017) –, mas também começou a comparecer como grande articuladora das ações de educação cinematográfica em nível continental. Em 1957, a América Latina recebeu a primeira Jornada de Estudos da Ocic fora da Europa, com um encontro realizado em Havana, Cuba<sup>7</sup>. Àquela altura, já funcionavam diversas oficinas nacionais latino-americanas vinculadas à Ação Católica e à Ocic, e as relações vinham se estreitando no âmbito continental, o que resultou na criação, em outubro de 1961, em Lima-Peru, do Secretariado para América Latina, sob a direção de André Ruszkowski, tendo Ramiro R. de Lafuente como secretário-geral e América Penichet como secretária executiva (SECRETARIADO PARA AMÉRICA LATINA DA ORGANIZAÇÃO CATÓLICA INTERNACIONAL DO CINEMA, 1961).

---

<sup>7</sup> As Jornadas de Estudos da Ocic começaram a acontecer com regularidade a partir de 1947, nos Congressos Mundiais da Organização.

O primeiro informativo do SAL-Ocic noticia a existência e as atividades do apostolado cinematográfico católico na Argentina, República Dominicana, Chile, México, Venezuela, Panamá e Brasil<sup>8</sup>, alguns países já com suas oficinas nacionais em funcionamento e outros em implantação. Entre as atividades, estão a classificação moral de filmes, a criação, organização e manutenção de cineclubes, cinefóruns, festivais, premiações, exposições, conferências em colégios católicos e estatais, a realização de filmes etc. (SECRETARIADO PARA AMÉRICA LATINA DA ORGANIZAÇÃO CATÓLICA INTERNACIONAL DO CINEMA, 1961).

O SAL-Ocic manteve importante relação com o apostolado oficial brasileiro, o que foi fundamental para a implantação no Brasil, em 1970, do Plano de Educação Cinematográfica de Crianças, o Plan Deni, que nasceu dentro da Central Católica de Cinema (CCC), vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse apostolado oficializou-se em 1938, com a fundação do Secretariado de Cinema da Ação Católica Brasileira, filiado à Ocic e cujo desenvolvimento sócio-histórico-institucional, com mudanças sucessivas de nomenclaturas e acréscimos de atribuições ao longo de mais de duas décadas, resultou na implantação da CCC, no mesmo ano de criação do SAL-Ocic, como “organismo encarregado pela Hierarquia de orientar e coordenar todas as atividades dos católicos no campo do cinema” (CENTRAL CATÓLICA DE CINEMA, 1961?)<sup>9</sup>.

Pelas pesquisas que realizamos, toda essa trajetória, desde o Secretariado de Cinema até a Central Católica, conta com a presença de Hilda Azevedo Soares. O seu nome comparece em diversos documentos desses sucessivos órgãos, a partir de 1943, seja como membro da equipe, como representante institucional em eventos nacionais e internacionais

---

<sup>8</sup> Depois, começam a figurar outros países, como Porto Rico e Paraguai (SECRETARIADO PARA AMÉRICA LATINA DA ORGANIZAÇÃO CATÓLICA INTERNACIONAL DO CINEMA, 1962, p. 10).

<sup>9</sup> O Secretariado de Cinema da Ação Católica Brasileira, fundado por Dom Sebastião Leme, teve à frente, quando da sua fundação e por mais seis anos, o professor e intelectual Jonathas Serrano, reconhecido entre os pioneiros e fundamentais colaboradores das discussões entre cinema e educação no Brasil, inclusive no âmbito do governo de Getúlio Vargas. Em 1941, esse secretariado tornou-se o Secretariado de Cinema e Imprensa da ACB, devendo ocupar-se também de rádio e teatro. No início de 1945, o secretariado passa a ser de Cinema e Teatro e, no ano seguinte, torna-se Departamento Nacional de Cinema e Teatro da ACB. Esse departamento existiu até 1950, quando foi extinto, junto com os outros departamentos da AC, e criou-se, no Secretariado Nacional da Ação Católica, como um dos seus serviços especializados, o Serviço de Informações Cinematográficas (SIC). Já dentro da CNBB, então criada em 1952, foi implantada, em 1961, no Secretariado Nacional de Ação Social, a Central Católica de Cinema (CCC), que incorporou o trabalho do SIC e passou a representar o Brasil na Ocic, mais tarde compondo, junto com a Rede Nacional de Emissoras Católicas (Renec), criada em 1959, e a União Nacional Católica de Imprensa (Unci), criada em 1961, a estrutura do Secretariado Nacional de Opinião Pública (Snop), criado em 1963, por ocasião de uma reestruturação da CNBB (SECRETARIADO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA, 1940-1943; SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA, 1943-1950; SOARES, 1988; EQUIPE DE REFLEXÃO DO SETOR DE COMUNICAÇÃO DA CNBB, 1994).

e pelas atividades que desenvolvia. Hilda<sup>10</sup>, desde a década de 1930, era membro da Ação Católica no Rio de Janeiro e colaboradora de uma revista da Juventude Católica Feminina, quando nesta foi criada uma página de informação, em que se passou a veicular pequenas críticas de cinema. Do acesso a jornais e revistas, ela diz que se interessou em estudar e começou a frequentar um “centro de atividade de renovação do olhar do cristão sobre o mundo, sobre as suas responsabilidades pessoais e sociais”, dirigido por Alceu Amoroso Lima<sup>11</sup>.

Na década de 1940, Hilda Soares compunha o autodenominado “apostolado oculto”, grupo de moças da AC colaboradoras do Padre Helder Camara, que, com a morte de Dom Leme, em 1942, passou a ser a nova referência do movimento leigo<sup>12</sup>. Em 1943, foi colaborar no Secretariado de Cinema e Imprensa da Ação Católica, como responsável pela confecção e divulgação do boletim com a classificação dos filmes, tendo permanecido quando o secretariado tornou-se departamento e, depois, o Serviço de Informações Cinematográficas, mais tarde abarcado pela Central Católica de Cinema.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido pela CCC, havia também, no Rio de Janeiro, desde a década de 1950, as atividades de formação cinematográfica da Ação Social Arquidiocesana, capitaneadas por Irene Tavares de Sá. No Centro de Estudos da ASA, por ela dirigido, na PUC-Rio, esteve à frente do Curso de Cinema da ASA, que teve início em 1951 e funcionou, sem interrupções, até 1968. Com três ciclos – Básico, Extensão e Aperfeiçoamento –, foi a primeira iniciativa do gênero no Rio de Janeiro e, de acordo com Irene Tavares de Sá (1967, p. 155, grifo do autor), voltava-se, sobretudo, para universitários e tinha o objetivo de *formar* o espectador, tendo encontrado grande receptividade nos meios estudantis e se estendido a outros centros e grêmios de jovens interessados pelo cinema. Havia ainda os chamados Cursos Práticos, que, de acordo com Sá (1967, p. 156), eram voltados para profissionais e amadores, particularmente a estudantes e adolescentes.

Além de estar à frente dos cursos sobre cinema ministrados no Centro de Estudos da ASA, Irene Tavares de Sá publicou três livros que se tornaram referências para educadores e

---

<sup>10</sup> Informações extraídas de entrevista concedida por Hilda Soares a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva, em setembro de 2007 (SOARES, 2010, p. 124-148) e de entrevista concedida a Raquel Costa Santos e a Milene Gusmão, no Rio de Janeiro, em dezembro de 2009.

<sup>11</sup> Trecho de entrevista concedida por Hilda Soares a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva, em setembro de 2007 (SOARES, 2010, p. 125). Possivelmente, o centro a que ela se refere é o Dom Vital.

<sup>12</sup> Em 1947, o Padre Helder tornou-se vice-assistente nacional do então criado Secretariado Nacional de Ação Católica, que era, de fato, quem assumia a direção do movimento, sendo o Arcebispo Jaime Câmara, honorificamente, o assistente (PILETTI; PRAXEDES, 2008, p.139).



outros interessados na relação entre cinema e educação: *Cinema e Educação*, de 1967; *Cinema em debate: 100 filmes em cartaz, para cineclubes colegiais*, de 1974; e *Cinema: presença na educação*, publicado em 1976.<sup>13</sup>

Foi em um desses cursos da ASA que Marialva Monteiro, outra mulher engajada nas ações de educação para o cinema, aproximou-se do grupo católico que trabalhava com cinema no Rio de Janeiro. Marialva cursava Filosofia na PUC-Rio, tendo ingressado em 1956, onde, ligada ao movimento estudantil, fundou, junto com Nelson Pompéia, o primeiro cineclubes da universidade. Ela conta, em entrevista concedida à pesquisa que subsidia este artigo<sup>14</sup>, que, naquela época, também participava de outros cineclubes, como o Macunaíma, da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), ao qual era levada por sua mãe, e o do Grupo de Estudos Cinematográficos da União Metropolitana dos Estudantes (GEC/UME). Já com uma vivência cineclubista e a partir da participação no curso da ASA, Marialva foi convidada pelo Padre Guido Logger, professor de Linguagem Cinematográfica do curso e diretor da CCC/CNBB, para trabalhar neste órgão. E foi na CCC que ela conheceu Hilda Soares e, juntas, fundaram o Cineduc<sup>15</sup>, uma das principais organizações não governamentais latino-americanas voltadas para a educação de crianças e jovens para o cinema. Na criação do Cineduc, cruzam-se as trajetórias de América Penichet, Hilda Soares e Marialva Monteiro. Vejamos como se deu essa articulação.

Em 1969, América Penichet esteve no Brasil, para presidir o júri internacional da Ocic no 2º Festival Internacional do Filme do Rio. Depois do festival, permaneceu por uma semana para reuniões com a equipe da Central, em que se discutiu, segundo relatório do órgão, sobre o uso do cinema como ajuda para o desenvolvimento da América Latina e para o desenvolvimento integral da criança, exemplificando-se as experiências que vinham sendo realizadas no Peru e no Equador. Àquela altura, apontam os relatórios de atividades da Central, o órgão vinha acompanhando o desdobramento dos planos por meio de informações detalhadas que o SAL-Ocic remetia aos centros nacionais, encontrando nesses planos “as bases para uma contribuição aos encontros sobre ‘promoção humana’” que

---

<sup>13</sup> Os dois primeiros, pela Livraria Agir Editora, e o último, pela Editora Renes. Irene foi ainda romancista e ensaísta, com diversas outras obras publicadas.

<sup>14</sup> Trecho de entrevista concedida por Marialva Monteiro a Rayssa Coelho, em Ilhéus-BA, em 2 de junho de 2014.

<sup>15</sup> Informações extraídas de três entrevistas concedidas por Marialva Monteiro, duas a Raquel Costa Santos e a Milene Gusmão, em Vitória da Conquista-BA, uma em 10 de outubro de 2009 e outra em 14 de outubro 2011, e a terceira, a Rayssa Fernandes Coelho, em Ilhéus-BA, em 2 de junho de 2014.



alguns secretariados nacionais da CNBB estavam realizando (SECRETARIADO NACIONAL DE OPINIÃO PÚBLICA, 1969, p. 11).

Os temas do desenvolvimento e da promoção humana estavam em debate em âmbito continental, e, oportunamente, o II Seminário Latino-Americano de Cinema Católico, que aconteceria de 8 a 17 de agosto daquele ano, em Santa Inês/Lima, trataria da “Contribuição do cinema para a atual transformação da América Latina”. As conclusões do encontro, no qual Marialva Monteiro representou a CCC, deram-se a partir de quatro subtemas gerais: Relações e estruturas; Cinema e desenvolvimento; Educação Cinematográfica; e Relações com o mundo profissional do cinema. Entre as conclusões sobre Educação Cinematográfica, propõe-se, então, “a formação cinematográfica em nível infantil”, que seria realizada, pelos centros nacionais, por meio do Plan Deni (SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE CINEMA CATÓLICO, 1969/1973).

O plano foi apresentado pelo seu idealizador, o cubano Luis Campos Martínez, professor da Universidade Central do Equador e diretor do Centro de Educação Cinematográfica (Ceduci, que substituiu o Centro de Orientação Cinematográfica), oficina nacional da Ocic no Equador. Foi concebido “como uma metodologia educativa através do cinema como instrumento”, sob o nome inicial de Ismaelillo. A partir da experiência de Martínez com adolescentes e jovens em cinefóruns e cineclubes, constatou a necessidade de uma formação fílmica desde a infância. Em seu livro *Pedagogia del Lenguage Total: código para una educacion liberadora*, explica:

Esperar o alto da adolescência e da juventude é chegar muito tarde, pois outros são os problemas que ocupam os interesses dessas idades; e o auge da televisão urge essa educação desde a tenra idade. Ademais, a convicção de estar vivendo em uma época caracterizada culturalmente pelo “específico cinematográfico” levou [o Centro de Orientação Cinematográfica de Quito] a comprometer-se na busca de soluções pedagógicas (CAMPOS MARTÍNEZ, 1973, p. 11, tradução nossa).

Assim, com a urgência de uma ação com a infância, frente “às atuais necessidades pedagógicas do mundo” (CAMPOS MARTÍNEZ, 1973, p. 11; SÁEZ, 1986, p. 24, tradução nossa), o Ceoc de Quito decidiu, então, realizar a experiência piloto com crianças de nível escolar primário, de diversas classes socioeconômicas. Segundo Campos Martínez (1968?), o Plan Deni tinha duplo objetivo primordial: investigar qual a atitude das crianças frente ao cinema e experimentar de que forma se podia valer do cinema para a melhor realização humana da criança na escola e na família.

Pouco depois de lançado e implantado no Equador e no Peru e de apresentado no II Seminário Latino-Americano de Cinema Católico, o plano estendeu-se, entre o final dos anos

1960 e os anos 1970, a mais seis países: Uruguai (Montevidéu, 1970), Brasil (Rio de Janeiro, 1970, com o nome Cineduc – Cinema e Educação), Colômbia (Bogotá, 1973), República Dominicana (São Cristóvão, 1974), Bolívia (La Paz, 1976) e Paraguai (Assunção, 1977), de acordo com Sáez (1986)<sup>16</sup>.

A primeira atuação de Marialva e Hilda à frente do Cineduc foi em escolas (católicas e leigas) do Rio de Janeiro, cujo currículo passou a abarcar um programa de três anos de formação pelo cinema e para o cinema. Isso se deu até 1980, com a participação de 1.500 alunos por ano. Segundo documentos da organização, foram realizados, nesse período, 110 filmes em Super-8 (CINEDUC, 2015). Em 1974, o Cineduc se desvinculou da CNBB, mas permaneceu vinculado à Ocic, da qual viria a se desvincular na década de 1990. Com uma longevidade rara nessa área de atuação, a organização continua exercendo regularmente suas atividades voltadas para a formação em cinema e audiovisual com crianças, jovens e professores. A equipe, formada fundamentalmente por mulheres, incluindo Marialva Monteiro, trabalha ministrando cursos e oficinas, realizando curadorias de mostras e festivais infanto-juvenis, assessorando projetos e elaborando materiais pedagógicos<sup>17</sup>.

Outra mulher, a chilena Alicia Vega, teve participação importante na criação e consolidação de projetos de formação de crianças para o cinema na América Latina. Ela desenvolve, em Santiago do Chile, o Taller de Cine para Niños, desde 1985. Essa experiência é retratada no documentário *Cien niños esperando un tren*, do cineasta chileno Ignacio Agüero (VEGA, 2012). Alicia Vega é pesquisadora e historiadora de cinema, tendo estudado no Instituto Fílmico da Universidade Católica do Chile, criado e dirigido pelo jesuíta Rafael Sánchez<sup>18</sup>. Durante mais de 30 anos, foi professora de Apreciação Cinematográfica em diversos centros da Universidade Católica (Instituto Pedagógico e Escolas de Arte, Arquitetura e Artes da Comunicação) e da Escola de Teatro da Universidade do Chile. Há mais de 50 anos, coleciona recortes de jornais (críticas, notícias etc.) sobre o cinema chileno, e, segundo Matus (2012, p. 95), seu arquivo, que “tem algo de museu”, é composto ainda

---

<sup>16</sup> Segundo publicação da Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (2001, p. 197-207), o Plan Deni também foi implantado em Cuba (1998).

<sup>17</sup> Registra-se que Marialva Monteiro é coautora do livro *Cinema: uma janela mágica*, com Bete Bullara (terceira edição em 2015); coordenou a realização do vídeo didático *Cinema para Todos* (50 min.), com patrocínio do Fundo Nacional de Cultura e distribuição gratuita para universidades e centros culturais, e o programa *Olho Mágico*, veiculado pela TV Educativa; escreveu o argumento e acompanhou a produção da série *A Trama do Olhar*, para o programa TV Escola (CINEDUC, 2016).

<sup>18</sup> Alicia foi, inclusive, assistente de direção do filme *Las Callampas*, de Rafael Sánchez.

por câmeras antigas, objetos ópticos anteriores à invenção do cinema, projetores e muitos livros.

Alicia escrevia críticas de cinema para o diário católico *La Voz* nos anos 1960 e, depois, para as revistas *Hoy* e *Mensaje*. Publicou os livros *Re-visión del cine chileno* (1979) e *Itinerario del cine documental chileno – 1900-1990* (2006). Na primeira metade da década de 1980, criou o programa Cine-Foro Escolar, ligado à Oficina Nacional de Cinema da Conferência Episcopal, que atingiu 40 mil crianças de colégios católicos de todos os níveis socioeconômicos, com duas sessões semanais de 900 crianças cada, num cinema de Santiago, o Normandie. Em 1985, diante de fatores como a diminuição dos recursos da Igreja para as comunicações, o aumento do valor das películas e questões administrativas da sala de cinema, Alicia começou a desenvolver as atividades nas escolas e, depois, oficinas de cinema com crianças pobres, de comunidades periféricas de Santiago, tendo seguido com este trabalho até a atualidade (VEGA, 2012)<sup>19</sup>. “Propus-me a elaborar uma oficina que foi uma janela para os meninos que não tinham acesso a nenhuma outra coisa”, diz (VEGA, 2012, p. 99, tradução nossa). A especificidade de seu trabalho pedagógico pode ser percebida na defesa, original naquele período, do pressuposto de que a formação estética cinematográfica é elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e político das crianças e de que essa formação é um direito das crianças e não uma concessão ou um luxo, especialmente no caso de crianças camponesas e pobres. Sua pedagogia tem como princípio a experimentação, no ver e no fazer, e não somente a fruição. Ela supõe que a experimentação, orientada, com a linguagem cinematográfica, qualifica as crianças para uma melhor compreensão do que veem e também para expressão de suas ideias em uma linguagem distinta daquelas com as quais estão mais familiarizadas. Essa perspectiva era extremamente inovadora no contexto em que começou a ser implementada. Seu trabalho como educadora e formadora de cineastas rendeu-lhe o Reconhecimento ao Mérito Artístico e Cultural, outorgado pelo Ministério da Educação, em 2000, e o Prêmio Pedro Sienna, pelo Conselho da Cultura e das Artes, em 2008.

---

<sup>19</sup> De acordo com Alicia, a relação com a Igreja se manteve durante a década de 1980, mas, em 1990, ela continuou a oficina de modo privado e contando com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Cultural e das Artes (Fondart), do Ministério da Educação e outras entidades estatais chilenas e ainda de particulares, além de embaixadas e órgãos de outros países (VEGA, 2012).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA VOCAÇÃO E DA PRODUÇÃO DA CRENÇA NO PAPEL DAS MULHERES EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PELO/PARA O CINEMA**

No decorrer das reflexões apresentadas nesse artigo, pontuamos alguns direcionamentos institucionais voltados para formação de quadros femininos para o magistério e constatamos certa continuidade na dinâmica de formação das mulheres, que as aproximaram também de projetos de formação pelo/para o cinema. Isso, numa perspectiva mais ampla, configura interdependências, em um determinado tempo histórico, entre o magistério, a condição feminina e a educação para o cinema.

As dinâmicas que constituíram o contexto educacional brasileiro da primeira metade do século XX possibilitaram às mulheres a tarefa de educar as crianças pequenas, tanto no âmbito escolar quanto nos espaços de educação não formal. A atuação das mulheres para assegurar participação política na sociedade e, conseqüentemente, a integração ao mercado de trabalho consolidaram a crença de que deveria caber a elas cuidar da formação inicial das crianças, sendo essa uma tarefa adequada à condição feminina e que também atendia ao interesse da sociedade. As pesquisas sobre a feminização do magistério (WERLE, 2005; CHAMON, 2006; LOURO, 2015; FREIRE, 2011, entre outras) indicam que esta ocorreu tanto como resultado da "luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres" (WERLE, 2005, p. 610) quanto como estratégia social de controle da atuação profissional das mulheres, configurando o magistério "como missão, vocação e apostolado" (LOPES apud WERLE, 2005, p. 611). Essas contradições atravessaram a inserção das mulheres como professoras nas escolas laicas e católicas e marcaram também a atuação delas, como leigas, no âmbito das ações educacionais não escolares católicas voltadas para a formação das crianças para o cinema. Foram fundamentalmente as mulheres vinculadas à Ação Católica que implementaram, no Brasil e em outros países latino-americanos, projetos de educação para o cinema e foram elas que ajudaram a consolidar programas e metodologias específicos para a atuação pedagógica nessa área. As mulheres mencionadas nesse artigo são, de certo modo, fundadoras dessa tradição.

Retomando o percurso descritivo-analítico das pesquisas que viabilizaram a escritura desse artigo, pudemos notar a recorrência de uma preocupação com a atuação dos educadores nos processos de formação pelo/para o cinema e constatamos a vigência, também nesse contexto educacional, da ideia recorrente que configurou a inserção das

mulheres no magistério: a de que certas características são necessárias para a atuação educacional com crianças. Ou seja, espera-se, para o exercício do trabalho educativo no âmbito do cinema, vocação/dote, formação/cultura e entusiasmo/identificação.

Diz o Padre Guido Logger (1965, p. 24-25):

A eficiência da educação cinematográfica depende, em primeiro lugar, do educador, do professor em matéria cinematográfica. Ele deve possuir as qualidades pedagógicas de qualquer outro educador e ainda vasta cultura cinematográfica, que, por sua vez, deve estar baseada numa cultura geral humanista. Deve estender-se à Técnica, à Estética, à História do Cinema, à Crítica em si e em relação com outras Artes e Ciências. Mas não são suficientes apenas o conhecimento de Cinema e o poder de comunicação desse conhecimento, embora sejam “conditio sine qua non”. O educador deve ter um caloroso entusiasmo pelo Cinema, como elemento integrante da nossa cultura contemporânea. Sobretudo os jovens sentem, de imediato, se o professor acredita ou não nas coisas que diz. [...] O professor deve ser um homem confiante no futuro, não ter receio de trabalhar a longo prazo. Não se pode educar de um dia para outro. Haverá muitos fracassos; nunca haverá resultados imediatos a curto prazo. Isso significa que a atividade cinematográfica do professor deve radicar-se num grande idealismo, e quiçá, para o católico, num grande senso de apostolado.

Irene Tavares de Sá (1967), em sua obra *Cinema e educação*, destaca, inúmeras vezes, as propriedades necessárias aos educadores, visto que destina o livro particularmente a eles, que “compreendem os atuais interesses da juventude, procurando sintonizar com seu justo e por vezes excessivo entusiasmo pelo cinema”, pois “frequentemente esse entusiasmo carece de orientação e bom gosto por falta de iniciação” (SÁ, 1967, p. 18). Uma, entre essas tantas propriedades, seria a atitude crítica, a exigir do educador “condições inatas e adquiridas”, estando a sensibilidade entre as primeiras e a cultura especializada (pedagógica, psicológica e cinematográfica) entre as segundas (SÁ, 1967, p. 83).

Campos Martínez (1969), numa circular às oficinas nacionais, ao tratar do primeiro passo do Plan Deni, que era a escolha do pessoal, coloca três condições fundamentais: vocação pedagógica, formação cinematográfica e identificação ideológica com a Ocic. Para ele, a primeira é inata, e, caso faltasse uma das outras ou as duas, deveriam ser promovidas, como parte da educação do grupo. No caso do Brasil, os cursos de formação cinematográfica para as professoras do Plan Deni/Cineduc estiveram entre as principais atividades do plano, e temos, pelos registros trazidos por Sáez (1986), a colaboração brasileira para a formação de professores em outros países.

Do nosso ponto de vista, aqui, o tema das qualidades inatas cede as controvérsias aos postulados científicos das interações e aprendizados sociais, ou, como quer Elias (1994, p. 22), do tecido de relações que se precipita na pessoa como seu caráter pessoal, ou “a moldagem sociogênica das funções psíquicas” (ELIAS, 1994, p. 38). Poderíamos, talvez, abrigá-las, junto com a formação, sob a consideração dos aprendizados na forma de símbolos, em todos os domínios da vida (ELIAS, 1994, p. 32). Podemos ratificar a ideia de que esses aprendizados estão intimamente relacionados ao *habitus*, como definido por Bourdieu (1996, 1998, 2008).

Na esteira desse raciocínio, podemos ainda acrescentar que são justamente esses “esquemas de percepção e de apreciação específicos” (BOURDIEU, 1996, p. 267) que estruturam a crença no jogo social do qual fazem parte esses agentes. Por outro lado, ela somente se produz mediante uma rede de relações objetivas, em que se distribuem competências específicas de acordo com as posições ocupadas. Vejamos outro modo de dizer.

Em face dos depoimentos e documentos a que tivemos acesso, perguntamo-nos o que teria mobilizado as pessoas a que nos referimos a se empenharem em projetos de educação de crianças para o cinema e elencamos, segundo suas próprias sugestões: vocação, sensibilidade, gosto, entusiasmo. No percurso de pesquisa que vimos aqui explicitando, não nos parece razoável supor que esses agentes fossem/sejam movidos por uma busca lucrativa, no sentido econômico do termo, ou mesmo agido de modo absolutamente consciente. Ao discutir interesse e *illusio*, Bourdieu (1996, 1996a) nos aponta um caminho. A *illusio*, que vem da raiz latina *ludus* (jogo) seria o interesse que “tira os agentes da indiferença e os inclina e dispõe a operar as distinções pertinentes do ponto de vista da lógica do campo, a distinguir o que é importante (“o que me importa”, *interest*, por oposição “ao que me é igual”, in-diferente”). Seria a *illusio* “a condição do funcionamento de um jogo no qual ela é também, pelo menos parcialmente, o produto” (BOURDIEU, 1996, p. 258). A crença de que um jogo vale a pena ser jogado só é possível se

[...] você tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual você está jogando, tudo lhe parecerá evidente e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada. Dito de outro modo, os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 1996a, p. 139).

Ora, essa “relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo”, que possibilita a crença, é que se opõe à consciência calculista ou à redução ao cálculo consciente ou utilitarista, conforme esclarece Bourdieu (1996a, p. 143):

Entre os agentes e o mundo social há uma relação de cumplicidade infra-consciente, infralinguística: os agentes utilizam constantemente em sua prática teses que não são colocadas como tais. Uma conduta humana tem sempre como objetivo, como finalidade, o resultado que é o fim, no sentido do termo, dessa conduta? Acho que não. Então, que relação bizarra é essa, com o mundo social ou natural, na qual os agentes visam certos fins sem colocá-los como tais? Os agentes sociais que tem o sentido do jogo, que incorporam uma cadeia de esquemas práticos de percepção e apreciação que funcionam, seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e de divisão no universo nos quais eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática. Eles não são como sujeitos diante de um objeto (ou menos ainda, diante de um problema) que será constituído como tal por um ato intelectual de conhecimento; eles estão, como se diz, envolvidos em seus *afazeres* (que bem poderíamos escrever como seus *a fazeres*): eles estão presentes no por vir, no a fazer, no afazer (pragma em grego), correlato imediato da prática (práxis) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo.

Ao falar do “presente do jogo” ou mesmo do “sentido do jogo” que se atribui no presente enquanto o jogo é jogado, Bourdieu nos propõe – e aqui nos arriscamos a aceitar – uma alternativa a uma análise comum da experiência temporal, a das relações com o futuro e com o passado. Baseado em Husserl, ele apresenta a distinção entre a colocação do futuro como futuro, que seria um *projeto*, “possível constituído como tal”, podendo ou não acontecer, e *protensão*, que seria uma “antecipação pré-perceptiva, relação com um futuro que não é um futuro, que é quase um presente” (BOURDIEU, 1996a, p. 143).

E que seriam, segundo o autor (1996a, p.144-145), as “antecipações pré-perceptivas” senão uma “espécie de induções práticas fundadas na experiência anterior”? Tais prerrogativas não seriam, pois, dadas a um sujeito puro ou a uma consciência transcendental universal, pois é somente mediante o *habitus* que elas seriam criadas, mediante “as tendências imanentes do jogo no corpo”, um corpo socializado, estruturado, que “incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo”. Ele, o agente, o jogador, incorpora-se ao jogo. Ele age no presente, com base na experiência passada, em função de um “quase presente” que, ao invés de futuro, é melhor ser chamado de *por vir*.



O senso de jogo e a crença de que era esperado das mulheres, que desejavam atuar profissionalmente, ocuparem-se da educação das crianças pequenas parecem ter orientado, em alguma medida e no mesmo contexto social, a inserção delas tanto no magistério quanto nas ações sociais institucionais. As expectativas das mulheres mencionadas neste texto (e de outras tantas que atuaram na construção do Plan Deni, por exemplo) de atuar politicamente e contribuir para a transformação da sociedade, tendo o cinema como instrumento, ainda que ancoradas em opções individuais e numa formação política e intelectual específica dessa área, também estavam marcadas pelas tendências do jogo. Essa leitura não desmerece suas escolhas, mas as compreende no âmbito do leque das escolhas possíveis às mulheres de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, SP: UNESP, 1998.

BARROS, José Tavares de. Uma jangada na Bahia. **Jornal da Jornada**, Salvador, BA, 2003. p.11, set.

BONNEVILLE, Léo. **Organisation catholique internationale du cinéma: soixante-dix ans au service du cinéma et de l'audiovisuel**. Québec: Fides, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo, SP: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CAMPOS MARTÍNEZ, Luis. **Plan Experimental "Deni"**: Informe 1. 2 f. Quito: SAL/Ocic, [1968?]. Mimeografado. Acervo do Cineduc.

CAMPOS MARTÍNEZ, Luis. **Plan Experimental "Deni"**: Circular Extra. 2 f. Quito: SAL/OCIC, 16 jun, 1969. Mimeografado. Acervo do Cineduc.

CAMPOS MARTÍNEZ, Luis. **Pedagogia del language total: código para uma educacion liberadora**. Bogotá: Paulinas, 1973.

CENTRAL CATÓLICA DE CINEMA. **Estatutos da Central Católica de Cinema**. Rio de Janeiro, [1961?]. Mimeografado. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais do...** Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf). Acesso em: 10 out. 2016.

CINEDUC. **História**. Disponível em: <http://cineduc.org.br/historia.html>. Acesso em: 08 maio, 2015.

CINEDUC. **Equipe**. Disponível em: <http://www.cineduc.org.br/equipe.html>. Acesso em: 03 nov, 2016.

DALE, Frei Romeu (Org.). **Igreja e Comunicação Social**. São Paulo, SP: Paulinas, 1973.

DALE, Frei Romeu (Org.). **A Ação Católica Brasileira**. São Paulo, SP: Loyola, 1985. (Coleção Cadernos de História da Igreja no Brasil, 5).

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Organização e apresentação de Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2006. v. 1.

EQUIPE DE REFLEXÃO DO SETOR DE COMUNICAÇÃO DA CNBB. **Comunicação e Igreja no Brasil**. São Paulo, SP: Paulus, 1994. (Estudos da CNBB, 72).

FAVERETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB. v. 1, n. 2, p. 239-256, jul.-dez, 2011.

GUARDIA, Sara Beatriz. Literatura e escritura feminina na América Latina. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 3., 2007, Ilhéus. **Anais do...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007. p. 1-26. Disponível em: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/conferencias/SARA-TRADUZIDO.pdf>. Acesso em 31 mar. 2017.

GUARDIA, Sara Beatriz (Org.). **Historia de las mujeres en América Latina**. 2. ed. Peru: Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina, CEMHAL, 2013.

LOGGER, Guido. Que fazem os católicos no cinema? **Mensageiro da Fé**, Salvador, BA. ano 57, n. 1, p. 6, jan, 1959.

LOGGER, Guido. **Educar para o cinema**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1965.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATUS, Álvaro. Alicia en el país olvidado [introdução a entrevista com Alicia Vega]. In: VEGA, Alicia. **Taller de Cine para Niños**. Santiago: Ocho Libros, 2012.

MULLER, Alberto. **80 Aniversario de la Acción Católica Cubana**. [s.l.], 4 fev, 2008. Disponível em:

<http://albertomuller.net/religiosos/80-aniversario-de-la-accion-catolica-cubana/>. Acesso em: 22 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO CATÓLICA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA DE COMUNICAÇÃO. **Tres Décadas de Educomunicación en América Latina**: caminos desde el Plan DENI. [S.l.]: OCLACC, 2001.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Helder Camara: o profeta da paz**. 2 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

RAMOS, Alberto. **Cine, medios, comunicación**: el apostolado de la imagen. Disponível em: <http://www.espaciolaical.org/contens/07/0761.pdf>. Acesso em: 31 mar, 2017.

REDE LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, CINEMA E AUDIOVISUAL. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/memoria/>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1967.

SÁEZ, José Luis. **Cine sin secretos**. Santiago: CENCOSEP, 1986.

SCHARTZMAN, Simon; BONEMY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

SECRETARIADO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [Livro de Atas n. 2]. 1940-1943. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [Livro de Atas n. 3]. 1943-1950. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO NACIONAL DE OPINIÃO PÚBLICA. **Comunicações sociais**: julho de 1968-julho de 1969. 11 f. Apresentado na X Assembleia Ordinária da CNBB, São Paulo, 20 a 30 jul, 1969. Mimeografado. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO PARA AMÉRICA LATINA DA ORGANIZAÇÃO CATÓLICA INTERNACIONAL DO CINEMA. **Informaciones**, Lima, n. 1, p. 1-10, nov./dez. 1961. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO PARA AMÉRICA LATINA DA ORGANIZAÇÃO CATÓLICA INTERNACIONAL DO CINEMA. Noticias del apostolado de cine em America Latina. **Informaciones**, Lima, n. 2, p. 7-10, jan./fev. 1962. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE CINEMA CATÓLICO, 2, 1969, Santa Inês-Peru. Resoluções Finais. In: DALE, Frei Romeu (Org.). **Igreja e Comunicação Social**. São Paulo, SP: Paulinas, 1973. p. 394-407.

SIGNIS. **¿Quiénes somos?**. Disponível em: [http://www.signis.net/rubrique.php?id\\_rubrique=121](http://www.signis.net/rubrique.php?id_rubrique=121). Acesso em: 22 jun. 2014.

SOARES, Hilda Azevedo. Entrevista com Hilda Azevedo Soares. [Rio de Janeiro], set. 2007. In: PAES, Daniel N. G. **Olhar ativo: a Central Católica de Cinema do Rio de Janeiro (1954-1971)**. 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010. p. 124-148. Entrevista concedida a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à libertação**: o discurso e a prática do Vaticano e da igreja católica no Brasil sobre a comunicação social. São Paulo, SP: Paulinas, 1988.

VEGA, Alicia. **Taller de Cine para Niños**. Santiago: Ocho Libros, 2012.

WERLE, Flavia. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP vol. 35, n.126, p. 609-634, set.-dez, 2005.

---

<sup>i</sup> Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade de: Raquel Costa Santos