

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUSCIMAR MARIA DE PAULA

**TRISTEZA DO JECA: DIÁLOGO, CONSCIÊNCIA E LIBERTAÇÃO. Uma análise
sob a ótica da Educação Popular (1950 a 1961)**

Uberlândia – MG
2014

JUSCIMAR MARIA DE PAULA

**TRISTEZA DO JECA: DIÁLOGO, CONSCIÊNCIA E LIBERTAÇÃO. Uma análise
sob a ótica da Educação Popular (1950 a 1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Professor Drº. Armindo Quillici Neto.

Uberlândia – MG
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P324t Paula, Juscimar Maria de, 1967-
2014 Tristeza do jeca: diálogo, consciência e libertação: uma análise sob a
ótica da educação popular (1950 a 1961) / Juscimar Maria de Paula. --
2014.
140 p.

Orientador: Armindo Quillici Neto.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação – História – 1950-1961 - Teses. 3.
Educação popular -- Teses. I. Quillici Neto, Armindo. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

JUSCIMAR MARIA DE PAULA

**TRISTEZA DO JECA: DIÁLOGO, CONSCIÊNCIA E LIBERTAÇÃO. Uma análise
sob a ótica da Educação Popular (1950 a 1961)**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Professor Drº. Armindo Quillici Neto.

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em: 25 / 05 / 2014


BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR



Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho primeiramente a Deus a minha filha Katiússe, estrela de brilho eterno, pelo legado de coragem e persistência.

A Amácio Mazzaropi por ter acrescentado concretizado os seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Amado Jesus por me guiar em todos os momentos de minha existência.
Aos meus guias espirituais, pela proteção e inspiração.

Ao meu esposo Odair, meu companheiro incondicional, Obrigada, por aliviar minhas horas difíceis, me alimentando de amor, certezas, força e alegria. O único que assistiu, sem reclamar, a todos os filmes de Mazzaropi, tantas vezes quanto foi necessário.

As minhas filhas Aline e Nathália pelo contínuo apoio nestes últimos anos, valorizando a cada momento a importância da convivência e do diálogo. Obrigada por serem a minha referência de tantas maneiras e estarem sempre presentes na minha vida de uma forma indispensável.

Ao meu orientador Profº Drº Armino Quillici Neto por ter acreditado em meu sonho e ter embarcado nessa jornada. Obrigada pela dedicação oferecida e pelo constante incentivo nos momentos mais difíceis desta trajetória. Sem a sua paciência ouvir minhas inquietações, certamente não teria conseguido ordenar as ideias que borbulhavam na minha cabeça. A ele, pela amizade e atenção, devo essa dissertação.

Agradeço de modo muito especial, ao professor Drº Carlos Henrique de Carvalho, porque a ele devo, não apenas incontáveis indicações de preciosas leituras, mas, sobretudo, o fato de ter sempre sido um incansável e atencioso mestre. Além disso, sua contribuição na banca de qualificação foi decisiva para conclusão desse trabalho. Muito obrigada Professor Carlos Henrique por ter me acompanhado até o momento final, nessa banca de defesa. Você é meu referencial de educador.

À professora Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, pelas discussões em torno da problemática cinema e educação. Seu papel na banca de qualificação foi decisivo para preenchermos lacunas inevitáveis, nos possibilitando fazer deste trabalho uma pesquisa coesa e completa. Obrigada pelos apontamentos valiosos.

Ao professor Doutor Manoel Nelito Matheus Nascimento que gentilmente aceitou o convite para participar de minha Banca de Defesa. Obrigada professor pela sua contribuição e atenção.

Aos meus pais, Maria do Socorro e Aildo pelas orações que foram bálsamos nessa jornada.

Ao meu Pai João Paulo pelo legado de amor ao saber.

A amiga e parceira Cida. O anjo que Deus enviou para ser meu sustentáculo nessa jornada, todo agradecimento será aquém do merecido. Assim, seja a admiração, o respeito e o carinho recebidos como forma de reconhecimento.

A minha irmã Joana Darc e meu cunhado Aleilimar pelo apoio e o carinho que me ofertaram durante essa trajetória.

A Vera Lúcia Lopes Bassi responsável pela minha inscrição no processo seletivo.

Aos colegas do Mestrado, pelo tempo de convivência e desenvolvimento de novas e sinceras amizades. Especialmente A Maria Helena Cicci, por compartilhar momentos de alegria e angústias.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, em especial ao secretário James pela disponibilidade com que sempre me atendeu.

Ao meu irmão Joilson, minha cunhada Sara, e meus sobrinhos Joilson Filho e Tainá por terem feito de seu lar meu refúgio e fonte de alegria.

A todos meus familiares e amigos que torceram e oraram por mim.

E a todos aqueles que de uma forma ou de outra, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

“Distração em forma de otimismo. Eu represento os personagens da vida real. Não importa se um motorista de praça, um torcedor de futebol ou um padre. É tudo gente que vive o dia-a-dia ao lado da minha plateia. Eu documento muito mais a realidade do que construo.” (Mazzaropi, 1970).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a concepção de educação presente no filme *Tristeza do Jeca*, assim como sua relevância para a História da Educação no Brasil. O recorte temporal da pesquisa ancora-se no período de 1950 a 1961, período que vai da primeira aparição do personagem Jeca nas telas até o lançamento do filme em questão. A relevância do estudo está pautada na reflexão dos elementos satíricos existentes nessa obra como recurso propagador de fatores decisivos para processo de construção de um período da história do Brasil. Para tanto, a problematização parte das seguintes questões: O que é cinema? Que contexto político-econômico e sociocultural brasileiro é apresentado nessa obra? Como essa película contribui para a compreensão da cultura educacional brasileira nas décadas de 1950 e 1960? Qual é o conceito de educação que a permeia? Como é configurado o conflito entre as práticas culturais urbanas e as rurais no período delimitado? Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, pautada na consulta e análise do filme *Tristeza do Jeca*. O trabalho está organizado em três capítulos. Inicialmente, situamos a contribuição do filme *Tristeza do Jeca* para a História da Educação, especificamente, a educação que ocorre independente das instituições formais de ensino. Em seguida, contextualizaram-se os condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais do Brasil nas décadas de 1950 e 1960, traçando um paralelo entre esse período histórico e o Jeca, personagem central desse filme. Além disso, discutimos o pensamento de Paulo Freire, com o intuito de defender a concepção de que nosso objeto é instrumento de educação popular. Ainda nessa parte analisamos a legislação educacional e os aspectos quantitativos e qualitativos da educação brasileira no recorte temporal delimitado por nós. As questões relacionadas à análise do filme *Tristeza do Jeca*, as categorias freireanas e a educação popular na perspectiva dessa obra, foram desenvolvidas na última seção. Como resultado, constatou-se que o filme *Tristeza do Jeca* é um mecanismo de educação popular, pois divulga práticas de formação política e sociocultural ao seu público, com o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. Ao exibir o contexto socioeconômico de desenvolvimento das práticas capitalistas e das injustiças sociais que compunham a sociedade brasileira nas décadas já delimitadas, expõe uma base política que estimula o diálogo em detrimento do silêncio a que grande parte do povo brasileiro estava submetido, salientando que a liberdade é uma conquista e que homens e mulheres, que são capazes de resistir e defender seus valores e ideais.

Palavras-chave: História da Educação. Cinema. Educação Popular. *Tristeza do Jeca*.

ABSTRACT

This research aims to identify the conception of education in the movie “Tristeza do Jeca”, as well as its relevance to the history of education in Brazil. The time frame of the research is anchored in the period 1950-1961, a period that goes from the character's first appearance on screen Jeca until the release of the film in question . The relevance of the study is guided by the reflection of existing elements in this work as satyrs propagator feature key factors for building a period of Brazil's history process. To do so , the problematic part of the following questions : What is Cinema ? Is the Brazilian (political economic, social and cultural) context presented in this work? How does this film contributes to the understanding of the Brazilian educational culture in the 1950s and 1960s? What is the concept of education that permeates? How is represented the conflict between urban and rural cultural practices within the defined period? It is, thus, a qualitative research, documentary stamp, based on the query and analysis filmography Mazzaropi. The paper is organized into three chapters. Initially, we situate the contribution of the film 's Sadness Jeca for the History of Education, specifically the education that is independent of formal learning institutions. Then, if contextualized historical conditions, political, economic, social and cultural rights in Brazil in the 1950s and 1960s, drawing a parallel between this historical period and Jeca , central character of this film. Furthermore, we discussed the thought of Paulo Freire, in order to defend the idea that our object is an instrument of popular education. Still in this chapter we analyze the educational legislation and the quantitative and qualitative aspects of Brazilian education in bounded time frame for us. Issues related to the analysis of the film Sadness of Jeca and the “freireanas categories” and the popular education in the perspective of this work were developed in the last section. As a result, it was found that the film Sadness of Jeca is a mechanism for popular education, it publishes political and socio-cultural practices of their public education, with the development of critical- reflective consciousness. When viewing the socioeconomic context of the development of capitalist practices and social injustices that made up the Brazilian society in the decades since bounded, show a political base that encourages dialogue instead of silence that a large part of the Brazilian people was submitted, stressing that freedom is an achievement that men and women who are able to resist and defend its values and ideals.

Keywords : History of Education. Cinema. Popular Education. Sadness of Jeca.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Diálogo entre o Jeca e os colonos.

FIGURA 2: O Jeca e o Cel. Felinto

FIGURA 3: O Jeca sendo acordado por um colono

FIGURA 4: Cartaz do filme Tristeza do Jeca.

FIGURA 5: Mazzaropi interpretando o personagem Jeca.

FIGURA 6 – Filó (esposa do Jeca) e outras camponesas trabalhando na colheita do arroz.

FIGURA 7: Jeca e os outros colonos , na hora da “Ave Maria”.

FIGURA 8: Cena em que o filho do coronel Felinto e o seu capataz conversam com o Jeca em sua casa.

FIGURA 9 - o Jeca sendo carregado para o palanque.

FIGURA 10: Jeca e os outros colonos indo para o rodeio.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dissertações e teses sobre a Produção cinematográfica de Mazzaropi.

QUADRO 2 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1938.

QUADRO 3 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1939.

QUADRO 4 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1940.

QUADRO 5 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1941.

QUADRO 6 – Produção cinematográfica de Amácio Mazzaropi.

QUADRO 7 - As categorias freireanas no filme Tristeza do Jeca.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Brasil: População e número de analfabetos absolutos– 15 anos e mais (em milhões)

TABELA 2: Plano de Metas – Estimativa do investimento total – 1957-61, (US\$ milhões).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cel – Coronel

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DA - Diretório Acadêmico

DCE - Diretório Central dos Estudantes

Dr - Doutor

Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes

ESG – Escola Superior de Guerra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

MAM - Museu de Arte Moderna

PAM – Produções Amácio Mazzaropi

TBC - Teatro Brasileiro de Comédia

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CINEMA E EDUCAÇÃO POPULAR: O Jeca e a representação histórico cultural.....	24
1.1 A história do cinema.....	27
1.2 O cinema como fonte historiográfica.....	39
1.3 O cinema como instrumento de análise e projeção da educação popular.....	42
1.3.1 O Jeca enquanto agente conscientizador.....	45
O BRASIL DESVELADO PELA TRISTEZA DO JECA.....	57
2.1 As contradições do Brasil reveladas no filme a <i>Tristeza do Jeca</i>	57
2.2 A produção cinematográfica de Amácio Mazzaropi.....	76
2.3 Paulo Freire – o educador brasileiro.....	79
2.3.1 Conceitos de homem, mundo e sociedade na visão freireana.....	83
2.3.2 A Educação em Paulo Freire.....	89
A TRISTEZA DO JECA: a representação da cultura brasileira.....	93
3.1 Conhecendo o filme.....	95
3.2 As categorias freireanas e a educação popular na perspectiva do filme Tristeza do Jeca	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERENCIAS.....	129
ANEXO.....	138

INTRODUÇÃO

Consideramos que a reflexão filosófica tem sua origem na perplexidade, no espanto, vemos, que “o espanto é, enquanto *páthos*, a *arkhé* da filosofia” (HEIDEGGER 1979, p. 21), dessa forma, diante de uma trama cinematográfica, podemos experienciá-la sem o ônus da facticidade, ou seja, o cinema cria uma realidade ficcional que traz consigo a possibilidade de o espectador vivenciar as mais diferenciadas situações. No livro “Cinema e Educação”, compreendemos que:

Cinema é arte, é diversão, é indústria e, desde o final do século passado, vem encantando pessoas de todas as idades. Se mergulhar no universo do cinema é poder viver uma grande emoção, por que não aprender também? Será que o cinema é apenas diversão, sem nenhum valor educativo? (...) Como lidar com a perspectiva de formação humana, rompendo com a tradição conteudista de ensino? (SILVA, 2007, p.52-53).

Perante isso, acreditamos que o cinema pode despertar, no espectador, a reflexão filosófica, na medida em que a realidade ficcional é tomada como motivadora da atividade reflexiva, agregando, portanto, ao entretenimento, valor estético e cognitivo. “O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior” (HEIDEGGER, 1979, p. 21). Platão e Aristóteles já perceberam essa disposição própria do filosofar que Heidegger retoma. Para Platão, a arte nos possibilitava adquirir um conhecimento limitado, pois ela imitava as coisas materiais. Já Aristóteles compreendia a arte como uma atividade prática.

É certo que a atividade filosófica esteja baseada no “questionamento radical e no caráter hiperabrangente de suas considerações”. (CABRERA, 2006, p. 17). O *páthos* é, pois, a mola propulsora da atividade filosófica. “O espanto é *páthos* [...] O espanto é a disposição a qual e para qual o ser do ente se abre”. (HEIDEGGER, 1979, p. 22). Essa disposição requer do sujeito cognoscente um envolvimento, de tal modo que o estimule e o conduza à reflexão filosófica. Essa postura do sujeito lhe propicia apreender os problemas no contexto em que está inserido, e, com isso, construir o seu conhecimento.

O cinema pode servir como mola propulsora para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita, mediante a realidade ficcional posta, causar o efeito que dá início a um processo de intelecção da problemática experienciada na trama. Essa dimensão cognitiva do cinema, que vai além do lazer, permite que construamos não um discurso científico ‘limitado’ por proposições verdadeiras ou falsas, mas um discurso filosófico esclarecedor pelo esforço argumentativo.

Compreendemos, com isso, que não há limites até onde o cinema possa nos levar. A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, se definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. (CABRERA, 2006, p. 21). Assim, o cinema não instaura apenas conceitos-ideias, mas conceitos-imagens. Os primeiros seriam os conceitos carregados da necessidade de serem guiados por um discurso racional e lógico; os outros não possuem essa obrigação, embora estejam relacionados ao afeto, ao modo com o espectador sente-se afetado pela linguagem do cinema. “Não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada”. (CABRERA, 2006, p.21).

Ainda que não seja o principal objetivo do cinema produzir conhecimento científico, ele possibilita, pela criação de uma situação ficcional complexa, a experiência vivencial que comporta todos os elementos necessários para a análise filosófica. O filme sempre apresenta uma nova dimensão, não conhecida pelo espectador. Tal particularidade pode fazer com o que o espectador elabore um discurso sobre o tema em questão. Cabrera (2006) nos diz que, nesse caso, o cinema proporciona uma aproximação logopática da questão da morte. O cinema seria logopático, não apático, como boa parte da tradição da Filosofia, que não considerava os afetos como componentes de compreensão da realidade. Para Cabrera, alguns filósofos, como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger e outros, seriam ‘páticos’ ou ‘cinematográficos’. Eles “não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial do acesso ao mundo. O *páthos* deixou de ser um ‘objeto’ de estudo, a que se pode aludir exteriormente, para se transformar em uma forma de encaminhamento”. (CABRERA, 2006, p. 16). Portanto, todo e qualquer filme pode ser objeto de investigação, sendo o papel do pesquisador promover a desconstrução do discurso, objetivando compreender “o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas no filme” estudado. (NAPOLITANO, 2005, p. 237).

Com base nessas premissas, elegemos a o Filme *Tristeza do Jeca*, produzido no ano de 1961, pela PAM¹ Filmes. Pois acreditamos que a história do Brasil exibida nessa película de Mazzaropi é uma tentativa sistemática de proporcionar uma releitura de figuras-chave

¹ Produções Amácio Mazzaropi.

brasileira. Já que ele atua como personagem principal, e por causa do tipo físico e do caráter de Jeca e seus associados, seu protagonista não personifica a figura heroica tradicional. Percebemos que:

(...) De fato, embora a finalidade seja provocar o riso no público, seus filmes tratam de problemas básicos da história brasileira, ou seja, a existência da escravidão, o conflito entre as culturas urbana e rural, as profundas diferenças regionais no Brasil, a luta para manter o Brasil livre de influências culturais norte-americanas e as ligações sentimentais com Portugal, entre outros (BUENO, 1999, p. 107).

Esta pesquisa, situada no âmbito da História e Historiografia da Educação Brasileira, tem como vertente o filme *Tristeza do Jeca* como mecanismo de Educação. Para tanto, o objetivo geral consiste em identificar o conceito de educação que permeia essa película, bem como sua importância para a história da educação brasileira.

No campo específico, pretende-se: identificar as categorias freireanas: diálogo, conscientização e libertação que permeiam essa obra; interpretar a manifestação da esfera política do Brasil quanto à educação entre 1950 e 1960; caracterizar o contexto socioeconômico, político e cultural do nosso país e relacioná-lo com os temas que entremeiam o filme *Tristeza do Jeca*.

É ponto pacífico que o ator/cineasta/produtor Amácio Mazzaropi objetivou, ao longo de sua vida e carreira artística, representar personagens cuja alma tivesse raízes em íntima relação com os traços culturais mais fundamentais da sociedade camponesa de nosso país, mas especificamente da região sudeste, promovendo, assim, por meio de suas encenações, muitas vezes, de modo improvisado, um misto de comédia e drama: gênero, no teatro, classicamente conhecido como tragicômico. Além disso, em seu filme *Tristeza do Jeca*, ao promover um diálogo horizontal com os doutores e detentores do poder, o Jeca presenteia o espectador com uma aula de cidadania, conscientização e liberdade. Portanto, coopera, inegavelmente, para a compreensão de inúmeros aspectos da sociedade brasileira. Como bem disse esse cineasta, o

Caipira é um homem comum, inteligente, sem preparo. Alguém muito vivo, malicioso, bom chefe de família. A única coisa diferente é que ele não teve escola, não teve preparo, então tem aquele linguajar... Mas no fundo, no fundo, ele pode dar muita lição a muita gente da cidade.²

² Entrevista concedida por Amácio Mazzaropi para o Jornal Folha de S. Paulo. Matéria de capa do Folhetim de 2 de julho de 1978. Disponível em: <http://www.museumazzaropi.com.br/sucesso/suc10.htm>. Acesso em: 16 jul. 2012.

Assim, esta pesquisa coloca em evidência o filme “*A Tristeza do Jeca*” como parte significativa de um contexto histórico e, para tanto, propõe a problematização a partir das seguintes questões: que contexto político-econômico e sociocultural brasileiro é retratado nessa obra? Como essa película colabora para a compreensão da cultura educacional brasileira nas décadas de 1950 e 1960? O que é cinema? Qual é o conceito de educação que a transpassa? Como é configurado o conflito entre as práticas culturais urbanas e as rurais no período delimitado?

O recorte temporal da pesquisa inicia-se em 1950, ano em que o Jeca foi apresentado ao público televisivo pela primeira vez³ e delimita-se até o ano de 1961, ano em que foi lançado o filme *Tristeza do Jeca* e por coincidir com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período demarcado retrata um momento de discussões entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular e entrecruza-se com o filme em apreço, que tinha como público, geralmente, pessoas excluídas do ambiente universitário, desprovidas na formação educacional formal, para as quais as imagens eram, muitas vezes, a única possibilidade de acesso à informação. Por isso, intitulamos nossa pesquisa de *Tristeza do Jeca*: diálogo, consciência e libertação. Uma análise sob a ótica da Educação Popular (1950 e 1961).

O que motivou o estudo dessa temática foi o fato do filme *Tristeza do Jeca* ser um fenômeno de bilheteria no Brasil, um país no qual a indústria cinematográfica, desde a sua origem, foi submetida às companhias multinacionais e não ter sido objeto de pesquisa até o momento e por possuir, em sua gênese, os anseios e aspirações da maioria da população brasileira. Nosso objeto de estudo contempla a história cultural, econômica, social e política de um segmento da população brasileira.

No caso do Filme *Tristeza do Jeca*, o que nos moveu foram as temáticas abordadas, como o coronelismo, corrupção eleitoral, além dos problemas sociais enfrentados pelos camponeses que não detém a posse da terra. Além disso, objetivamos situar a importância da obra cinematográfica para a História da Educação, analisar as experiências

³ Em setembro de 1950, Mazzaropi, com 38 anos, estreava na TV Tupi de São Paulo o mesmo show que tinha sido sucesso durante muito tempo na Rádio Tupi: Rancho Alegre – o programa era ao vivo, todas as quartas, às 21 horas. Quatro meses depois, janeiro de 1951, Mazzaropi é convidado para a inauguração da TV Tupi no Rio de Janeiro. No alto do Pão de Açúcar, onde se achava instalada a torre transmissora, acontece a grande festa com a presença do Presidente, General Eurico Gaspar Dutra. A apresentação do show inaugural coube a Luis Jatobá, primeiro locutor da Tupi carioca. Mazzaropi também passou pela TV Excelsior fazendo parte de um programa de sucesso na época, apresentado por Bibi Ferreira, Brasil 63. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.com.br/bios/mazza.htm>> Acesso em: 16 jul. 2012

socioculturais que se constituíram ou estão tornando-se verdadeiros processos de aprendizagem em nossa sociedade, para que possamos historicizar o seu conhecimento. Isto porque a educação, ao longo de sua história, teve como objetivo propiciar mudanças nos indivíduos que favorecessem a sua inserção na sociedade. Assim, se pensarmos a educação como socialização do indivíduo na transmissão e produção de conhecimentos, padrões éticos e valores morais, torna-se necessário analisá-la além do espaço escolar, verificando o processo de formação cultural no interior do mundo áudio-imagético. Salientamos que trabalhar com essa obra se mostrou como um grande desafio. No entanto, poucos pesquisadores consideram esse filme como relevante para um estudo. Acreditamos que tal fato se deva à falta de uma análise mais profunda.

A relevância do estudo repousa na defesa da análise dos elementos cômicos ou mesmo satíricos da obra cinematográfica *Tristeza do Jeca*, de Amácio Mazzaroppi⁴, como mecanismo revelador de importantes fatores do processo de construção de um período da história do Brasil. Pois, utilizando-se do cômico e da sátira, essa obra cinematográfica problematiza, de modo crítico e questionador, o contexto social, econômico, político e cultural vivenciado pelo homem do campo brasileiro nas décadas de 1950 e início da década de 1960. Com base nos conceitos da relação Cinema-História-Educação, é possível, pois, afirmar que o contexto social e político brasileiro, no período de produção desse filme, está nele contido. Dessa forma, é plausível afirmarmos que, no filme *Tristeza do Jeca*, repercute o próprio desenvolvimento da sociedade brasileira, sem deixar escapar os elementos culturais que compunham a sua essência. Associa-se a isso o fato de ser um tema pouco explorado no âmbito da História da Educação brasileira, pois pouquíssimas são as pesquisas sobre a produção cinematográfica de Mazzaropi, e nenhuma, relaciona-se ao Filme *Tristeza do Jeca* como mecanismo de educação, como pode ser evidenciado no quadro abaixo:

⁴ Amácio Mazzaropi nasceu em São Paulo, SP, em 09 de abril de 1912. Filho do Italiano **Bernardo Mazzaropi** e da Taubateana, **Clara Ferreira Mazzaropi**. Aos dezesseis anos, foge de casa.. Em 1940, monta o Circo Teatro Mazzaropi e cria a Companhia Teatro de Emergência. Em 1948, vai para a Rádio Tupi., Em 1950, inaugura a televisão no Brasil e para lá leva seu programa, com estrondoso sucesso. Participa de oito filmes como ator contratado e, em 1958, funda a Pam Filmes, Produções Amacio Mazzaropi. A partir daí, passa a produzir e dirigir seus filmes. Lança um filme por ano e sempre em 25 de janeiro, aniversário de São Paulo Fica milionário. No início dos anos 70, constrói novos estúdios e um hotel, também em Taubaté. Artista nato e empresário com muito tino comercial, morre em 13 de junho de 1981, aos 69 anos de idade, vítima de câncer na medula, logo após iniciar sua 332 produção, JECA E A MARIA TROMBA HOMEM. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.com.br/bios/mazza.htm>> Acesso em: 16 jul. 2012

QUADRO 1 - Dissertações e teses sobre os filmes de Mazzaropi e a História da Educação brasileira

Instituição	Autor (a)	Categoria	Área de conhecimento	Título	Ano de defesa
UNICAMP	Glauco Barsalini	Dissertação	Multimeios	Amácio Mazzaropi: crítico de seu tempo	2001
UNICAMP	Luzimar Goulart Gouvea	Dissertação	Teoria e Crítica Literaria	O homem caipira nas obras de Lobato e de Mazzaropi : a construção de um imaginário	2002
UFPE	Jesana Batista Pereira	Tese	Antropologia	Mazzaropi: um pícaro na pátria jeje de exu	2007
PUC/SP	André Nóbrega Dias Ferreira	Dissertação	Comunicação	O Ciberjeje	2009
UFBA	Soleni Biscouto Fressato	Tese	Sociologia	Caipira sim, trouxa não: Representações da cultura popular no cinema de Mazzaropi e a leitura crítica dos conceitos pelas ciências sociais.	2009
USP	Guilherme Seto Monteiro	Dissertação	Sociologia	Condão caipira: produção e recepção do cinema de Amácio Mazzaropi	2013

Fonte: (Grifo nosso)

Nota-se que, de acordo com o nosso levantamento, entre os anos de 2001 e 2013, foram realizadas somente seis pesquisas sobre a filmografia de Mazzaropi, sendo 4 em nível de mestrado e duas de doutorado. Como se vê, o cinema de Mazzaropi representa uma área ainda pouco explorada pelos historiadores da educação.

Além do fato de serem poucas as pesquisas sobre a produção cinematográfica de Mazzaropi, outra barreira que tivemos que vencer referiu-se à carência de estudos sobre a educação não formal no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. Assim, definir o nosso suporte teórico nos pareceu ser uma missão quase impossível. Assim, empreendemos uma verdadeira odisséia em busca de fontes que pudessem sustentar respostas à problemática proposta.

Vemos que as fontes resultam da ação histórica do homem e, apesar de nem sempre terem sido produzidas com a intencionalidade de registrar a vida e o mundo dos homens, acabam sendo testemunhos dessas dimensões. Entretanto o fato de serem produtos históricos não significa que as fontes sejam um produto facilmente disponível para o homem. Sua identificação e análise requerem muito trabalho e ação do homem. Assim, as fontes são nesse sentido, artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que as originaram. Para Marc Bloch, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001, p.79.).

À medida que entrava em contato com as fontes, senti-me em uma máquina do tempo e transportada para os primeiros anos de minha infância, guardados no baú da memória como tesouros inestimáveis, nos quais fui apresentada pelo meu pai aos filmes de Mazzaropi. O primeiro contato com o cinema foi em uma matinê, com o filme *Tristeza do Jeca*, tinha cinco anos. Coincidência, ou não, a última vez que eu e papai fomos juntos a um cinema foi para assistir *O Jeca* e a *Égua Milagrosa* (1980). Foram momentos ímpares regados a amor, cumplicidade, alegria, diálogos e nostalgia. Após assistir aos filmes, sempre conversávamos muito. Lembro-me de perguntar a papai o porquê do Jeca ser triste, e ele, carinhosamente, me respondeu que a tristeza do Jeca adivinha do fato dele enxergar o que estava oculto, e que ele era como o Jeca, um homem que amava suas raízes, mas acreditava na evolução do pensamento. Papai foi meu cicerone em duas das minhas três grandes paixões: a literatura e o cinema. Mais tarde, veio à educação, formando, assim, o tripé no qual eu alicerço minha trajetória de vida, até então.

Como não poderia ser diferente, os conceitos norteadores da pesquisa são aqueles relacionados às noções de história, de educação e cultura, cuja base teórica principal é o pensamento de Paulo Freire. A priori, foram consideradas as análises de Freire sobre homem, mundo e sociedade. A partir dessa reflexão, tecemos reflexões acerca da concepção freiriana de cultura, em seguida, numa busca de ampliarmos o nosso conhecimento para além das práticas de ensino institucionalizadas, investigamos a educação não escolar, estabelecendo diálogos com a educação popular em Paulo Freire.

O filme *Tristeza do Jeca* é uma produção cinematográfica feita no Brasil na época de ouro do cinema nacional, que conseguiu assegurar seu espaço na filmografia brasileira graças à ampla aceitação e reconhecimento conquistado junto ao público. Revelou o caipira, especialmente aquele que habitava o interior do Sudeste brasileiro, o seu modo de vida conservador, mas também a sua sabedoria e capacidade de enfrentar o mundo urbano por meio de um comportamento rude e simples, pautados na religiosidade e no conhecimento do mundo natural, herdados de nossos ancestrais portugueses e índios.

Quanto aos procedimentos metodológicos de nosso trabalho, esclarecemos que se trata de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa. Ela é bibliográfica, porque, inicialmente, buscamos, em livros e artigos já escritos, os fundamentos para o desenvolvimento da temática a que estamos nos propondo. Dizemos que é exploratória com base no pensamento de Gonsalves (2003, p.65), que nos ensina que “a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”. Por compreendemos a interação proposta na presente pesquisa, este estudo é exploratório. Quanto à característica qualitativa está no fato de esta pesquisa objetivar a compreensão e a interpretação de um fenômeno.

Para a realização deste estudo dissertativo, utilizou-se o método de coleta de dados documental, que “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (MOREIRA, 2005, p.271). São considerados documentos, além dos acervos impressos, como referência para análise documental, informações contidas em registro de áudio, vídeo ou filme. A primeira etapa consistiu na seleção do *corpus* de análise, constituída pela filmografia de Mazzaropi.

Assim, nosso trabalho foi desenvolvido em três fases: A primeira parte da pesquisa baseou-se em um extenso levantamento bibliográfico sobre o tema abordado; No segundo momento, efetuamos o levantamento e catalogação dos 32 filmes de Mazzaropi, os quais, posteriormente, foram analisados. Salientamos que, devido à impossibilidade de realizar uma pesquisa com qualidade de toda a sua obra, optamos por empreender uma análise mais detalhada do filme *Tristeza do Jeca* (1961) selecionado para este estudo. Feito isso, foram elencadas cenas que ilustram as categorias freireanas, diálogo, conscientização e libertação, caracterizando uma pesquisa documental, descritiva, qualitativa e de análise de conteúdo. A última fase consistiu na sistematização do material coletado na forma desta dissertação.

Com o desafio de apresentar ao leitor a totalidade histórica dessa obra, a presente dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Cinema e educação popular: O Jeca e a representação histórico cultural*, tem por objetivo situar a contribuição dessa filmografia para a História da Educação, particularmente, no que refere à educação ministrada fora das instâncias formais. Para isso, discutiremos o papel do cinema como fonte historiográfica; aprofundamo-nos numa breve viagem pela história do cinema no Brasil e no mundo. Em seguida, analisaremos a pertinência dessa filmografia para a educação brasileira. Finalizando esse capítulo, empreenderemos uma reflexão acerca desse filme como manifestação cultural histórica.

No segundo capítulo, nossa atenção estará voltada para a contextualização de nosso objeto no universo político, social e econômico do Brasil das décadas de 1950, 1960, relacionando as transformações econômicas e sociais vivenciadas no país com o personagem principal dessa filmografia, o Jeca. Em seguida, trazemos o pensamento de Paulo Freire, objetivando ilustrar nossa proposta de apresentar o filme *Tristeza do Jeca* como um mecanismo de educação popular. Nesse capítulo, também são discutidos a legislação educacional e os aspectos quantitativos e qualitativos da educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960.

O terceiro capítulo, intitulado *A tristeza do Jeca: a representação da cultura brasileira*, terá, como foco central, a análise do filme *Tristeza do Jeca*. Abarcará, também, as categorias freireanas e a educação popular na perspectiva dessa obra.

Espera-se que este trabalho, ao focar uma filmografia totalmente brasileira, possa contribuir para o alargamento das pesquisas sobre a História da Educação, principalmente no que concerne à educação que ocorre fora das instâncias de ensino formais que, até então, encontram-se desprovida de pesquisas acadêmicas.

CAPÍTULO I

CINEMA E EDUCAÇÃO POPULAR: O Jeca e a representação histórico cultural

A arte da imagem em movimento é uma escola de costumes, um instrumento de educação, uma nova técnica a serviço da informação, da ciência e até mesmo da política. [...] Todos conhecemos a importância dos instrumentos audiovisuais no aprendizado e o cinema utiliza todos eles. Além disso, é uma arte que mobiliza não só a sensibilidade como a força criadora e outros elementos da personalidade. Seu raio de influência abrange todos os interesses humanos. (SÁ, 1967, p.14).

Diante disso, concebemos que experiência cinematográfica apresenta potencialidade para educar o homem, socializando-o em seu contexto social e cultural. De acordo com Duarte (2009, p.16), “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto à leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. A nosso ver, faz-se necessário que o pesquisador da história da educação tematize as mediações entre si e seu objeto, objetivando decifrar as formas de representações dos atores sociais e as suas próprias. Nessa concepção, processará um deslocamento epistemológico, uma busca por linguagens e figuras capazes de vislumbrar e compreender as diferenças, ao mesmo tempo em que estabelecerá novos modos de narrativas. Paulo Freire (2004, p. 39) já alertava que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Como já fizemos referência anteriormente, neste capítulo objetivamos analisar a importância de nosso objeto para a História da Educação do Brasil. Para tal, num primeiro momento, optamos por discutir o conceito historiografia. Esse termo foi criado objetivando solucionar a ambiguidade do termo história, passando a usá-lo para designar, especificamente, o conhecimento histórico. Nicola Abbagnano (2007), no Dicionário de Filosofia, fala-nos que a etimologia de historiografia resulta da composição de dois termos: graphia e história, mais propriamente, podendo ser traduzido como escritas da história na língua portuguesa. Foi usado por Campanella, em 1638, para nomear uma parte de sua obra *Philosophiae Rationalis*, como uma história diferenciada e com o significado de arte de escrever corretamente a história. O significado desse termo foi modificado a partir de Croce, que, por historiografia, designava o conjunto dos conhecimentos históricos em geral, ou o complexo das ciências históricas.

Vemos que a palavra historiografia assumiu várias concepções, passando a adotar diferentes formas de análise decorrentes das opções teórico metodológicas dos historiadores. Desse modo

as análises mais esclarecedoras tendem a se distanciar da ênfase na narrativa da produção histórico-educacional para o teórico-metodológico que embasam as pesquisas. Ambas abordagens são ensejadas pelo termo historiografia: na primeira, a ênfase é colocada sobre os aspectos formais da pesquisa ou da produção histórica; pela outra, para além dos aspectos formais, a produção intelectual é dissecada pela análise dos fundamentos mesmos da pesquisa científica e que dizem respeito aos métodos e teorias que, explicitados ou não pelos pesquisadores em seus projetos e / ou obras, embasam o fazer científico do pesquisador. Em outras palavras, por um caminho, a produção científica é classificada e descrita a partir das delimitações e opções formais dos pesquisadores (tema, período, fontes, etc.); pelo outro, prevalece a fundamentação ontológica e gnosiológica que dá sustentação às opções dos pesquisadores, colocando-se ênfase no que se convencionou chamar de problemática dos paradigmas epistemológicos. (LOMBARDI, 2003, p. 8).

Faz-se necessário observarmos que a historiografia requer a utilização de métodos e teorias que embasem o processo e o resultado da construção do conhecimento historiográfico. De modo geral, vemos que existe, no cerne da pesquisa historiográfica, as mesmas percepções e motivações que permeiam o trabalho do historiador, ou sejam,

- positivistas - com suas tendências científicas, neopositivistas e mesmo transpositivistas; - fenomenológicas – sendo suas principais tendências a própria fenomenologia, a hermenêutica, o culturalismo, o existencialismo, o antipositivismo e a arqueogenealogia; - dialéticas e suas três grandes tendências: a continuidade da dialética idealista (hegeliana), a dialética marxista e a dialética negativa (da Escola de Frankfurt). Seguramente, destaque especial merecem os vários ecletismos produzidos no âmbito da pesquisa histórica e historiográfica no Brasil. (LOMBARDI, 2003, p.9).

Vemos, assim, que o uso que se faz do termo “historiografia” depende do contexto em que é utilizado, demonstrando, que não possui um único significado. Ele tanto pode ser utilizado para nomear um determinado grupo de produções históricas, sendo concebido como sinônimo de bibliografia especializada, como um mecanismo identificador de uma linha de pesquisa, que objetiva o estudo minucioso das produções vistas como manifestação cultural alicerçada em um determinado contexto histórico.

Seguindo essa linha de pensamento, concebemos “a historiografia da Educação como um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional”. (LOMBARDI, 2003, p.9).

Segundo Magalhães (2007), a historiografia da educação, atualmente, realiza diversos estudos, que têm como parâmetro as abordagens apresentadas desde 1960, acerca dos

métodos da história, e as reflexões teóricas de outras ciências, como opção para analisar e pesquisar a história da educação.

Dentro dessa perspectiva, esta a maior parte dos discursos históricos que reconstrói os espaços, as representações, os sujeitos e os materiais na Educação, tanto dentro dos espaços formais como informais desde os indivíduos até os grupos ou coletividades, no campo das suas relações interpessoais ou sociais, com forte vinculação às abordagens etnometodológicas e à história cultural que, sem dúvida, vem trazendo uma contribuição bastante expressiva para a nossa área. (MAGALHÃES, 2007, p. 100).

Entretanto várias dessas abordagens adotam uma perspectiva de análise na qual não são valorizadas as condições objetivas, materiais da sociedade, dificultando, assim, a compreensão do fenômeno educação como advindo de uma sociedade que vem produzindo e aprofundando problemas acumulados no campo social e, ao mesmo tempo, renovando costumes, normas e valores em todos os seus setores.

Salientamos que a historiografia da educação detém em si características da produção historiográfica, com trabalhos cuja produção, no campo da história educacional, é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção como tema, período e fontes, mas também compreende trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos.

Não poderíamos fechar estes apontamentos sobre a historiografia, sem fazermos referência à postura do historiador da educação, que, em nossa concepção, é decisiva para a classificação de seu trabalho, ou seja, o modo como ele estabelece a relação entre si e o seu objeto é que definirá o seu trabalho. A nosso ver, faz-se necessário que o pesquisador da história da educação tematize as mediações entre si e seu objeto, objetivando decifrar as formas de representações dos atores sociais e as suas próprias. Nessa concepção, processará um deslocamento epistemológico, uma busca por linguagens e figuras capazes de vislumbrar e compreender as diferenças, ao mesmo tempo em que estabelecerá novos modos de narrativas. “O historiador escolheu esse ou aquele conjunto de fontes (...) de acordo com a natureza de sua *missão*, de sua época, trocando-os como um combatente troca de arma ou tática quando aquelas que utilizava perdem a eficácia” (FERRO, 1992, p. 80-1). Assim, nos primórdios do século XX o mundo vivenciou grandes transformações, dentre as quais, o nascimento do cinema (KORNIS, 1992).

1.1 A história do cinema:

Segundo Silva (2001, p. 103), “antes das primeiras projeções públicas realizadas pelos irmãos Lumière, em 1895, o fenakistoscópio¹, desenvolvido pelo físico Joseph Plateauera (1832), já maravilhava milhares de pessoas”. No entanto é notório que foi com os irmãos Louis e August Lumière que a linguagem cinematográfica ganhou solidez, tornando-se a maior invenção com o nome de arte, ou seja, “um aparelho mecânico que capta ilusões e desejos e se aventura a trazer, por meio de planos, de lentes e de luz, um mundo em movimento, que estabelece um diálogo possível entre a realidade e a fantasia” (SILVA, 2001, p. 104). Eles projetaram três filmes: Saída dos operários da Usina Lumière (La Sortie des ouvriers de l’usine Lumière), Chegada do trem à estação de Lyon (Um train entrant em gare de la Ciotat), e o regador regado, um jardineiro que se molha com a mangueira (l’arroseur arrosé)⁵.

No Brasil, o cinema chegou nesse mesmo período. Assim,

os primeiros aparatos cinematográficos que aqui aportaram permitiram a primeira exibição de cinema no país, em 8 de julho de 1896, na rua do Ouvidor, número 57, no Rio de Janeiro. Cenas simples (chegada de um trem, banda de música militar, o mar, um acrobata...) tornaram-se espetáculo ao serem apresentadas como projeções em movimento. (SILVA, 2007, p.41).

Dois anos após ser apresentado ao cinematógrafo no ano de 1896, o Brasil iniciava sua própria cinematografia. De acordo com Duarte (2009), na primeira década do século XX, a produção de curtas-metragens da atualidade, de vistas e paisagens, e os filmes de ficção em longa-metragem, ocuparam a pauta de nossa produção cinematográfica. Atraíam e lotavam as salas de exibição no Rio de Janeiro, revistas musicais, dramas e reconstituições de crimes famosos eram os temas mais valorizados. Entretanto a chegada do cinema ao Brasil, quase que imediatamente após sua criação, não propiciou ao país livrar-se dos grilhões da dependência das importações também neste setor. A existência de uma mentalidade importadora é discutida por Jean-Claude Bernardet como fruto da dependência colonial, que estabeleceu uma valorização da cultura estrangeira, uma preferência quase que unânime pelo que vem de fora.

O Brasil era fundamentalmente um país exportador de matérias-primas e importador de produtos manufaturados. As decisões, principalmente políticas e econômicas, mas também culturais, de um país exportador de matérias-primas, são

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre a História do cinema no mundo, consultar Costa, 2006.

obrigatoriamente reflexas. Para a opinião pública, qualquer produto que supusesse uma certa elaboração tinha de ser estrangeiro, quanto mais o cinema. O mesmo se dava com as elites, que tentando superar sua condição de elite de um país atrasado, procuravam imitar a metrópole. As elites intelectuais, como que vexadas por pertencer a um país desprovido de tradição cultural e nutridas por ciências e artes vindas de países mais cultos, só nessas reconheciam a autêntica marca de cultura. (BERNARDET, 1978, p. 20).

Em 1908, o Brasil vivenciava o início de uma fase áurea em seu cinema. A produção fílmica se intensificou e a demanda do público aumentou com a ascendência de uma classe burguesa urbana e uma grande população de migrantes. Foi nesse período que os romancistas, caricaturistas e dramaturgos começaram a ver, no cinema, uma possibilidade de desenvolver seus trabalhos. Segundo Simis (1996), a instauração dessa fase em nosso país se deveu aos proprietários das salas de exibição que investiram na produção cinematográfica. Anita Simis registra 963 produções nessa época, no Brasil. “Grande parte desses filmes eram de curta metragem, sendo vários deles, documentários e tomadas de vistas, e um quarto de produções de ficção, 763 eram filmes curtos, como documentários e tomadas de vistas (768) e um quarto de ficção (240)”. (SIMIS, 1996, p.72).

Esses empresários argutos eram, ao mesmo tempo, produtores, importadores e proprietários de salas, situação que condicionou ao cinema brasileiro um harmonioso desenvolvimento pelo menos durante poucos anos. Entre 1908 e 1911, o Rio conheceu a idade de ouro do cinema brasileiro, classificação válida à sombra da cinzenta frustração das décadas seguintes. Os gêneros dramáticos e cômicos em voga eram bastante variados. Predominavam, inicialmente, os filmes que exibiam os crimes, crapulosos ou passionais, que impressionavam a imaginação popular. No fim do ciclo, o público era sobretudo atraído pela adaptação ao cinema do gênero de revistas musicais com temas de atualidade (GOMES, 1980, p. 29).

Ainda nessa época, o país vivenciou o surgimento dos primeiros estúdios nos quais eram realizados filmes, seguindo os modelos estrangeiros que obtinham sucesso. Os principais gêneros eram os documentários; as vistas; os filmes falantes e os cantantes, sincronizados com o som de fonógrafos; os filmes sacros; os chamados “filmes livres”, proibidos para mulheres e crianças; as comédias e os policiais. Salientamos que as comédias, principalmente aquelas que satirizavam a sociedade brasileira, iam se tornando o gênero mais popular de cinema.

As comédias envolviam sempre algum tipo de malvadeza. As vítimas eram muitas: amantes, policiais, cozinheiros, vagabundos, titureiros chineses, proprietários de mercearias. Havia bagunça de todo o tipo: guerras de travesseiro entre internas, guerras de farinha de trigo e de tortas entre adultos, brigas entre policiais e civis. Estas comédias eram frequentemente cínicas em relação à autoridade e à moralidade

vigente. Esperava-se infidelidade. A corrupção era motivo de piada. Proliferavam estereótipos raciais e profissionais. (COSTA, 1995, p.21).

Devido à falta de investimentos em recursos tecnológicos nessa área e a produção de filmes em uma escala industrial pelo estrangeiro, o declínio na produção cinematográfica brasileira começara a ser percebido a partir de 1912. Portanto,

Essa idade do ouro não poderia durar, pois sua eclosão coincide com a transformação do cinema artesanal em importante indústria nos países mais adiantados. Em troca do café que exportava, o Brasil importava até palito e era normal que importasse também o entretenimento fabricado nos grandes centros da Europa e da América do Norte. Em alguns meses, o cinema nacional eclipsou-se e o mercado cinematográfico brasileiro, em constante desenvolvimento, ficou inteiramente à disposição do filme estrangeiro. Inteiramente à margem e quase ignorado pelo público, subsistiu, contudo, um debilíssimo cinema brasileiro. (GOMES, 1980, p. 29).

Sobre a decadência da produção cinematográfica brasileira nesse período, Anita Simis (1996) destaca o ano de 1914, início da primeira guerra mundial, como decisivo da crise. As principais causas foram dificuldade de se importar fitas virgens, a alta cambial e, principalmente, a entrada dos filmes norte-americanos, pois “Hollywood já ensaiava a grande revolução econômica do cinema americano, a qual traria profundas consequências para países como o Brasil” (SIMIS, 1996, p. 73). Houve um grande aumento do cinema norte-americano em termos mercadológicos mundial, em decorrência dos problemas vivenciados pelos países europeus em guerra. “A Primeira Guerra Mundial desorganizou a estrutura industrial europeia, produzindo um vazio que foi ocupado pelos filmes americanos. Assim, em 1925, estes filmes ocupavam 70% do mercado francês, 95% do inglês, e 68% do italiano”. (SIMIS, 1996, p.74).

Desse modo, encerra-se um áureo ciclo da filmografia nacional, conforme assinala Gomes (1980, p. 30), “de 1912 em diante, durante dez anos, foram produzidos anualmente apenas cerca de seis filmes de enredo, nem todos com tempo de projeção superior a uma hora”.

Gomes (1980) nos informa que o mercado produtor brasileiro reduziu-se aos seguintes números nessa época: “A média anual entre 1912 e 1922 foi de seis filmes. Da quase paralisação dos anos 1912-14, chegamos a uma produção relativamente abundante de dezesseis filmes em 1917, para haver uma brusca queda no ano seguinte, com uma medíocre

reação até 1922” (GOMES, 1980, p. 52). A título de apresentar o contexto do setor cinematográfico nessa época, salienta:

Esta segunda época do cinema brasileiro está bem longe da importância e do brilho da primeira. Embora entre 1912 e 1922 o comércio cinematográfico tivesse se desenvolvido consideravelmente, tornou-se cada vez mais difícil o acesso da produção nacional aos circuitos de salas. De um modo geral, os filmes conseguem ser exibidos graças apenas à benevolência de um ou outro proprietário de cinema. Uma certa aproximação de homens de prestígio como Irineu Marinho, Olavo Bilac, Coelho Neto ou Medeiros Albuquerque, durou pouco, desde que essa aproximação fora suscitada pela breve animação que reinou em 1917, ano em que a produção atingiu o seu ponto mais alto. Tomada em conjunto, a realização de filmes de enredo foi precária e escassa; os sessenta filmes posados encerram uma porcentagem considerável de curtas metragens, destinados às vezes a mais variada publicidade comercial, indo desde a propaganda de loteria até a divulgação de remédios contra a sífilis. Por outro lado, a imprensa que poderia colaborar exercendo sua influência na opinião do público acaba por não tomar mais conhecimento da produção cinematográfica que se define cada vez mais como uma atividade marginal (GOMES, 1980, p. 57).

Em meados da década de 1920, os cineastas brasileiros já dominavam o conhecimento e a técnica dessa linguagem, advinda daí uma produção intensa dos clássicos do cinema mudo no em nosso país. Para Paulo Emílio Gomes, esse conhecimento tecnológico reflete-se na quantidade de filmes produzidos no período. Conforme se pode comprovar,

Entre 1923 e 1933, foram completados cerca de cento e vinte filmes, isto é, o dobro da década anterior. Qualitativamente o avanço foi ainda mais considerável, surgindo nessa época os nossos clássicos do cinema mudo. A coexistência do cinema mudo e falado de 1929 a 1933 justifica por certo o fato extraordinário de terem sido feitas no ano de 1930 cerca de vinte fitas. Realmente, o cinema falado desempenhou um papel estimulante na nossa produção, mas isso antes de 1934, quando então houve um colapso quase tão radical quanto o de 1911 ou de 1921 (GOMES, 1980, p. 59).

Duarte (2009) nos relata que, em 1925, o italiano Pedro Comello, na cidade de Cataguetes, no estado de Minas, introduziu Humberto Mauro – primeiro profissional de carreira do cinema no país – na arte de fazer cinema, e produziram juntos, os primeiros filmes “posados” na história do cinema mineiro, local e nacionalmente, no cenário brasileiro. No final dessa década, com a criação da Cinédia, companhia produtora de filmes, Humberto Mauro foi responsável pelos primeiros longas-metragens produzidos, entre eles, *Ganga Bruta*, em 1933, reconhecido com uma das melhores obras do cineasta e do cinema nacional.

Gomes (1980) nos informa que, nesse período, a produção cinematográfica ocorreu de forma tardia, pois, enquanto produzíamos filmes mudos, a indústria norte americana lançava

os falados no mercado. Vemos, ainda, uma grande valorização do modelo de cinema hollywoodiano, visto como ideal de produção cinematográfica brasileira.

Apesar desse panorama negativo, o cinema nacional conquistou algumas vitórias nessa época. Entre elas, vemos a formação de um gênero específico nacional, a chanchada, apesar da rejeição que o gênero causava nos críticos de um modo geral. Neste sentido é que alguns estúdios são criados no Brasil. Assim, nessa mesma época,

Exatamente quando o cinema silencioso exalava o último suspiro, nem sequer entre ouvido no meio de toda aquela polifonia que os primeiros filmes falantes nos traziam, fundavam-se no Rio de Janeiro os dois melhores estúdios que o Brasil conheceria até o aparecimento da Vera Cruz paulista, mais de vinte anos depois. À frente de um, a Brasil Vita Filme, estava uma bonita portuguesa, Carmem Santos⁶, que já aparecera em vários filmes, desde 1920, e que, com seus próprios capitais, financiara a construção de um palco de primeira classe, naquela época, bem no fim da rua Conde de Bonfim, a caminho do Alto da Boa Vista. À frente do outro, a Cinédia, estava o nosso já conhecido Ademar Gonzaga⁷ (VIANY, 1987, p. 88).

Objetivando o incentivo e a produção de exibição de filmes nacionais que valorizassem a cultura do país, foi criado, em 1937, no governo de Getúlio Vargas, o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo. Com a decisiva contribuição de Humberto Mauro, mais de trezentos filmes educativos de curta metragem foram produzidos e supervisionados por esse cineasta. (DUARTE, 2009). Entretanto, para Ortiz (2006, p. 51), “a ideia de Capanema⁸ para o cinema era transformá-lo, de simples meio de diversão, em aparelho pedagógico.”. Assim, para Renato Ortiz (2006), esse governo se recusou a construir uma indústria cinematográfica brasileira, tendo como única realização nessa área a criação do INCE, o qual não alcançou expressão alguma junto a população, entretanto, no exterior, a exibição dos filmes do INCE era muito representativa. Foram enviados filmes para Veneza, Chile, Uruguai, França, Japão, Estados Unidos, Dinamarca, Colômbia, Portugal, Suíça, Paraguai, Argentina e países da Europa e Ásia.

⁶ Carmem Santos é considerada a mais importante mulher da história do cinema brasileiro. Atriz, dona de estúdio, produtora, roteirista e diretora, ela marcou a história do cinema nacional. Seu maior projeto foi a realização do filme *Inconfidência mineira*, o qual planejou em 1937, mas só o concluiu em 1948. (PESSOA, 2002).

⁷ Adhemar de Almeida Gonzaga nasceu em 26 de agosto de 1901, no Rio de Janeiro, cidade onde, nos anos 1920, formou o primeiro clube de cinema do país, o Paredão. Além de diretor, foi crítico, pesquisador, historiador, produtor, dono de estúdio, argumentista e roteirista. Criou a prestigiada revista *Cinearte* (1926-1942), que defendia para o cinema brasileiro padrões estéticos semelhantes aos dos filmes norte-americanos. Fez estágios em Hollywood e fundou, em 1930, os estúdios da Cinédia, primeira tentativa de industrializar a produção cinematográfica no país. (GONZAGA, AQUINO, 1989).

⁸ Gustavo Capanema Filho foi designado pelo presidente Getúlio Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, em nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil.

Os quadros, a seguir, registram alguns desses filmes e os países para as quais foram enviados:

QUADRO 2 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1938.

PAÍS	FILME
Uruguai – Exposição do Livro Brasileiro. Intermédio do Embaixador Batista Luzardo.	Dia da Pátria, Inconfidência, A Borracha, Victória Régia, Parafuso.
Uruguai – Intermédio do professor Carlos Chagas	Puraquê, Miocárdio em Cultura.
Itália – Festival de Veneza	Victória Régia, Céu do Brasil, Dia da Pátria.
Chile – Centenário da Universidade de Santiago. Intermédio do professor Leitão da Cunha.	Febre Amarela, Carlos Gomes, Lagoa Santa, Antropologia brasileira (diafilme).
Chile – Conferência Científica Internacional	Dia da Bandeira, Franklin Roosevelt, Preparo da vacina contra a raiva, Victória Régia, Museu de Belas Artes, Museu Nacional (diafilme), Antropologia brasileira (diafilme).

Fonte: (CARVALHAL, 2008, p. 67)

QUADRO 3 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1939

PAÍS	FILME
Dinamarca	Victória Régia, João de Barro, Visão Amazônica.
Estados Unidos – Feira Mundial de Nova York	Método operatório do Dr. Gudin, Fisiologia; Febre Amarela (2 partes), Fluorografia Coletiva Aviação Naval, Abastecimento d'água no Rio (4temas), Serviço de esgotos no Rio de Janeiro, Prevenção contra a tuberculose, Leishmaniose visceral americana, Tripanossomíase americana Instituto Oswaldo Cruz, Propriedades Elétricas do Puraquê, Estudo das grandes endemias.
Colômbia	Victória Régia, Céu do Brasil.
México	Victória Régia, Franklin Roosevelt, João de Barro, Faiscadores de ouro, Cerâmica Artística do Brasil, Pedra da Gávea, Rio Soberbo.

Fonte: (CARVALHAL, 2008, p. 68)

QUADRO 4 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1940.

PAÍS	FILME
Portugal – Missão Brasileira aos centenários de Portugal.	Dia da Bandeira, Febre Amarela, Visão da Amazônia, João de Barro, Franklin Roosevelt, Um Apólogo, Victória Régia, Céu do Brasil, Taxidermi e Puraquê.
Japão	Permita técnica de Método operatório do Dr. Gudin.
França – intermédio do professor Miguel Osório de Almeida	Fisiologia Geral.
Suíça – intermédio do Dr. Roberto Magno (Comissão do MES).	Parafuso, Rumo ao campo.

Fonte: (CARVALHAL, 2008, p. 68)

QUADRO 5 - Filmes enviados a países estrangeiros em 1941.

PAÍS	FILME
Paraguai – intermédio do Professor Lourenço Filho (INEP).	Parafuso, Victória Régia, João de Barro, Bronze Artístico, Lapidação do diamante, Dia do Marinheiro, Franklin Roosevelt.
Estados Unidos – intermédio da Embaixada Americana no Rio	A balata, A borracha, Castanha, Visão da Amazônia, Fauna Amazônica.
Estados Unidos – intermédio da Sr ^a Noemi Silveira	Rumo ao campo, Victória Régia, Moeda, Céu do Brasil, Parafuso, João de Barro.
Estados Unidos – intermédio do professor Miguel Osório	Fisiologia geral
Argentina – intermédio dos professores Carlos Chagas Filho e Miguel Osório	Vários filmes científicos

Fonte: (CARVALHAL, 2008, p. 68)

Nos anos de 1940, o cinema brasileiro aderiu “(...) à ideia de fazer filmes em escala industrial, nos moldes que eram realizados nos grandes centros produtores (...)”, (DUARTE, 2009, p. 29), dando origem à Companhia Atlântida, a qual, em conjunto com a rede de exibição de Luiz Severiano Ribeiro, foi a responsável pela produção de um grande número de filmes, com destaque para o gênero fílmico chanchada, o qual se revelaria autenticamente brasileiro e que dominaria o mercado de filmes nacionais por anos, apesar da ferrenha crítica a este gênero destinada. Quanto às características básicas deste gênero, podemos salientar o forte apelo ao popular, à comicidade, à paródia, e também a onipresença musical, sobretudo de ritmos ligados ao carnaval. Os críticos e estudiosos do cinema brasileiro repudiavam esse gênero e viam, na produção rápida, descuidada, no excesso de improvisações e na falta de orçamentos adequados às produções, os maiores empecilhos a uma produção nacional de

qualidade. A produção cinematográfica brasileira adquiriu um canal de distribuição garantido, vemos que:

Neste período, a recém fundada Atlântida foi a companhia de maior importância, criação de Moacir Fenelon, Alinor Azevedo e José Carlos Burle. Estreia com *Moleque Tião*, filme que deu o tom das primeiras produções: procura de temas brasileiros e relativo cuidado na fatura dos trabalhos. Logo, porém, predominou a chanchada, particularmente após a associação da Atlântida à poderosa cadeia de exibição de Luís Severiano Ribeiro. Esse encontro entre produção e comércio exibidor lembra a harmoniosa e nunca repetida conjuntura econômica que reinou no cinema brasileiro entre 1908 e 1911. Em 1947, porém, o resultado mais evidente da almejada confluência de interesses industriais e comerciais foi a solidificação da chanchada e sua proliferação durante mais de quinze anos. O fenômeno repugnou aos críticos e estudiosos. Contudo, um exame atento é possível que nos conduza a uma visão mais encorajante do que significou a popularidade de Mesquitinha, Oscarito, Grande Otelo, Ankito, Zé Trindade, Derci Gonçalves, Violeta Ferraz... (GOMES, 1980, p. 73).

Assim, na década de 1950, a Companhia Atlântida, conquistou um grande sucesso comercial com a produção do gênero chanchada, como os filmes *Nem Sansão nem Dalila* em 1954, e *O homem do Sputnik*, no ano de 1959.

Esse encontro entre produção e comércio exibidor lembra a harmoniosa e nunca repetida conjuntura econômica que reinou no cinema brasileiro entre 1908 e 1911. Em 1947, porém, o resultado mais evidente da almejada confluência de interesses industriais e comerciais foi a solidificação da chanchada e sua proliferação durante mais de 15 anos. (GOMES, 1980, p. 73)

Ainda na década de 1950, temos o aparecimento da Companhia Cinematográfica Vera Cruz, portadora de uma proposta inovadora de industrialização da cinematografia nacional, estabelecida, em São Paulo, por Franco Zampari. A proposta inicial era a produção de qualidade, o que afastava a Vera Cruz do gênero Chanchada. Segundo Viany (1987), a Vera Cruz focou apenas o lado da industrialização da produção, esquecendo-se de problemas históricos do cinema no Brasil, como a distribuição, a exibição e a fiscalização. Fato que foi decisivo para o insucesso mercadológico dessa companhia, decretando a sua falência em 1954.

Do lado positivo, deve-se ressaltar, houve uma sensível melhora no nível técnico e artístico de nossos filmes depois do aparecimento dos estúdios de São Bernardo. Além disso, com todas as falhas de estrutura, programa e administração, não há dúvida de que, num sentido histórico, a Vera Cruz precipitou a industrialização do cinema no Brasil. Do lado negativo, entretanto, houve um abrupto encarecimento da produção, nem sempre justificado pela melhoria técnica e artística. Muita gente diz, provavelmente com razão, que a Vera Cruz quis voar muito alto e muito depressa, construindo estúdios grandes demais para seu programa de produção, ao mesmo

tempo em que descuidava de fatores tão importantes como a distribuição, a exibição, a administração e a arrecadação. (VIANY, 1987, p.109).

Salientamos que a Companhia Vera Cruz, além de contribuir significativamente com a industrialização do cinema nacional, foi a grande responsável pela introdução de Mazzaropi no cinema, considerado um dos maiores fenômenos populares do cinema brasileiro. Segundo Gomes (1996), apesar de ter ocorrido o fracasso de alguns grandes empreendimentos, na década de 50, o cinema, no Brasil, vivenciou um aumento de produção, atingindo a média de 30 filmes por ano.

Sobretudo com o aparecimento de Amácio Mazzaropi, que trouxe de volta a figura do caipira representado por Genésio Arruda. Durante dez anos, foi Mazzaropi a principal contribuição paulista à chanchada brasileira, embora não tivesse aquela crueza burlesca do seu antecessor, compondo um Jeca impregnado de um sentimentalismo que Genésio evitava. (GOMES, 1980, p. 76).

Bernadet (1978) assinala que as produções cinematográficas de Mazzaropi se adaptavam à linha nacionalista, que objetivava a valorização do Brasil e dos brasileiros, em oposição ao mimetismo, que produzia filmes no Brasil imitando os estrangeiros. Na linha nacionalista, a flora, a fauna, a sociedade típica do interior do Brasil são valorizadas em detrimento do processo de industrialização e urbanização capitalista. É o caso do filme *Candinho*, em 1953.

Ainda nesse período, desenvolveu-se o modelo institucionalizado de cultura brasileira, fomentado pela política desenvolvimentista do governo. A presença do carnaval, samba, mulatas e futebol se intensificam nos gêneros fílmicos realizados no Brasil, até o advento do Cinema Marginal e do Cinema Novo. Ortiz nos informa “que foi nas décadas de 40 e 50 que o cinema se torna de fato um bem de consumo, em particular com a presença dos filmes americanos, que no pós-guerra dominam o mercado cinematográfico.” (ORTIZ, 2006, p. 41).

Em 1958, Surgia a PAM Filmes (Produções Amácio Mazzaropi), criada por Mazzaropi. Empresa na qual se objetivava não somente a produção, mas a distribuição e exibição de filmes. Assim,

Amácio Mazzaropi iniciou essa empresa com o equipamento da antiga Vera Cruz, reconhecido como um dos melhores para época, e depois o próprio Mazzaropi investiu na compra de aparelhagem técnica. Em Taubaté, ele montou um modelo industrial de cinema, com sets de filmagem e acomodações de luxo para todos os envolvidos nas produções. (FRESSATO, 2009 , p.162).

A PAM Filmes foi responsável pela produção distribuição e exibição de 21 filmes, todos produzidos por Mazaropi. Adotando o gênero cômico, todas essas películas apresentam a figura do Jeca, gerando grande empatia com o público. De acordo com Nuno César Abreu,

o Jeca-Mazaropi é uma síntese audiovisual das formas de representação do caipira, desde a iconografia de almanaques de farmácia à tradição teatral e circense: indolente, simples e conformado, mas também astuto, manhoso e valente quando necessário, além de honesto, sempre. Nos seus dramas, seu *Jeca* vive no liame do contraste entre o mundo moderno-urbano e conservador-rural. (ABREU, 2000, p. 367).

No final da década de 1950 até os anos 1970, o Brasil viu emergir Cinema Novo e o chamado Cinema Marginal. O Cinema Novo continuou a divulgar o Brasil para o mundo, entretanto mediante uma nova óptica: “não se tratava apenas de descrever os costumes locais, mas ter na sociedade brasileira uma visão crítica, analisando suas contradições de uma perspectiva sociológica e cinematográfica”. (FRESSATO, 2009, p. 112).

Duarte (2009) ressalta que o Cinema Novo produzia seus filmes fora do estúdio, com poucos recursos financeiros, e teve como protagonista principal o cineasta Glauber Rocha. Esse cineasta tinha como objetivo maior retratar, nas telas, a desigualdade social e a opressão que permeava a vida dos brasileiros, “sem aparato técnico e os altos custos do cinema industrial”. (DUARTE, 2009, p. 31). Sobre esse movimento, verificamos que:

Fruto do desenvolvimento tecnológico do cinema no início da década de 60, herdeiro das experiências cinematográficas das décadas anteriores, o cinema novo se expressa esteticamente como uma prática de autor que se contrapõe ao processo de industrialização cinematográfica. (ORTIZ, 2006, p.106).

Nesse período, mais precisamente no final dos anos 1960, temos o advento de um novo movimento, chamado Cinema Marginal ou *Udigrudi* (*underground*), como o conceituou Glauber Rocha. Os cineastas desse movimento, como Rogério Sganzerla e Júlio Bressane, produziram filmes irreverentes e de baixo custo. Em São Paulo, o cinema marginal ocorreu na chamada Boca do Lixo, que se tornou um dos maiores núcleos de produção cinematográfica desse movimento no Brasil.

Os filmes desse movimento tinham como principal característica a transgressão; o lavrador e o operário do Cinema Novo saem de cena para dar lugar a personagens como bandidos, traficantes e prostitutas. Mais tarde, surge, também na Boca do Lixo, a

pornochanchada, um gênero de filme no qual se misturava comédia e erotismo. Conforme Ortiz (2006), não havia muito espaço para trabalhos que representassem de forma crítica o cenário sóciopolítico então vigente.

Em 12 de setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei nº862, o Brasil vê nascer a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes S/A), que, sob a égide da ditadura militar deveria ser responsável pela:

A distribuição de filmes no exterior, sua promoção, realização de mostras e apresentação em festivais, visando à difusão do filme brasileiro em seus aspectos culturais, artísticos e científicos, como órgão de cooperação com o INC, podendo exercer atividades comerciais ou industriais relacionadas com o objeto principal de sua atividade. (AMÂNCIO, 2000, p. 23).

Segundo esse autor, a Embrafilme foi, politicamente, uma tentativa do governo militar brasileiro de centralizar as produções cinematográficas, objetivando controlar setor. Em termos de negócio, mostrou-se como uma possibilidade de penetração de mercado, possibilitando ao cinema nacional condições para competir com a indústria cinematográfica estrangeira. Ao analisar a contribuição da Embrafilme para a indústria cinematográfica brasileira nos é reportado que:

Um balanço da situação do cinema, no início do ano de 1974, permite afirmar que algumas conquistas foram consolidadas, entre elas: a) a regulamentação estatal quanto à obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais teve aumento progressivo, num claro reconhecimento da necessidade de uma reserva para o produto nacional em seu próprio mercado; b) o fim das expectativas quanto a uma possibilidade de investida comercial do filme brasileiro no mercado externo. Os avanços nesse sentido passam a se situar no campo diplomático, ideológico ou cultural. Tudo vai bem num país que até reflete sobre sua miséria. Inversão da proposta, a conquista do mercado interno, viável economicamente para as pretensões da indústria, atende aos interesses de um projeto nacionalista do governo militar; c) implemento de recursos financeiros destinados diretamente à produção, através da operação de financiamento, pelo reforço do critério de quantidade; d) fortalecimento dos setores produtivos organizados da atividade cinematográfica, em diálogo próximo e constante com os estamentos detentores do poder; e) em nível administrativo, a ampliação dos horizontes da máquina estatal para maior eficiência e controle do mercado (AMÂNCIO, 2000, p. 41).

Assim, a Embrafilme, na história do cinema brasileiro, representa uma etapa na qual se observava um relativo sucesso de mercado, um grande aumento na presença do filme brasileiro nas salas de exibição, e a afirmação da atuação do Estado como agente interventor da política, legislação e mercado cinematográfico.

Desse modo, o cinema brasileiro teve um fortalecimento constante nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Essa fase é caracterizada pela “expansão, a nível de produção, de

distribuição e de consumo da cultura; é nesta fase que se consolidam os grandes conglomerados que controlam os meios de comunicação e da cultura popular de massa”. (ORTIZ, 2006, p. 121).

Entretanto, com o fim da Embrafilme no governo de Fernando Collor de Melo, e do Concine⁹, órgãos do governo brasileiro que tinham como objetivo fomentar o desenvolvimento dos filmes nacionais, nossa produção cinematográfica passou por uma das maiores crises de sua história. O fim do intervencionismo estatal no setor cinematográfico brasileiro se fez subitamente, desestruturando todo esse setor. O que ficou evidenciado com uma verdadeira paralisação das produções cinematográficas no início da década de 90.

Em meados da década de 90, configura-se no Brasil, o cinema da retomada, uma expressão jornalística que se impregnou no meio cinematográfico e passou a denominar um novo ciclo de produção de cinema no país, agora vinculado a leis de incentivo à cultura.

Assim, partir de 1995, “com a criação de leis de incentivo fiscal o cinema do Brasil ressurgiu, dando mostras do mesmo vigor, diversidade e criatividade que conquistaram na atualidade admiração, interesse e reconhecimento internacional”. (DUARTE, 2009, p. 32). No que se refere à questão mercadológica para a produção cinematográfica, o marco inicial da retomada do cinema brasileiro deu-se com o filme *Carlota Joaquina, A Princesa do Brasil* (1995) de Carla Camurati.

Desse filme até o momento atual, o cinematografia brasileira evoluiu muito no que concerne à quantidade e qualidade; passou a atuar no mercado com o objetivo de atingir um grande número de expectadores, para isso, adotou diferentes formatos e exibições, fosse no cinema, em vídeo ou DVD, na televisão, ou mesmo com os Festivais Nacionais de Cinema. Além disso, o cinema nacional está presente na internet, onde pode ser encontrado em inúmeros portais, dentre os quais, temos o www.cinemabrasil.org.br, beneficiado pelas leis de incentivo do governo brasileiro.

Concluindo essa reflexão, vemos que a história do cinema no Brasil desenvolveu-se, atrelada a uma forte concorrência representada pelas produções norte - americanas, sendo que

⁹ Conselho Nacional de Cinema – Concine – foi instituído por um decreto (não uma lei), de nº 77.299, em 16 de março de 1976, e realmente instalado só em agosto do mesmo ano. Criado para substituir o Conselho Deliberativo e o Conselho Consultivo do extinto Instituto Nacional de Cinema (INC), tinha como objetivo assessorar o ministro da Educação e Cultura. Em outras palavras, coube ao Concine a formulação da política de desenvolvimento do cinema nacional que, por meio de suas atribuições de orientação normativa e de fiscalização, passou a disciplinar as atividades cinematográficas em todo o território nacional, estas, posteriormente, definidas como a produção, reprodução, comercialização, venda, locação, permuta, exibição, importação e exportação de obras cinematográficas. (SIMIS, 2008, p.1).

seu sucesso, do ponto de vista do mercado, está relacionado à interação entre os objetivos de produtores, distribuidores, exibidores e Estado.

1.2 O cinema como fonte historiográfica:

O cinema teve o seu surgimento num período riquíssimo em invenções, o século XIX. Foi dessa época a invenção do telefone, luz elétrica, automóvel, rádio entre outros. Portanto, partimos do pressuposto de que, relativamente à sua invenção, cinema é algo novo. Contudo acreditamos que ele nos serve como uma máquina do tempo, que nos permite visualizar o desenvolvimento e os percursos do ser humano.

Sabemos que, desde os primórdios dos seres humanos, que tentamos reproduzir o movimento da vida, o que pode ser observado nas imagens deixadas no interior das cavernas, nas quais desenhos de animais e pessoas procuravam sugerir um movimento, dando a ideia de um realismo contínuo. Essa linguagem desenvolvida pela ilusão de movimento do cinema, provoca, no homem, além de sensações e emoções que se desencadeiam a partir da estética do olhar, uma reflexão acerca do que lhe é visualizado. Para Cabrera (2006), diretores de cinema, como Ingmar Bergman, Alain Resnais, Stanley Kubrick ou mesmo Steven Spielberg, não são apenas cineastas, são filósofos. No livro de sua autoria *O cinema pensa*, esse autor defende a teoria de que os filmes, mais do que experiências estéticas ou produtos de lazer para as massas, são conceitos-imagem, ferramentas poderosas para a exposição e a discussão de questões caras à humanidade. É nessa concepção de cineasta que compreendemos Amácio Mazzaropi.

Após os anos 1960, vivenciamos o surgimento de um grande número de fontes, tais como fotografias, vestimentas, música, sentimentos, entre tantos outros, possibilitando aos historiadores contato com uma infinidade de novos documentos, que, antes, eram refutados. Nesse contexto, os filmes passaram a ser considerados mais do que um simples mecanismo de entretenimento e a ser utilizados como fonte pelos historiadores. Segundo o historiador francês Jacques Le Goff, “todas as mudanças profundas da metodologia histórica são acompanhadas de uma transformação importante da documentação”, valorizando essa premissa, podemos refletir acerca da incorporação de filmes como fontes pelo historiador. (LE GOFF, 1990, p.135). Assim,

[na] abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Os vários tipos de registro fílmico - ficção, documentário, cinejornal e

atualidades, vistos como meio de representação da história refletem, contudo de forma particular, sobre esses temas. Isto significa que o filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica. Esta definição é o ponto de partida que permite retirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Os vários elementos da confecção de um filme - a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor - são elementos estéticos que formam a linguagem cinematográfica, conferindo-lhe um significado específico que transforma e interpreta aquilo que foi recortado do real. (KORNIS. 1992, p. 240).

Ao discutir as questões metodológicas necessárias para se tratar o filme como uma fonte histórica, Kornis (1992) ressalta que num primeiro momento, faz-se necessário reconhecer que, a partir do momento em que o filme é compreendido como um documento histórico, ele passa a exigir a formulação de novas técnicas de análise que abarquem o conjunto de elementos que ficam entre a câmera e o evento filmado. As inúmeras variáveis que perpassam pelo contexto da produção, exibição e recepção precisam ser valorizadas na análise do filme.

Napolitano (2005) salienta que alguns historiadores, mesmo não sendo especialistas, valorizam o potencial dos filmes de não apenas registrar o passado e o contexto social, mas de criar uma memória histórica própria. Instituído, desta maneira, lugares de memória, em que atores, diretores e produtores, bem como o público que prestigiou os filmes, “se esforçaram em retornar e monumentalizar certos acontecimentos [...] problemáticas da história do Brasil. Propiciando muito mais formas de memórias – oficial ou debochada – do que a reflexão histórica daquele momento da história brasileira”. (NAPOLITANO, 2005, p. 240).

O cinema tem se constituído como uma linguagem própria e uma indústria específica, interferindo na história contemporânea, ao mesmo tempo em que seu discurso e sua prática sofreram transformações a partir dessa mesma história. Há algumas décadas, os historiadores viram a possibilidade de utilizar o cinema como uma grande fonte histórica. Um dos pioneiros a ver o cinema sobre essa óptica, já desenvolvendo métodos e propondo abordagens específicas, além de teorizar a relação cinema-história, foi Marc Ferro. Esse historiador inicia suas reflexões sobre a temática com o ensaio “O filme: Uma contra análise da sociedade”? (FERRO, 1988, p.199).

Todo o conjunto de obras cinematográficas já produzidas, além das práticas e discursos que sobre elas são formuladas, pode ser considerado uma fonte inesgotável para o trabalho historiográfico. A partir da análise de discursos e práticas cinematográficas, relacionando-os aos diversos contextos, os historiadores podem apreender uma perspectiva nova acerca da

história. Além de o cinema ser forma de uma expressão cultural especificamente contemporânea, ele é um meio de representação. Compreender o cinema como um meio de representação da história, pelos chamados filmes históricos, possibilita-nos pensar o cinema também como um agente histórico importante, no sentido de que interfere na história de diferentes modos, seja por intermédio de sua indústria, pela formação da opinião pública, ou mesmo por meio daqueles grupos ou pessoas que a utilizam para impor suas ideologias.

Ferro (2010) defende a legitimidade dessa fonte, por conter, em seu “corpo textual luminoso”, tanto a ilusão, quanto a desmistificação, pois o filme é sempre manutenção da ordem constituída, isto é, dos valores adotados por uma certa sociedade. Como produto cultural, o cinema está condicionado por fatores econômicos, políticos e ideológicos.

A ideologia, por exemplo, está sempre a escapar mediante esta fonte privilegiada que é a obra cinematográfica. Os extratos ideológicos, naturalmente, podem ser decifrados a partir dos elementos, aparentemente, mais casuais, ou dos detalhes diversos. Neste sentido, é possível afirmar que:

[...] um procedimento aparentemente utilizado para exprimir duração, ou ainda uma outra figura (de estilo) transcrevendo um deslocamento no espaço, etc., pode, sem intenção do cineasta, revelar zonas ideológicas e sociais das quais ele não tinha necessariamente consciência, ou que ele acreditava ter rejeitado. (FERRO, 1988, p. 212).

Nessa perspectiva, devemos observar que tanto o intencional como o não-intencional devem ser objetos da atenção daquele que faz a análise de uma obra cinematográfica. Neste caso, pode ser empregada para a análise historiográfica. Salientamos que um filme não consegue apropriar-se da totalidade da vida social, ele apenas projeta uma determinada visão de mundo sobre algumas dimensões sociais. No caso do Filme *Tristeza do Jeca*, vemos os temores e sofrimentos do pequeno agricultor que não possui terras. Mesmo em sua fase embrionária, o filme já é impregnado pelas escolhas realizadas pela equipe envolvida em sua produção, revelando a ideologia acerca da temática escolhida. A denúncia sobre o descaso dos políticos com a população é visto ao longo de todo o filme *Tristeza do Jeca*. Logo no início dessa película, o produtor deixa clara essa proposta por meio do diálogo entre o coronel Bonifácio, os filhos, Dr. Márcio e Dr. Sérgio, e o capataz:

Bonifácio (referindo-se aos colonos da fazenda do coronel Filinto e da necessidade de conseguir seus votos): Essa gente não tem cultura. Com inteligência se consegue deles tudo o que quiser.

Bonifácio (fazendo referência à liderança do Jeca junto aos colonos): os caboclos dão ouvidos a tudo o que o Jeca diz. Por isso, nosso primeiro trabalho é levar o Jeca na conversa e conseguir o apoio dele.

Dr. Márcio: Devemos começar agora, papai?

Bonifácio: Claro meu filho. Só faltam 15 dias para as eleições. Não temos tempo a perder.

Importa ao pesquisador conceber que, independentemente do tratamento dado ao tema, os filmes sempre revelam dimensões da consciência coletiva que é o produto social da experiência de viver em uma determinada sociedade. Assim, as imagens de um filme podem ser compreendidas como uma “[...] fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico”. (KORNIS, 1992, p. 240).

Dessa forma, todo o tipo de filme pode ser objeto de pesquisa, mas, como são unívocos, isto é, cada filme é único, precisam ser tratados de forma diferenciada. Mesmo não sendo frutos do trabalho de pesquisadores e sim de cineastas, todos os filmes trazem informações acerca de determinada época e sociedade. Assim, o filme será sempre um documento histórico. Entretanto é preciso que o pesquisador compreenda que não encontrará nos filmes a autenticidade sócio-histórica absoluta. “Eles são muito mais uma problematização da realidade”. (FRESSATO, 2009, p. 12).

1.3 O cinema como instrumento de análise e projeção da educação popular:

Experenciamos, nas duas últimas décadas, mudanças que afetaram substancialmente todos os campos do conhecimento humano. Podemos afirmar que, no conjunto dessas transformações ocorridas, a educação, como prática social, passa a não ser mais restrita ao ambiente escolar e alarga-se para outros contextos. Desse modo, cinemas, teatros, igrejas, partidos políticos, praças, shopping, clubes recreativos, e as mídias (jornais, revistas, programas de rádio e TV, Internet) são novos ambientes educativos e exigem de nós, pesquisadores da educação, a compreensão de que, nesses lugares, se produz conhecimento e circula determinada pedagogia.

No exercício de reflexão que fazemos acerca da complexidade do contexto histórico em que testemunhamos o anúncio de um futuro, no qual a imagem se concretiza como um elemento central na vida de homens e mulheres, como também um importante veículo de registro e difusão do conhecimento na sociedade atual, o cinema passa a ser um espaço de ensino e aprendizagem de fundamental importância.

Presenciamos um momento histórico no qual linguagem áudioimagética tem exercido expressiva influência cultural, em decorrência dos efeitos que ela engendra, ao criar uma nova sensibilidade, novos valores, ideias e comportamentos. É irrefutável que as relações que se estabelecem entre espectadores e os filmes, entre cinéfilos e cinema, entre outros, são extremamente educativas. Portanto,

o mundo do cinema é um espaço privilegiado de produções de relações de sociabilidade, no sentido em que “Simmel” dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns.(DUARTE, 2009, p. 16).

A análise de imagens nos permite educar o nosso olhar, e, desse modo, possibilita-nos avançar rumo à democratização dos meios de comunicação. Somente um olhar baseado na criticidade amplia os horizontes da cidadania e da democracia. Caso contrário, a predominância da estética dispensará a ética e nos tornaremos seres alienados, prisioneiros de um sistema de imagens. Portanto, buscamos lançar mão do cinema, mais especificamente, da produção cinematográfica de Amácio Mazzaropi, a *Tristeza do Jeca*, para ampliarmos o conhecimento da História e da Educação brasileiras.

Entendemos que as questões educacionais não podem ser compreendidas em sua profundidade, se não estiverem relacionadas ao contexto mais amplo da sociedade, correspondendo aos interesses e necessidades materiais surgidas em cada momento histórico da sociedade humana. Visto que as questões educativas não se encerram na particularidade da prática pedagógica, em vez de focalizar diretamente as questões educacionais, priorizamos, em nosso trabalho como docente e pesquisadora, a relação educação/sociedade, com a preocupação básica de recuperar o processo histórico em que a educação se realiza, por meio de um objeto de estudo que representa uma “síntese de culturas”. (SILVEIRA, 1981).

Para iniciarmos esta discussão, optamos, primeiramente, por analisarmos os diferentes conceitos de educação, vista como um processo de transmissão e aquisição de conhecimento. Salientamos que não encontramos uma definição unívoca para esse termo, uma vez que ele é tão diversificado quanto são as relações humanas. Justificamos essa afirmativa com a fala de C. R. Brandão, que, nas primeiras linhas de “O que é educação”, argumenta:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Assim, embasamo-nos no conceito exposto pelo autor, pois consideramos a educação como um processo inerente à formação do “ser” humano e, desta forma, não é a escola o seu único espaço de manifestação e nem é o professor o único sujeito a praticá-la.

Atualmente, vislumbramos uma crescente demanda por educação e, em contrapartida, uma dificuldade do Estado no cumprimento de suas obrigações no que se refere ao atendimento a essa necessidade, surgindo, assim, como propostas curriculares alternativas, especialmente para as camadas populares, novas formas de educação, que, por sua vez, se evidenciam com uma metodologia diferenciada daquela oferecida nas instituições de ensino formalizadas.

Nessas novas concepções educacionais, busca-se romper com as metodologias tradicionais e com currículos que não levam em conta e/ou respeitam o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida das classes populares. A Educação Não-Formal e a Educação Popular são duas representações dessas concepções de educação. Portanto, compreender a distinção desses termos se faz necessário para que entendamos a complexidade do processo educativo. O sociólogo português Almerindo Janela Afonso diferencia o papel da educação formal, não-formal e informal. Segundo ele,

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (*apud* SIMON; PARK; FERNÁNDEZ, 2001, p. 9).

Para Gohn (2006), na Educação Não-Formal, existe a intencionalidade de buscar determinados objetivos em espaços não escolares, atuando em várias dimensões, que intentam a formação do sujeito no sentido de conscientizá-los de seus direitos na condição de cidadãos, de capacitá-los ao trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, de promover a aprendizagem e o exercício de práticas que habilitem os indivíduos a se organizar com objetivos comunitários, como também o ensino-aprendizagem diferenciado dos conteúdos da escolarização formal. A Educação informal vem se instituindo historicamente e se tornando um instrumento essencial na dialógica dos saberes, constituindo uma dimensão de saberes que transcendem os dos conteúdos formais.

Trataremos agora da Educação Popular, alicerçada no pensamento de Paulo Freire, que objetiva desenvolver interação e participação dos sujeitos na formação da sociedade por

meio de uma educação voltada para a conscientização e politização do educando com o seu contexto, tornando-o um ser ativo capaz de refletir e agir sobre ele (FREIRE, 1981). Assim, por Educação Popular, entendemos aquela educação voltada para nos conduzir de uma situação de passividade à proatividade, no que diz respeito à luta pelos nossos direitos na sociedade.

1.3.1 O Jeca como agente conscientizador:

Iniciaremos essa discussão com a fala de Marisa Vorraber Costa nos esclarecendo que

A Educação Popular, na versão em que a conhecemos no Brasil e na América Latina, ao longo dos últimos cinquenta anos, inspirada, originalmente, na obra e na prática política de Paulo Freire, vem passando por marcantes transformações. Seu caráter militante e engajado, seus fortes vínculos iniciais com Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, entre outros que emergiam na década de sessenta, vão sendo nuançados por outras aproximações políticas – como, por exemplo, do Movimento dos Sem Terra (MST) – misturando-se aos matizes dos mais diversificados movimentos sociais populares deste final de milênio. Com manifestações em vários continentes, a Educação Popular continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, entendidos, estes, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social. Trata-se, assim, da educação que tem se ocupado dos “pobres” e, como diria Freire, dos oprimidos. (COSTA, 1998, p. 9-10).

Assim, a Educação Popular preconizada por Paulo Freire privilegia o desenvolvimento de uma consciência crítica, por meio da relação entre o educando e o educador, na qual ambos são vistos como sujeitos ativos no processo educativo, em uma interdependência em que “educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, encontram-se em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. (FREIRE, 1992. p.56). Dessa forma, na proposta pedagógica freireana, o ato de educar precisa estar intimamente ligado à realidade vivenciada pelos educandos, como única maneira de transformar a prática educativa em um ato repleto de significações para os sujeitos que nele estão envolvidos. Para Freire, “a educação reproduz, em seu próprio plano, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia”. (FREIRE, 1992, p.13).

Seguindo essa concepção, sabemos que discutir Educação popular é discutir acerca do conflito que impulsiona a ação dos seres humanos em um território de disputas. É analisar o modo como o capitalismo neoliberal oprime os homens e as mulheres de nosso tempo. É

uma possibilidade de retomarmos o debate apresentado por Paulo Freire sobre a conscientização de nossa ação no mundo. É falar de uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social. Lembrando que “conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p. 26). Abordar esse tema requer que discorramos sobre pessoas, englobando as suas identidades e culturas. De certo modo, a cultura e a identidade de um povo parecem se misturar.

A cultura inclui as formas de comportamento do povo, festas, folclore, crença, religião, costumes, etc. Nas manifestações culturais, estão, de certa forma, inseridos o pensamento do povo, o seu nível de criticidade e a sua tradição de luta ou não luta no que diz respeito à busca pela liberdade.

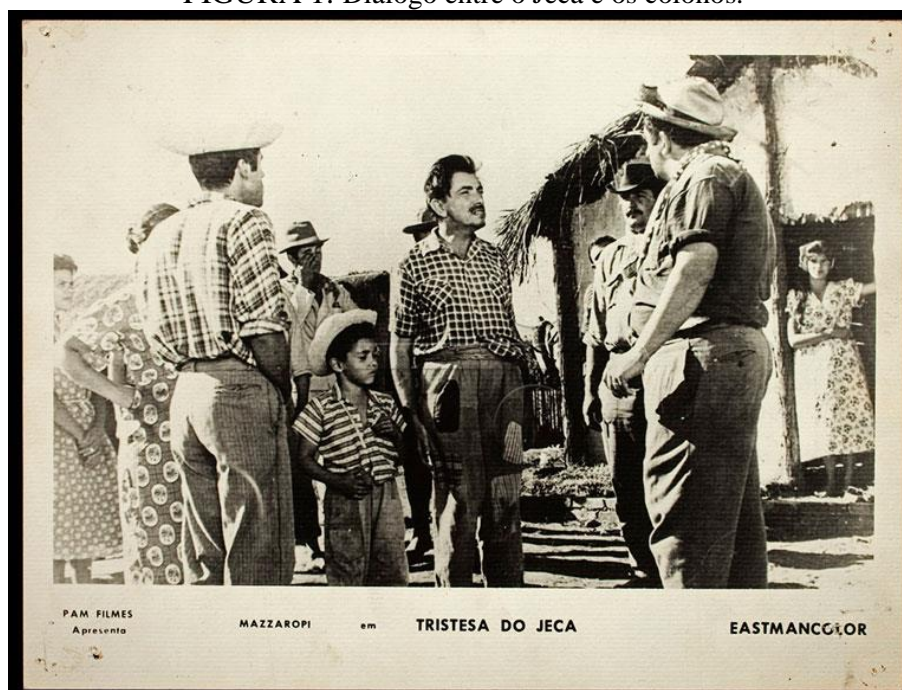
Essa libertação ou emancipação de que falamos perpassa pela linguagem e pela capacidade de comunicação, uma vez que libertar-se da opressão não é algo isolado, mas coletivo. Na proposta da Educação Popular, há uma busca pela emancipação. A emancipação que garante aos aprisionados galgarem os degraus que levam ao conhecimento e se libertarem, mediados por esses, daqueles que detenham os privilégios sociais, econômicos e políticos. É preciso, portanto, uma articulação dos que estão presos para que venham alcançar a libertação das cadeias opressoras. É justamente a necessidade dessa união entre os oprimidos como forma de alcançar a liberdade, que o filme *Tristeza do Jeca* apresenta, de modo satíro, cômico e muitas vezes, dramático. A cena em que o coronel Felinto vai à casa do Jeca junto com alguns jagunços e ameaça despejá-lo, caso a sua filha Marina, continue com seu namoro com o Dr. Sérgio, ilustra a ideia da necessidade de união entre os oprimidos. Quando ele vai embora, os colonos vão para a choupana do Jeca, para lhe prestarem solidariedade.

Colono: ____ *Num fica assim Jeca. Nós semos seus amigos. Ocê tem razão de tá aborricido cum as ameaças... mais nós também tamu sentido.*

Colona: ____ *O Jeca tem razão. Ninguém é animá pra se tratado assim.*

A seguir, vemos focalizada, na figura 1, essa cena:

FIGURA 1: Diálogo entre o Jeca e os colonos.



Fonte: Banco de Conteúdos Culturais.

Nesse processo, a habilidade em comunicar-se tem papel fundamental. A comunicação com os outros e consigo, em torno de reflexões sobre a situação atual e a que se pretende atingir, constrói uma certa conscientização. Freire (1980) propõe uma educação popular a qual tem por princípio a libertação dos indivíduos, que, por meio de um desenvolvimento da consciência, passam a atingir um nível de criticidade e ação diferenciada.

Dessa forma, a Educação Popular é algo que se originou, ou ainda, desenvolveu-se ligada a lutas e movimentos sociais, por mais anônimos que estes possam parecer. Isso nos faz pensar acerca das mobilizações e lutas populares.

O movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. É possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas, a partir da crescente participação popular por meio do povo (participação geralmente dirigida pelos líderes populistas) até o movimento de cultura popular organizado pelos estudantes. (FREIRE, 1980, p.16-17).

Lembramos que a lutas populares surgem a partir da conscientização de alguns. E o filme *Tristeza do Jeca*, em nossa concepção, foi um desses agentes conscientizadores. O Jeca, personagem emblemático, presente nessa película é,

[...] um consciente agente social, inserido em determinado contexto socioeconômico, que convive com situações impostas pelo sistema capitalista, mas que, como o caipira, rejeita seus fundamentos, ou seja, convive com as relações

econômicas sem corromper seus valores tradicionais de honestidade e solidariedade, criando um jeito próprio de sobreviver às agruras impostas socialmente. (BARSALINI, 2002, p. 19).

A conceituação de Educação Popular está ligada a outros “aspectos” populares, como, por exemplo, “cultura popular”. Quando escutamos este termo, logo pensamos em uma cultura do povão. Mas é possível vislumbrarmos a questão por outros ângulos. Cultura como ação popular,

[...] vínculo entre a ação cultural e a prática. A Educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”. (BRANDÃO, 2002, p.142).

A cultura popular, basicamente, refere-se a uma forma específica de consciência: A consciência política, a consciência que, automaticamente, se transforma em ação política. Entretanto não é a ação política em geral, mas a ação política do povo, ou seja, é um movimento de ascensão das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes. (ESTEVAM, 1983).

É essa consciência política que pode ser identificada nas produções de Mazzaropi. Ao analisar o filme *Tristeza do Jeca*, notamos que ele conseguiu, com seu trabalho, criar uma nova ideia do caipira brasileiro, retratando, nas telas do cinema, uma parte da identidade nacional, que, por vezes, sofre preconceitos e é esquecida. Ele reelaborou a identidade de nosso povo, por meio da releitura dos acontecimentos da época, e sua reprodução de maneira que seu público entendesse. Embora as histórias mudem a cada filme, é comum, na maioria deles, a figura do empregado que era injustiçado pelo patrão (geralmente, um mau patrão), mas, que, no final da história, conseguia superar as estruturas sociais. Isso é um grande sonho na vida desses trabalhadores, submetidos ao processo de dominação.

Desse modo, podemos afirmar que o filme *Tristeza do Jeca*, incorporando a proposta da Educação Popular, utiliza-se do cinema não só como um simples instrumento de lazer, mas como um agente diferenciado para a formação dos sujeitos, apropriando-se da cinematografia numa busca de propagar de forma mais efetiva e acessível as temáticas abordadas. A linha de discurso é semelhante a da educação defendida por Paulo Freire, apesar de os caminhos que conduzem o indivíduo a refletir se distinguirem. Mediante os temas abordados em seus filmes, Mazzaropi instiga a discussão e a avaliação de assuntos que envolvem o que ambas as

concepções defendem no sentido de permitir às classes populares o acesso a conhecimentos que promovam a aquisição da autonomia.

Dito isso, acreditamos ser pertinente promover uma discussão acerca do filme *Tristeza do Jeca* como manifestação cultural histórica, isto porque as manifestações culturais de cada povo, de cada nação, de cada tribo, ocorrem, e sempre ocorreram, seguindo o curso da evolução do pensamento, da criatividade e da possibilidade de adequar-se aos novos desafios, por parte dos habitantes, nas mais diversas situações da vida, de ambiente e de circunstâncias que cada comunidade apresenta.

Para iniciarmos essa discussão, optamos por abordar a origem da palavra cultura e seu significado. Segundo Marconi e Presoto, esse termo vem “do verbo latino colere que significa cultivar ou instruir”, relacionando cultura com as atividades agrícolas. (MARCONI; PRESOTTO, 2001, p. 42). Nessa concepção, a cultura é compreendida como um elemento a ser desenvolvido num indivíduo, objetivando a promoção do seu bem-estar e da convivência social.

Ao promover a reflexão sobre cultura, Canclini (2003), citado por Fressato (2009, p.18), afirma que ela é “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de modo mais complexo, a cultura abrange o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Para atingir esta conceituação, esse pesquisador, inicialmente, faz um levantamento de alguns modos de se conceituar cultura. Segundo ele, a forma mais básica vê a cultura como educação, esclarecimento e requinte. Entretanto, para Canclini, é uma definição incompleta, pois reforça a separação entre a matéria e o espírito e, conseqüentemente, entre os grupos e classes sociais. A próxima definição arrolada por ele é a que faz a distinção entre cultura e natureza. Nessa concepção, tudo o que resulta da ação humana é cultura, e o que é oferecido ao homem, o natural, é alusivo à natureza. Assim como anteriormente, esse conceito é categorizado por ele como insuficiente, já que, em sua concepção, não há asserção de que todas as vertentes de uma formação social possam ser abarcadas no termo cultura. Portanto, ele conclui que o caminho mais conveniente para conceituar o termo é aquele que promove a relação entre cultura e sociedade.

Uma vez conhecido o significado da palavra cultura, é nos possível afirmar que todo indivíduo é produto, produtor e detentor de uma cultura, pois esta é o produto de uma vivência particular, bem como de sua relação com outras culturas, dotada de características específicas. Desse modo, o estudo da cultura exprime a procura por conhecer diferentes formas de vida social, as particularidades de cada povo. Isso, na atualidade, é fundamental,

pois, como já aludimos, experienciamos uma época em que impera a padronização da cultura e a defesa e o incentivo do consumismo. Analisando esse momento histórico ímpar, Huyssen (2001, p.13) nos observa que “que a memória tem sido, nos últimos anos, uma preocupação central dos estudos culturais e políticos das sociedades ocidentais”. Seguindo esse pensamento, compreendemos que cultura pode ser considerada como um modo de expressar e explicar o real vivido, pois a cultura, ao mesmo tempo em que é produto da sociedade, promove a sua re/produção.

É consenso que a cultura expressa sempre um caráter de processualidade histórica, criadora, transformadora, enfim, dinâmica, dos processos globais das mais variadas sociedades humanas e do conjunto dessas sociedades. A palavra cultura, como já foi dito ver, dá origem a várias conceituações. Assim,

Cultura é uma palavra imprecisa, com muitas definições concorrentes; a minha definição é a de um sistema e significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressões ou encarnados. A cultura nesta acepção faz parte de todo um modo de vida, mas não é idêntica a ele. Quanto a cultura popular, talvez seja melhor defini-la negativamente como uma cultura não oficial, a cultura da não-elite, das "classes subalternas" como chamou Gramsci. (BURKE. 1989, p. 56).

Também, concebendo a cultura como o resultado do trabalho e do desenvolvimento histórico-social de uma sociedade, em um dado momento, Paulo Freire nos acentua que

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem.

Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1980, p.38).

Assim, quando se fala em cultura, fala-se da história das ações ou noções subjacentes de nossa vida cotidiana. Portanto, cultura é um sistema com limites muito indefinidos.

As populações pobres, que vivem na periferia das cidades, numa luta diária contra a falta de tudo, constroem suas representações, instituem um imaginário, perpassado também por experiências cotidianas. Nesse embate, marcado pela ameaça, pela

incerteza de ter alimento, essa população constrói um saber que lhe possibilita viver o avesso da vida, a qual, insistentemente, se quer diferente. A cultura popular é aqui tomada como a produção de uma parcela da população marcada pela radicalidade de sua condição, representando e instituindo um imaginário de mundo a sua volta que, em alguns momentos, descobre-se o mesmo dos demais segmentos da sociedade, mas constantemente se descobre outro. (MONTENEGRO. 1994, p.36).

Ao analisarmos o filme *Tristeza do Jeca*, teremos como parâmetro a concepção de cultura de Paulo Freire (1985, p.17), para quem a cultura “são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente, na cotidianidade, está a descoberta do diferente, que é essencial”. Ponderamos “que as práticas, os costumes, as concepções e as transformações só fazem sentido para um determinado grupo humano, somente relacionando as práticas culturais com os contextos em que re/produzidos”. (FRESSATO, 2009, p. 19). Assim, torna-se premente conhecer a diferenciação entre cultura e cultura popular, conhecer suas origens e compreender sua estrutura própria e divulgação.

O significado cultural de um filme, como *Tristeza do Jeca*, é sempre determinado no contexto em que é produzido. De acordo com Duarte (2002), é a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que os audiovisuais ganham sentido. Salientamos que o sentido de um filme, não é algo restrito ao seu produtor. Na visão do espectador, não há neutralidade, ela é preenchida por suas experiências culturais, ideologias, concepção de mundo. Assim, a interpretação de um filme alicerça-se em um sistema de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, suscitando processos mentais, que possibilitam revelar a cultura e seu acesso, bem como construir seu conhecimento.

Essa interação envolve uma ampla gama de saberes, sentidos e repertórios conceituais, em um constante ir e vir, em um contexto de significação e ressignificação, de construção e desconstrução contínuos, agregando significados, formas e comportamentos cotidianos de exteriorização, de subjetividades e de exercício da criatividade. A imagem assume-se como cultura visual, contexto estético de nossa experiência sensorial, a parte e o todo que nos toca ver para situar nossos saberes, nossos afetos, nossas percepções, além de um complexo mundo de formas ligadas a obras e processos de criação. (MEIRA, 2003, p.52).

Alguns teóricos, dentre eles, Santos (1993), ao estudar o termo cultura, optaram por dividi-lo em Erudito e Popular. Cultura popular seria, então, aquela produzida fora dos meios acadêmicos. Já a Erudita é aquela oriunda da elite das academias impregnadas da ideologia das classes dominantes.

Acreditamos ser perigoso nos apegarmos a essa divisão. A fronteira entre as várias culturas do povo e as culturas das elites é muito vaga e, por isso, defendemos a ideia de que os

estudiosos do assunto deveriam concentrar-se na interação e não na divisão entre elas. Pois “não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade”. (FREIRE, 1998, p. 17).

Chartier argumenta que não faz sentido tentar identificar cultura popular por alguma distribuição supostamente específica de objetos culturais, tais como: ex-votos ou a Literatura de Cordel, porque esses objetos eram na prática usados ou apropriados para suas finalidades por diferentes grupos sociais, nobres e cléricos, assim como artesãos e camponeses. (BURKE. 1989, p. 24).

Assim como Burke (1989), comungamos na ideia de que a história da cultura popular é permeada por problemas que precisam ser discutidos em um nível mais geral do que simplesmente o regional. As definições, as explicações, as transformações carecem ser analisadas valorizando a importância e os limites das variações regionais. Segundo Ortiz, “a cultura popular é plural, seria talvez mais adequado falarmos em culturas populares”. (ORTIZ, 2006, p. 134).

Conforme Ortiz (1992), o termo popular é causa primeira de inúmeros debates. Entretanto as opiniões se dividem em duas vertentes, aquela em que o popular é considerado portador de uma cultura individual, própria, sem qualquer relação com a proposta da elite intelectual, e outra linha, mais ampla, na qual popular é sinônimo de povo. De acordo com essa segunda vertente, há uma relação única entre a cultura popular e o nacionalismo, já que a cultura popular é compreendida como espaço de resistência e defesa do nacional ante a colonização estrangeira. Desse modo, a cultura popular é decisiva na a formação da identidade nacional, é parte da construção do Estado-Nação. Ela “é o elemento simbólico que permite aos intelectuais tomar consciência e expressar a situação periférica que seus países vivenciam”. (ORTIZ, 1992, p. 66 e 67).

Mas não é nosso interesse aqui entrar na problemática sobre a questão do uso do termo cultura popular, ou estudar os conjuntos definidos como populares. Nosso objetivo é compreender os modos específicos pelos quais esses conjuntos culturais são apropriados. Pois a história da humanidade confunde-se, muitas vezes, com a história da própria cultura. É por meio da cultura que ocorre o processo de hominização, assim como a cultura representa esse processo.

Em cada fase do desenvolvimento humano, a cada criação humana, homens e mulheres foram aperfeiçoando-se e transformando a realidade com suas próprias existências. Assim, entendemos que a humanidade produz e reproduz a cultura por uma necessidade existencial, para se apropriar dela, para expressar e criar a realidade, ou seja, a cultura é um processo histórico, o que requer analisá-las na relação histórica entre sujeito e objeto, na qual cada indivíduo, cada geração deve apropriar-se do que é criado pelos seres humanos.

Torna-se importante frisar que, se por um lado, nas sociedades capitalistas, os processos de objetivação e apropriação da cultura podem ser processos sociais alienantes ao representarem a reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, por outro lado, levando em conta que os fenômenos sociais mostram as contradições existentes nessas sociedades, esses mesmos processos podem ser transformados em mecanismos de libertação humana e social. Assim, a cultura popular se faz e refaz, na contradição entre o conservadorismo das formas e a teimosia dos conteúdos:

se algo nos ensinou é a prestar atenção à trama: que nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem ‘de cima’ são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação. (MARTIN-BARBERO, 2003, p.119).

Vemos, assim, que a cultura popular, em vários momentos, apresenta um caráter contraditório, porque, em outros momentos, concorda com a ideologia dominante e a assimila em outro, se rebela contra esta e o poder instituído. Por isso, chamamos atenção para outro tema essencial para compreendermos o objeto de nosso estudo, são os conceitos atribuídos às representações sociais.

Foi no início do século XX que Emile Durkheim desenvolveu o seu conceito de representação. Segundo ele, o conceito de representação social originou-se como uma forma de manter um grupo social coeso, utilizando-se, para isso, de normas, ritos, discursos, instituições e, principalmente, imagens. Para ele, é fundamental entendermos os aspectos culturais da sociedade por meio da linguagem, as tradições populares, as lendas, entre outros, pois são as representações que nos dão base para a compreensão de outros fenômenos.

O papel das representações na Historiografia, de modo geral, e, em específico, na História da Educação, é algo relativamente novo, apesar ter sua origem relacionada à História dos Annales, surgida em 1929, e contar com o apoio de historiadores renomados, como Marc Bloch e Lucien Febvre. Contudo foi na Escola dos Annales que Roger Chartier desenvolveu suas ideias sobre as representações. Para esse historiador, elas significam os modos pelos

quais, “em diferentes lugares ou momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”. (CHARTIER, 1990, p. 17). Segundo esse teórico

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas), que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe - nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social - como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao conceber as representações sociais nessa concepção, Chartier cria a ideia de representação como instrumento teórico-metodológico apto a assimilar, em um campo histórico particular, a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação entre os grupos, ou entre os indivíduos que formam esses grupos, cuja organização é embasada nas relações externas entre esses membros, que existem de modo autônomo, sem vínculos com as consciências e aspirações dos indivíduos que as criaram em uma determinada sociedade. Ao mesmo tempo, essa concepção, também, nos possibilita compreender que a manifestação da internalização representativa desses conflitos, pode direcionar ações e, portanto, é tão decisiva nas relações de um determinado campo social histórico, como os atos de enfrentamento que se materializam nessa sociedade.

Concebemos, assim, que as teorias das representações sociais objetivam compreender como homens e mulheres, inseridos em um determinado contexto social, constroem, interpretam e representam a sua realidade. Assim compreendidas, as representações são condensadoras das diferentes interpretações que os indivíduos fazem sobre o modo como compreendem e assimilam suas existências sociais. Desse modo, o filme *Tristeza do Jeca*, projeta o momento histórico em que foi produzido e exibido. Já que “um filme jamais é isolado. Participa de um movimento ou se vincula mais ou menos a uma tradição”. (VANOYE e GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 24).

Essa obra cinematográfica é portadora de características bem distintas das demais produções fílmicas. Ela apresenta peculiaridades de atitudes e comportamento do homem do

campo, cuja identidade cultural é o maior patrimônio, e que precisa ser preservado. A continuidade dessas manifestações depende da ação daqueles que valorizam e sabem da importância da permanência da tradição cultural para um povo. O processo de aculturação, determinado pelos meios de comunicação de massa, objetiva descaracterizar e desvalorizar as formas simples de manifestações do povo, instituindo valores extraculturais como verdades prontas.

A obra *Tristeza do Jeca* é impregnada pelos valores e convicções de seu produtor. O cinema é tão fiel à realidade quanto pode ser um jornal. Nos dois casos, há os mentirosos e os que são atrelados ao poder. Contudo esse filme revela um compromisso com o povo que a grande imprensa jamais registrou.

O ator, diretor, produtor e roteirista Amácio Mazzaropi ficou conhecido nacionalmente por retratar, no cinema, o caipira que habitava o interior de São Paulo. A análise de sua produção cinematográfica demonstra seu considerável conhecimento acerca dos problemas e da ansiedade com que os brasileiros enfrentavam o advento da cultura capitalista. É evidente, para todo aquele que assistiu a algum filme de Mazzaropi, seu interesse especial por um grupo social, o homem do campo. Seu personagem de maior destaque, o Jeca, pode ser compreendido como uma forma de representação de “caipiras”, bem como referência sobre a cultura popular, como ele próprio afirma em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo* :

O que eu entendo por cultura popular? As raízes do povo brasileiro. Assim, negar o caipira brasileiro é negar a própria raiz. Acho que cultura é justamente não esquecer o passado, não esquecer nossas tradições. O meu público está comigo há 40 anos e não me larga. Quer dizer que ele me entende.¹⁰

As suas obras, algumas vezes ridicularizadas pela crítica, são, atualmente, revistas e problematizadas, objetivando a compreensão de um período histórico brasileiro. Seus filmes são compostos por uma riqueza de elementos que requer uma análise aprofundada, oferecendo subsídios para abordagens em diferentes campos das Ciências Humanas. Pois, ao projetar a cultura popular, reconhecemos a cultura, ou melhor dizendo, “as raízes do povo brasileiro”. “Nesse sentido se pode dizer que a cultura popular é um elemento simbólico que permite aos intelectuais tomarem consciência e expressarem a situação periférica da condição do país em que se encontram”. (ORTIZ, 2006, p. 161).

¹⁰ **Folha de São Paulo**. Matéria de capa do caderno “Folhetim”, 02 de julho de 1978.

Assim a cultura popular é mostrada, no filme *Tristeza do Jeca*, como porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a história da educação brasileira, porquanto esta nos propicia captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário criativo do povo brasileiro, expressos na sua linguagem, muitas vezes, sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também culturalmente forjados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural.

CAPÍTULO II

O BRASIL DESVELADO PELA TRISTEZA DO JECA

Nóis aprendemo na roça / a fazê tudo o que possa / tudo o que pude fazê / sangrando os / calo da mão / pra nunca fartá o pão / pra ingrato como mecê. / O caipira, sinhá dona, / Dorme num saco de lona, / Coberto quase não tem / De dia o roçado pranta / De noite na viola canta / E é feliz como ninguém. (NEPOMUCENO, 1999, p.99).

Iniciamos, com esse fragmento dos versos de “Caipira”, de autoria de Elpídio dos Santos, citado por Rosa Nepomuceno, por acreditar que ele descreve o caipira, personificado no Jeca mazzaropiano, o homem campestre do sudeste brasileiro representativo da cultura Nacional. Visto como oposto à cidade, o Jeca também foi utilizado como recurso narrativo para falar da cidade, mais especificamente dos males da modernidade e urbanização, bem como para criticar os rumos da política e dos políticos brasileiros da época em discussão.

2.1- As contradições do Brasil reveladas no filme a *Tristeza do Jeca*:

Como este é um trabalho que tem como foco central identificar a contribuição do filme *Tristeza de Jeca*, de Amácio Mazzaropi, para a História da Educação no Brasil, nosso desafio é compreender como essa película, que, concretamente, se desenvolveu e no século XX, em nosso país, e se tornou uma forma de conhecimento no âmbito da História da Educação. Sendo assim, sentimos a necessidade de situar o cinema de Mazzaropi no contexto do século XX, porque, como já nos referimos no capítulo anterior, foi nesse período, mais precisamente no final do século XIX, que os filmes surgem na Europa e, quase que simultâneo, na América e no resto do mundo. Vale salientar que foi no século XX que o cinema ganhou status social, econômico, político e, por que não dizer, educativo. Portanto, situar essa produção cinematográfica em seu contexto é demonstrar sua inserção e função na sociedade brasileira como mecanismo de construção de memória e documentação histórica. Pois, como bem expressa Elpídio dos Santos, nos versos que abrem este capítulo, é evidenciado, no filme *Tristeza do Jeca*, o desejo do homem do campo de ter o direito de manter as condições de permanência num mundo, de um sistema de sociabilidade, de uma cultura.

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995), o Breve século XX tem início com a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e termina com a fragmentação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no final da década de 80 e início da década de 90. Para esse historiador, esse período histórico foi marcado por três momentos temporais: A Era das Catástrofes, entre 1914 e 1946, na qual o mundo vivenciou as duas grandes guerras

mundiais, uma revolução que se apresentava como alternativa a sociedade capitalista, uma crise econômica sem precedentes e o abalo da democracia com o nazi-fascismo; a Era do Ouro, entre 1947 a 1973, na qual ocorreram o acirramento do conflito entre comunismo e capitalismo e as transformações sociais, culturais e tecnológicas jamais vislumbradas anteriormente; As Décadas de Crise que, a partir de 1974, presenciaram o fim do bloco comunista, o desemprego em massa e a globalização mundial. Assim, o século XX foi o século

[...] mais assassino de que temos registro, tanto na escala frequência e extensão da guerra que preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático. (HOBSBAWM, 1995, p. 22).

No que se refere aos fatos, sejam políticos, econômicos ou sociais, esse foi um período de morticínio e destruição em escala nunca antes vista pelo homem. Assim, tanto as grandes catástrofes quanto a necessidade de esquecer-las tornaram o século XX um momento ímpar da História da humanidade. Entretanto, para os historiadores e pesquisadores da educação que utilizam os filmes como documentos históricos, o século passado, nas palavras de Gunning (1996), foi o primeiro século cujo processo histórico foi, minunciosamente, registrado por filmes realizados a partir de uma perspectiva ficcional ou documental.

No início do século XX, o Brasil era uma sociedade agrária atrasada. Suas riquezas eram pautadas na exportação de alguns produtos. Café, açúcar, carnes e couros, mate, algodão e alguns outros produtos primários compunham a lista de exportações dominada pelo café, produto também responsável pela maior parte da receita do Estado. Do ponto de vista político, o Brasil era uma república oligárquica, com uma aristocracia latifundiária, que dominava o sistema político. No plano social, essa elite política almejava o “branqueamento” da população, favorecendo a imigração de agricultores europeus. O período de 1917 e 1945 as políticas de educação do Brasil tinham como objetivo maior o ideário eugênico, para a construção da nação brasileira. Almejava-se formar indivíduos saudáveis, produtivos e plenamente integrados, numa reação às concepções deterministas que influenciaram os pensadores brasileiros, fazendo-os acreditar que a população brasileira, em sua maioria, era constituída por homens degenerados, indolentes, analfabetos e doentes. (D’ÁVILA, 2005).

Dávila (2005), ao analisar as políticas públicas brasileiras que determinavam o sistema educacional, especialmente, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, informa-nos que elas foram criadas e desenvolvidas com base na existência de inferioridades raciais entre os brasileiros não-brancos e pobres, que inferiorizavam e atrasavam o nosso país. Desse

modo, essas políticas iriam corrigir tais diferenças, educando esses segmentos da população e curando suas doenças para, por fim, outorgar-lhes um *diploma de brancura*. Compreendemos que,

existiam duas razões para o papel público da eugenia no Brasil. Em primeiro lugar, ela dava subsídios aos estudiosos para explicar os supostos obstáculos à civilização através da inferioridade racial. Em segundo, os teóricos da eugenia armaram seu grupo com uma solução científica para o que em seu ponto de vista era basicamente um problema social - ou seja, ver uma sociedade escurecer ao invés de branquear, afinal, o negro representava a inferioridade -, permitindo que se constituísse um projeto de melhoramento dos caracteres raciais do povo brasileiro. (D'ÁVILA, 2005, p. 55).

Nas décadas de 1920 e 1930, ocorreu a solidificação da política de branqueamento por parte de seus idealizadores e pelos críticos sociais. Nesse contexto, a miscigenação passou a ser vista como algo positivo. O caboclo, figura de destaque na obra de Euclides da Cunha, foi justificado nesse período. A imagem de preguiçoso, inútil, ignorante foi reformulada e usada para criticar o homem e o governo brasileiro. Na realidade, o caboclo vivia em estado apático não por preguiça, mas porque era portador de uma patologia. A partir do momento em que ele é tratado e curado, transforma-se em um *novo homem*, vigoroso, forte e bem disposto. A figura do caboclo preguiçoso foi representada por Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, e esse mesmo autor reescreveu a história de Jeca, agora intitulada “A Ressurreição de Jeca Tatu”. Nesse momento, o Jeca estava curado, feliz e saudável. (D'ÁVILA, 2005).

Do ponto de vista econômico, o atraso do Brasil era enorme em relação aos Estados Unidos da América, que, nessa época, já tinha se convertido na primeira potência industrial do planeta. Enquanto nosso país era uma sociedade agrária, com ilhas de comércio e de indústria ao longo da costa atlântica. As riquezas nacionais se restringiam a produtos de exportação retirados de recursos naturais, com exceção da borracha: tínhamos o café, açúcar, carnes e couros, mate, algodão e alguns outros produtos primários que formavam a lista de exportações dominada a mais de 80% pelo café.

No que se refere à educação de massa, a situação do Brasil era precária no início do século XX, em relação aos países desenvolvidos. “Na época da proclamação da República, a população era estimada em 14 milhões de habitantes, com 85% de analfabetos”. (VEIGA, 2007, p. 237).

A história do processo de modernização¹¹ desenvolvimentista brasileiro, alicerçado na industrialização, iniciou-se a partir da reorganização de poderes que resultaram na Revolução

¹¹ Trataremos o conceito modernização Segundo Germani (1974), o qual nos informa que modernização é um processo global no qual, entretanto, é necessário distinguir uma série de processos componentes. Em cada país, a

de 1930. Isso e a perda de poder das velhas oligarquias agrárias em favor das classes médias urbanas, que, por sua vez, se articularam com uma burguesia industrial incipiente. Salientamos que o maior articulador deste projeto político foi um Estado forte, centralizador e intervencionista tanto no processo econômico, como no social e cultural, que determinou a formação de um polo urbano – industrial no Brasil.

Mazzaropi se posiciona de modo participativo, apontando as variadas mazelas da Primeira República em seus filmes, valendo-se da figura do Jeca para estampar as contradições do país, dividido entre o subdesenvolvimento agrário e a incipiente industrialização. Na película *Tristeza do Jeca*, são retratadas nas telas as artimanhas políticas, bem como as coações impostas aos camponeses que os grandes proprietários de terras, mais conhecidos como coronéis, articulavam para se manter no poder. A cena (representada na figura 2) na qual o filho do Jeca, o Toninho, é raptado, o Jeca e sua mulher vão à casa do cel. Felinto e, em meio a uma discussão o caipira diz: *“Isso é verdade. Não é porque o senhor tem dinheiro que vai fazê o que quer de nós, não!”* Ao que o cel Felinto responde: *“Mais uma razão pra vocês trabalharem pela minha vitória. Depois das eleições, você volta a vê seu filho de novo.”*, comprovam essa nossa afirmação.

FIGURA 2: O Jeca e o Cel. Felinto



Fonte: Banco de conteúdos culturais

Indubitavelmente, essa obra cinematográfica acabou fixando o estereótipo do caipira afeito a valer-se de pequenos expedientes como instrumento de sobrevivência, consolidando,

peculiaridade da transição resulta, em grande parte, do fato de que a sequência, assim como a velocidade, em que ocorrem tais processos componentes variam consideravelmente de lugar para lugar, por causa das circunstâncias históricas diferentes, tanto no nível nacional, quanto no nível internacional.

no imaginário popular, a figura do caipira espertalhão. A cena em que o Jeca e seus amigos colonos resolvem ir ao rodeio, organizado pelo coronel Bonifácio, evidencia essa “esperteza”. Jeca comparece com seus amigos nos rodeio e carrega à frente uma placa onde está escrito, de um lado, "Viva o coronel Felinto!", e do outro, "Viva o coronel Policarpo!", a qual ele vai virando conforme a necessidade. A passar próximo do coronel Felinto mostra a placa com os dizeres "Viva o coronel Felinto!", quando fica nas vistas do coronel Bonifácio, apresenta a placa do lado que diz "Viva o coronel Policarpo!".

Ao cristalizar dessa maneira a figura do homem do campo, possibilitou-se a maior compreensão de suas qualidades culturais, dando combustível para valorizar sua cultura mantida pela força da oralidade.

Nas décadas de 1930 e 1940, a visão da industrialização como promotora do desenvolvimento de um país forte e rico ganhou força. De um país eminentemente agrário até meados da década de 1940, cuja maioria da população se concentrava no campo, e às cidades cabia o papel de administrar as riquezas e o trabalho do campo. O Brasil, ao vivenciar a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período no qual teve suas importações limitadas, estimulou o desenvolvimento da indústria nacional, o que propiciou a coexistência de um modo vida urbano e moderno com outro mais rural e conservador.

Após a II Guerra Mundial, o Brasil experienciou um período de considerável urbanização, resultando na transformação da cidade de São de Paulo em uma grande Metróple, por exemplo. Objetivando disseminar uma cultura baseada em seu modo de vida e sua moral, a burguesia paulistana patrocinou diversos projetos culturais e intelectuais:

Criação de revistas, organização de eventos culturais, fundação de grupos de teatro e de livrarias, exposições artistas plásticos. Esses projetos foram materializados na organização e fundação de instituições, responsáveis pela divulgação e desenvolvimento dos princípios modernos. Entre elas, podem ser citadas o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, o Museu de Arte Moderna (MAM) e o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Essas iniciativas fizeram com que São Paulo conseguisse proeminência nacional ao nível da cultura. (FRESSATO, 2009, p. 122-123).

Na década de 1950, o projeto nacional-desenvolvimentista estava processo de consolidação, distanciando-se da ideia de uma “natural vocação agrária brasileira”, abandonada pelo governo Juscelino Kubitschek por meio de uma forte expansão do mercado interno (MENDONÇA, 1998). Uma série de projetos governamentais acentuou, ainda mais, as diferenças entre o meio urbano e rural. O primeiro, cada vez mais associado ao progresso e a modernidade; o segundo, interpretado como portador de elementos de atraso.

O nacional- desenvolvimentismo não esteve presente apenas no pensamento de uma política econômica colocada em prática pelo Estado Novo, mas também na (re)definição de um conceito de cultura brasileira, que, por sua vez, permeava a relação entre o Estado e as classes trabalhadoras. Foi um momento em que “houve maior consciência a respeito das contradições da própria sociedade, podendo-se dizer que sob este aspecto os anos 30 abrem a fase moderna nas concepções de cultura no Brasil”. (CANDIDO, 2000, p. 195).

Nesse contexto histórico brasileiro, em que ocorreu a consolidação industrial no país, momento em que a sociedade se articulava ao crescimento do mercado e dos meios de comunicação de massa, o Estado buscava relacionar o conceito nacional ao conceito de popular, opondo-se mediante esta prática, às diferenças e diversidades regionais, almejando, por meio da homogeneidade cultural, assegurar a organização do regime político em vigor. Conforme Mendonça (1998), o governo brasileiro,

Numa clara tentativa de domesticação simbólica da emergência das massas, superestimava-se a uniformização e a padronização cultural, numa espécie de reação aos efeitos da divisão social do trabalho ampliada pelos novos rumos do capitalismo no país. Baseado no diagnóstico da total ausência de integração nacional, propiciada pelas práticas liberais degeneradoras vigentes na república Velha, o novo regime justificou a intervenção do estado em todos os domínios da produção, difusão e preservação de bens culturais, posto que nacionalizar era sinônimo de unificar o decomposto, representava a busca da homogeneização da língua, costumes, comportamentos e ideias. (MENDONÇA, 1998, p. 264).

O filme *Tristeza do Jeca* configurava uma síntese audiovisual das formas de representação do caipira, desde a iconografia de almanaques à tradição teatral e circense: indolente, simples e conformado, mas também esperto e valente quando necessário. No enredo, vemos que homens e mulheres do interior do Brasil viviam no liame do contraste entre o mundo moderno-urbano e conservador-rural. Tinha como a escola a própria vida. O Jeca aprende com as dificuldades, é capaz de “recapitular a vida à luz de uma filosofia desencantada”. (CÂNDIDO, 2001, p. 69). E é esse desencanto que promove a afirmação de uma alteridade. É um homem conservador, em alguns momentos, conformista, entretanto a sátira presente no filme resgata nestes traços outra significância, a de resistência cultural. Além do que, revela de forma pacífica e sagaz nossas paradoxais e infelizes estruturas sociais.

No final da II Guerra Mundial, “viabilizado pelo amplo arco de aliança antifascista” (SAVIANI, 2010, p. 277), o mundo respirava paz e democracia; esse acontecimento internacional interferiu nas mobilizações nacionais do período, enfatizando o movimento pela educação das massas. Dessa forma, na busca pelo progresso social e econômico do Brasil, exigia-se pensar em uma política de Educação de base, pela qual, além da alfabetização, a

população fosse adaptada ao mundo moderno. Urgia que ela tivesse acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene, para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção. Nesse cenário, a pedagogia humanista moderna surgiu como uma resposta educacional às modificações socioeconômicas e políticas que o Brasil vivenciou a partir da década de 1940. Isto por que:

O desenvolvimento da industrialização no Brasil provocou a implantação e a consolidação de uma pedagogia considerada necessária para desenvolver o homem produtivo: a Pedagogia da Escola Nova. Iniciada na Europa, no final do século XIX, desenvolveu-se e consolidou-se naquele continente, passando para os Estados Unidos e propagando-se por toda a América Latina depois da 2ª guerra mundial, quando os Estados Unidos afirmaram-se como país capitalista hegemônico. (MIGUEL, 2007, p. 80).

Segundo Saviani (2005), na educação, a partir de 1945, já se concebia claramente a concepção humanista moderna. Ele nos informa que

A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A fim de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946 que atribuiu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituíra a referida comissão convidando para integrá-la os principais educadores da época. Entre eles, estavam o Pe. Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis, todos representantes da pedagogia nova. Igualmente, a orientação que prevaleceu no texto do projeto elaborado por essa comissão revela a predominância dos renovadores. (SAVIANI, 2005, p. 14).

Frisamos que essa nova forma de compreender a educação alterou a visão que se tinha acerca do papel do ensino formal e de seus atores. A relação entre professor e aluno passou a ser objeto de investigação e discussão. “O professor passou a ser visto como aquele que, na sua tarefa educativa, se utilizaria do método científico levando para a sala de aula as experiências no campo pedagógico.” (MIGUEL, 2007, p. 81). Fato que exigia uma formação mais fundamentada para os professores, provocando mudanças nas Escolas Normais que coexistiam paralelas às práticas tradicionais na escola brasileira. Saviani nos informa que o “movimento de Escola Nova não aboliu a escola convencional [...] logrou se constituir em sistema público de ensino e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados na escola oficial”. (SAVIANI, 1987, p. 29). Assim

A Escola Nova no Brasil pode ser conceituada como uma pedagogia burguesa que pretendeu expandir a escolarização até os limites permitidos pelo capitalismo e que representou a forma mais acabada que tomaram, no plano educacional, as ideias representativas do Humanismo Moderno, isto é, como predomínio da Razão Humana, enquanto ideal iluminista. Manifestou-se na metodologia científica procurando manter a divisão entre as classes sociais, justificada pelas diferenças individuais. Conviveu com a estrutura patriarcal e oligárquica e consequentemente com o Humanismo Tradicional. Alicerçada no Liberalismo e expressão de uma nova classe que surgia, com a primeira mediu forças e por fim negociou suas teses. Mas, do seu seio surgiram novos conceitos, incontestáveis e irrevogáveis, que marcaram definitivamente a história da educação, abrindo-lhe um novo rumo. (MIGUEL, 2007, p. 81).

Portanto, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento capitalista, por meio da disseminação ideológica, o governo brasileiro criou, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB –, que, a partir da data de sua criação até 1964, foi que gerou a ideologia desenvolvimentista no Brasil. TOLEDO (1997) nos fala que os intelectuais do ISEB viam a sociedade brasileira, pós 1930, em fase de transição para o desenvolvimento, dividida em dois grupos, embasada na relação que mantinham com o processo de industrialização: o primeiro grupo, contrário à industrialização, era identificado com o meio rural e considerado tradicional, retrógrado e decadente. O segundo grupo, disseminador da industrialização e de uma ideologia progressista, era relacionado à cidade e julgado moderno, dinâmico, produtivo e civilizado. Foi com base nesta constatação, que os isebianos, conforme estabeleciam seus estatutos, por meio de um projeto teórico-metodológico, propunham-se a compor uma ideologia, chamada por eles nacional-desenvolvimentista, que superasse o estágio de subdesenvolvimento.

Pautadas nessa ideologia desenvolvimentista, a partir dos anos 1950, a sociedade brasileira vivenciou o mais intenso processo de modernização pelo qual já havia passado, alterando, o perfil social, econômico e político do país. Tais mudanças determinaram as estruturas das relações entre campo e cidade, tendo havido um progressivo deslocamento do eixo do campo para a cidade, o que contribuiria para a explosão de grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro. Vale salientar que esse êxodo rural se explicava o gradativo deterioramento das condições sociais rurais e o crescimento da violência no campo. O desenvolvimento urbano-industrial brasileiro destacava a hegemonia do eixo Centro-Sul do país. Confirmaram-se, também, as estruturas já implantadas nas duas décadas anteriores aos anos 50: a inevitável industrialização, a concentração de renda e a reafirmação da integração do Brasil na conjuntura capitalista internacional. Segundo Barsalini (2002, p. 87) “a característica de acentuadas desigualdades sociais, próprias de países periféricos como o

Brasil, aliada à característica de relativa independência do trabalhador brasileiro, fica evidente entre 1950 e 1960, primeira fase da produção cinematográfica de Mazzaropi”, e da qual faz parte nosso objeto de estudo.

O protagonista do filme *Tristeza de Jeca* é um caipira cuja maior característica é a preguiça. Entretanto, a preguiça não é provocada por nenhum tipo de doença. Ele o é assim naturalmente, um modo de apologia ao não trabalho, contrariando os pressupostos desenvolvimentistas que marcaram os anos 1950 e 1960. Pois o desenvolvimentismo promovia o discurso do progresso nas cidades e o trabalho como principal ferramenta para formar o cidadão. A primeira cena do filme (ilustrada pela figura 3) mostra o Jeca e seu filho dormindo na beira de um riacho, um vara de pescar enterrada na terra, chapéu a proteger os olhos das luz, quando chega um dos colonos da fazenda e diz:

Colono: Ô Jeca, ô Jeca! Levanta omê. O dia já acabou!

FIGURA 3: O Jeca sendo acordado por um colono



Fonte: Banco de Conteúdos Culturais

O Jeca se levanta lentamente, segue-o e, juntos, encontram os outros colonos, inclusive a sua esposa, todos com enxadas nas mãos, retornando de um dia de trabalho na lavoura. A esposa do Jeca, a Filó, ao avistá-lo, balança a cabeça para os lados e reclama:

Filó: Num tem jeito mêmo. Porque ocê num foi trabaiá, Jeca? Dispois acha ruim quando o coroné desconta o dia.

Jeca: Num amolá muié. Hoje eu quero é cumê baciau.

O filme em questão privilegia o meio rural, o homem do campo, mas especificamente, da região sudeste do Brasil, que encontra na união com seus pares, sua forma de subsistência.

Foi nesse contexto político, econômico e social, que Mazzaropi construiu seu personagem caipira e analfabeto, que acabou sendo consagrado no filme *Jeca Tatu*, mas que já vinha sendo formatado em produções anteriores, como, por exemplo, em *Candinho* (1953) e em *Chico Fumaça* (1958). Vale lembrar que, embora Mazzaropi fosse apreciado pelo grande público em todo o país, seus filmes com personagens caipiras eram referências para os migrantes do interior do estado de São Paulo, que passaram a morar, em geral, nas periferias da capital paulista, formando o seu principal público-alvo. Vanilda Paiva (2003, p. 408) nos informa que nos anos 1950 e 1960, a taxa de analfabetos absolutos de 15 anos ou mais, em nosso país, aproximava-se dos 16 milhões, conforme podemos verificar na tabela a seguir:

TABELA 1 - Brasil: População e número de analfabetos absolutos– 15 anos e mais (em milhões)

Ano	1950	1960
População	51,9	70,9
Analfabetos	15,272	15,964
Percentuais	29,2%	22,4%

Fonte: IBGE

Era essa população de analfabetos o público cativo do cineasta Mazzaropi. Assim, pensar sobre o papel do cinema nacional, em especial, as obras de Amácio Mazzaropi, sobretudo a partir da década de 1950, juntamente com suas dificuldades em mostrar nossa realidade social e cultural para o público brasileiro, é um desafio diante daquela que vinha de fora, pois fomos acostumados, culturalmente, a eleger padrões de cinema norte-americano, e este nos parecia mais enriquecedor artisticamente pela qualidade sonora e visual.

O período histórico em que Mazzaropi atuou coincide com o predomínio da política e da ideologia desenvolvimentista no Brasil. Nesse cenário, a população urbana era representada pelas produções culturais (literatura modernista, teatro, cinema, e outros) como a imagem da modernidade¹² e da democracia. Em contrapartida, o campo era configurado de

¹² Podemos definir a modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Nesse sentido, como afirma Jacques Le Goff, modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura. (SILVA, 2009, p. 297-298). De acordo com ARAÚJO (2007, p. 181), a História Moderna tem seu início em 1453.

modo negativo e arcaico, diverso dos valores da modernidade. No cinema, apenas a existência de um tipo de camponês era aceita: o camponês das áreas de conflito de terras, particularmente, no nordeste. Este camponês seria revolucionário e democrático, contrário ao latifúndio e inserido num programa de luta popular. Em oposição a essa ideia, numa perspectiva de contraposição aos interesses hegemônicos da ideologia desenvolvimentista, Mazaropi, utilizando-se do humor e do cômico, apresenta um estereótipo de camponês diferente do almejado. Em suas produções, ele não assume um caráter revolucionário, mas é portador de hábitos e valores conservadores, enfrentando o mundo urbano por meio de seu comportamento esquivo, revelando-se, às vezes, meio “ingênuo”, mas dotado de um conhecimento fenomenal, que lhe possibilita fazer uma leitura de mundo recheada de perspicácia e ironia.

Nesse período (os anos 1950 e até o início da década de 1960), a educação era considerada um instrumento de mobilidade social. Neste quadro, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar “status” aos indivíduos. Para Florestan Fernandes (1972), esse período é caracterizado pela passagem de uma ordem social estamental¹³ para uma ordem competitiva. Ocorre, em consequência, o fortalecimento do processo de mobilização popular, favorecendo discussões acirradas acerca da cultura e educação populares (Saviani, 2010). Segundo Saviani (2010), no final da década de 50 e início dos anos 60, surgiram os movimentos mais expressivos no que se refere à educação popular. E paralelo a estes, a disseminação dos ideais de Paulo Freire, para quem a Educação não poderia ser concebida apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo, como acontecia na Educação bancária (FREIRE, 1992), mas, sim, como uma ação libertadora e emancipadora das pessoas. A educação passou a ter um papel importante no processo de legitimação pelo grau de abertura da sociedade, pois uma sociedade em processo de industrialização e de democratização não deveria apresentar um sistema de estratificação social tão denso. Por intermédio da educação, vislumbrava-se uma mobilidade social ascendente, sobretudo, para a classe média brasileira.

¹³ Segundo Max Weber (1974) a sociedade estamental se confirma através dos grupos de status, os quais são determinados por uma estimativa específica da honra e se estratificam pela usurpação dessa honraria, impondo regras quanto ao modo de vida das pessoas pertencentes de um mesmo círculo. O Feudalismo seria um exemplo direto desse modelo de organização social. Desse modo, a estratificação dos estamentos relaciona-se com o monopólio de bens ou oportunidades materiais e ideais, ou seja, a propriedade influencia as qualificações estamentais, garantindo restrições ao relacionamento social. “Essas restrições podem limitar os casamentos normais ao círculo de status e podem levar a um completo fechamento endogâmico” (WEBER, 1974, p.220).

Salientamos, ainda, que, no final dos anos de 1950, mais precisamente em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual educadores apresentaram diferentes concepções relacionadas ao novo panorama educacional. Dentre as posições inovadoras, destacamos o pensamento de Paulo Freire, que ganhou inúmeros adeptos em prol da perspectiva educacional denominada, por ele, de Educação popular, a qual “[...] preconizava a alfabetização e a conscientização de todos”. (BEISIEGEL, 1989, p. 15).

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210).

A ideologia do desenvolvimento foi também o lema do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), seriam “50 anos de progresso em 5 anos de governo”. Segundo Rabello (2003) o “Programa de Metas”, nome oficial da política econômica implantada por esse presidente, era alicerçada em um diagnóstico acerca de um diagnóstico sobre os “pontos de estrangulamento” da economia nacional situados em três setores básicos: infraestrutura, indústria de bens intermediários e indústria de bens de equipamentos. Ao implantar o plano, o governo objetivava superar o subdesenvolvimento do Brasil através de sua industrialização. Ele não se preocupa especialmente com a agropecuária, nem define metas com relação à distribuição espacial ou pessoal da renda. A educação também não era meta prioritária desse governo, como se pode verificar na tabela a seguir:

TABELA 2 – Plano de Metas – Estimativa do investimento total – 1957-61, (US\$ milhões).

Metas	Prod. Interna	Importação	Total	%
Energia	1.374,52	862,20	2.236,72	42,39
Transporte	941,41	582,60	1.524,01	28,88
Alimentação	59,84	130,90	1.524,01	3,61
Ind. Básica	433,67	742,00	1.175,66	22,28
Educação	149,99	0,00	1.175,66	2,84
Total			5.277,13	100

Fonte: LESSA, 1973. Copilado de RABELO, 2003, p. 49.

Assim, somente no final dos anos de 1950, o debate a cerca da educação básica se reacendeu, de um lado estavam os educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova, e de outro, os defensores da rede privada de ensino. Nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, compuseram o “Movimento em Defesa da Escola Pública” que lutavam contra as forças conservadoras e privatistas, que penetraram o processo de tramitação da LDB. Em 1959, este movimento apresentou um novo Manifesto endereçado à nação brasileira, assinado por 189 intelectuais, professores e estudantes. Entretanto os "escola-novistas" acabariam por ver suas teses derrotadas ao ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, já no governo João Goulart, após 13 anos em trâmite no Congresso.

No texto final da Lei 4.024 de 1961, fica evidenciado um acordo em favor dos interesses da escola privada. Ocorre um incontestável retrocesso no princípio da gratuidade do ensino oficial, visto que se possibilitava a escolas públicas mantidas por fundações a cobrar mensalidades. Além destas, muitas outras aberturas foram permitidas ao ensino privado, como a oferta de bolsas de estudo e outras formas de cooperação, como subvenção e assistência técnica. Assim,

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ela foi uma vitória no que se refere a orientação liberal, de caráter descentralizador que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que, desde a década de 1920, vinham defendendo a autonomia dos estados e diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. [...] A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino. (SAVIANI, 2010, p. 307)

Ainda quanto ao governo Juscelino, a busca em atingir as metas proposta, facilitou a instalação de indústrias estrangeiras no país e expandiu a rede rodoviária. Essas mudanças provocaram a saída de um grande número de pessoas do campo, em busca de trabalho e melhores condições de vida nas cidades. Um intenso crescimento industrial ocorreu, acelerando a urbanização e o crescimento do setor de comércio e serviços, além de proporcionar uma grande remodelação urbanística. Nesse período, o Brasil conheceu, paralelamente, os fenômenos da Industrialização, urbanização e migração. Dessa forma, vemos que o projeto econômico de modernização do governo JK foi o alicerce da estrutura capitalista no país, a qual provoca mudanças fundamentais na relação entre o campo e a

cidade, gerando um desequilíbrio acelerado entre o campo e a cidade, que resultou no sufocamento de práticas rurais e do universo ligado às atividades do homem do campo.

Convém enfatizar que o termo trabalho foi disseminado pela ideologia do desenvolvimento como o ato de trabalhar em si e não como categoria, como algum tipo específico de trabalho. Somente por meio do trabalho se transporia a barreira do subdesenvolvimento e se alcançaria a prosperidade. O trabalho, pela perspectiva da ideologia do desenvolvimento, levaria à produtividade, não apenas aumentando, mas melhorando a produção. A sua racionalidade, em todas as áreas (tanto na indústria, como na agropecuária), seria a principal responsável para esse aumento de produtividade. Por meio dele, os indivíduos dariam a sua parcela de contribuição ao progresso e à prosperidade do país. Entretanto já eram nítidos os impasses do modelo JK entre os anos de 1959 e 1964, com o crescimento dos movimentos sociais na cidade e no campo e as propostas da esquerda e do trabalhismo de alteração radical das bases do desenvolvimento das forças produtivas no país.

A ideia de modernização também estava presente nas concepções da esquerda que apoiavam a existência de um forte movimento camponês – as Ligas Camponesas (1954-1964) –, que deveria representar a mudança dos padrões arcaicos de posse e uso da terra. Segundo Câmara (1996), as Ligas mais conhecidas datam de 1955 e se constituíram no movimento político camponês mais expressivo até aquele período:

As Ligas, que surgiram como um movimento assistencialista, em curto espaço de tempo, tomaram um rumo absolutamente novo, redirecionando o sindicalismo no país e não se submetendo à estrutura sindical oficial, ao não se registrarem no Ministério do Trabalho (para se criar um Liga bastava o registro civil em cartório). Livres das amarras do sindicalismo oficial do país, as Ligas impulsionaram a luta pela reforma agrária, através de práticas efetivas de ocupação e defesa das fazendas ocupadas por parte dos camponeses (CÂMARA, 1996, p. 32).

As camadas populares ganharam impulso, sobretudo, a partir de janeiro de 1963, quando, por meio de um plebiscito, João Goulart conseguiu, com ampla maioria, derrubar o sistema parlamentarista que lhe fora imposto em decorrência da renúncia de Jânio Quadros, em 1961. Salientamos que Goulart era herdeiro do "populismo" de Getúlio Vargas, um "jeito de fazer política" que se firmava em dois pilares fundamentais, o "nacionalismo e o trabalhismo". As reivindicações de trabalhadores urbanos e rurais tomaram fôlego a partir da criação do Comando Geral dos Trabalhadores e das Ligas Camponesas. O temor das "Reformas de Base" de João Goulart tornava o clima cada vez mais tenso em meio aos militares e as elites socioeconômicas do País.

O golpe de Estado de 1964 determinou a derrota da democracia populista, do movimento camponês e dos partidos de esquerda, sem, no entanto, abandonar o ideal desenvolvimentista: os militares retomaram os planos de crescimento econômico que caracterizaram a era JK e implantaram projetos de industrialização e urbanização. Apregoando essa ideia, a crise econômico-financeira do país agravou-se durante o governo de João Goulart, e Castello Branco empreendeu uma série de medidas visando conter a inflação: aumentou os impostos e as tarifas dos serviços públicos, determinou que os reajustes salariais só poderiam acontecer uma vez por ano, segundo um índice divulgado pelo governo, e buscou apoio financeiro junto aos Estados Unidos. Essas medidas tiveram como consequência direta a falência de várias empresas e o empobrecimento da população.

Assinalamos que, de todas as áreas da sociedade, a que apresentou a maior reação pública ao golpe civil-militar foi a dos estudantes, isso porque era esse grupo social o que mais vislumbrava a possibilidade de transformar a sociedade brasileira por meio da ação política e cultural, e, por isso, foram também os mais duramente reprimidos. (GERMANO, 2000, p. 113).

No período entre 1964 e 1968, a educação começava a ser vista como fator de desenvolvimento, ocorreu uma grande procura por ensino, especificamente o superior, o que agravou a crise do sistema educacional que ocorria desde os anos 1960, a qual a Lei 4024/61 não foi capaz de vencer. Pois, entre 1960 e 1968,

O único nível privilegiado do sistema escolar foi o nível médio. O primário sofreu uma queda acentuada no seu ritmo de crescimento, mas o ingresso nos cursos superiores foi o aspecto mais crítico do problema. Enquanto de 1960 a 1964, a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àquela. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte [1964 a 1968], como se agravou profundamente, pois, a um crescimento [procura] de 120%, respondeu a oferta, com um crescimento de apenas 52%, porcentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior. (ROMANELLI, 2000, p. 207).

Isso é o que se configurou como crise estudantil, pois os alunos tinham a pontuação necessária, mas não havia vagas nas faculdades. (VEIGA, 2007). Diante disso, adveio contestação do sistema educacional por estudantes e professores, objetivando o aumento de vagas no ensino médio e superior. Além disso, o sistema econômico necessitava de mão de obra especializada. Nessa perspectiva, o Governo tomou algumas medidas: o Estado ficou

responsável por captar recursos, publicou a Lei 4.440/1964, que instituiu o salário-educação¹⁴; reorganizou o ensino superior, objetivando racionalizar seu funcionamento para economizar recursos e criar mais vagas, inclusive acabando com a cátedra, por meio do Decreto-Lei nº 53 (18/11/1966), estabeleceu o sistema departamental reestruturando a representação estudantil¹⁵, pelo Decreto-Lei 252 (28/02/1967), e criou um Grupo de Trabalho mediante o Decreto nº 62.937, cujo objetivo era “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa (...)” (RELATÓRIO do grupo de trabalho, 1968, p. 15).

Com essa reforma, as ações que almejavam o aprimoramento dos recursos humanos, particularmente no que se refere a formação, qualificação e titulação de professores, ficaram sob a responsabilidade do governo federal, por intermédio de órgãos específicos. Foi determinada uma política nacional de Pós-graduação, orientada pelas agências federais, entre as quais, a CAPES¹⁶ e o CNPQ,¹⁷ e ampliou o acesso ao ensino superior. Entretanto ela não gerou apenas avanços, pois provocou retrocessos, uma vez que vários professores foram compulsoriamente aposentados, reitores foram demitidos, o currículo e os programas das disciplinas passaram a ser controlados pela polícia. O Decreto-Lei 4 de nº 53/06, que reestruturou as universidades,

vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro de departamento) de Educação. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 179).

¹⁴ Foi instituído em 1964, e era calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas públicas e privadas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda.

¹⁵ Eliminando a antiga estrutura da UNE e criando uma nova e determinando:

“Art. 11: É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propagando de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. Parágrafo único. A inobservância deste artigo acarretará a suspensão ou a dissolução do DA ou do DCE”. (BRASIL, 1967).

¹⁶ Criada pelo Decreto nº 29.74, em julho de 1951, a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - tinha como objetivos principais garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade que atendessem às necessidades das entidades públicas e privadas que almejassem o desenvolvimento econômico e social do país. (BRASIL, 1951).

¹⁷ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) objetivava ampliar o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer área do conhecimento (BRASIL, 1951). As medidas tomadas por esse órgão iam desde o envio de centenas de professores bolsistas para o aperfeiçoamento em universidades estrangeiras como a fundação de institutos de pesquisas especializados. (GERMANO, 2000).

Portanto, vemos que, durante o regime militar, ocorreu um fortalecimento do poder central, sobretudo do poder Executivo, caracterizando um regime de exceção, pois o Executivo se atribuiu a função de legislar, em detrimento dos outros poderes estabelecidos pela Constituição de 1946. O Alto Comando das Forças Armadas passou a controlar a sucessão presidencial, indicando um candidato militar, que era referendado pelo Congresso Nacional. A liberdade de expressão e de organização era quase inexistente. Partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade foram suprimidas ou sofreram interferência do governo. Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram reprimidos pela censura. Vale salientar que as torturas, cassações e os expurgos se iniciaram dias antes dos militares assumirem oficialmente o poder, antes mesmo da posse do general Castelo Branco, em 11 de abril. (SKIDMORE, 1988).

Para SKIDMORE (1988), as perseguições políticas efetivadas pela ditadura militar foram um reflexo do contexto da Guerra Fria. Os militares que tomaram o poder em 1964 sustentavam ideais desenvolvidas pela ESG, segundo as diretrizes do National War College dos Estados Unidos. A doutrina ensinada na ESG, desde a revolução cubana, em 1959, consistia na teoria da “guerra interna”, segundo a qual:

[...] a principal ameaça vinha não da intervenção externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero, e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam uma séria ameaça para o país e, por isso, teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas [...]. (SKIDMORE, 1988, p.22).

Assim, a liberdade de expressão e de organização era quase inexistente. Partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade foram suprimidas ou sofreram interferência do governo. Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram reprimidos pela censura. Uma verdadeira perseguição nos meios intelectuais, nas universidades, nos sindicatos, nas escolas, nos campos e nas cidades. De fato, tais categorias foram neutralizadas e extirpadas em nome da Segurança Nacional.

Quatro anos após o golpe militar, o país passava de uma "ditadura envergonhada", para uma "ditadura escancarada", como Elio Gaspari bem descreve, em que as liberdades individuais foram explicitamente suprimidas. Os oficiais da "linha dura" chegaram ao poder. A esse respeito e sobre a institucionalização da tortura no país a partir de 1968, argumenta:

Escancarada a ditadura firmou-se. A tortura foi o seu instrumento extremo de coerção e o extermínio, o último recurso da repressão política, que o Ato

Institucional nº 5 libertou das amarras da legalidade. A ditadura envergonhada foi substituída por um regime a um só tempo anárquico nos quartéis e violento nas prisões. Foram os anos de Chumbo [...]. (GASPARI, 2002, p. 13).

Segundo SKIDMORE (1988), enquanto os órgãos de segurança intensificavam e aprimoravam as práticas de extermínio e de tortura, buscava-se estruturar a economia de modo a implantar um modelo de modernização e desenvolvimento que se convencionou denominar de "Milagre Econômico" (1969-1973). Nesse período, verificou-se uma grande expansão do setor industrial, principalmente o automobilístico, o crescimento da produção siderúrgica, o início de um ciclo de construção de grandes obras públicas e o aumento da oferta de emprego. Por outro lado, também durante o "milagre", a instalação de grandes redes de comércio e de supermercados ocasionou a falência dos pequenos e médios comerciantes; muitas empresas nacionais foram absorvidas por estrangeiras, e a dívida externa aumentou consideravelmente. Assim, vemos que os grandes beneficiados pelo "milagre" foram as classes média e alta.

No que se refere à educação, Saviani (2010) nos esclarece que, nos meados da década de 60 e nos anos 70, observou-se uma ênfase dos estudos econômicos da educação. A partir do trabalho de Theodore Schultz (1973), foram utilizados conceitos como o de capital humano, para explicar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos da educação e a concepção de educação na condição de mercadoria. Assim, ocorreu uma mudança na forma de legitimação advindas da educação. Nesse novo contexto, a educação deveria ser propulsora do desenvolvimento econômico do país e menos de mobilidade social.

"Na década de 1970, acentuou-se o fenômeno de urbanização, e com ele o da modernização do meio rural, o que alterou radicalmente as relações no mundo do trabalho rural, em comparação com as décadas anteriores". (BARSALINI, 2002, p. 89). Nessa mesma década, a imprensa foi a grande responsável pela divulgação e propagação das ideias desenvolvimentistas. Reportagens e manchetes associavam cidade, modernidade, industrialização e progresso. Entretanto a ideologia desenvolvimentista também camuflou os conflitos e os mecanismos de dominação, mascarando informações, legitimando, com isso, as aspirações de grupos específicos da sociedade. Profundas contradições fizeram do "Milagre Brasileiro" um das épocas de maior violação dos direitos individuais dos cidadãos. Em 1964, o regime militar iniciou um período de perseguições, censuras, prisões, torturas e exílio, que teria fim apenas nos anos de 1980.

Nesse cenário, Mazzaropi conseguia burlar a censura do regime militar e representar as lutas de classe no meio rural vivenciadas pelo Brasil por meio da luta entre o bem e o mal, identificando o patrão com o mal e o camponês sem terra com o bem, dentro de um contexto cômico e de explicitação do sentimento, como os sentimentos filiais ou o de solidariedade entre os pares. (BARSALINI, 2002).

Nessas circunstâncias, a crítica cinematográfica, em sua maioria, fora incapaz de analisar as produções cinematográficas sob a óptica artística e a da contribuição que estas aportavam para a compreensão do modo de vida da população brasileira e, dessa forma, afastar-se do ângulo daqueles que concebiam as manifestações culturais a partir de suas próprias aspirações políticas e sociais.

O cinema de Mazzaropi conseguiu impor-se durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 devido à ampla aceitação e reconhecimento conquistado junto ao público, revelando um lado não revolucionário do camponês brasileiro, especificamente, aquele que habitava o interior do Sudeste, seus hábitos conservadores, mas também sua sabedoria e capacidade de adaptar-se à realidade urbana. O contingente de espectadores dos filmes de Mazzaropi, de acordo com Sidney Ferreira Leite, “era composto, em grande medida, pelos milhares de migrantes que se deslocavam do interior do país para as grandes e médias cidades brasileiras ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970”. (LEITE, 2005, p. 88). As produções cinematográficas de Mazzaropi deixavam entrever que, entre as novas situações postas aos migrantes nas cidades, encontrava-se a exigência da alfabetização, como via de acesso para a apreensão dos códigos urbanos.

Em grande parte dos casos, a migração rural-urbana tem um custo muito alto, pois ao sofrimento decorrente da perda de referências familiares, culturais e socioambientais se soma a necessidade imperiosa de aprendizagem de comportamentos que permitem ao migrante adaptar-se de maneira menos dolorosa ao novo contexto, tais como o manejo da linguagem, estilos de vida e ocupações urbanas, o que implica reavaliação dos saberes e modos de vida tradicionais e mudanças de identidade sociocultural. (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p. 18).

No final da década de 1970, iniciava-se a abertura política, paralela à derrocada do milagre econômico brasileiro. Nesse período, ocorrem inúmeras discussões acerca do papel das políticas sociais, das políticas públicas na construção da democracia e cidadania, ao lado dos avanços na democratização do país, que culminaram com a instituição da anistia, a criação de novos partidos políticos e a realização das primeiras eleições diretas para governador. Nesse contexto, a educação passou a ter como papel fundamental a construção da cidadania. Além disso, esse era um período de crise econômica generalizada do mundo capitalista, portanto, o projeto desenvolvimentista perdeu fôlego, e os críticos que não mais

estavam engajados nesse projeto passaram a valorizar os filmes de Mazzaropi - que já era visto como o grande capitão da indústria cinematográfica brasileira – e, nos anos 80, sua produção cinematográfica já era elogiada pela imprensa e analisada em algumas instituições acadêmicas.

2.2 – A produção cinematográfica de Amácio Mazzaropi

Nesse contexto, deparamo-nos com o filme *Tristeza do Jeca*, um gênero fílmico exclusivamente brasileiro, produzido na década de 60, por Mazzaropi . Esse diretor-autor, empresário, ator, chamado Amácio Mazzaropi, que, durante mais de vinte anos, foi um dos principais produtores do cinema nacional, atuou em 32 filmes e personificou uma das figuras mais marcantes da cinematografia brasileira: o Jeca, figura representativa do caipira brasileiro, conforme o quadro 6.

QUADRO 6 – Produção cinematográfica de Amácio Mazzaropi

Filme	Personagem principal	Ano	Cor	Atuação de Mazzaropi
Sai da Frente	Izidoro (Mazzaropi), um caipira pobre, motorista de caminhão que vive no subúrbio de São Paulo.	1952	Preto e branco	Ator
Nadando em Dinheiro	Izidoro (Mazzaropi), um caipira pobre, motorista de caminhão que vive no subúrbio de São Paulo.	1952	Preto e branco	Ator
Candinho	Candinho (Mazzaropi), um caipira, analfabeto que é explorado por um fazendeiro.	1953	Preto e branco	Ator
A Carrocinha	Jacinto (Mazzaropi), um caipira analfabeto, que vive em uma pequena cidade.	1955	Preto e branco	Ator
O Gato de Madame	Arlindo (Mazzaropi), um caipira que vive na cidade trabalhando como engraxate.	1956	Preto e branco	Ator
Fuzileiro do Amor	José Ambrósio (Mazzaropi) é um caipira que trabalha como sapateiro que entra para o Corpo de Fuzileiros Navais.	1956	Preto e branco	Ator
O Noivo da Girafa	Aparício Boamorte (Mazzaropi), um caipira que trabalha no Jardim Zoológico, como tratador de animais.	1957	Preto e branco	Ator
Chico Fumaça	Chico Fumaça (Mazzaropi) é um caipira pobre, “ingênuo” e analfabeto, que vive em um pequeno sítio.	1958	Preto e branco	Ator

Chofer de Praça	Zacarias (Mazzaropi), um caipira pobre, e analfabeto, que vai para a cidade trabalhar como chofer de táxi.	1958	Preto e branco	Produtor, roteirista, argumentista e ator.
Jeca Tatu	Jeca (Mazzaropi) é um caipira que tem sua pequena propriedade ameaçada pela ganância de um latifundiário.	1959	Preto e branco	Produtor, roteirista, argumentista e ator.
As Aventuras de Pedro Malasartes	Pedro Malasartes (Mazzaropi) é um caipira pobre e analfabeto, expulso da fazenda por seus irmãos.	1960	Preto e branco	Diretor, produtor e ator.
Zé do Periquito	Zé Nó (Mazzaropi) é um caipira pobre e analfabeto, que trabalha como jardineiro em colégio secundarista particular.	1960	Preto e branco	Diretor, produtor, argumentista e ator.
Tristeza do Jeca	Jeca (Mazzaropi) é um caipira pobre e analfabeto que vive em uma fazenda como colono.	1961	Colorido	Diretor, produtor, argumentista e ator.
O Vendedor de Linguíça	Gustavo (Mazzaropi) é um caipira pobre e analfabeto, que vive no subúrbio de São Paulo e ganha a vida vendendo linguíça.	1962	Preto e branco	Produtor, argumentista e ator.
Casinha Pequeninina	Chico (Mazzaropi) é um caipira pobre e analfabeto, que vive com sua família na fazenda de um rico proprietário de escravos.	1963	Colorido	Produtor, argumentista e ator.
O Lamparina	Bernadino Jabá (Mazzaropi) é um caipira pobre, que, junto com sua família, busca trabalho em uma fazenda.	1964	Preto e branco	Produtor e ator.
Meu Japão Brasileiro	Fofuca (Mazzaropi) é um caipira dono de uma pensão e pequeno agricultor.	1964	Colorido	Produtor, roteirista e ator.
O Puritano da Rua Augusta	Pudoroso Tavares (Mazzaropi) é um rico industrial, conservador e puritano.	1965	Preto e branco	Diretor, produtor, argumentista e ator.
O Corinthiano	Manuel (Mazzaropi) é um caipira que trabalha como barbeiro na periferia de São Paulo.	1966	Preto e branco	Diretor, argumentista e ator.
O Jeca e a Freira	Sigismundo (Mazzaropi) é um caipira que vive na propriedade de um rico fazendeiro escravocrata.	1967	Colorido	Diretor, produtor, argumentista, roteirista e ator.
No Paraíso das Solteironas	Joaquim Cabrito (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda como empregado.	1968	Colorido	Diretor, produtor, argumentista,

				roteirista e ator.
Uma Pistola para Djeca	Gumercindo (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda como empregado.	1969	Colorido	Diretor, produtor, argumentista, roteirista e ator.
Betão Ronca Ferro	Betão(Mazzaropi) é um caipira circense.	1970	Colorido	Produtor, argumentista e ator.
O Grande Xerife	Inácio Pororoca (Mazzaropi) é um caipira que trabalha como chefe dos correios de uma pequenina cidade..	1972	Colorido	Produtor, argumentista e ator.
Um Caipira em Bariloche	Polidoro (Mazzaropi) é um caipira ingênuo e dono de uma fazenda.	1973	Colorido	Diretor, produtor, argumentista e ator.
Portugal Minha Saudade	Sabino(Mazzaropi) é um caipira que trabalha como vendedor ambulante.	1973	Colorido	Diretor, produtor, argumentista e ator.
O Jeca Macumbeiro	Pirola (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda, como empregado.	1974	Colorido	Diretor, produtor, argumentista e ator.
Jeca Contra o Capeta	Puído (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda, como empregado.	1975	Colorido	Diretor, produtor, argumentista e ator.
Jecão... Um Fofoqueiro no Céu	Jecão (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma pequenina cidade, trabalha como agricultor e ganha na loteria.	1977	Colorido	Diretor, produtor, argumentista, roteirista e ator.
Jeca e o seu Filho Preto	Zé (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda, como empregado.	1978	Colorido	Produtor, argumentista e ator.
A Banda das Velhas Virgens	Ananias (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda, como empregado.	1979	Colorido	Diretor, produtor, argumentista, roteirista e ator.
O Jeca e a Égua Milagrosa	Raimundo (Mazzaropi) é um caipira que vive em uma fazenda, como empregado.	1980	Colorido	Diretor, produtor, argumentista, roteirista e ator.

Fonte: Museu Mazzaropi

Como vemos, sua extensa obra contribuiu para a consolidação de uma memória nacional sobre o caipira e constitui o registro da agressiva urbanização brasileira, com consequências profundas na memória social. E para melhor elucidar nossa proposta de apresentar o filme *Tristeza do Jeca* como uma possibilidade de percepção sobre a educação popular, discorreremos sobre o pensamento de Paulo Freire.

2.3- Paulo Freire¹⁸ - o educador brasileiro:

Freire (2004) nos convida a uma busca pela igualdade por meio de uma educação que tenha como pressuposto o diálogo, em que todos tenham direito à voz e se eduquem mutuamente. Este diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado, que gera uma ação, que é capaz de emancipá-lo(s) em conjunto. Vemos, com isso, que as dimensões educação e filosofia nele se cruzam e se acham entrelaçadas.

Sabemos que o curso do ser humano é determinado historicamente. O que significa dizer que a existência humana é permeada pelos valores de um determinado lugar e uma determinada época, com traços culturais próprios. Assim, apesar de nossas singularidades, não há como negar a influência que recebemos de pessoas, de grupos, de povos, de mil circunstâncias. Ao analisar os escritos de Paulo Freire, não foi diferente. A verdadeira paixão pelo estudo da língua portuguesa o conduziu ao exercício da leitura de clássicos do pensamento nacional, como “Tristão de Athayde”, e internacional, como “Jacques Maritain, Bernanos e Mounier”. (FREIRE, 1980, p.14 e 15). Entre outros, esses pensadores foram as bases da reflexão humanística de Paulo Freire. Contudo o seu anseio inesgotável pelo saber o levou a empreender leituras em todos os campos do conhecimento.

Ao analisarmos seu pensamento, vemos que Freire dialoga com muitas filosofias e autores diversos. Entretanto, não é um eclético. Segundo Gadotti, “seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo”. (GADOTTI, 1989, p. 115). Saviani (1987), ao se referir à filosofia freireana, nos mostra que “É nítida a inspiração da concepção humanista moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers”. (SAVIANI, 1987, p.71). Ainda, segundo

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997), conhecido como Paulo Freire, foi um dos maiores educadores e filósofos brasileiros, que deixou para a humanidade um denso legado biobibliográfico. Além disso, foi autor de diversas obras traduzidas para várias línguas e de um método de alfabetização capaz de suscitar grandes debates na história da Educação mundial.

esse autor (1987), a filosofia dialética de Freire é idealista, uma espécie de “dialética de consciências”, que, com base no método fenomenológico existencial, é sinônimo de diálogo.

Nas produções de Paulo Freire, identificamos referências a vários filósofos. Assinalamos, nesse momento, a influência socrática presente na obra freireana. No livro *Educação como Prática de Liberdade*, vemos o uso do termo **partejamento**, quando ele faz referência à sociedade brasileira, “sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que pretendia preservar-se a um outro que estava por vir, buscando configurar-se”. (FREIRE, 1986, p.35). Vemos Sócrates ainda na obra *Pedagogia da Esperança*, no episódio do diálogo travado com camponeses chilenos, no qual Paulo Freire propõe um jogo de perguntas e respostas entre eles e inicia-o questionando aos camponês o que significa maiêutica socrática. Nesse mesmo diálogo, Freire ainda faz referência a Marx e Hegel. (FREIRE, 2007, p. 48).

Destacamos, nesse momento, a forte influência dos pensadores marxistas na obra freireana. Em toda a sua produção, é visível a análise dialética e a orientação advinda do pensamento de Hegel e Marx. Para ele, ler o mundo significa compreendê-lo como produto e expressão de um conjunto de relações dialéticas. Nessa concepção, o ser humano é um ser de relações, que tem como base a reflexão advinda da **dialogicidade**. Salientamos que a reflexão apresentada por Freire advém da própria existência dos seres humanos. Segundo ele, os indivíduos “refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens”. (FREIRE, 1980, p.33). E nessa reflexão a comunicação dialógica é peça chave. De acordo com Paulo Freire,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.82-83).

Percebemos, com isso, que a influência do pensamento marxista permeia a proposta freireana de **diálogo**, já que esta não pode ser compreendida como uma experiência incondicional, mas, antes, historicamente situada. No pensamento freireano, assim como no marxista, o diálogo ocorre entre semelhantes e mesmo entre diferentes, desde que não antagônicos. Por isso, em uma sociedade baseada em forças antagônicas, como a nossa, na qual a elite distanciada do povo tem o poder de decisão, o diálogo é inexistente. Conforme

Paulo Freire, “nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer”. (FREIRE, 1986, p. 47). Vemos, assim, que a leitura da realidade social empreendida por Freire assemelha-se à visão marxista, segundo a qual, as relações dominantes, numa sociedade de classes, só podem ser de exploração, de dominação e de alienação, pois, “se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos modernizantes”. (FREIRE, 1981, p. 58).

O marxismo como referência, bem como as categorias gramscianas também podem ser vistos na obra freiriana, quando esta nos fala de autonomia, especialmente ao discutir importância de se **refazer o mundo** e o papel do **intelectual orgânico** na transformação. Para ele, a **transformação do mundo** só é possível em virtude do fato de sermos seres “programados para aprender”, pois.

O impossível teria sido ser um ser assim, mas ao mesmo tempo não se achar buscando e sendo, às vezes, interditado de fazê-lo ou sendo, às vezes, estimulado a fazê-lo. O impossível seria, também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer ao mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, à medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que terminamos por nos tornarmos ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. (FREIRE, 1995, p.19).

A concepção de “intelectual orgânico”, criada Gramsci, é decisiva para responder aos questionamentos elencados por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1992). Nesta obra, o intelectual orgânico da classe trabalhadora resulta das incoerências entre a maioria da população e as vanguardas revolucionárias, bem como dos educadores e educandos, da objetividade e subjetividade e da teoria e prática. Além dessa obra, podemos compreender a concepção de Freire acerca do intelectual orgânico nas *Cartas à Guiné-Bissau* (1978). Neste livro obra, o autor nos fala de forma clara acerca da importância do intelectual orgânico da classe trabalhadora, notadamente quando faz referência à criação de “uma nova sociedade, sociedade de trabalhadores em que um novo tipo de intelectual deve emergir – o que se forja entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria”. (p. 59). Além disso, ele discute as relações entre “opressores” e “oprimidos” no contexto dos embates entre as classes sociais.

Verificamos, em nossa incursão pela obra freireana, que o referencial teórico no qual ele se baseou é composto por uma vasta gama de pensadores com os quais interage por meio

de um diálogo “amoroso” e respeitoso. Entre outros fragmentos de suas escritas, identificamos a admiração por Tristão de Athayde, Maritain, de Bernanos, de Mounier, entre outros, no trecho a seguir:

[...] Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Athayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros. (FREIRE, 1980, p.14-15).

Em sua obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980), Paulo Freire atribui a Álvaro Vieira Pinto e ao Profº Guerreiro a paternidade do conceito **conscientização**, retirando de si os créditos da criação desse vocábulo. Ele argumenta que:

Acredita-se, geralmente, que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p.25).

Erich Fromm, pensador com o qual Freire evidencia grande afinidade, encontra-se presente em muitos de seus escritos. Como exemplo, citamos a participação desse pensador no livro *Política e Educação*, quando Freire discute a formação do educador e nos esclarece que:

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofílico no autoritário assim como há muito biofílico no progressista coerentemente democrático. (FREIRE, 1995, p. 72 - 73).

Não podemos deixar de fazer referência a Sartre, Niebuh, Amílcar Cabal, Samora Machel, L. Goldman, Marcuse, Simone de Beauvoir, entre tantos outros, que foram determinantes na construção do pensamento de Paulo Freire. Recorremos diretamente a Paulo Freire na apresentação de sua obra *Pedagogia da Esperança*, em que ele se expressa:

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de “soldaduras” e “ligaduras” de velhas e puras “adivinhações” a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu li a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arend, Marcuse (...). (FREIRE, 2007, p.19).

Portanto, com os dados anteriores, consideramos o quão complexo seria enquadrar Paulo Freire em uma corrente filosófica. Acreditamos que a dificuldade advém do fato de ele (assim como nós) não ver relevância alguma nessa definição.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire adverte que sua posição, diante do problema da libertação dos homens, poderá ser compreendida como idealista, pelo fato de falar sobre diálogo, amor, humildade, vocação ontológica, etc. Afirma ele que, para além das interpretações, sua obra é “um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto”. (FREIRE, 1992, p. 25).

Assim, concluímos esse tópico, dizendo que agora é possível compreender a fala de Paulo Freire, quando explica “eu não me defino marxista”, pois é possível identificar em seus escritos uma base o idealista, pautada no método fenomenológico, permeada pela tendência existencialista cristã, numa perspectiva dialética. No plano educacional, incorpora parte das contribuições do pragmatismo de Dewey. Entretanto enfatizamos que o seu pensamento segue uma perspectiva crítica.

2.3.1- Conceitos de homem, mundo e sociedade na visão freireana

Iniciaremos este tópico destacando que, ao longo de sua obra, Paulo Freire promove um entrelaçamento dialético entre essas três dimensões. Ao abordar o conceito de mundo, ele o faz sempre relacionado a homem e sociedade. O termo sociedade surge como um espaço que condiciona, mas não determina a ação humana.

Ao concebermos a ideia de homem, segundo Paulo Freire, vemos que ele não é um ser simplesmente abstrato, desvinculado do mundo e da sociedade, ele é antes um ser histórico. E a sociedade não tem sentido algum sem o homem. Segundo ele,

Os homens, [...], ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua

busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1992, p. 89).

Por outro lado, não seria possível ao ser humano realizar-se sem o mundo. Na obra *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire nos ensina que “o homem, não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo”. (FREIRE, 1982, p.28). É necessário que compreendamos que essa relação é caracterizada pela reciprocidade de valores, e não de dominação do homem ante a natureza. Pois o homem “atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar”. (FREIRE, 1982, p.28). Para Freire,

a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais incida-mente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1982, p.31).

Ao abordar o conceito de mundo na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire nos fala que, “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”. (FREIRE, 1986, p. 39). Entretanto ele nos alerta para o fato de que, a priori, “o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. (FREIRE, 1986, p. 39). Diante disso, compreendemos que o conceito de “mundo” de Freire é envolto por uma pluralidade de sentidos, ora apresenta-se por meio da materialidade da natureza, ora envolve uma gama de relações sociais. O diálogo estabelecido com um camponês, em um Círculo de Cultura no Chile, exemplifica perfeitamente essa concepção de mundo:

‘Descubro agora [afirma o camponês] que não há mundo sem homem’. E quando o educador lhe disse: Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficasse as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?’
 ‘Não!’, respondeu enfático, ‘faltaria quem dissesse Isto é mundo’. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência. (FREIRE, 1992, p.71).

Logo depois, declara-nos que, “desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: ‘consciência e mundo se dão ao mesmo tempo’”. (FREIRE, 1992, p. 71). Assim, vemos que o fundamento do mundo não está somente no eu, mas na pluralidade das consciências e na intersubjetividade.

Enfatizamos, ainda, que, ao propor essa discussão acerca do homem como um ser de relações, Freire faz a distinção entre o mundo da natureza e o da cultura. Isso se faz necessário porque, segundo ele, o homem deve ser compreendido como “um ser no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 1986, p.124). Ressaltamos que o mundo da natureza exerce um grande fascínio sobre esse autor, em especial, as árvores. Como exemplo acerca da admiração de Freire pelas árvores, citaremos a passagem contida no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, na qual ele relata uma reunião com os camponeses ocorrida à sombra daquela “enorme árvore centenária”, por ele interpretada como sendo “uma espécie de centro político-cultural da população”. (FREIRE, 1978, p. 61).

A reunião se realizou não numa sala arrumada e para ela preparada, mas à sombra de uma enorme árvore centenária. A melhor maneira que tinha a população de demonstrar sua hospitalidade era a de receber a delegação naquela sombra acolhedora e, em íntima relação com seu mundo natural, conversar sobre os seus problemas. (FREIRE, 1978, p. 61).

Entretanto não podemos nos olvidar de que a concepção de mundo freireana requer que levemos em conta seu sentido de realidade social, espaço histórico e, portanto, contraditório, mutável. Para Paulo Freire, a realidade – o mundo – é o mundo da consciência, pois esta não existe sem aquele. É por isso que refletir acerca da realidade requer pensar o sujeito sobre a realidade. Freire mostra que a compreensão da realidade se faz mediante a problematização, caminho pelo qual há uma *emersão* das consciências que se *inserir* criticamente na realidade. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”. (FREIRE, 1992, p. 70).

Ao abordar a concepção de homem segundo o pensamento freireano, observamos que ele demonstra uma grande admiração pela condição humana. Para Freire, a natureza relacional e capacidade de transcender seu caráter de simples ser de contatos fazem do homem um ser extraordinário. Assim, ele se exprime:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a inexorabilidade. (FREIRE, 2004, p. 52- 53).

Desse modo, o homem é um ser que existe e não simplesmente vive - condição animal também característica dos humanos, e por estes transcendida. Sobre essa condição relacional, Paulo Freire defende: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele.” (FREIRE, 1986, 40). Além disso, o homem é o único ser “capaz de transcender”. (FREIRE, 1986, 40). A sua transcendência não se deve apenas a sua qualidade espiritual no sentido em que estuda Erick Kahler. Não resulta somente da transitividade de sua consciência. Ela se deve também à consciência que tem de sua finitude. Da compreensão de que é um ser inacabado e que sua real plenitude “se acha na ligação com seu criador”. (FREIRE, 1986, 40).

Sobre a natureza inacabada dos seres humanos, Freire nos aponta que a inconclusão não afeta apenas a condição humana, pois “inconclusos são também as jaboticabeiras que enchem, na safra, meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são esses pássaros como inconcluso é Eiko, meu pastor alemão, que me saúda contente no começo das manhãs”. (FREIRE, 2004, 55). Entretanto, entre os seres humanos, o inacabamento tornou-se consciente. “Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. (FREIRE, 2004, 55). Freire inclui os espaços sociais nesta característica de inconclusão, principalmente como uma necessidade de quem se reconhece como ser de esperança, na medida em que “Só na convicção do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto”. (FREIRE, 1986, p.53).

Assim, Paulo Freire também compreende o homem como um ser que se faz, em suas relações com o mundo e no mundo, por meio do trabalho consciente. Somos seres curiosos, críticos e criativos, ou seja, existimos, e nossa presença no mundo precisa ser de inserção e não adaptação. Freire afirma: “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. (FREIRE, 1995, p. 79).

Analisando a premissa acima, compreendemos o quão é válida não apenas para os seres humanos, mas também para as diferentes expressões culturais específicas do nosso existir. É desse modo que, nas relações sociais, vamos nos constituindo em homens e

mulheres, pois, para ser mulher, parafraseando Simone de Beauvoir (1980), temos que nos tornar mulher, o mesmo vale para o homem, pois o fato de nascer macho não quer dizer que será homem, para ser homem, freireanamente explicando, tem que ir se tornando. E esse vir a ser ocorre nas nossas relações sociais pela capacidade de aprender. Paulo Freire nos adverte que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 2004, p. 69).

O homem freireano precisa Ser mais. *O que significa* a possibilidade que se revela ao homem concreto de deixar de ser coisa, de se humanizar. O compromisso radical com o homem concreto não pode ser passivo: ele é práxis, inserção na realidade e conhecimento científico desta realidade. O homem, para Paulo Freire, é o único ser

que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente esse ser já em si um compromisso. (FREIRE, 1981, p.17).

Por isso, ponderamos que, para o compromisso ser autêntico, se faz necessária a consciência crítica. Asseguramos que essa consciência é aquela que objetiva compreender o homem em toda a sua totalidade. Para Paulo Freire, “a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesse ponto, chamamos atenção para a curiosidade que, no pensamento freiriano, é a responsável por estimular o ser humano a sair de si, em busca de aventuras e descobertas, de modo a sentir-se constantemente motivado a ir à busca da superação das “situações-limites” em que se acham quase “cosificados”. (FREIRE, 1992, p. 90). Para Paulo Freire, é a curiosidade que transforma o homem em ser indagador, fazendo-o “reconhecer a existência como um ato de perguntar”. (FREIRE, 1998, p.27). Pois é na sua relação com os outros, no mundo e com o mundo, que o ser humano busca a aventura, o conhecimento, objetivando, com isso, transformar o mundo e, em consequência, transformar-se, desse modo, toma para si a condição de ser político, de protagonista. “Já não se satisfaz em assistir. Quer participar”. (FREIRE, 1986, p. 55).

Dessa forma, o ser humano assume uma condição que o impulsiona a tornar-se “**ser da práxis**” por meio do caminho que percorre para transformar o mundo, por sua atuação e por sua reflexão devidamente articuladas na e pela práxis. (FREIRE, 1981, p. 17). Enfim, para

Paulo Freire, homens e mulheres são criados para ser mais, expandir as suas potencialidades materiais e espirituais no contexto histórico em que estão inseridos, instigados pela complexidade da vida do ser humano e pelos conflitos históricos de seu tempo, em um processo no qual a educação cumpre um papel indispensável. O que, segundo Freire, significa dizer que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]”. (FREIRE, 1995, p. 20).

Para isso, Freire (1986) sugere, aos educadores e educadoras, a construção de uma postura dialógica e dialética, não mecânica, de forma humilde, mas esperançosa, contribuindo para a transformação das realidades sociais, históricas e opressoras que desumanizam a todos. Pois é por meio dessa prática educativa que o educando vai construindo o seu próprio conhecimento e torna-se “ser social”, tanto no âmbito da condição humana, como no espaço da apropriação do conhecimento propriamente dito. Nesse contexto, a sociedade é concebida por Paulo Freire como um espaço paradoxal de relações sociais historicamente construídas. Para ele, ela se revela por meio da aprendizagem, das relações que o ser humano precisa estabelecer com os outros e com o mundo.

Por isso, os oprimidos socialmente podem e devem ser estimulados a recuperar sua identidade de sujeitos de sua história, mediante debates, encontros, engajamento nas lutas, e, dessa forma, desenvolver sua consciência crítica. Pois, ao compreender a ideologia que entremeia os mecanismos de opressão, descobrem a natureza histórica da sociedade. Sociedade essa permeada de contradições, nas quais o poder exacerbado é sempre associado à submissão. Portanto,

No momento em que uma sociedade vive um época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor de seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 1992, p.93).

De fato, a luta pela humanização inicia-se com os oprimidos. Entretanto eles precisam identificar o opressor que habita em cada um deles, para, assim, “libertarem-se a si e aos opressores”. (FREIRE, 1992, p. 30). Por conseguinte, para que alcancem esse objetivo, os oprimidos necessitam de uma pedagogia que seja criada *com* eles, e não *para* eles, pois, dessa forma, a opressão passa a ser objeto de reflexão deles próprios.

Reiteramos que, para Paulo Freire, os conceitos homem, mundo e sociedade não podem ser compreendidos isoladamente. Desse modo, essas concepções se apresentam por meio de uma identidade dialética, em que estão necessariamente, ligados entre si, já que “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros”. (FREIRE, 2005, p 20). Por isso, essas dimensões se distinguem, mas não se separam.

2.3.2- A Educação em Paulo Freire:

A educação, para Paulo Freire precisa promover um discurso no qual a comunicação entre os sujeitos seja a característica principal. Por meio da comunicação, do diálogo, homens e mulheres usam a palavra e descobrem-se produtores de cultura. Essa educação objetiva a conscientização de todos os indivíduos, e mediante esta a conquista da libertação. Ele nos mostra que a passagem da inconsciência para a consciência, que nos conduz do papel de um mero espectador do mundo ao de um sujeito transformador dessa realidade, só pode ser efetivada através de uma ponte construída pelo discurso dialógico, cujas bases são os próprios homens e mulheres.

Paulo Freire, ao discorrer sobre a prática da educação, diz-nos que existem duas práticas que resultam do modo como o educador percebe e compreende os educandos, a bancária e a libertadora. Segundo ele,

na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1992, p. 58).

Para tanto, faz-se necessário que façamos uma reflexão acerca do meio cultural em que vive o educando. É fundamental que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao seu principal objetivo, que é possibilitar ao indivíduo a aquisição de sua autonomia, , construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer, com os outros homens e mulheres, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Vejam o diálogo abaixo retirado de uma cena do filme *Tristeza do Jeca*:

Dr. Márcio: Bem, Jeca. Eu gostaria que você pedisse para que seus amigos votassem no candidato de meu pai, o coronel Policarpo.

Jeca: Ocêis que sabe duma coisa? Eu num vou pidi nada não. Eu num tenho nada qui vê com a vida du zotô. (Pausa). E dispois, tá aí uma coisa qui homi direito num faiz.

Capataz: O que é que homem direito não faz?

Jeca: Atraí o patrão.

Capataz: Atraí?! É trair, do verbo trair.

Jeca: Traí... ocê tá pensanu que eu sô ignorante? Eu num sô não. Eu lembro, até dotô, quando a fessora insinava eu o verbo. Eu traíru, tu trairava, ele traíró...

Nessa cena, o filho do Cel. Bonifácio, o Dr. Márcio, e o capataz vão ao casebre do Jeca tentar convencê-lo a votar no rival de seu patrão, e fica evidenciado que o Jeca, ao frequentar a escola, recebeu uma educação bancária, entretanto, com a vida, ele recebeu a educação libertadora, pois pode não saber pronunciar corretamente o verbo trair, mas conhece perfeitamente o seu significado. Freire nos relata que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” e que esta postura implica “uma concepção dos seres humanos e do mundo”. (FREIRE, 1981, p. 51).

Paulo Freire defende que todo educador precisa estar comprometido com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar, que contribua para que as pessoas possam analisar criticamente a realidade vivida e sejam capazes de agir sobre essa realidade. Este comprometimento de Freire o leva a elaborar uma pedagogia comprometida com a superação das condições de existência das populações oprimidas. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele nos alerta que

a Pedagogia do Oprimido tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará. (FREIRE, 1992, p.32).

Entendemos que a educação preconizada por Freire (1992) deve ter sua base sempre nos níveis e nas formas como os educandos compreendem a realidade e não apenas da forma como o educador a concebe. De acordo com ele, a luta dos oprimidos e sua libertação está diretamente ligada à percepção da situação opressora e alienante, e à procura da libertação desta situação. É o que vemos, quando ele escreve:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação

da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1992, p.36).

Na concepção “bancária”¹⁹ da educação, os alunos são passivos na ação com os professores. Desse modo, os educandos são vistos como seres vazios, que devem ser preenchidos pelas palavras dos professores, considerados os mais sábios e sabem, portanto, o que ensinar. As palavras, escolhidas pelos educadores, são impostas aos educandos “como se fossem algo separado da vida. Como se linguagem-pensamento fosse possível sem realidade” (FREIRE, 1981, p.89). Nessa prática educativa, as estruturas sociais nunca são trazidas à discussão, nunca se pensa a linguagem como construtora, mantenedora e transformadora das relações sociais dos educandos. Seu objetivo primeiro é domesticar o indivíduo por meio da palavra, para que ele torne-se adequada à sociedade existente e não almeje transformá-la. Para Paulo Freire,

Numa tal concepção, é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é ‘estudar’, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sociocultural. (FREIRE, 1981, p.45).

Essa foi à educação a que o Jeca se referia na cena citada anteriormente. A professora ensinou-lhe o verbo trair fora de seu contexto de produção, sem qualquer relação com uma situação real que justificasse o seu uso ou a escolha de determinadas palavras, todo o processo de construção de significado perdeu-se num vácuo de pressupostos e interpretações alheias à realidade e aos interesses dos participantes na interlocução. O Jeca, assim como a maioria dos brasileiros, foi receptáculo da educação bancária.

Na concepção de Paulo Freire, o ato de conhecer requer uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos, mediatizado pelo objeto a ser conhecido. “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”. (FREIRE, 1981, p. 49). Para isso, faz-se necessário “um educador humanista, revolucionário.

¹⁹ Segundo Freire (1992) a concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos, o primeiro o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso não há conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino “educa” para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

[...]. Sua ação, identificando-se, desde logo, com as do educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. No pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber”. (FREIRE, 1992, p 62).

Assim, para Freire, a educação tanto pode ser conservadora, mantenedora do status quo, ou pode ser transformadora, possibilitando que homens e mulheres se envolvam na mudança da realidade que vivenciam. Ele nos convida a adotar práticas libertadoras, para que possamos descobrir e nos apropriar da nossa própria palavra, e, assim, afastarmo-nos de um discurso fatalista, que prega a inevitabilidade de um status quo injusto, e impede os seres humanos de emergirem de um mundo onde simplesmente estão, para se engajarem em um mundo onde eles são não apenas espectadores da história, mas fazedores das próprias circunstâncias históricas em que vivem. Esse convite é aceito por Mazzaropi, que se utiliza do filme *Tristeza do Jeca* para atuar como um verdadeiro educador libertário, principalmente na cena desse filme, em que o Jeca em um diálogo com seus companheiros colonos, pede ajuda para encontrar seu filho que fora raptado.

Para concluir essa reflexão enfatizamos que, para Paulo Freire, o objetivo máximo da educação é a humanização dos homens. Salientando que o termo *A humanização* é visto, aqui, como um processo permanente de busca de liberdade que acontece historicamente na práxis. “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1992, p. 38). E essa prática deve ser pautada nas categorias diálogo, consciência e libertação que serão abordadas com mais profundidade no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A TRISTEZA DO JECA: A REPRESENTAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

Lá no mato tudo é triste
 Desde o jeito de falá
 Pois o Jeca quando canta
 Tem vontade de chorá
 Não tem um que cante alegre
 Tudo vive padecendo
 Cantando pra aliviá.

Angelino de Oliveira

O filme *Tristeza do Jeca*, além de ser uma representação da sociedade brasileira, é o testemunho da sociedade no qual foi produzido. Afirmamos isto porque acreditamos que nenhuma produção cinematográfica, embora retrate as particularidades da vida, os sentimentos e comportamentos dos indivíduos, a sua interioridade subjetiva, não deixa de expressar a sociedade de uma época. Suas imagens são repletas de historicidade, tornando-se, por sua função social, testemunhos visuais de uma dada época e lugar. Como tais, retratam o espírito de uma época, permitindo-nos a compreensão de como os homens e mulheres constroem a vida social, uma vez que estes expressam e deixam registrados para a posteridade práticas sociais, modos de pensar, valores, símbolos, sentimentos, comportamentos, tensões, expectativas, temores, próprios de uma determinada sociedade, como também são fontes de informações sobre determinadas mudanças. Isto nos permite considerar que o nosso objeto de estudo pode se transformar num importante manancial para que o povo brasileiro conheça seu momento histórico, suas relações sociais, como e por que os homens se educam, subsidiando a reconstrução histórica do objeto educação, e, com isso construam sua identidade nacional.

Sabemos que a construção de uma identidade nacional surge do sincretismo de vários elementos: étnico, linguístico, religioso, social, cultural, político e econômico. Portanto, a identidade é a definição de um grupo sobre si mesmo e sua trajetória, social, cultural e histórica, ressaltando suas diferenças sobre o outro. De acordo com Ortiz (1992), como a memória nacional, a identidade de uma nação vincula-se à história e pertence ao domínio da ideologia, simbolizado pelo Estado.

O Estado é esta totalidade que transcende e integra os elementos concretos da realidade social, ele delimita o quadro de construção da identidade nacional. É através de uma relação política que se constitui assim a identidade; como construção

de segunda ordem ela se estrutura no jogo da interação entre o nacional e o popular. (ORTIZ, 2003, p. 138-139).

Desse modo, o cinema é essencial na mediação dessas representações, exerce o papel de uma poderosa ferramenta, capaz de promover a disseminação de práticas sociais e culturais. Além disso, Auxilia na criação da identidade nacional de um grupo e é produzido por meio de uma visão de homem e mundo, que faz parte de uma sociedade. O ambiente cria identidades e, desta forma, as reconstruções produzidas pelos filmes disseminam e compõem a identidade do grupo que está nela representado. Por meio da análise de cinematografias nacionais, podemos vislumbrar traços da imagem sociocultural brasileira, bem como os possíveis estereótipos relacionados à identidade nacional. No filme *Tristeza do Jeca*:

O ladino Jeca de Mazzaropi aborda questões cruciais como a migração dos antigos parceiros do campo para cidade, a transformação dos sitiantes em operários, o racismo, e tantas outras. Atribui-se o constante sucesso dos filmes de Mazzaropi ao fato de seu personagem resgatar o que há de mais essencial na cultura do brasileiro: a capacidade de resistir às diversidades com jogo de cintura, com criatividade (...) mantendo a identidade e recriando sua história. (CARDOSO, Haydée no prefácio de *Mazzaropi: o Jeca do Brasil*).

A personagem central do filme, o Jeca, configurava o momento desenvolvimentista pelo qual passava o povo brasileiro, sem perder os elementos culturais que formam sua essência, ou seja, adquiria nova significação, à medida que tempo passava, mas fortalecia a memória do que é efetivamente: “a síntese das origens do povo que retratava, a partir da síntese das origens do trabalhador brasileiro”. (BARSALINI, 2002, p. 25). Portanto, essa obra cinematográfica identifica-se com a população brasileira, e esta reconhece-se nos personagens ali representados. Geralmente, seu público é carente em sua formação educacional formal; são pessoas para as quais as imagens são, muitas vezes, a única possibilidade de acesso às informações. (BARSALINI, 2002).

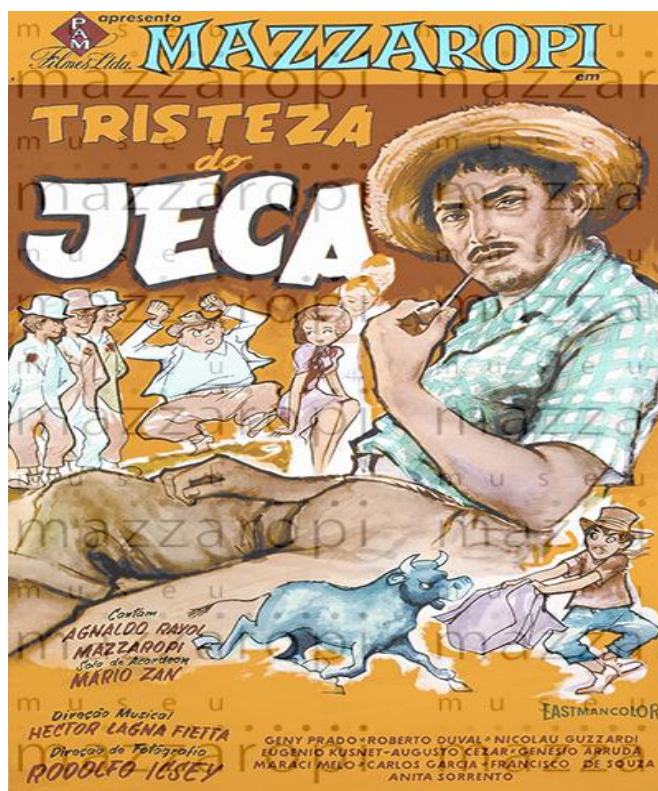
Essa filmografia pertence ao âmbito da cultura popular, nela são apresentados ao público temas sérios numa perspectiva cômica. Ela é produto de um contexto determinado pela forte urbanização que o Brasil vivenciou na segunda metade do século XX. Destacamos que, no ano de 1950, o Brasil registrava 75% da população residindo na área rural, em 2000, os moradores das cidades equivaliam a esse patamar (IBGE, 2000). Assim, essa obra cinematográfica foi constituída no decorrer do processo de ascensão do predomínio das cidades como principal espaço econômico, político e social da sociedade brasileira. As consequências deste processo são significativas em relação à produção, reprodução e

circulação das expressões culturais identificadas com a cultura caipira, especialmente, quanto ao deslocamento da população do meio rural para as cidades. O trabalho no espaço urbano é antagônico ao realizado no meio rural, e o contato comunitário realizado em todas as dimensões da vida social é substituído por relações fragmentadas em grupos distintos, em função do local de trabalho e de moradia, o que provoca a separação entre a vida comunitária e a atividade produtiva, o que não ocorria no meio rural. As referências culturais da população que participou do êxodo rural são diferentes em relação à sociedade de consumo que era constituída no país.

Além disso, não há como negar a habilidade de Mazzaropi em produzir cinema mediante as injunções entre as expectativas do público e a linguagem cinematográfica mundializada, adaptada aos tipos humanos e temas representados nos seus filmes. Para Barsalini, “Mazzaropi era um intelectual do povo, um homem que compreendia perfeitamente a forma popular de enxergar o mundo, que tinha organicidade com a forma com que o trabalhador vê o mundo”. (BARSALINI, 2002, p. 41).

3.1 Conhecendo o filme

FIGURA 3 – Cartaz do filme Tristeza do Jeca



Fonte: Museu Mazzaropi

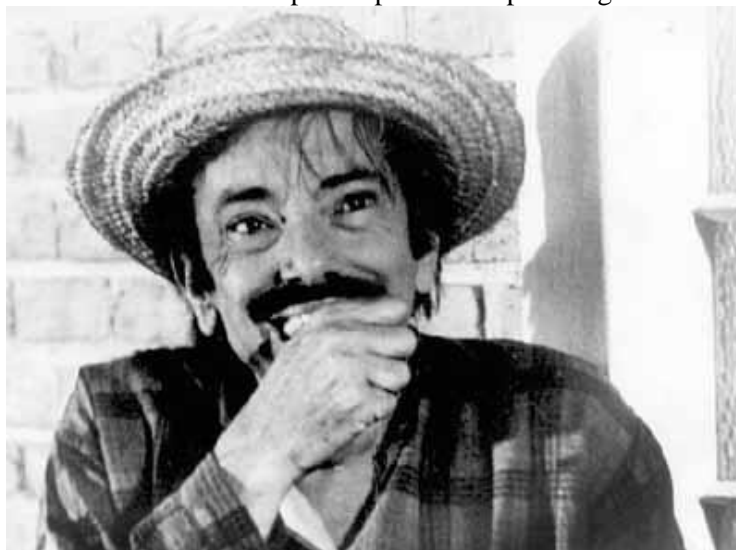
O filme *Tristeza do Jeca*²⁰ foi produzido e lançado no de 1961. Nele, o público vê representada a disputa pelo poder político no interior do Brasil. Nesse filme, o “Jeca”, personagem interpretada por Mazzaropi, é um líder entre os colonos e vive com sua família e outros camponeses na fazenda do Cel Felinto (Nicolau Guzzardi), que disputa a prefeitura de uma pequena cidade do interior com o Cel Policarpo (Genésio Arrunda), um homem de aparência frágil e de idade avançada, cuja campanha é liderada pelo Cel Bonifácio, que objetiva com isso manter-se no poder. “Os camponeses são obrigados a votar em seus “patrões” para continuar a ter moradia e trabalho, ou seja, o filme possui como eixo principal a troca de votos.” (FRESSATO, 2009, p. 188). Além disso, em busca dos votos dos eleitores, é usado todo o tipo de artimanhas e violência, como compra de voto, sequestro, ameaças e a promessa de casamento entre a ingênua e analfabeta filha do “Jeca” e Sérgio (Augusto César Vanucci), o filho do Cel Bonifácio, um rapaz da cidade grande, estudado, com o título de doutor. Destacamos, aqui, o papel de Mazzaropi como educador popular, pois, ao denunciar a realidade acima, ele a problematiza e sugere possibilidades. Assim, de acordo com a proposta pedagógica freireana, que requer um educador problematizador, visto que se trata de uma pedagogia da pergunta, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 2004, p. 22).

Nessa película, Mazzaropi apresenta paralelo a denúncia de corrupção e exploração, a cultura do homem do campo, por meio das cenas que retratam os rodeios, a oração da Ave Maria realizada todos os dias às dezoito horas, o cotidiano da lavoura com as carroças, boiadeiros, o papel do negro na sociedade, espelhado na figura respeitada do Pai João, o sapato de salto alto que é algo estranho para as moças do interior, bem como a solidariedade que permeia toda a relação entre “os caipiras”.

O Jeca é exposto ao público como um caipira preguiçoso, defensor de seus valores e consciente de seu papel social. O personagem traja roupa xadrez remendada, chapéu de palha gasto e usa botinas. “seus cabelos estão sempre desalinhados. Com barba e bigode ralos, ele tem o hábito, [...], de fumar e cuspir no chão”. (FRESSATO, 2009, p. 170).

²⁰ A ficha técnica completa, o elenco e enredo encontra-se em anexo.

FIGURA 5 -Mazzaropi interpretando o personagem Jeca.



Fonte: Museu Mazzaropi

Ele vive com sua família, a esposa Filó (Geny do Prado), sua filha Marina (Maracy Mello) e o filho Toninho (João Batista de Souza), em uma choupana de pau a pique coberta de palha, construída por ele e outros colonos em regime de mutirão²¹, assim como todos os ranchos da vila de agricultores na fazenda do Cel Filinto. Ele, como os demais agricultores, são empregados do coronel, e recorrem à solidariedade grupal para garantir a sobrevivência. Nessa película, em toda a situação de dificuldade o homem do campo pode contar com a ajuda de seus pares. Eles retratam uma sociedade caipira ante a civilização urbana, são

[...] pequenos lavradores, sitiantes ou parceiros, que, embora arrastados cada vez mais para o âmbito da economia capitalista, e para a esfera de influência das cidades, procuram ajustar-se ao que se poderia chamar de mínimo inevitável de civilização, procurando doutro lado preservar o máximo possível das formas tradicionais de equilíbrio. Daí qualificá-los como grupos que aceitam, da cultura urbana, os padrões impostos – aquilo que não poderiam recusar sem comprometer a sua sobrevivência –, mas rejeitam os propostos, os que se apresentam com força incoercível, deixando margem mais larga à opção. (CÂNDIDO, 2001, p. 218 e 219).

O modelo de família retratado no filme é patriarcal, na qual os papéis de decisão cabem aos homens. Como é mostrado na cena em que os colonos vão sair à procura do filho do Jeca raptado, quando as mulheres são impedidas de participar da busca.

²¹ O mutirão consiste em uma espécie de ajuda mútua entre os moradores de um determinado bairro. São as atividades da lavoura, roçados, plantações e indústria doméstica que proporcionam o mutirão, o qual sempre termina com uma festa. O favor nunca é esquecido e é retribuído assim que solicitado. Antonio Cândido (1987) cita um velho caipira que lhe contou que, no mutirão, a obrigação não é com ninguém, é com Deus, por isso, ninguém recusa o auxílio pedido.

Filó: Então vamu, gente.
Colono: Mulher num vai. Isso é coisa pra home.
Jeca: Vai pra casa, mué.

Entretanto a resignação e a aparente submissão das mulheres não impedem que o público veja que elas desempenham um importante papel social. O filme exhibe situações em que as mulheres influenciam e estimulam o marido a tomar decisões. Como é caso da esposa do Cel Filinto, Dona Manuela, responsável pelo plano do rapto de Toninho, o filho do Jeca. Além disso, as mulheres trabalham lado a lado com seus maridos, participando das tomadas de decisões, influenciam seus maridos e filhos na hora do voto, participam da campanha eleitoral. São mulheres fortes, acostumadas a lutar para garantir a sua sobrevivência. A cena do rodeio apresenta uma mulher que desafia os homens a derrubar o touro, como nenhum consegue, ela entra na arena, enfrenta o animal, domina-o e sai ovacionada. A figura 4 encena as mulheres camponesas trabalhando na colheita do arroz.

FIGURA 6 – Filó (esposa do Jeca) e outras camponesas trabalhando na colheita do arroz.



Fonte: Museu Mazzaropi

O filme, ainda em relação à mulher, faz uma crítica ao costume da sociedade rural brasileira, pelo qual é o pai o responsável pela escolha do marido das filhas. Em *Tristeza do Jeca*, o Jeca respeita a escolha da filha em casar-se com o filho do Cel. Bonifácio, mesmo não concordando e sabendo que terá grandes problemas com seu patrão, o coronel Filinto.

A religiosidade das populações rurais é outro tema em destaque nessa película. A família do Jeca, assim como dos outros colonos, é católica e busca, na devoção aos santos, conforto nas horas de dores e angústia, como a cena em que os homens saem a procura do filho do Jeca, o Toninho, e as mulheres da vila se reúnem na casa do Jeca e, juntos, com sua esposa, Filó, rezam o terço em frente a um oratório rústico e singelo com a imagem de Nossa Senhora Aparecida. Em outro momento do filme, quando os companheiros do Jeca, com medo do coronel Filinto, se escondem em suas casas e ele os procura pedindo ajuda para procurar seu filho que fora sequestrado, em desespero, ele olha para o Céu e diz: *Agora só Deus pode me ajudá.*

FIGURA 7: Jeca e os outros colonos , na hora da “Ave Maria”.



Fonte: Museu Mazzaropi

A figura acima retrata a cena em que Dona Manuela, esposa do Cel. Filinto bate o sino as 18hs, e os camponeses, voltando do trabalho, param no meio do campo, retiram o chapéu da cabeça, em sinal de respeito e devoção, e fazem uma oração. Essa cena tem como fundo a música Ave Maria do Sertão, interpretada pelo cantor Agnaldo Rayol, cuja letra narra um dia de trabalho no campo e convida todos para rezarem:

Quando a tarde declina,
 veste a campina seu manto de prata;
 Tudo é beleza,
 sorri a natureza no verde da mata;
 Canta a passarada
 na beira da estrada em doce harmonia;

São gorgeios de prece,
 como quem oferece à Virgem Maria:
 Ave-Maria do meu sertão!
 Dai paz e amor
 pro meu coração.

Acordes divinos
 tangem os sinos na capelinha;
 Violas, violões
 soluçam paixões numa tendinha;
 Regressa da roça
 pra sua palhoça, de pé no chão,
 A cabocla bonita
 roga a paz infinita em sua oração.

Portanto, no que se refere à representação da religiosidade no filme *Tristeza do Jeca*, n é nos revelado a importância da prática religiosa para a sociedade caipira, sendo possível identificar traços conservadores, comuns da população campesina do interior de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. (FRESSATO, 2009, p. 177).

Contrário à proposição desenvolvimentistas da sociedade capitalista, o Jeca apresentado nesse filme se nega a trabalhar, contestando, de modo sutil, a ordem dominante. A primeira cena do filme, já citada por nós, mostra o Jeca dormindo na beira de um rio, enquanto todos os colonos, inclusive sua família, passaram o dia no campo trabalhando na lavoura de arroz.

Em outra cena, é mostrado a colheita do arroz. Enquanto todos trabalham, o Jeca está deitado em uma carroça cantando a música *Sopro de vento* de Elpídio dos Santos²².

Jeca: Como é grande a natureza
 Que põe tudo em seu lugá...

Coro: Mas você é uma tristeza
 Vem na roça pra deitá.

Jeca: Ô, Ô, ô, deixa eu admirá
 Olha só que beleza é o vento
 Assoprando o arrozá.

²² Elpídio dos Santos (14/01/1909 – 03/10/1970): nasceu em São Luiz do Paraitinga, onde passou a adolescência e a primeira juventude. Trabalhou como apontador de jogo do bicho, foi funcionário de cartório e, mais tarde, ingressou na agência local no antigo Banco Vale do Paraíba. Nessa época, já era querido na cidade pela qualidade de suas composições. Suas músicas eram executadas pelo coro da Igreja Matriz, nas escolas em que também foi professor, pelas bandas, nos teatros e nas reuniões sociais.. Foi nessa cidade que conheceu Mazzaropi, que viera se apresentar em um circo. Quando Mazzaropi começou a produzir seus filmes, chamou Elpídio para encarregar-se das trilhas sonoras. Além de Mazzaropi, parte de sua obra foi gravada por mais de 50 cantores consagrados no seu tempo, como Cascatinha e Inhana, Titulares do Ritmo, Elza Laranjeira, Irmãs Galvão, Dircinha Costa, Tonico e Tinoco, Nonô e Naná, Duo Brasil Moreno. Mas recentemente gravaram músicas suas Fafá de Belém, Sérgio Reis, Almir Sater, Pena Branca e Xavantinho, Vanusa, Dercio Marques, Mato Grosso e Matias, entre outros. (EGYPTO, 201-?).

Coro: Ô, ô, ô, faz o Jéca sonhá
Ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô

Jeca: Esta terra é muito boa
Tudo tem e tudo dá.

Coro: Mas não fique aí atôa
É preciso trabalhar

Jeca: Ô, ô, ô, eu só quero é olhá
Faço muito da cama sair
Neste tempo de frio...

Coro: Ô, ô, ô, este Jéca é vadio
Ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô

Elpídio dos Santos (toada/baião 1961)

Assim, no início dos anos 60, no auge da ideologia nacional desenvolvimentista, o Jeca do filme, vai na contramão da ideologia dominante, que define o trabalho como máxima para a felicidade, mostrando um ritmo de trabalho próximo das necessidades do homem camponês. Apesar de o Jeca caracterizar o caipira de modo caricaturado, é evidente a intenção do filme de estabelecer uma crítica à sociedade vigente.

Devemos destacar ainda que, o “preguiçoso” Jeca é um personagem absurdo, em sua completa inatividade e inutilidade. Mazzaropi caricaturiza ao máximo, ridicularizando um dos aspectos mais importantes da ideologia desenvolvimentista, a glorificação do trabalho. Revelando, assim, que o filme tem uma lógica interna própria, independentes de seus efeitos comerciais. (FREZZATO, 2009, p. 181).

A representação da política coronelista²³, no filme, denuncia ao público que essa prática permanece viva em nosso país no ano de 1960. Analisando as cenas, identificamos o histórico dos chefes locais e suas relações de poder, e percebemos o quanto de coronelismo, mesmo que sob manifestações diferentes, nas atitudes cotidianas de imposição de poderes, presente nas décadas de 50 e 60, no interior de nosso país, amparada na concentração fundiária e na formação do latifúndio.

²³ O coronelismo representou uma variante de uma relação sociopolítica mais geral – o clientelismo -, existente tanto no campo como nas cidades. Essa relação resultava da desigualdade social, da impossibilidade de os cidadãos efetivarem seus direitos, da precariedade ou inexistência de uma carreira no serviço público. [...]. Do ponto de vista eleitoral, o “coronel” controlava os votantes em sua área de influência. Trocava votos em candidatos por ele indicados por favores tão variados como um par de sapatos, uma vaga no hospital ou um emprego de professora. (FAUSTO, 1994, p. 263).

Essa prática política adveio com os grandes proprietários de terra, que possuíam um papel político muito importante na primeira República. Segundo Rêgo (2008), esses chefes políticos ganharam da Guarda Nacional a patente pela qual passaram a ser conhecidos, em troca da manutenção da ordem pública, realizada pelos seus jagunços ou pelos seus conterrâneos, ou ainda, pelo fornecimento de soldados para as guerras empreendidas pelo Império Brasileiro no século XIX. Salientamos que a aquisição dessa patente apenas consolidava o poder local que os coronéis já detinham. Informamos que:

O coronelismo e a Guarda Nacional são, geralmente, apresentados como faces da mesma moeda, em razão da intensidade de suas relações. O fato de pertencer a essa instituição era assim uma forma de legitimação formal do prestígio do coronel, mas não se constituía na origem de seu poder. Nesse sentido, sua extinção, em 1918, foi de pouca relevância para o coronelismo como fenômeno sociopolítico, já que, a partir de então, os coronéis tornaram-se chefes de fato e não somente de direito, autoproclamados ou aclamados pela comunidade. (RÊGO, 2008, p. 70).

No filme *Tristeza do Jeca*, o coronelismo é personificado pelos personagens Cel Bonifácio, Cel, Filinto e Cel Policarpo. Esses “coronéis” mantinham seu poder alicerçado na posse da terra e de quem ali habitava, seus parentes, empregados, colonos e apadrinhados. Pois, para terem a garantia de emprego ou “proteção”, essas pessoas precisavam provar sua lealdade, votando no coronel ou na pessoa que ele indicasse. A cena, a seguir, exemplifica essa situação. Nela, o Dr. Márcio, filho do coronel Bonifácio, vai à casa do Jeca, acompanhado por Vinícius (Roberto Durval), capataz de seu pai, pedir apoio para o candidato de seu pai à prefeitura local, o coronel Policarpo:

Dr. Márcio: Bem, Jeca. Eu gostaria que você pedisse para que seus amigos votassem no candidato de meu pai, o coronel Policarpo.

Jeca: Ocêis que sabe duma coisa? Eu num vou pidi nada não. Eu num tenho nada qui vê com a vida du zotô. (Pausa). E dispois, tá aí uma coisa qui homi direito num faiz.

Capataz Vinícius: O que é que homem direito não faz?

Jeca: Atraí o patrão.

Capataz Vinícius : Atraí?! É trair, do verbo trair.

Essa cena, como a do rapto do filho do Jeca, entre outras, revelam ao público que o coronelismo, não apenas era vigente na zona rural do Brasil, como existiam políticos nas cidades do interior do país. Além disso, a fala do Jeca demonstra um comportamento ainda vigente em nossa sociedade, o voto visto como mecanismo de troca. Muitas pessoas ainda votam naquele candidato que lhe proporcionou alguma vantagem ou alguma coisa, ou que ainda vai lhe dar. Segundo Fressato, “para o caipira votar num coronel, ou num candidato por

ele indicado, não simboliza aceitar passivamente sua vontade e sim, dar conscientemente seu voto a um chefe poderoso de quem recebe ou irá receber algo”. (FRESSATO, 2009, p. 188). No diálogo a seguir, continuação da cena citada, isso fica explícito para o público.

Dr. Márcio: Você podia ficar até rico, Jeca.

Jeca: Vá prantá batata. Sua vó morreu na encruzada.

Capataz Vinícius: Eu tenho certeza que você vai pensar e vai dar uma resposta satisfatória.

Jeca: Nós num gostamô de política, dotô.

Dr. Márcio: Bem, deixo o senhor com a sua consciência.

Jeca: E guarde bem a sua dotô, praquê o sinhô vai precisa dela, né?

Na figura a seguir, vemos a foto que ilustra essa cena:

FIGURA 8: Cena em que o filho do coronel Bonifácio e o seu capataz conversam com o Jeca em sua casa.



Fonte: Banco de Conteúdos Culturais.

Por acreditarmos que essa filmografia de Amácio Mazzaropi não pode ser compreendida apenas como um processo de comunicação cinematográfica, mas nos aspectos intrínsecos que a compõem, como um mecanismo de educação popular, propomos traçar um paralelo entre essa produção e a concepção de educação popular freireana. Para isso, elegemos as categorias de Paulo Freire diálogo, conscientização e libertação, as quais serão identificadas no filme tristeza do Jeca, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 7 - As categorias freireanas no filme Tristeza do Jeca.

Categoria freireanas	Cenas do filme
Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Cena em que os filhos do Cel. Bonifácio e o seu capataz vão a casa do Jeca; - Cena em que o Cel Bonifácio organiza um rodeio, com o único objetivo de conseguir o apoio dos colonos. Ao qual, mesmo temerosos, comparecem os camponeses da fazenda do Cel. Felinto, inclusive o Jeca e sua família. E este é forçado a subir no palanque e apresentar seu apoio ao coronel Policarpo, por meio de uma manipulação de palavras; - Cena na qual o Jeca procura convencer os outros colonos, que temerosos de perderem os empregos, cedem às ameaças do Felinto e se escondem em seus casebres, a ajudarem na busca pelo seu filho Toninho que fora raptado pelos capangas do coronel Felinto.
Conscientização	<ul style="list-style-type: none"> - Cena, logo no início do filme <i>Tristeza do Jeca</i>, em que o Jeca é interpelado por um grupo de colonos preocupados com as eleições próximas; - Cena em que o Jeca fica sabendo do rapto de seu filho pelo Cel. Felinto, e resolve ir a sua casa para pedir explicações; - Cena em que os capangas dos coronéis em busca de eleitores encontram uma velha senhora, negra, desdentada e analfabeta e oferecem 500.000 réis pelo voto de seu marido e seus filhos;
Libertação	<ul style="list-style-type: none"> - Cena que apresenta os colonos do Cel. Filinto indo para um rodeio organizado pelo coronel Bonifácio, mesmo contra as ordens do “patrão”; - Cena em que o coronel Filinto fica sabendo que Marina, a filha do Jeca, está de namoro com o Dr. Sérgio filho do Bonifácio, e logo compreende que é uma manobra política do adversário. Em seguida pede para seus jagunços irem à vila dos colonos e ameaçá-los; - Cena em que os colonos acompanham o Jeca à casa do Cel. Filinto; - Cena que os camponeses estão depositando os votos na urna.

3.2 As categorias freireanas e a educação popular na perspectiva do filme *Tristeza do Jeca*

Destacamos, aqui, o filme *Tristeza do Jeca* como mecanismo de educação popular, pois as temáticas nele abordadas denunciam uma realidade, problematizam e sugerem possibilidades. Isso, de acordo com a proposta pedagógica freireana, requer um educador problematizador, visto que se trata de uma pedagogia da pergunta, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 2004, p. 22). Assim sendo, podemos refletir sobre a forma como pode acontecer a educação conscientizadora, ou ainda, a socialização de conhecimentos e pensamentos “libertadores”. Portanto, é neste ponto que cabe a nossa reflexão em torno das categorias freireanas diálogo, conscientização e libertação, elementos imprescindíveis aquisição da autonomia.

Diálogo

A análise da trajetória histórica da humanidade permite-nos identificar homens e mulheres sendo subjugados por outros que possuem um determinado conhecimento, visto como dominante pela sociedade. Paulo Freire nos chama a atenção para essa situação de imposição experienciada por pessoas que perderam sua condição de sujeitos ativos da própria história, tornando-se objetos passivos de uma “ordem” social que os exclui do chamado a conhecer, a saber, a questionar, a decidir, a transformar. Em suas obras, ele propõe a adoção uma educação que tenha como objetivo maior a valorização do homem em suas capacidades e possibilidades. Sua orientação educacional baseia-se na atuação política voltada a gerar posturas críticas perante as circunstâncias do mundo, tendo a dialogicidade como teoria fundamental. Pois somente

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. (FREIRE, 1992, p.16).

Para Paulo Freire, o mundo humano é um mundo de comunicação: “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”. (FREIRE, 1982, p. 65). Um conhecimento que se origina no encontro entre pessoas e se faz histórico no diálogo. Por meio do diálogo, o ser humano analisa de modo crítico o mundo.

Assim, Freire nos propõe que o diálogo seja um meio de socialização de ideias responsáveis por criar, nos indivíduos, uma mudança comportamental, ou seja, a ação. Este diálogo é uma comunicação bidirecional, na qual todos os envolvidos têm direito à voz. Como a comunicação com alguém sobre alguma coisa, a fim de produzir ou reconstruir conhecimento, não pode instaurar-se na negação da vocação humana de *ser mais*, porque não se baseia na ação de um homem sobre o outro, mas na comunicação entre homens compartilhando saberes a fim de transformar a si e o mundo, o diálogo entre o Jeca, seus pares, e os opressores permeia todo o filme *Tristeza do Jeca*. A cena em que os filhos do cel. Bonifácio e o seu capataz vão à casa do Jeca, já referida por nós, evidencia que, no diálogo entre o caipira “ignorante” e os doutores da cidade, em que o Jeca, apesar de não saber o significado das palavras e nem pronunciá-las corretamente, ele não se submete ao mandonismo, conhecedor por experiência que aquele “falatório” é um mecanismo que objetiva convencê-lo a fazer algo. Vejam mais um trecho do diálogo, na cena, à qual nos referimos:

Dr. Márcio: Bem Jeca, durante a campanha, nós podemos por a sua disposição tudo o que for necessário.

Capataz Vinícius: A sua casa, por exemplo. Você precisa melhorar. Aqui não tem goteira?

Jeca: Num sinhô. Só pinga.

Capataz Vinícius: Você não tem uma ideia para dar para gente?

Jeca (rindo): Engraçado... ocê anda junto cum um dotô e vem pedi ideia pra eu? Há, há, há.

Dr. Márcio: É que eu não conheço a psicologia do caboclo, Jeca.

Jeca: Pisico, o quê?!

Capataz Vinícius: A psicologia.

Jeca (dirigindo-se a mulher): Vai pru fugão.

Volta-se zangado, para o capataz e o Dr. Márcio e diz:

Jeca: Eu falei pro cêis, se fosse pra fala bestera nós ficava lá nu campo. Lugá de animá é lá.

A dialogicidade requer que as pessoas se mantenham em uma relação de respeito diante da liberdade uns dos outros, ou seja, ela requer uma relação baseada na comunicabilidade e respeitabilidade, e não pela força da opressão e submissão. Portanto, na concepção freiriana, o diálogo é condição humana, dialogar é humanizar-se, é existenciar-se. Segundo o autor, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (1992, p.78).

Vivemos em uma sociedade oprimida, permeada pela cultura do silêncio, a qual precisa ser rompida. Para Freire, “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. De todas as maneiras, a metrópole fala e a sociedade dependente escuta”. (FREIRE, 1980, p. 65).

Podemos interpretar essa afirmação de duas formas: a primeira com relação ao Brasil, país emergente, que se silencia ante as exigências dos países considerados hegemônicos; a segunda forma diz respeito aos oprimidos dentro da própria sociedade, ou seja, na sociedade brasileira, há aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos, e estes últimos precisam da conscientização que gera ação para transformar as suas realidades. Sendo assim, necessitamos sair do “antidiálogo” e estabelecer o diálogo, para que possamos evoluir de uma consciência ingênua para um pensamento crítico. Pois

o diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. [...] enquanto o antidiálogo que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. (FREIRE, 1986, p.107-108).

É essa relação horizontal que o Jeca estabelece nas cenas em que dialoga com seus opressores. Em todos os momentos, ele se mostra consciente das intenções de seus interlocutores. Escolhemos o início da cena em que os filhos do Cel Bonifácio vão à casa do Jeca tentar conseguir o seu apoio político para evidenciar essa questão.

Dr. Márcio: Bem, Jeca, o assunto que me traz a sua casa...

Jeca: Pera aí.

Jeca se levanta, vai até a porta de sua casa e a abre de supetão, deixando cair dentro dois colonos que estavam ouvindo atrás da porta.

Jeca: Dotô, num repara. O Jamanta (referindo-se a um dos colonos) é analfabeto de pai e mãe.

Entra o outro filho do Coronel Bonifácio, o Dr. Sérgio.

Dr. Sérgio: O senhor como um homem honesto, sincero, trabalhador, deve compreender que o coronel Policarpo é o único que traz a política de defesa do homem do campo.

Jeca: Pode continuá. (dá um tragada no cachimbo).

Dr. Sérgio: Continuando, meu amigo Jeca, eu dizia que para o nosso candidato sair vitorioso no pleito, se faz necessário que você convença seus amigos a votarem em nossa causa.

Jeca: Engraçado, os dois (referindo-se aos dois filhos do Bonifácio) tão falanu a mesma coisa. Dirigindo-se ao Dr. Sérgio, diz: Ocê entrô aqui pra repiti tudo. Há, há, há.

Dr. Sérgio aborrecido se levanta e diz:

Dr. Sérgio: O problema é de vocês. Passar bem Jeca. (Em seguida vai embora).

Jeca: Eu num vou passa nada. Quem passa é ocê (dirigindo-se a sua esposa).

O Cel. Bonifácio, ao compreender que não será um intento fácil manipular o Jeca, aceita a sugestão de seu capataz Vinícius, de pedir que seu filho Sérgio simule um noivado com Marina, a filha do Jeca. O Cel Felinto, por sua vez, temeroso de perder os votos de seus empregados devido a esse “arranjo político”, ordena que seu jagunço ameace os camponeses, e, posteriormente, ele vai à casa do Jeca ameaçá-lo pessoalmente. Segundo Fressato (2009, p. 191), “o Cel Bonifácio opta pela persuasão

e as promessas, já Felinto, representa o coronel que se utiliza de ameaças, da violência e do medo dos camponeses para conseguir o que almeja”.

Identificamos, nas cenas citadas, a crença que os coronéis, personificados por Felinto e Bonifácio, tinham acerca do poder de manipulação que exerciam sobre os camponeses. Nelas, evidencia-se o processo de manipulação que conduz à massificação do indivíduo. A manipulação é “apresentada como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores”. (FREIRE, 1982, p. 42). Destacamos, como representativa dessa situação, a cena em que o Cel Bonifácio organiza um rodeio, com o único objetivo de conseguir o apoio dos colonos. No qual, mesmo temerosos, comparecem os camponeses da fazenda do Cel. Felinto, inclusive o Jeca e sua família. E este é forçado a subir no palanque e apresentar seu apoio ao coronel Policarpo, por meio de uma manipulação de palavras:

Cel Bonifácio (falando alto): O Jeca está do lado do cel Policarpo!

Jeca: Eu num tô do lado de ninguém.

Capataz Vinícius (falando ao ouvido do Jeca e mostrando que este está posicionado ao lado do cel Policarpo): Não diga isso! Então você não está do lado do cel Policarpo?

Jeca: Há, tá. Eu tô.

Capataz Vinícius (falando alto): O Jeca, você está do lado do cel Policarpo?

Jeca (olha para o cel Policarpo do seu lado): Tô!

Aplausos

Cel Bonifácio (falando alto): Desde já sentimo-nos vitoriosos porque o Jeca apoia o cel Policarpo.

Jeca: Pera aí gente! Cêis ficam falanu umas bobage, que eu num tô intendenu nada. Eu num apoio, ninguém. Quem que apóia?

Capataz Vinícius (falando apenas para o Jeca ouvir): Jeca, não diga isso! Então se o coronel Policarpo levar um tropeção e cair você não apoia ele?

Jeca: É craro que eu apoio.

Capataz Vinícius (falando alto, para ser ouvido por todos): Jeca, você não apoia o cel Policarpo?

Jeca (falando alto): Apoio!

Aplausos.

A figura a seguir representa a cena em que o Jeca é carregado para o palanque contra a sua vontade. Nessa imagem, é possível observar a filha do Jeca sendo “cortejada” pelo filho do Cel. Bonifácio.

FIGURA 9 - o Jeca sendo carregado para o palanque.



Fonte: Banco de Conteúdos Culturais.

Isto posto, necessário se faz que nos afastemos da situação de acomodação e adotemos uma postura de esperança na aquisição da libertação. É esta esperança, “exigência ontológica dos seres humanos”, (2005, p.30), que se opõe ao desespero que, para Freire, “é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele”. (FREIRE, 1980. p. 84). O desespero e o silêncio impedem a ação cultural libertadora. Para este autor, “os limites da ação cultural se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. [...] a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio [...]”. (FREIRE, 1980, p.91).

Compreendemos que os indivíduos precisam se emancipar pela aquisição da consciência crítica. Os meios de comunicação, a mídia de modo geral, são usados, muitas vezes, como instrumentos de manipulação das massas. Portanto, na visão da proposta de emancipação, analisar comunicação dialógica requer em bidirecionalidade. Os homens e mulheres precisam adotar uma visão crítica, uma postura questionadora, para que não sejam manipulados pelos discursos alienantes da mídia.

À medida que os grupos percebem na discussão o que há de enganoso na propaganda – por exemplo, uma marca de cigarros, fumados por uma bela moça de biquini, sorridente e feliz, e que com seu sorriso, sua beleza e seu biquini nada têm a ver com os cigarros –, descobrem na primeira fase a diferença entre educação e propaganda. Preparam-se, assim, para perceber os mesmos enganos na propaganda ideológica ou política, no uso de “slogans”. Capacitados para a crítica, estarão armados para a “dissociação de ideias” evocada por Huxley. (FREIRE, 1980, p.48).

No filme *Tristeza do Jeca*, analisado nesta pesquisa, percebemos a existência dessa mesma relação, no sentido de que eles propõem que, por meio do diálogo, se torne possível a conscientização do povo quanto aos princípios de igualdade e solidariedade, de sua posição diante da vida e, a partir dessa conscientização, seja possível a libertação das práticas de opressão que permeiam todas as relações na sociedade capitalista. Vejamos como o diálogo a seguir, retirado da cena do filme analisado, na qual o Jeca procura convencer os outros colonos, que temerosos de perderem os empregos, sedem as ameaças do Felinto e se escondem em seus casebres, a ajudarem na busca pelo seu filho Toninho que fora raptado pelos capangas do coronel Felinto. A cena mostra o Jeca, caminhando no meio da pequena vila, desalentado, batendo na porta das choupanas e chamando pelos companheiros de infortúnio. Bate em uma porta e diz:

Jeca: Nhá Antônia, me ajude!

Nhá Antônia: Vá embora Jeca. Tamu tudo sem serviço, e por sua causa.

Jeca: Eu num tenho culpa gente! Nós sempre fumo amigo. Eu quero que ocêis ajuda a procurá meu fio! Gente mi ajude!

Jeremias: Nós num queremu aburricimento com gente do Felinto. Ocê procuro increnca, agora guenta sozinho.

Jeca: Ocêis precisa mi ajudá a procura meu fio. Até os fio do coroné Bonifácio tá procuranu, nós num vive sozinho.

Nhá Antônia: Nós num queremu mais complicação cum Felinto. Ele vai si vingá de todo mundo!

Jeca: Minha gente, desde que chegemu aqui, nós trabaitemu junto. E junto nós cunstruímu nossas cazinhas. Sempre fumu bons amigu, principalmente na hora da necessidade. Vamu, genti! Tivemu dia de sacrifício, mas também junto, passemu tantas noites festanu, bebenu, rino, cantano... se lembra? Quando nós chegemu aqui, aqui num tinha nada. Pouco a pouco a coisa foi cresceno, e foi cresceno, por quê? Porque nós foi unido pessoa. Lembra das festa que fizemo junto no finá das coietá? E eu sempre dava tudo que tinha pra ajuda ocêis. Fui eu que te acompanhei pra pedi a mão da Rosinha do Mané, Tião. E quando seu fio tava duenti, eu fui correnu buscar o médico. E quem foi que ajudô nas dispesas do batizado de sua fia, Matheus? Quem foi? Se ocêis tão cum medo de perder o impregu, é bobage. A minha fia vai casá com o fio do coroné Bonifácio, eu arranjo serviço pro cêis. Eu arranjo serviço pro cêis! (grita).

Os colonos permanecem calados e o Jeca, desalentado, dirige-se para sua casa. Em seguida, os colonos vão saindo lentamente de suas choupanas, pensativos e preocupados, e um deles orienta:

Colono: Ei, pessoá! Agora num é hora de guarda rarva. Vamu ajudá o Jeca e seja o que Deus quiser!

Os demais colonos os seguem e juntos vão a casa do Jeca.

Jeremias: Jeca! Ô Jeca!

Jeca: O qui é qui é?

Jeremias: Nós resorvemu ajuda ocê a procura seu fio.

Matheus: Nós vamu acha seu fio hoje de qualquer jeito.

Jeca: Então vamu.

Portanto, tanto para Freire quanto para o “Jeca”, a palavra/diálogo é sinônimo de vida, capaz de promover a ação que é a base para adquirir a conscientização.

Conscientização

Com a discussão anterior, vimos que o diálogo e a comunicação são essenciais para que os seres humanos desenvolvam uma compreensão efetiva do mundo. Isso porque é por intermédio da comunicação que ocorrem as socializações das significações entre os indivíduos. Logo, a compreensão do mundo resulta do contato de homens e mulheres com o mundo, passando pela interação entre eles. Assim, incentivar a comunicação entre os sujeitos é promover a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, a tomada de consciência. Segundo Paulo Freire, a consciência humana ocorre a partir do jogo dialético das relações homem-mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. De acordo com ele:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não - eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. (FREIRE, 1992, p.71).

Dessa forma, para Paulo Freire, há uma simultaneidade entre o mundo e a consciência. Ao fazer essa afirmação, ele está se referindo ao mundo humano, mundo cultural, permeado de significações construídas e desconstruídas continuamente pela ação humana. Isso porque Freire, influenciado pelo materialismo histórico dialético e pelo existencialismo de Sartre, os ensina-nos que a consciência humana é precedida pelo mundo físico, natural. Nessa concepção, o homem primeiro existe para, depois, tornar-se consciente de si mesmo e do mundo. Assim, a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência.

Logo, a ação dialética advinda das relações entre o ser humano e o mundo é a base da reflexão freiriana sobre consciência, somente mediante esse jogo dialético é que acontece a apropriação de consciência do mundo pelo homem. É na práxis, nas ações diante dos desafios impostos pela vida, que o homem toma consciência de si, dos outros e do mundo. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p.15).

A intencionalidade é outro aspecto decisivo na concepção freiriana de consciência. Segundo ele, toda consciência é sempre consciência *de alguma coisa*. Ele nos esclarece que será pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e não ingênua que seremos capazes de analisar a realidade, conhecê-la e transformá-la, pois a consequência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo, já que, criticamente conscientes de nossa realidade de opressão, seremos capazes de realizar uma ação que objetive sua superação. Quando isso ocorre, o ser humano “se politizará a si mesmo”. (FREIRE, 1980, p. 26). E o que vemos na cena, logo no início do filme *Tristeza do Jeca*, em que o Jeca é interpelado por um grupo de colonos preocupados com as eleições próximas. Vejamos;

Jamanta²⁴: A vida vai melhorá se nós votá no Policarpo.

Jeca: Ocêis querem pará de enchê minha cabeça com esse trem de pulítica?! Gente, entra prefeito... sai prefeito, e ocêis tão se queixando. Ocêis querem é viver a custa do governo. Faiz que nem eu, trabaia!

Jamanta: Bonifácio tá falanu pra votá no coroné Policarpo.

Jeca: E daí?

Jamanta: E daí que ele é mais honesto.

Jeca: Honesto?! Parece que ocêis num inxerga nada! Num tá vendo que quem vai manda na prefeitura é o Bonifácio?! O coroné Policarpo, coitado, parece um ford de bigode... queimando óleo... bateno o pino.

O comportamento do jeca nos mostra claramente que a “consciência é condicionada pela realidade, assim a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos”. (FREIRE, 1981, p.85).

Entendemos que, para o Jeca, assim como para Paulo Freire, conscientização consiste no aprofundamento da consciência crítica. É o processo pelo qual superamos a consciência ingênua, pela qual a nossa compreensão da realidade ocorre de modo espontâneo, e passamos para “uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p. 26). Compartilhando do pensamento freiriano, o Jeca concebe conscientização como o processo de aquisição de saberes autênticos acerca das condições materiais vivenciadas pelo ser humano. O movimento de transformação da prática social do indivíduo requer a priori, uma mudança na sua concepção de mundo, ele precisa exercitar práticas que condigam com a vocação ontológica de todo ser humano, é o ato de vencer a situação desumanizadora na qual está inserido.

²⁴ Nome como é chamado um dos colonos.

Assim, concebemos a concepção freireana de conscientização como a capacidade de conhecer o mundo para, de acordo com um interesse de uma classe em particular, poder transformá-lo por meio do trabalho, e não simplesmente conhecer o mundo, poder descrevê-lo, compreender as leis gerais de seu funcionamento e o modo singular como cada fenômeno opera na totalidade da realidade objetiva. O trabalho visto, aqui, como o processo pelo qual os seres humanos produzem os requisitos materiais necessários a sua vida, é a prática social que possibilita ao homem e à mulher conhecer o mundo, construir saberes necessários para suas próprias existências. Nessa visão, a ação humana é trabalho, e vive, na consciência das relações ocasionais de sua prática, a contingência de produção de determinados resultados. É a consciência que permite ao ser humano planejar uma ação, criar instrumentos que melhor atuem sobre os objetos.

Portanto, habita na consciência humana a possibilidade concreta de transformar os fenômenos naturais em proveito próprio. A mudança a que nos referimos é tanto dos objetos materiais, que são responsáveis pela satisfação das necessidades básicas do ser humano, como, de modo específico, da organização das diferentes instâncias de nossa existência. Isso ocorre porque o ser humano é o único “capaz de captar dados da realidade”. (FREIRE, 1986, p.105). Por isso, nenhum homem pode ser considerado absolutamente ignorante, ainda que não possa também ser considerado absolutamente sábio.

Entretanto a tomada de consciência advinda de uma aproximação espontânea da realidade, para Paulo Freire (1980), não pode ser considerada conscientização, porque ela se refere a um desenvolvimento ingênuo e não crítico de tomada de consciência. Para ele, “a conscientização é um compromisso histórico”, pois requer que sejamos comprometidos com o mundo e, assim, com nós mesmos, capazes, desse modo, de refazer o mundo e a nossa própria história. Nessa perspectiva, a conscientização transcende a relação consciência/mundo, possibilitando que o ser humano assuma “uma posição utópica frente a mundo”. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

É essencial observar que, para Paulo Freire, “a conscientização não pode existir fora da *práxis*, sem o ato ação-reflexão. Está unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 1980, p. 26). Com base nessa concepção dialética, vemos que um indivíduo que experencia o estágio de conscientização é aquele que empreende uma eterna busca acerca da razão de ser das coisas, agindo sobre elas de modo transformador. Dessa forma, a realidade do ser humano precisa ser compreendida como algo em permanente construção, em que o sujeito, por meio de sua *práxis*, atue de modo decisivo. A conscientização é o ponto de partida da evolução crítica do

pensamento, por meio da qual ocorre o desvelamento da realidade e finda na práxis, ação e reflexão, em uma eterna tomada de consciência. E é isso que ocorre na cena em que o Jeca fica sabendo do rapto de seu filho pelo Cel. Felinto, e resolve ir a sua casa pedir explicações. Os outros camponeses, sabedores dos atos de violência do coronel, temem pela vida do Jeca e tentam impedi-lo, entretanto não conseguem. Com a chegada do Jeca na sede da fazenda, estabelece-se o seguinte diálogo:

Cel. Felinto (rodeado de jagunços): Jeca, eu sequestrei seu filho porque você foi ao rodeio, e ainda levou os outros empregados.

Jeca: Meu fio num tem nada cum isso. O sinhô num devia si vingá numa criança. Se nós fumo na festa, num foi por pulítica, nós queria si diverti.

Cel. Felinto: Quer saber de uma coisa? Seu filho só será devolvido depois das eleições.

Filó: Pelo amor de Deus, eu num posso ficá sem meu fio. (choro).

Jeca: Isso é mardade! Num é porque o sinhô tem dinheiro que vai fazê o que que cum nós não.

Cel. Felinto (gargalhando): Há, há, há. Mais uma razão para vocês trabalharem pela minha vitória. Depois das eleições vocês voltem aqui. (entra em sua casa).

O Jeca tenta ir atrás do cel. é um dos jagunços impede sua passagem e diz:

Jagunço: Sai fora sujeira!

Jeca: Eu sô sujo nas roupas e ocês é sujo na consciência.

Nesse sentido, para Paulo Freire, a conscientização da realidade histórica significa analisar duas estruturas predominantes e antagônicas: o opressor e o oprimido, cuja relação determina a realidade em seus inúmeros contextos. Além disso, a teoria freireana denuncia essa realidade e nos apresenta a práxis libertadora como mecanismos pelos quais venceremos os opressores.

A denúncia é algo explícito e contínuo em diversos filmes de Mazzaropi, pois sua prática fundamenta-se na busca pela conscientização, que é de denunciar as injustiças por meio de seu personagem, o Jeca. Compreendemos o personagem chave da filmografia de Mazzaropi como um agente social consciente, que, inserido em uma sociedade capitalista, nega seus princípios e almeja preservar os valores de honestidade e solidariedade. Pois “o ladino Jeca de Mazzaropi aborda questões cruciais como a migração dos antigos parceiros do campo para cidade, a transformação dos sitiantes em operários, o racismo, e tantas outras”. (BARSALINI, 2002, p. 12).

No filme *Tristeza do Jeca*, vemos a denúncia que a prática do coronelismo, curral eleitoral e voto de cabresto, comuns ao estudarmos a história do Brasil, ainda faziam parte do contexto de muitas cidades do interior do Brasil nas décadas de 50 e 60. Nessa película, são apresentadas, literalmente, cenas em que os homens, no dia da eleição, são separados das mulheres (elas não votavam) e conduzidos para um curral próximo ao lugar de votação no

qual são contados e só saem para votar sob o olhar do coronel, seu patrão. Entretanto Mazzaropi nos mostra que, apesar de demonstrarem submissão e ingenuidade, “os caipiras” são conscientes das manobras políticas e conseguem ter poder de decisão. Na cena em que os capangas dos coronéis, em busca de eleitores, encontram uma velha senhora, negra, desdentada e analfabeta e oferecem 500.000 réis pelo voto de seu marido e seus filhos, isso fica bem claro.

Capanga do Cel Bonifácio – Dona Meire, seu marido já tem candidato?

Dona Meire – Não sinhô, ninguém falo com nós ainda. (esfrega os dedos polegar e indicador em sinal de dinheiro).

Capanga do Cel Bonifácio - Ah! Sim. O que a senhora precisa?

Dona Meire – Priciso de tudo.

Capanga do Cel Bonifácio – Tudo o quê?

Dona Meire – Ropa, dinheiro, remédio, carçado.

Capanga do Cel Bonifácio – Quinhentos mil réis dá pra isso, não dá?

Dona Meire – Num dá bem, mais vai remedia.

Capanga do Cel Bonifácio – Leva esse dinheiro e essas cédulas do Coronel Policarpo, dá pro seu marido e seus filhos votarem nele.

Dona Meire – Tá bem.

Assim que sai o capanga do Cel Bonifácio, chega o capanga do Cel Felinto e pergunta:

Capanga do Cel Felinto – Alguém falou com a senhora?

Dona Meire – Não.

Capanga do Cel Felinto – E esse cabra? (fazendo referência ao homem do cel. Policarpo). O que ele queria?

Dona Meire – Tava me pregutando sobre uma tar de dona Marculina, que nem sei onde ela mora.

Capanga do Cel Felinto – Seu marido tem candidato?

Dona Meire – Não sinhô, ninguém falo com nós ainda. (esfrega os dedos polegar e indicador em sinal de dinheiro).

Capanga do Cel Felinto – Toma quinhentes mil réis e diz pro seu marido e seus filhos votarem no Coronel Felinto.

Assim que ele sai:

Dona Meire (gargalhando) – Há, há, há, há. Que pena não ter mais candidato!!!

Assim, em meio a todas as denúncias de opressão, Mazzaropi nos diz o que o caipira, apesar de não ter frequentado a escola, como ele mesmo diz nesse filme, no diálogo com os filhos do Cel Policarpo, “*não tem educação, é anarfabeto de pai e mãe*”, possui sabedoria e conhecimentos que lhe propicia, utilizar-se do cômico e de uma pseudo ingenuidade para resistir e contestar o poder instituído, exercitando sua *vocação* de *ser mais*. Segundo Paulo Freire,

Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. [...]. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. (FREIRE, 1995, p. 10-11).

Portanto, Mazzaropi, como Paulo Freire, jamais deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante. Durante toda a sua vida, foi um operário na construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional.

O Jeca reconhece e se apropria dessa realidade que é alicerçada no conflito de classes e vale-se do filme *Tristeza do Jeca* como mecanismos de denúncia em favor dos que estão à margem da sociedade, mostrando-nos que só existe oprimido porque existe o opressor.

O Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que:

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é luz interior de outra, uma comprometida com a outra [...] procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando configurando – método de conscientização. (FREIRE, 1992, p. 15).

Partindo desse pressuposto, o filme *Tristeza do Jeca* apresenta elementos defendidos por Freire no que concerne a de uma conscientização do redescobrir-se no processo de descobrir a si mesmo, como sujeito inserido no processo histórico, que busca sua afirmação. Nesse filme, verificamos a intencionalidade de fazer-se um diálogo entre as relações estabelecidas na sociedade capitalista e os valores éticos e morais constitutivos de sua identidade, buscando induzir a uma reflexão das práticas individuais e coletivas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como nos declara Barsaline:

O que Mazzaropi fazia era manter a essência da mensagem aos segmentos populares, essência essa que contesta simbolicamente as estruturas sociais da exclusão, alterando o invólucro da manifestação cultural mudando sua aparência, conforme o público ou o momento histórico: as modificações pelas quais passa seu Jeca efetivam a prática mesma da resistência cultural. (BARSALINI, 2002, p.84).

Por conseguinte, Paulo Freire e o Jeca coincidem quanto à proposta em desvelar a realidade numa construção conjunta do (re)descobri-se, propiciando uma reflexão voltada para criticidade no que tange ao indivíduo como mobilizador social numa busca libertadora por uma sociedade justa.

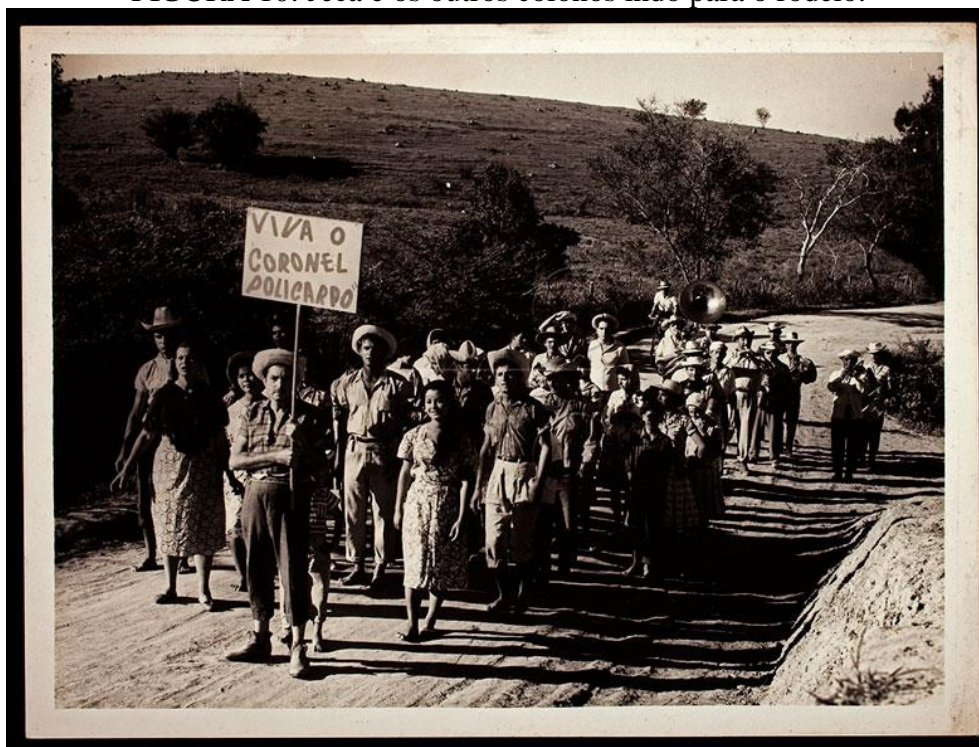
Libertação

Com base nas discussões anteriores, compreendemos que, no método educativo e dialético preconizado por Paulo Freire, o ser humano é o agente principal, o ser de relação no e com o mundo e com os outros. Ele busca conhecer o desconhecido, a aventurar-se, para transformá-lo e transformando-se, e, ao fazê-lo, assume sua condição de ser político, de militante, de protagonista, pois “Já não se satisfaz em assistir. Quer participar”. (FREIRE, 1983 p. 55). A partir desse momento, ele é convidado a tornar-se ser da práxis, em sua necessidade de buscar reinventar o mundo, isto porque ele tem a consciência de que é um ser do trabalho e, desse modo, responsável pela transformação do mundo, por meio da ação e reflexão devidamente articuladas na e pela práxis.

Salientamos que a práxis é que permite ao ser humano preparar-se para o exercício da autonomia, nos embates de sua vida. Lembramos que, para Freire, autonomia é a experiência de procura pela liberdade, por meio de caminhos permeados de desafios. Pois, mesmo tendo vocação pela liberdade, o ser humano precisa empreender uma eterna busca por espaços de autonomia, por meio de um compromisso efetivo com a causa emancipatória.

Ter liberdade, na concepção freireana, requer do ser humano o exercício da capacidade de pronunciar o mundo; É atender à vocação humana de ser protagonista de sua existência. Portanto, “a liberdade é concebida como modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem”. (FREIRE, 1986, p. 6). No filme *Tristeza do Jeca*, os camponeses se mostram conscientes das manobras políticas que permeiam o processo eleitoral, pois, mesmo sofrendo ameaças e uma vigilância ferrenha por parte de seus patrões, conseguem valer seu poder de decisão. Isso é evidenciado na cena que apresenta os colonos do Cel. Felinto indo para um rodeio organizado pelo coronel Bonifácio, mesmo contra as ordens do “patrão”. Nela, vemos que os camponeses são conscientes das manobras políticas, mas desejam participar do rodeio, ter um dia de diversão, e, para isso, o Jeca, liderando o grupo leva uma placa em que está escrito de um lado “Viva o coronel Felinto!” e do outro lado “Viva o coronel Policarpo!”. Assim, eles mudam a placa de lado conforme a “necessidade” e, dessa forma, escapam do controle do Cel. Felinto e se divertem no rodeio. Vejamos a cena na figura a seguir:

FIGURA 10: Jeca e os outros colonos indo para o rodeio.



Fonte: Banco de conteúdos culturais

Segundo Paulo Freire, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE. 1992, p. 67). Assim, a aquisição da libertação exige uma tomada de atitude, uma ação concreta não apenas pelo sujeito em si, mas em sua coletividade e organização. Identificamos essa tomada de atitude em nosso objeto de análise, em várias cenas, entre elas, a cena do rodeio e a cena em que o coronel Filinto fica sabendo que Marina, a filha do Jeca, está de namoro com o Dr. Sérgio, filho do Bonifácio, e logo compreende que é uma manobra política do adversário. Em seguida, pede para seus jagunços irem, à vila dos colonos e ameaçá-los, a reação do Jeca nos mostra que ele está vivenciando a libertação preconizada por Freire. Vejam:

Jagunço: Atenção pessoal! O patrão mandou um aviso: não aceita traição. Se ele num fô eleito, todos vão fica sem trabalho e vão passá fome.

Jamanta: E agora, Jeca?

Jeca: E agora o que bobo? Isso é só ameaça.

Jamanta: Oiá, se o patrão perde nós tamu frito!

Jeca: Cê tá pensanu que nós dois que vai resolvê a política. Ele também precisa ter sorte.

Colono: A gente tem que fazê alguma coisa...

Jeca: Tá certo que nós tem que fazê quarqué coisa, mais ocêis num vai pensa que o Fillinto vai cuntinuá ameaçando não. **Num é cum ameaça e cum briga que ele vai consegui nosso voto.**

Percebemos, desse modo, que tanto Paulo Freire como o filme *Tristeza do Jeca* expressam, em suas propostas, o desejo em fomentar a prática da liberdade numa perspectiva de transformação de mundo do sujeito e sua coletividade, como reconhece Barsalini, ao se referir ao Jeca:

Legítimo representante da cultura chamada arcaica, sua personagem, protagonizasse histórias que se passassem no meio rural ou no meio urbano, invariavelmente refletia o perfil de independência do trabalhador brasileiro, não se curvando ao mandonismo dos patrões, no caso das histórias rurais, ou dos doutores da cidade, no caso das histórias urbanas. (BARSALINI, 2002, p.108).

Observamos, assim, que o Jeca, como Paulo Freire, acredita que somente o oprimido pode superar a violência. Pela reflexão sobre a situação vivenciada poderá perceber a si mesmo e ao outro como pessoa e terá condições de recuperar a própria humanidade e a do opressor, na luta incessante contra o sentido de inferioridade. “Libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar”. (FREIRE, 2007, p. 100). Entretanto faz-se necessário que essa luta não tenha raízes na ambição por poder e no desejo de oprimir o opressor.

Ambas as produções, sejam os livros de Paulo Freire ou o filme analisado, denunciam a dialética do opressor e oprimido no que se refere à busca de uma liberdade geradora de igualdade, fraternidade e dignidade, ressaltando que recorrem a indagações, permitindo uma reflexão própria do sujeito que exercita o desvelar de sua realidade.

Ao se discutir acerca de educação e os espaços em que esta ocorre, compreendemos que a construção de saberes se tece numa relação de espaços e grupos diferenciados, com conceitos, características e atributos distintos. No entanto, a partir destas, cada processo educativo se complementa e contribui de forma diferenciada na formação do indivíduo.

Partindo da concepção de que a educação deve ser vista como um elemento democrático, capaz de possibilitar aos indivíduos uma participação mais ativa e concreta na sociedade, entendemos o filme *Tristeza do Jeca* como instrumento indispensável no processo educativo, visto que essa obra dialoga com a história artística, social, política e econômica de nosso país na década e início da 60.

Desse modo, visualizamos uma concordância dos saberes no desenvolvimento dos processos da educação não-formal, identificada na filmografia analisada, com os propostos na educação popular em Freire, no qual o diálogo, a conscientização e a libertação são eixos

que sustentam sua prática educativa. Além disso, ocorre uma intertextualidade entre os temas apresentados nos filmes e o que propõe Freire, no que concerne às relações entre os sujeitos das práticas educativas, de modo que, em Freire, refletimos que: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1992, p. 68). E, “Mazzaropi vê os trabalhadores brasileiros como pessoas que pensam e agem livremente, identificando-se com a liberdade na economia, com a liberdade no trabalho”. (BARSALINI, 2002, p. 25).

Conforme o que já foi exposto, consideramos que a temáticas abordadas no filme de *Tristeza do Jeca* são essencialmente conscientizadoras. Por meio da comicidade, é possível vislumbrarmos denúncias e críticas que nos propiciam uma reflexão sobre a realidade e, dessa reflexão, surge uma aprendizagem significativa, mais comprometida com a causa social. A educação, desse modo, surge na construção dessas novas aprendizagens, a partir dessa nova forma de olhar que os indivíduos constroem sobre as relações existentes no mundo. Assim, a educação é gestada durante o processo diálogo-conscientização, confirmando o pensamento de Freire (1992) de que é pelo diálogo que se dá a verdadeira educação.

Quanto à presença da educação popular no filme em questão, Freire (1992) considera que essa concepção educativa é “Educação libertadora”, porque se faz e refaz continuamente, na experiência dos oprimidos e dos que com eles se comprometem na perspectiva da transformação radical da sociedade. É o que é apresentado para o público na cena que representa o dia da eleição. Nesse dia, os empregados dos Cel. Felinto e do Cel. Bonifácio são conduzidos como um rebanho de gado, para cercados de madeira, semelhante aos currais de gado, e são colocados incomunicáveis e vigiados pelos jagunços dos respectivos coronéis até o momento do voto. No momento de votarem, saem novamente em fila, ladeados pelos jagunços, e vão depositar as cédulas com o nome do coronel, entregues antecipadamente. Marina, filha do Jeca, consegue burlar a vigilância e entrega várias cédulas com o nome do Cel. Policarpo para que seu pai distribuía entre os outros colonos. Assim, os votos vão sendo depositados na urna, alguns eleitores depositam duas cédulas, outros guardam a cédula que receberam, retiram outra do bolso e colocam na urna. Jeca debruça-se sobre a urna e coloca várias cédulas, as quais empurra com a ponta de seu guarda-chuva dizendo: “entra coroné Policarpo!”.

Assim, é que o filme informa a seu público, que apesar de toda opressão e violência a que os camponeses foram submetidos, não se deixaram manipular, fazendo prevalecer a própria vontade. O Jeca, mesmo não tendo uma educação formal, nem a instrução que daí advém, é consciente do papel que os coronéis lhe atribuem no processo eleitoral, das

artimanhas políticas, e “sabendo infringir as regras e reverter sua condição de manipulado. se o oportunismo existe é fruto da condição estrutural em que vive e da ausência de alternativas reais”. (FRESSATO, 2009, p. 194).

A filmografia *Tristeza do Jeca* se apresenta, portanto, como um espaço de educação popular, uma vez que assume um compromisso em promover práticas de formação política e sociocultural de seu público, com o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva e, conforme afirma Freire em relação à Educação Popular:

qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (FREIRE, 1982, p.33).

Assim, nessa produção cinematográfica, o Jeca se posiciona como um educador que não se submeteu à ideologia dominante, direcionando a sua prática apenas pelo ponto de vista do oprimido. Essa é, também, a óptica básica de toda a obra freireana. Esse comprometimento com a perspectiva do oprimido nós podemos vislumbrar na dedicatória do seu livro *Pedagogia do oprimido* (1992): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Portanto, essa produção cinematográfica de Mazzaropi, ao apresentar o contexto socioeconômico de desenvolvimento das práticas capitalistas e das injustiças sociais que permeavam a sociedade brasileira na segunda metade do século XX, bem como os conflitos existentes nas relações no campo, inclusive a luta pela terra, imprime, essencialmente, uma base política incentivadora da superação do silêncio imposto a uma grande parcela da população brasileira; da valorização da ideologia dessa classe; levando os trabalhadores a exercitar a capacidade de direção política; a concepção pedagógica de que todos aprendem em grupo, salientando que a liberdade é uma conquista necessária e que o ser humano é capaz de resistir e defender seus valores tradicionais alicerçados na ética cristã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término desta dissertação, com a certeza de que o tema não foi esgotado, apenas construímos argumentações decorrentes da pesquisa sobre a rota percorrida e o que pudemos constatar dessa trajetória. Este trabalho almeja, assim, ser apenas o primeiro filme, como aquele que deu início da produção cinematográfica de Mazzaropi. Diante disso, finalizá-la representa apenas o encerramento de uma fase e início de outra.

Desse modo, mesmo não considerando o trabalho pronto e acabado, percebemos que trilhamos os caminhos apontados pelas fontes, as quais direcionaram nosso olhar de pesquisadora. Nosso caminho privilegiou a (re)interpretação do Filme *Tristeza do Jeca*, com muita atenção, pois, como nos informa Xavier (1988), a interpretação de um filme é um processo em que ocorrem mediações que estão presentes tanto na esfera do olhar que produz a imagem, quanto na do olhar que a recebe. Assim, buscamos demarcar um equilíbrio entre a valorização do objeto e sua importância histórica.

Baseamo-nos na hipótese de que toda obra de arte possui um vínculo estreito com a realidade social na qual foi gestada. O cinema, como arte, além de manter essa relação com a realidade, ele a reforça, pois a relação entre a ideia, imagens, sons e movimentos, o faz ser ainda mais próximo da realidade apresentada. Portanto, o cinema é capaz de criar formas de representação da realidade e gera um intrincado sistema que o relaciona mais ainda ao real. Essa concepção, a priori, permitiu-nos a análise do filme *Tristeza do Jeca*, revelando-nos diferentes matizes da sociedade campesina, bem como das pequenas cidades do interior de nosso país, nas décadas de 1950 e 1960. A partir dos resultados alcançados, em nossos estudos, concluímos que a relação entre realidade social e o cinema é profunda. O público que assistia a essa filmografia se identificava com a temática e com os personagens. Referindo-se ao público que prestigiava os filmes de Mazzaropi, o crítico de cinema Jean-Claude Bernardet [2]²⁵ nos menciona que ele baseava seus filmes em problemas reais vividos pelo público, segundo ele:

[...] as importantes discussões que se desenvolvem atualmente sobre o que seja cinema popular, não podem ignorar os filmes de Mazzaropi. Não porque sejam produtos comerciais de grande audiência, nem porque, pensaria em

²⁵ Biografia de Jean-Claude Georges René Bernardet (Charleroi, Bélgica 1936). Romancista, crítico de cinema, roteirista e cineasta. Disponível em: <
http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=8760&cd_item=35> Acesso em: 16 de jul. 2012.

imitar a linguagem desses filmes e enxertar nela mensagens não conservadoras, o que seria uma tolice. Mas, porque esses filmes só têm um efeito alienante, à medida que se comunica com o público, a partir de seus problemas, canalizando sua tensão, dentro de uma sociedade de classe (BERNARDET, 1978, p. 11).

No filme *Tristeza do Jeca*, é exposto o exercício da solidariedade entre familiares e vizinhos. É ele que possibilita ao caipira sobreviver à opressão, à miséria e à exploração. Em uma relação social de dependência entre iguais, inseridos num contexto socioeconômico de progressão do capitalismo e, conseqüentemente, das injustiças sociais, o caipira não perde os valores baseados na solidariedade. Além disso, o jeito desengonçado do protagonista, o Jeca, permitia que o público, ao mesmo tempo em que se identificava com os problemas na tela, risse das situações apresentadas. O Jeca falava a língua do público. Além disso, a memória social evocada nessa película é uma construção que corresponde à projeção dos conflitos disparados com a intensa urbanização, particularmente, com o seu impacto sobre a população que passava a habitar as cidades, mas é portadora de valores ligados a práticas sociais e culturais desenvolvidas nas áreas rurais. Outrossim, o caipira e a cultura popular estão presentes, com o personagem *Jeca*, que é caracterizado como um líder de opinião entre seus pares.

Portanto, o caipira retratado em nosso objeto vive entre o mundo conservador rural, com suas regras sociais claramente estabelecidas, e o mundo moderno urbano, com seus novos processos de produção, circulação e consumo de bens criados pela moderna indústria nacional, em um movimento dialético, que oscila entre a subordinação e a transgressão. De modo contraditório, vemos que o caipira, durante todo o filme é vítima de manipulação pelos personagens que representam a classe dominante, seja os coronéis, seja os doutores da cidade. Entretanto essa manipulação é apenas simulada, e a ingenuidade é apresentada como mecanismo de resistência. O Jeca, que nessa produção é analfabeto, sabendo apenas **desenhar** o nome, mostra ao público que conhece as manobras políticas e não se deixa subjugar. Portanto, a postura do caipira diante do sistema opressor é de ambiguidade, pois revela comportamentos de adaptação, subordinação, mas também de transgressão.

Assim, o filme *Tristeza do Jeca* nos possibilita, além de uma reflexão acerca da representação da sociedade camponesa, conhecer o universo simbólico dos caipiras e, ainda, a historicidade do Brasil nos anos de 1950 a 1961, particularmente, no que se refere às relações sociais no campo. Isto porque essa obra não apenas reflete a realidade dessa sociedade, como é produto e produtora desse corpo social.

Simbolizando o ranço e o atraso da sociedade campestre, mas satirizando as práticas culturais urbanas, esse filme critica o desenvolvimentismo e coloca em discussão a modernização. Ele nos permite conhecer o interior do sudeste brasileiro, real, simples e conservador.

Nesse sentido, reforçando a perspectiva de análise que abraçamos nessa pesquisa – a relação entre o filme *Tristeza do Jeca* e a *Educação Popular*²⁶ – possibilitou um avanço para a compreensão de outras práticas educativas, que não aquelas ministradas pelo ensino formal. Isto porque naquele momento o Brasil não dispunha de uma rede elementar de ensino tanto comum quanto os da educação de adulto, capaz de absorver toda a demanda desse nível de ensino. Segundo Paiva (2003) na década de 1950 ocorreu os Encontros nacionais de planejamentos (ENPLA) e o estabelecimento do Censo Escolar, nos quais se conclui que o ensino elementar é de baixa qualidade, responsável pelo alto índice de analfabetismo e motivam a educação de adultos. Além disso, constituiu-se, também, em um avanço, por edificar uma visão livre de preconceito sobre a filmografia de Amácio Mazzaropi, diferente das pesquisas acadêmicas que utilizaram como parâmetro em sua maioria, o Cinema Novo ou o Cinema Marginal.

Neste estudo, procuramos mostrar que o filme *Tristeza do Jeca*, contribui para a historiografia brasileira. Entretanto, ele não se esgota, esse filme, bem como os demais dessa filmografia apresentam ainda muitos temas a serem revelados e pesquisados. Pois como já citamos anteriormente, Mazzaropi foi um homem além de seu tempo. Adaptando-se a cada década, ele buscou projetar as transformações sociais produzidas e impostas pelo sistema socioeconômico, ocasionadas pela desigual distribuição de renda no país, e superou a deficiência técnica, acreditando retratar as tradições populares por meio das imagens representativas dos modos de vida de brasileiros, ao expor conflitos migratórios rural-urbano, bem como a solidariedade, a simplicidade, a liberdade e o desejo de justiça social. Isso abre a possibilidade de estudar estes filmes como subsídios para a compreensão da própria realidade brasileira e os valores ideológicos que permeiam a mentalidade de nosso povo.

As produções cinematográficas de Amácio Mazzaropi são embasadas no emprego do gênero cômico para resgatar elementos culturais tradicionais. É comum, em sua obra, a produção de sátiras e paródias, que promovem uma crítica social e política ao contexto social

²⁶ A tarefa da educação popular seria a de criar condições entre os “dominados” para a contestação e rejeição da estrutura social dividida entre os que pensam, decidem e controlam e os que executam as tarefas decididas por outros em função dos seus interesses, para que aqueles que tradicionalmente executam tarefas passem a pensar e a decidir a respeito de tudo o que lhes disser respeito. (PAIVA, 1987, p. 250).

que vivencia. Essas abordagens são baseadas no contexto cultural e político do período de produção dos filmes, décadas de 1950, 1960 e 1970, quando o ideal desenvolvimentista era propagado para justificar a modernização do país, particularmente, quanto a uma das consequências mais fortes, a urbanização maciça do país.

Mazzaropi foi, ainda a nosso ver, um crítico social no cinema brasileiro. Ele se apresentava como catalizador da cultura popular, e, neste sentido, um indivíduo responsável por sua propagação e preservação. O ator fez uso de mecanismos populares para compor sua obra, lançou mão de temas e variações, paródias e inversões. Ele reuniu, no âmbito da indústria cultural, uma infinidade de elementos populares que possibilitam estudos, problematizações e debates em diferentes campos das ciências humanas, no propósito de compreender o processo de construção da sociedade brasileira de forma mais abrangente. A construção de uma reflexão mais aprofundada, que vá além de uma análise em primeira instância e, com base no referencial teórico que problematiza as diferentes concepções de educação, deve buscar pontuar e se contrapor aos elementos que a produção de Mazzaropi oferece.

É importante que o pesquisador compreenda que Mazzaropi retrata em seus filmes sua concepção de mundo resultante de suas ideologias e interações sociais experienciadas. Assim,

Em seus filmes as contradições entre a pobreza e a riqueza são apresentadas através de dicotomias entre o amor e o ódio, as faces humanas de bondade versus maldade, humildade versus arrogância, solidariedade versus egoísmo, e conduta de consideração versus conduta de desvalorização dos valores humanos. (BARSALINI, 2001. p. 134).

Afirmamos que a produção cinematográfica *Tristeza do Jeca* apresenta em seu cerne uma discussão existencial acerca da justiça social. O Jeca soube representar, de modo ingênuo, muitas vezes, caricato, o contexto histórico por ele vivenciado, permeado pelas angústias do povo brasileiro sempre ameaçado pela instabilidade econômica predominante em uma sociedade cuja maior característica é a desigualdade social.

Nesse contexto, o papel do filme *Tristeza do Jeca*, como agente de *Educação Popular*, se propõe a vencer o silêncio, no que se refere aos opressores da sociedade desigual que caracteriza nossa história. Propiciando o desenvolvimento da interação entre estes indivíduos, cujos direitos foram impedidos por uma minoria privilegiada que detém uma posição de dominação, é possível o desenvolvimento da conscientização e, conseqüentemente, a sua libertação.

Salientamos ainda, que a escolha desse filme, dentre toda a filmografia de Mazzaropi se deveu principalmente ao fato de que em suas cenas é possível identificar claramente as categorias freirianas diálogo, consciência e libertação, as quais analisamos. Ao promovermos essa reflexão concluímos que na atualidade, uma educação popular pública no Brasil ainda não é uma realidade. Sabemos que a democratização da alfabetização das classes subalternas é algo extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade, mas não é suficiente para que uma educação seja popular, isto é, problematizadora, crítica. Na perspectiva freireana é necessário que a educação popular vá além da democratização da alfabetização; precisa estar direcionada para a conscientização da população, acerca de seu papel econômico e social no meio em que está inserida. Uma educação, na qual ocorra, conforme Gadotti (2000), um processo sistemático de participação na formação, consolidação e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico.

Pensando acerca da concepção educacional de Mazzaropi fomos remetidos a analisar o debate em torno da luta pela educação pública no Brasil, no período por nós demarcado. Sabemos que no setor educacional brasileiro, os debates que perduraram de 1948 até 1961, versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade. Acreditamos que Mazzaropi era a favor dessa concepção de educação. Afirmamos isso, pautados em nossa pesquisa a qual nos permitiu verificar que em vários de seus filmes, o Jeca enfatiza a importância do ensino formal na vida de uma pessoa. No filme *As Aventuras de Pedro Malazartes* (1960), Mazzaropi entre outras coisas, denuncia a falta de acesso a escola pela população pobre, o abandono infantil e o descaso do poder público frente a esse problema. Além disso, ele evidencia a importância do conhecimento para o ser humano e o papel que a Igreja Católica desempenhou na educação brasileira. Ele procura uma instituição escolar para colocar as crianças com o objetivo que elas tenham acesso ao conhecimento formal que ele não teve. Só encontra instituições privadas (sob a responsabilidade da Igreja Católica) que requerem pagamento de mensalidades. Entretanto, continua sua luta em defesa dos direitos daquelas crianças marginalizadas pela sociedade. Pois acredita que a educação formal, possibilita as classes dominadas ascenderem socialmente ou assumirem uma postura mais crítica frente a sua realidade.

Enfatizamos que a literatura, a música, a fotografia e outras importantes formas de arte são partes da constituição do cinema. E, como já expusemos anteriormente aqui, a filosofia

também. Afirmamos isso, porque a obra de arte se submeteu ao objeto de reflexão filosófico, conseguindo uma posição ativa de agente transformador em questões filosóficas. O filme *Tristeza do Jeca* é apenas uma das produções cinematográficas de Mazzaropi que revelam uma filosofia em sua essência, e são as responsáveis pela educação popular. É certo que, que no século XXI, mais difícil se torna a aceitação de uma visão filosófica pela massa social, mesmo quando se trata de cinema, mas não há como negar contribuição que a cinematografia trouxe para as três últimas gerações.

Mazzaropi, com seu personagem “Jeca”, soube revelar de forma estereotipada a cultura e os anseios da população rural de nosso país. O “Jeca” representava o camponês, por meio de uma imagem gestada em uma trama de configurações que fortalecia uma enorme variedade de imagens criadas acerca do homem do campo pela cultura dominante. O caipira mazzaropiano, assim como todas as estilizações, nada mais é que a formalização do imaginário coletivo criado pelos valores capitalistas que ridicularizam o caipira. Como o seu criador, “o Jeca” era simplório, mas não servil. A expressão desconfiada perante os ricos, políticos e religiosos nunca foi de reverência e sim de desafio. O que observamos no filme *Tristeza do Jeca* é o modo como as diferentes práticas culturais existentes no Brasil dos anos de 1950 se interagem, resistem e influenciam umas as outras, através de um processo dinâmico entre elas.

O que expusemos nesta dissertação sintetiza os resultados da nossa investigação sobre a relação entre o filme *Tristeza do Jeca* e sua contribuição para a história da educação do Brasil. Não temos, em nosso trabalho, a pretensão de formular questões inovadoras ou de esgotar o assunto, mas consideramos que esse recurso audiovisual é um potencial que não deve ser menosprezado pelos pesquisadores que objetivam refletir sobre a história, sobre a sociedade, sobre os comportamentos humanos.

Em nosso trabalho, enfatizamos o filme *Tristeza do Jeca* como elemento educativo na década de 1960, na qual a população, em especial a analfabeta, tinha nos filme de Mazzaropi a possibilidade de diversão e aprendizagem. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que atualmente, esses filmes ainda podem ser utilizados como instrumento educativo. Recomendamos o seu uso nos cursos de formação de professores, objetivando prepará-los para trabalhar com seus os alunos oriundos das camadas populares. Além disso, ele pode ser utilizado em sala de aula como um instrumento lúdico muito além do quadro e do livro impresso, ser canal de comunicação com os alunos para que se sintam mais a vontade para debater temas que muitas vezes estão longe da realidade vivenciada por eles, tais como o coronelismo, voto de cabresto, eleição, cidadania e distribuição de terras, latifúndio e cultura

regional. Com isso, possibilitando aos alunos do ensino fundamental e médio, conhecerem a sociedade campesina do sudeste brasileiro na década de 1950 e refletirem sobre as práticas políticas existentes naquela época relacionando-as com as atuais. Acreditamos que refletir sobre a função da educação e fornecer elementos para a exploração de fontes alternativas para as atividades de ensino e pesquisa são passos indispensáveis para abrir novas possibilidades e perspectivas de aprendizagem e investigação na sociedade contemporânea.

Finalizamos esse trabalho, reforçando a perspectiva de análise que elegemos nessa pesquisa – a relação entre o filme *Tristeza do Jeca* e a educação popular – possibilitou um avanço para a compreensão da educação no Brasil na década de 1950. Através de uma perspectiva liberal conservadora, essa obra cinematográfica, nos apresenta passagens que enfatizavam o discurso conservador, legitimando a ordem existente e colaborando com a ideologia dominante, como também outras, bem distintas, em que o posicionamento perante a realidade torna-se mais crítico e o filme assume um tom de denúncia. Inserido num contexto socioeconômico de avanço das práticas capitalistas e das injustiças sociais que compunham as relações no campo, inclusive a luta pela terra, Mazzaropi não abandona os valores tradicionais. Caminhando entre dois extremos, da indústria cultural e do discurso crítico, Mazzaropi constrói suas representações do universo cultural do homem brasileiro das décadas de 1950 e 1960.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÉU, Nuno César. “Amácio Mazzaropi”. In. RAMOS, Fernão (org.) **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Editora SENAC: São Paulo, 2000. p. 367.

AMÂNCIO, Tunico. **Artes e Manhas da Embrafilme: Cinema Estatal Brasileiro em Sua Época de Ouro (1977-1981)**. Niterói: EdUFF, 2000.

MOURA, Esmeralda Blanco B; CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos Souza. A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho. In: ARAÚJO, José Carlos Souza. **Marcos Filosóficos da Modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa?** Uberlândia: EDUFU, 2007.

BARSALINI, GLAUCO. *Amácio Mazzaropi: crítico de seu tempo. Campinas. São Paulo [s. n.]. 2001. Disponível em:*
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000205479>>. Acesso em 18 de junh de 2012.

BARSALINI, Glauco. **Mazzaropi: o Jeca do Brasil**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

BERNARDET, J. C. **Brasil em tempo de cinema**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

BLOCH, Marc. **Apologia da História – ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei. 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>>. Acesso em 29 de setembro de 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 228 de 28 de fevereiro de 1967**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0228impressao.htm>. Acesso em 22 de nov. de 2013.

_____.Presidência da República. **Decreto-Lei nº 29.741 em julho de 1951**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 de nov. de 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

BUENO, Eva Paulino. **O artista do povo**: Mazzaropi e Jeca Tatu no cinema do Brasil. Maringá: Eduem, 1999

BURQUE, Peter. **Cultura Popular na Idade Média**. São Paulo. Schwarcz Ltda, 1989.

CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro. Rocco. 2006.

CÂMARA, A. A atualidade da reforma agrária – de Canudos aos Sem-terra: a utopia pela terra. **O Olho da História**, v. 2, n. 3, p. 29-45, dez. 1996.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 9 ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2001

_____.**Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. **Luz, câmera, educação!**. O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=115538>. Acesso em 18 fev. de 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - Entre práticas e representações. Rio de Janeiro. Difel, 1990.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: Espetáculo, narração e domesticação. São Paulo: Scritta, 1995.

_____.**Primeiro cinema**. pp. 17-54. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006. - (Coleção Campo Imagético)

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

D'ÁVILA, Jerry. **Diplomacia de Brancura**: política Social e Racista no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DEMO, Pedro . **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EGYPTO, Luiz. Elpídio dos Santos. Museu Mazzaropi. Biografia. 201-?. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.com.br/bios/elpidios.htm>>. Acesso em 18 de jan 2014.

ESTEVAM in FÁVERO, Osmar (ORG.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP. 1994.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**, São Paulo, Difel. 1972.

_____. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). **Max Weber Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 211-228.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **O filme** : uma contra- análise da sociedade? In: Nora, P; LE GOFF, J. (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. P. 199-232.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (coleção Leitura).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

_____. **Política e Educação**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 1995

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** e outros escritos, 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 20 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

_____. **Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**, 4 ed., Rio: Paz e Terra, 1978

_____. **Extensão ou Comunicação?**, 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Mudança**, 4 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf>. Acesso em 19 de julh. 2013.

FRESSATO, Soleni Biscouto. **Caipira sim, trouxa não**: Representações da cultura popular no cinema de Mazzaropi e a leitura crítica dos conceitos pelas ciências sociais. 2009. 282 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador. 2009. Disponível em: <<http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/2632013115030.pdf>>. Acesso em 23 julh 2012.

FUNDAÇÃO IBGE. Brasil – **Séries Estatísticas Retrospectivas**. Rio de Janeiro, 1970, v. 1.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANI, Gino. **Sociologia da modernização**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 (Col. Cinema; v.8).

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 80 p.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2013.

GONZAGA, Alice e Aquino, Carlos. **Adhemar Gonzaga por ele mesmo**: Memórias e escritos de um pioneiro do cinema no Brasil. Record, 1989, 162 p. Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/NoticiasInterna/11/Glauber,-aos-70,-ainda-vive.aspx>>. Acesso em 10 de nov. 2013.

GUNNING, Tom. **Cinema e História**. In: XAVIER, Ismail (org). O cinema no século. São Paulo: Imago, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-91)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1994.

HUYSEN, Andreas. **Em busca del futuro perdido: cultura y memoria em tempos de globalización**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2001.

KORNIS, Mônica Almeida. Cinema e História: um debate metodológico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p. 240. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940/1079>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro: das origens à retomada**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LESSA, Carlos. **Quinze anos de política econômica**. Campinas: Unicamp, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. 2003. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf>. Acesso em 07 de fev. 2013.

LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

MARTINS, Fernanda A. C. Impressionismo francês. pp.89-108. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006. - (Coleção Campo Imagético)

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **Educação, história e memória: Uma aproximação do estudo geracional**. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07_28.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2012

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A presença das tendências Pedagógicas na educação Brasileira. Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/175/138>>. Acesso em 12 dez. 2013.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória** - a cultura popular revisada. 3ª ed. São Paulo. Contexto, 1994.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental com método e como técnica. In: **Métodos e técnicas em comunicação**. DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio (orgs). São Paulo: Atlas, 2005, p.269-279.

MOURA, Esmeralda Blanco B; CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos Souza. A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho. In: ARAÚJO, José Carlos Souza. **Marcos Filosóficos da Modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa?** Uberlândia: EDUFU, 2007.

NAPOLITANO, Marco. Fontes audiovisuais: A História depois do papel. p. 232-289. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto. 2005.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira**: da roça ao rodeio. São Paulo: Ed. 34. 1999.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ªed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. **Românticos e folcloristas**. Cultura Popular. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

_____. **A Moderna Tradição Brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. (org.). **Educação popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Vander. **A Educação no Estado Militar (1964-1985)**. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: <www.faced.ufu.br/.../176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf> Acesso em 30 jun 2012.

PESSOA, Ana. **Carmem Santos** – o cinema dos anos 20. Rio de Janeiro: Aeroplno. 2002.

RABELO, Ricardo Fonseca. **Plano de Metas e consolidação do capitalismo industrial no Brasil**. E & G Economia e Gestão, Belo Horizonte, v. 2 e 3, n. 4 e 5, p. 44-55, dez. 2002/jul. 2003. Disponível em: <periodicos.pucminas.br/index.php/economiae gestao/article/.../101/94>. Acesso em 17 de ago. de 2013.

RÊGO, André Heráclio do. **Família e Coronelismo no Brasil**: uma história de poder. São Paulo: A Girafa Editora, 2008.

SÁ, I. T. **Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1967.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 12 ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

_____. **Breves considerações sobre fontes para a História da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2012.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do Histedbr. UNICAMP: Campinas. 25 de agosto de 2005. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 16 de nov. 2012.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Mendes, d. T. (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 19 - 47.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Ver. Campina, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção Memória da Educação).

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Dallmo de Oliveira Souza e. **Ensaio** – Cinema como mediação entre linguagem e arte. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: n. 2, v. 3, 2001, p. 103-110. Disponível em <www.uninove.br/PDFs/.../eccos/.../eccosv3n2_dallmodeoliveira.pdf>. Acesso em: 05 de julh. De 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Kleber Eliandro da. **Mazzaropi**: um caipira cangaceiro: encontro de culturas no cinema brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2007. Disponível em: <www.mnemocine.com.br/bancodeteses/imprimir.asp?cod=1113>. Acesso em 07 de julh. 2012.

SILVA, Roseli P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, M. **Jeca-Mazzaropi, uma síntese de culturas**. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Ilustrada, p. 30, 19 de junho de 1981. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.com.br/>> Acesso em 03/09/2010.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. **Do INC ao CONCINE**. In. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Informações disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14416-03.pdf>>. Acesso em 05 de nov. de 2013.

SIMON, Olga R. de M. Von; PARK, Margareth B.; FERNÁNDEZ, Renata S. (Org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TOLEDO, C. N. **ISEB: fábrica de ideologias**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

VANOYE, Francis e LÉTÉ-GOLIOT, Anne, **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro. 2.ed. Rio de Janeiro, Embrafilme / Alhambra, 1987.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Filme

TRISTEZA DO JECA. Direção: Amácio Mazzaropi. Produção PAM Filmes. Taubaté – SP, 1961. 95 min. Son, Color, Metragem: **2.650 m**.

Fotografia

_____. **Tristeza do Jeca**. 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_005. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>._Acesso em: 06 de jan 2014.

_____. **Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_016. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>. Acesso em: 06 de jan 2014.

_____. **Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_017. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>. Acesso em: 06 de jan 2014.

_____. **Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_019. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>. Acesso em: 06 de jan 2014.

AMARAL, José. **Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_022. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>. Acesso em: 06 de jan 2014.

_____. **Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, p & b, 18x24 cm. Código: FB_0711_023. In: Banco de Conteúdos Culturais. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos?page=1&field_xmp_headline_value=tristeza%20do%20jeca&field_xmp_scene_value>. Acesso em: 06 de jan 2014.

O Jeca. 1961. Fotografia, p & b. In: Museu Mazzaropi. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.org.br/postais>>. Acesso em: 06 de jan 2014.

ICSEY, Rodolfo. **Filme Tristeza do Jeca.** 1961. Fotografia, color. In: Museu Mazzaropi. Disponível em: <<http://www.museumazzaropi.org.br>>. Acesso em 20 de fev de 2013.

ANEXO

FILME TRISTEZA DO JECA

Segundo Fressato (2009), este foi o primeiro filme colorido de Mazzaropi, em Eastmancolor, com revelação e trucagem realizadas na Cidade do México. E o primeiro filme desse cineasta exibido na televisão brasileira, no Festival de Cinema Brasileiro da extinta TV Excelsior. Além disso, essa película ganhou os prêmios: Cidade de São Paulo, melhor ator coadjuvante, para Genésio Arruda, e melhor música, para Hector Lagna Fietta.

Ficha Técnica

Colorido

Gênero - comédia, ficção

Tempo de exibição - 95 minutos

Indicação de faixa etária - livre

Ano de produção – 1961

Lançamento - no Art Palácio e circuito
em 30.10.61

Produtora - PAM Filmes (Taubaté, SP)

Distribuição - PAM Filmes (SP)

Direção - Amácio Mazzaropi

Produção - Amácio Mazzaropi

Argumento - Amácio Mazzaropi

Roteiro - Milton Amaral

Diretor de Fotografia - Rodolfo Icsey

Câmera - Marcelo Primavera

Sonografia - Erico Rasmusen

Montagem - Mauro Alice

Cenografia - Silvio Dreos

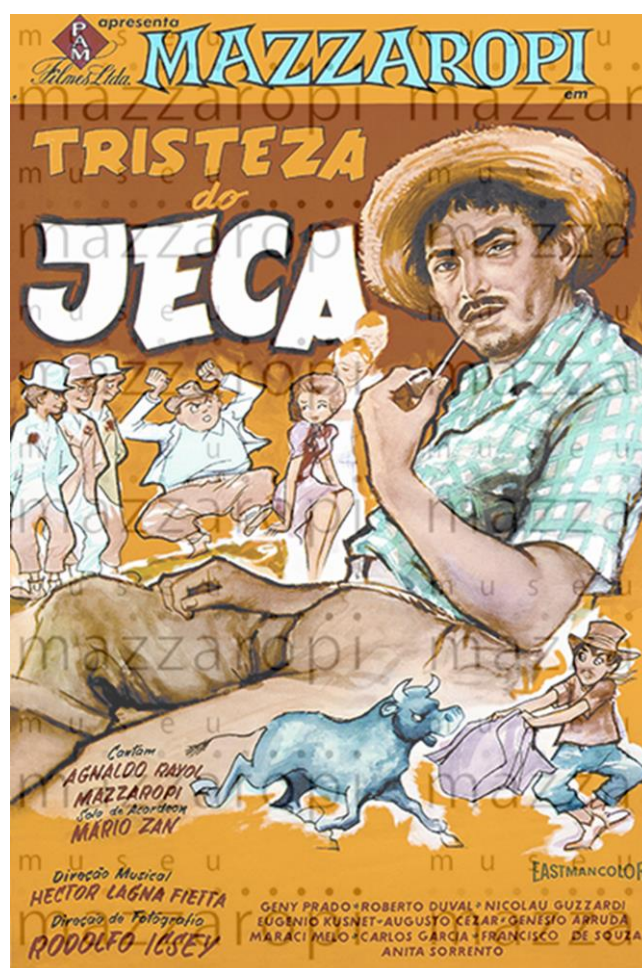
Maquilagem - Maury Viveiros

Direção Musical - Hector Lagna Fietta

Metragem - 2.650 m

Laboratório imagem - Rex Filme, São Paulo

Canções – “Tristeza do jeca” de Angelino de Oliveira, canta Mazzaropi; “A vida vae melhorá” de Heitor Carillo, canta Mazzaropi; “Sopro do vento” de Elpídio dos Santos, canta



Mazzaropi; “Ave Maria do Sertão” de Pedro Muniz e Conde, canta Agnaldo Rayol; “Anchieta”, dobrado, com Mário Zan; “Gostozo”, maxixe, com Messias Garcia.

Enredo

O tema do filme apresenta a disputa política que ocorre no interior do Brasil. O Jeca é um camponês que mora na fazenda do Cel. Felinto, junto com sua família e outros colonos. Como se aproximam as eleições, os coronéis da região disputam o apoio do Jeca que é um líder entre os colonos.

A disputa para prefeito se dá entre os coronéis Felinto e Policarpo. Mas é o coronel Bonifácio quem faz a campanha eleitoral para o coronel Policarpo, um senhor de aparência frágil e mais velho.

Em nome dessa proteção, Bonifácio arma uma estratégia de campanha, em que afirma que a plataforma política de seu candidato é a defesa do homem do campo. Para poder conseguir atingir este objetivo, faz uma visita ao Jeca, enfatizando que eles não conhecem a psicologia do homem do campo e solicita sua ajuda. No entanto Jeca não quer trair a confiança do coronel Felinto, dono da fazenda onde mora.

Para atrair eleitores, Bonifácio organiza um rodeio na cidade e convida Jeca e o povo. Jeca comparece com seus amigos e carrega à frente uma placa onde está escrito, de um lado, “Viva o coronel Felinto!”, e do outro, “Viva o coronel Policarpo!” Assim, vai virando a placa conforme a necessidade.

Percebendo a resistência do Jeca, Bonifácio pede a seu filho que veio do Rio de Janeiro para namorar e noivar a filha do Jeca.

No rodeio, os políticos, com muita perspicácia, envolvem Jeca em um comício e tramam um jogo de palavras em que o levam a declarar em voz alta que está ao lado deles, que apóia o coronel Policarpo. O jogo de palavras é feito com muita graça e inteligência. Após conseguirem demonstrar aos presentes que têm o Jeca ao seu lado, o filho do coronel Bonifácio pede a noiva em casamento. Após o consentimento do caipira, o noivo faz um discurso afirmando que o cel. Policarpo “é o único homem capaz de governar a nossa santa cidade. E essa união vem consolidar os nossos laços, os nossos ideais e a nossa vitória final.” O Jeca foi envolvido pela astúcia dos políticos, mas os amigos perceberam que todos entraram em confronto com o cel. Felinto.

O cel. Felinto fica furioso com a parceria de seu empregado com seu inimigo político e ameaça expulsá-los da fazenda, se o outro lado vencer. Sua esposa, uma portuguesa de nome

Manuela, tem um plano de raptar o filho do Jeca. Isto para manter Jeca e seus amigos do seu lado. E assim o fez. O menino Toninho é raptado.

Jeca e sua mulher vão à casa do cel. Felinto e em meio a uma discussão, o caipira diz: “Isso é verdade. Não é porque o sr. tem dinheiro que vai fazê o que quer de nós, não!” Ao que o cel Felinto responde: “Mais uma razão pra vocês trabalharem pela minha vitória. Depois das eleições, você volta a vê seu filho de novo.” As eleições ocorrem num clima de suborno.

Os cabos eleitorais de ambos partidos comprem eleitores. O cel. Policarpo ganha as eleições com 579 votos e seu rival fica com 575 votos.

Enraivecido com a derrota, o cel. Felinto expulsa todos os trabalhadores de suas casas. O cel. Felinto não devolve o filho de Jeca, que pensa que a criança foi comida por uma onça, mas o menino consegue fugir e procura seu pai.

Jeca e os outros colonos vão em caravana pela estrada para a fazenda do cel. Bonifácio pois pensa que sua filha será a nora do tal coronel.

Ao chegar à fazenda, é mal recebido por Bonifácio, que diz que não haverá mais casamento porque seu filho havia voltado para o Rio de Janeiro. Manda Jeca e todos os empregados embora.

Mas o cel. Policarpo, o novo prefeito, observa toda a injustiça e se coloca contra o seu articulador político. Mostra-lhe o erro que está cometendo com o povo que o elegeu. Faz o cel. Bonifácio calar a boca senão vai executar a sua fazenda, deixando-o na miséria.

Arruma emprego para todos em sua fazenda e sai junto com o povo pela estrada. O filho do Jeca encontra o pai e a filha acerta casamento com o antigo namorado. O filme acaba com todo pessoal andando com os pés no chão, carregando suas coisas no ombro, cheios de esperança, rumo ao outro serviço que, ao que parece.

Elenco

Amácio Mazzaropi; Geny Prado; Roberto Duval; Maracy Melo; Nicolau Guzzardi; Eugenio Kusnet; Gilda Monte Alto; Augusto Cesar Vanucci; Eucaris Moraes; Genésio Arruda; Irma Rodrigues; Carlos Garcia; Francisco de Souza; Mario Benvenuti; Edgar Franco; João Batista de Souza; Viana Junior; Durvalino Souza; João Mansur; Augusto César Ribeiro; Selmo Ferreira Diniz; Nilson Sbruzzi; Antônio Tomé; Agnaldo Rayol; Mário Zan; Antônio F. Valêncio; Guiomar Brandão; Tico-Tico; Carrapicho; Gaúcho; Perereca.