

Cinema e católicos no Brasil: entre a ação pastoral-religiosa e a ação cultural-educacional

Milene de Cássia Silveira Gusmão
Raquel Costa Santos

Introdução

Boa parte das pesquisas que incluem a relação da Igreja Católica com o cinema no Brasil (Alcântara, 1990; Montero, 1991; Puntel, 1994; Paes, 2010) toma a década de 1960 e o Concílio Vaticano II (1962-1965)¹ como marco de uma nova fase, considerando o período anterior como aquele em que a principal ação era a censura. De fato, havia, desde as primeiras décadas do século XX, um direcionamento institucional de controle, oficializado, por exemplo, nas encíclicas, e práticas pastorais que buscavam seguir essas diretrizes, em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Entretanto, propondo-nos a lançar um olhar um pouco mais retrospectivo, é possível considerar a existência, no país, não só das ações de censura, mas também das de educação cinematográfica. Evidentemente, tomar as ações da Igreja relacionadas ao cinema, especialmente à formação cultural, diz respeito à necessidade de considerar um recorte de abordagem, pois não é desconhecido o fato de que essa relação se insere num conjunto de dinâmicas que incluíram/ incluem diferentes agentes (governos, instituições públicas e privadas, grupos e/ ou movimentos sociais, políticos, intelectuais e artísticos, etc.) e ações nas áreas de produção, circulação e consumo do cinema – como arte, como técnica, como indústria, como meio de comunicação – e as suas implicações como prática social.

Assim, levando em conta diferentes níveis de integração – entre instituição, grupos e indivíduos – relacionados a tais ações, este artigo parte de uma apresentação da organização institucional orientada para a censura desde os primeiros anos

do século XX no Brasil e chega a práticas de formação cinematográfica propostas por núcleos católicos do Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1960, quando ainda concentrava os órgãos diretivos das ações em cinema no país². Para tanto, consideramos as seguintes premissas:

1. Havia uma ação ampla, de censura e classificação, baseada na consideração dos efeitos negativos do cinema como meio de comunicação de *massas* e concorrente da Igreja;
2. Havia um direcionamento para ações restritas (no sentido não-massivo ou para grupos limitados), baseado na consideração dos efeitos positivos do cinema como meio de formação/educação, de caráter artístico e cultural; e
3. Para contornar a má influência do cinema ou para aproveitar as suas potencialidades, era necessária uma educação do público. E, para que essa educação se efetivasse, era necessária a competência dos seus agentes-mediadores: as ações de censura e classificação demandavam uma competência para ver e julgar por parte dos que compunham o grupo censor; do mesmo modo, para que as ações de formação fossem implementadas, era necessária uma determinada “habilitação” dos que atuavam como educadores.

Parece-nos apropriado desenvolver um percurso descritivo-analítico sob o vértice da relação ação-agente-estrutura. Nesse sentido, com o olhar informado pelos pressupostos teórico-metodológicos de Norbert Elias (1994, 2006) e Pierre Bourdieu (1996, 1996a, 2004), consideramos as interdependências e interações entre as estruturas sociais, as práticas e as trajetórias coletivas e individuais no espaço de possibilidades (Bourdieu, 1996; 1996a). Isso significa pensar na inter-relação entre determinadas estruturas humanas, objetivadas socialmente nas instituições e projetos coletivos, por exemplo, e o lugar que os indivíduos ocupam com seus anseios e atos nessa constelação de relações (Elias, 1994; 2006). E, na esteira disso, como são possíveis as atividades para as quais se torna necessária uma mobilização que não é só institucional, mas também não é só individual, e constitui um quadro histórico-social em que se inserem essas instituições e pessoas e que, ao mesmo tempo, é tecido por elas.

O primeiro exercício é atenuar uma tendência do nosso pensamento, ainda arraigado a determinadas antinomias, de sempre buscar os marcos, pendendo ora para atribuir a um indivíduo a ideia original e o desenvolvimento de determinadas ações, ora a entidades supraindividuais, com seus poderes coercitivos, do ponto de vista moral, político ou econômico, por exemplo. Em suas análises da relação entre indivíduo e sociedade, Elias (1994: 35) nos ajuda nessa compreensão:

Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Importante notar que o autor pondera acerca da inadequação de tal imagem, por se tratar de um modelo estático, ao tempo em que propõe “imaginarmos a rede em constante movimento, como um tecer e um destecer ininterrupto de relações”. Poderíamos dizer que o que configura, na visão eliasiana, “o lugar e função na totalidade da rede”, considerando “o alto grau de maleabilidade e adaptabilidade das funções relacionais humanas” (Elias, 1994: 37), seria, no esquema de Bourdieu, as “posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Seria, em última instância, a trajetória social do indivíduo (agente para Bourdieu) ou do grupo, à qual estão relacionadas “as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição (as “escolhas”) que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (Bourdieu, 1996: 18).

O último aspecto que consideramos na compreensão do objeto aqui tratado é o papel da transmissão de conhecimentos intra e intergeracional. Mais uma vez tomando Elias (2006: 25-32) como contributo, temos que o modo de vida nas figurações humanas, grandes ou pequenas, e a continuidade dos processos sociais são determinados pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, mediante os aprendizados na forma de símbolos sociais – melhor dizendo, sua apropriação e reelaboração/ressignificação –, que possibilitam a orientação das pessoas no espaço-tempo e sua autorregulação na relação com os outros, em todos os domínios da vida. Nesse sentido, adverte-nos Elias (2006: 26), “socialização e individualização de um ser humano são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo”.

Nessa compreensão, o conceito de *habitus* é fundamental, em sua acepção de princípio gerador de práticas distintas e distintivas, de classificação, visão, divisão e gostos (Bourdieu, 1996: 22), ou, como prefere Elias (1994: 150), uma espécie

de “grafia individual inconfundível que brota da escrita social”. Aqui, podemos considerar o *habitus* relacionado à formação em dois níveis: aquele conformado na dinâmica mesma da estruturação da rede de agentes formadores, ou seja, o *habitus* dos agentes e do(s) grupo(s); e aquele percebido ou tido por esses agentes formadores como estando relacionado ao consumo cinematográfico e sua apropriação e expressão nos modos de vida de crianças e jovens aos quais se destinaram os esforços de um projeto coletivo de formação de um gosto “apropriado”, junto com a proposta de um “esquecimento” de outro que vinha se formando.

Por fim, em última instância, ao que nos interessa tratar aqui, cabe compreender que todo o processo de desenvolvimento implicado na apreensão e ressignificação de conhecimentos, expressos nas práticas e trajetórias individuais-sociais, em dimensões espaço-temporais, dá-se mediante o dispositivo da memória. Uma síntese de tal visada pode ser tomada de Farias (2008: 3-4), ao asseverar que a memória, em sua condição multimodal, alia, “em sua natureza de fenômeno psíquico-simbólico, aspectos bioquímicos àqueles de ordem emocional, os quais estão referidos aos humores e trajetórias que condicionam a pulsão dos indivíduos”. E ainda:

(...) é urgente ver como se correlaciona o registro histórico às possibilidades de transmissão e expressão das experiências e, desta maneira, exultando considerar os fatores institucionais e os constrangimentos sócio-históricos atuantes no delineamento daqueles domínios onde se processam a lembrança e o esquecimento.

Além disso, não podemos prescindir de considerar o caráter da memória como fenômeno discursivo, ao tratar de narrativas dos agentes dos conhecimentos – nesse caso, os agentes e os saberes por eles mobilizados, narrativas estas que buscam doar inteligibilidade às experiências individuais, institucionais e coletivas e que portam também lembranças e esquecimentos. Por isso, parece-nos bastante apropriada aqui a proposta de Bourdieu (1996: 53-82) de considerarmos – ao invés de uma construção retórica da unidade e da totalidade da experiência da vida, privilegiada ou autorizada por mecanismos sociais – as trajetórias de um indivíduo ou grupo, com suas alocações e deslocamentos no espaço social. Para explicar um trajeto no metrô, compara Bourdieu (1996: 81), é preciso levar em conta a estrutura da rede, isto é, a “matriz das relações objetivas entre as diversas estações”.

A censura e o propósito de educação das massas

Desde as primeiras décadas do século XX, a Igreja manifestou-se oficialmente acerca da preocupação com a influência do cinema. Entre os estudiosos

da relação da Igreja com os meios de comunicação, é comum o reconhecimento da encíclica *Vigilanti Cura*, de 1936, como o mais significativo dos documentos da primeira metade do século. Elogiando e exemplificando o papel da Legião da Decência³, implantada nos Estados Unidos, em 1934, para a censura aos filmes, e reconhecendo o cinema como “o meio mais poderoso para exercer influência sobre as massas”, a tônica do documento recai sobre o registro de que “a arte e a indústria do cinema chegara, por assim dizer, ‘em grandes passos fora do caminho’, ao ponto de mostrar a todos, em imagens luminosas, os vícios, crimes e delitos”.

Entre os “aspectos que esclarecem a força dos filmes”, cita a encíclica:

Estas Nossas observações são tanto mais graves por falar uma representação de cinema não a pessoas separadas, e sim a grandes reuniões, e isto em condições de lugar e tempo que podem levar a um entusiasmo depravado, como também a um ardor ótimo; entusiasmo que pode chegar a uma louca e geral concitação, que pela experiência tão bem conhecemos (Pio XI, 1936).

Assim, dada a necessidade de se alinhar o cinema à “moral cristã, ou simplesmente a moral humana e natural”, exorta-se o clero e todos os homens “de reta e boa vontade” aos esforços e meios para que o cinema se torne, cada vez mais, “um elemento precioso de instrução e de educação, e não de destruição e ruína para as almas”. O documento traz indicações práticas: o compromisso anual dos católicos de se absterem dos filmes que ofendem a verdade e as instituições cristãs; a confecção e a publicação de boletins regulares com a classificação dos filmes; e a criação de juntas nacionais que cuidem da produção e classificação dos filmes e da organização e coordenação de salas de cinema.

No Brasil, antes mesmo da publicação da encíclica, periódicos católicos como as revistas *Vozes de Petrópolis* (1907), *A Tela* (1919) e *A Ordem* (1921) e o jornal *A União* (1916) mantinham, entre as suas metas, o combate à concorrência que o cinema começou a fazer às atividades religiosas e, entre os seus trabalhos, as críticas e cotações aos filmes que chegavam ao país. De acordo com Almeida (2002: 3), a imprensa católica contou com o auxílio do Centro da Boa Imprensa⁴, nos seus objetivos de propagar propostas de reordenamento da sociedade, cujas bases cristãs vinham se desmoronando, na visão católica, e, como parte disso, disciplinar o cinema.

Na década de 1930, foi fundada a Ação Católica Brasileira (ACB), pelo arcebispo D. Sebastião Leme e sob a presidência de Alceu Amoroso Lima, à qual se vinculou o apostolado de censura aos filmes, mantido pelo professor e intelectual Jonathas Serrano e oficializado em 1938, por D. Leme, sob o nome Secretariado Nacional de Cinema da Ação Católica Brasileira, no Rio de Janeiro. Além de presidir o secretariado, Jonathas Serrano também dirigiu a publicação

do boletim mensal do órgão, escrevendo e coordenando a redação de textos por colaboradores, que eram publicados, com a classificação dos filmes, em jornais e revistas de grande circulação (Reis Júnior, 2008: 67)⁵. A implantação do secretariado seguia, então, uma orientação da *Vigilanti Cura*, para que os bispos de cada país, a exemplo da Legião da Decência, cuidassem da fiscalização, classificação moral dos filmes e proibição dos julgados “prejudiciais” ou “positivamente maus”, por meio da implantação de uma “junta nacional permanente” ligada aos organismos centrais da Ação Católica (Pio XI, 1936).

Em 1939, este secretariado filiou-se à *Office Catholique International du Cinéma* (Ocic)⁶. Sucessivamente, foi-se alterando o nome do órgão e incrementando-se as suas atribuições (Secretariado de Cinema e Imprensa, 1941; Secretariado de Cinema e Teatro, 1945; Departamento de Cinema e Teatro, 1946). No início dos anos 1950, tinha-se o Secretariado Nacional da Ação Católica e, nele, o Serviço de Informações Cinematográficas (SIC), sob a direção do padre Guido Logger. Em 1954, já dentro da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundada em 1952, criou-se a Central Católica de Cinema (CCC), que incorporou o trabalho do SIC e passou a representar o Brasil na Ocic, mais tarde compondo, junto com a Rede Nacional de Emissoras Católicas (Renec) e a União Nacional Católica de Imprensa (Unci), a estrutura do Secretariado Nacional de Opinião Pública (Snop).

Segundo Paes (2010: 54), a Central, dentro da estrutura da CNBB e, portanto, vinculada à hierarquia, tinha como objetivos orientar e coordenar todas as atividades dos católicos no campo do cinema. Organizava e difundia a classificação moral dos filmes e intentava ainda promover cineclubes e cinefóruns e atuar na produção, distribuição e exibição de filmes. A Central poderia ser dirigida por um leigo, mas o padre Guido Logger dirigiria o serviço de classificação dos filmes, sendo o “conselheiro e orientador espiritual” do órgão e cabendo a ele a palavra final nas decisões. Em texto publicado na revista *Mensageiro da Fé*, o padre Guido (1959: 6) justifica o SIC pelo desejo expresso já na encíclica *Vigilanti Cura*, ratificado na *Miranda Prorsus*, de que cada país devesse possuir um órgão central de classificação de filmes.

No período de 1955 a 1961, por exemplo, a equipe do SIC, que assistia aos filmes junto com a equipe da censura federal⁷, classificou quase quatro mil obras⁸. As fichas de classificação, que se incluíam no que o padre Guido Logger (1965: 28) chama de “método da documentação”⁹, “dirigido para o começo de uma educação cinematográfica do grande público”, eram destinadas sobretudo ao clero, aos pais e educadores, mas também aos interessados em cinema de modo geral. Eram afixadas em igrejas, colégios e outros locais de circulação de público, além de serem publicadas semanalmente no Boletim da Associação dos Pais de Família do Rio de Janeiro e, depois, enviadas para todas as capitais e a quem mais se interessasse, no interior dos estados, por exemplo.

Em 1957, foi publicada a encíclica *Miranda Prorsus*, sobre cinema, rádio e televisão, que, para boa parte dos intérpretes da relação entre a Igreja e os meios de comunicação, revela uma ampliação da visão da Igreja acerca desses meios.¹⁰ De acordo com Dale (1973: 116), Pio XII “se ia valendo das múltiplas solitações pastorais para refletir e aprofundar o pensamento a respeito da natureza, significação e importância desses meios que vieram revolucionar uma série de aspectos básicos da cultura moderna”. Não pretendendo aqui fazer uma análise pormenorizada da *Miranda Prorsus*, mas, por ora, notar que, embora o documento alargue a visão sobre os meios, como “cada um per si, um fato cultural diverso com problemas próprios no campo da arte, da técnica e da economia”, mantém, como na *Vigilanti Cura*, um tom de precaução. Dos “motivos da encíclica”, diz-se:

Não é só grandes bens mas também tremendos perigos podem nascer dos progressos técnicos, já realizados ou que continuam a realizar, nos importantíssimos setores do cinema, do rádio e da televisão.

Estes meios técnicos – que estão, por assim dizer, ao alcance de todas as mãos – influem extraordinariamente no homem levando-o, “graças aos ultrapoderosos e desenfreados instintos que o dominam, tanto ao reino da luz, da nobreza e da beleza, como aos domínios das trevas e da depravação, conforme o espetáculo põe em evidência e estimula os elementos dum e doutro campo...” (Pio XII, 1957).

Mais uma vez, a questão moral é preponderante, porquanto a missão da Igreja, lembra o documento, “não é diretamente de ordem cultural, mas pastoral e religiosa”, e, sem os valores morais, “não se pode ter nem verdadeira cultura nem civilização”. Exorta-se, assim, à colaboração na vigilância, os poderes públicos e grupos profissionais e, na “obra educativa”, os organismos católicos diocesanos, nacionais e internacionais de coordenação das atividades, as escolas e universidades, as associações e paróquias, seja na “educação das massas” ou na preservação da juventude dos maus espetáculos ou na sua formação cultural, profissional e cristã. No caso do cinema, a responsabilidade também é atribuída aos críticos e veículos de imprensa, exibidores, distribuidores, atores, produtores e diretores.

Observando as diretrizes constantes tanto na *Vigilanti Cura* quanto na *Miranda Prorsus*¹¹ e textos sobre cinema publicados no periódico católico Mensageiro da Fé, tanto provindos do órgão nacional oficial de censura quanto de autores anônimos, é possível inferir que as ações de censura estavam respaldadas no direcionamento papal e justificadas pela percepção que se tinha da relação dos públicos com o cinema.

A finalidade de censura por parte de instâncias católicas, por exemplo, a censura feita pela A.C., é: zelar para que os filmes estejam de acordo com

a moral tradicional, em que é fundada a família e toda a civilização cristã. (...) A censura deixa-se guiar pela sã razão e por uma compreensão clara dos fatos. Ela não é mesquinha. (...) A principal finalidade da censura católica é: precaver a produção de filmes que propõem ao público falsas normas morais e que, em consequência disto, contribuem somente para a decadência dos costumes (Logger, 1960: 4).

Em seu livro *Cinema e educação*, publicado na década de 1960, Irene Tavares de Sá (1967: 74-75), que coordenava, no Rio de Janeiro, as ações de formação cinematográfica ligadas à Ação Social Arquidiocesana (ASA), distingue entre a censura familiar, a social e a oficial, sobretudo relacionada ao consumo juvenil, apontando os possíveis problemas de cada uma e propondo uma “solução”. A censura familiar, que seria uma “proibição discricionária e ditatorial”, demanda o diálogo com os adolescentes. A segunda, mais “abstrata e vaga”, podendo ser “parcial e estreita”, baseia-se, por vezes, em “preconceitos, tabus e terrores inconscientes”. A última apresenta deficiências notórias, como “critérios inaceitáveis, descuidos, divergências de opiniões incompetentes etc.”, além de falhas na fiscalização, possibilitando, por exemplo, que um “alarmante número de filmes impróprios” fosse visto por menores de 18 anos.

O problema da censura é sempre complexo e, à primeira vista, antipático. Abrange aspectos policiais, sociais e educativos. Os artistas e os adolescentes rebelam-se contra ela, o mesmo fazendo os diretores e um certo público. Entretanto as autoridades competentes reconhecem sua necessidade. (...) Todos concordam, porém, que ela deve existir como instrumento a serviço da lei a fim de garantir certos interesses sociais (a paz, a decência e os bons costumes etc e como meio de defesa para os desmandos de indivíduos inescrupulosos. (...))
A *vigilância* e a *formação* continuam assim as melhores armas na defesa da juventude contra as influências nocivas dos instrumentos de propaganda e do mau cinema.

Pois, parece ter sido sobretudo mediante a ideia de que o cinema é um “caldo de cultura”, “em que se preparam, a longo prazo, desregramentos de qualquer espécie e em qualquer terreno” (Logger, 1965: 10), que se justificaram as ações para uma educação relacionada ao consumo de certos filme e, ao mesmo tempo, ao não-consumo de outros.

Assim, ao que é justificado, seria um trabalho direcionado para a composição de um *habitus*, sendo este uma matriz de percepções, apreciações e ações, no sentido de Bourdieu (1996; 2004), e, se assim podemos dizer, do desfazimento

ou enfraquecimento de outro *habitus*, que ia se configurando como *modus operandi* na relação dialética entre uma estrutura e uma conjuntura, entendida como as condições de atualização deste *habitus* (Miceli, 2004: XL).

Interessa-nos notar também que, nesse sentido, a Igreja justificava discursivamente a demanda por agentes mediadores: a instituição, os seus organismos e, nestes, aqueles indivíduos autorizados, legitimados e habilitados a ver, julgar e recomendar ou proibir. Já havia uma instrução desde a *Vigilanti Cura*, no que diz respeito à estruturação das juntas nacionais de revisão, classificação e divulgação dos filmes:

A junta deve ser formada por pessoas conhecedoras da técnica cinematográfica e bem firmes nos princípios morais da doutrina católica; devem ser estas pessoas dirigidas por um padre escolhido por um bispo. Um acordo oportuno ou troca de informações entre os centros dos diversos países poderão tornar mais eficaz e harmoniosa a obra de revisão dos filmes, tomando na devida consideração as diversas condições e circunstâncias. Só assim será possível conseguir com o auxílio dos escritores católicos, esta admirável *unidade no sentir, julgar e agir* (Pio XI, 1936, grifo nosso).

Seguindo a orientação hierárquica, no Brasil, o serviço de crítica e classificação ficava, como já foi dito, sob a direção do padre Guido Logger. Era o único sacerdote do grupo, composto por cerca de 15 pessoas, entre médicos, advogados, professores, mães e pais de família. Cada pessoa tinha um dia da semana para ver os filmes, que eram julgados assim que lançados. Os censores possuíam cursos especiais para o julgamento dos filmes, muitos deles ministrados pelo próprio padre Guido (Equipe de Reflexão do Setor de Comunicação da CNBB, 1994: 93; Paes, 2010: 55).

Colocamos uma pergunta: como se tornou possível a posição/função desses agentes enquanto tais? Não seria, pois, tratando aqui de modo genérico, a partir de uma “competência específica” (Bourdieu, 1996a)? No modo de dizer bourdiano, se uma diferença se torna visível, perceptível, socialmente pertinente, é porque é percebida por alguém capaz de estabelecer a diferença, já que, “por estar inscrito no espaço em questão, esse alguém não é indiferente e é dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto, que lhe permite estabelecer diferenças, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1996: 23).

Mas, em última instância, o que gera tal competência ou capacidade que habilita para determinada posição? Parece-nos pertinente levar em conta, como nos sugere o modelo metodológico de Bourdieu (1996a: 243), quando discute sobre as propriedades gerais dos campos de produção cultural,

(...) a gênese dos *habitus* dos ocupantes dessas posições, ou seja, os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo (...), encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se (a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série de posições ocupadas sucessivamente neste campo).

A primeira coisa que retomamos a consideração, para analisar melhor, é que as ações de censura não eram as únicas empreendidas pelos grupos católicos que trabalhavam com cinema no Rio de Janeiro nas décadas de 1950 e 1960. Este foi um período marcado pela realização de outras ações, de cunho propriamente cultural-educativo, como discutiremos a seguir.

Formação cultural e a ampliação da educação dos indivíduos

A exemplo do papa Pio XII, que distingue, na *Miranda Provisus*, como já citado, a missão da Igreja entre a pastoral/religiosa e a cultural, também o padre Guido Logger (1959: 6) dizia ser o trabalho do SIC relacionado à primeira, conforme instruções do magistério pontifício, mas que “a ação da Igreja no campo cinematográfico não se restringe apenas à classificação moral dos filmes”, havendo “uma parte mais positiva”, relacionada à cultura e à educação.

No livro intitulado *Educar para o cinema*, de 1965, em que fala sobre o que considerava educação cinematográfica na teoria e na prática, o padre Guido explica que, embora a classificação moral e a censura dos filmes fossem “dirigidas mais para o aspecto negativo do cinema”, a sua finalidade sempre visava “à saúde moral e espiritual do povo, sendo educativo por destacar o fato de que se pode escolher entre o bom e o ruim, o menos e o mais” (Logger, 1965: 21). Assim, as fichas cinematográficas e a crítica ao alcance do grande público, bem como campanhas do “bom filme”, eram fatores de educação das massas, mas, para ele, uma “certa educação limitada”.

Já a *crítica dirigida*, como a das revistas especializadas, e os *cinelubes*, a partir da década de 1920, ambos nascidos com as vanguardas francesa, alemã e russa, e os “*cineminhas de arte*”, seriam “facetadas de uma educação cinematográfica do público, atividades pioneiras do movimento educacional mais intenso (...) que começou com redobrada força depois da II Guerra Mundial” (Logger, 1965: 21-22, grifo nosso). Para o padre Guido, só se pode considerar a “educação cinematográfica” propriamente dita no Brasil a partir de meados da década de 1950. Na sua visão, com ações dirigidas para as “massas” não se pode falar em educação cinematográfica:

Educação exige um grupo limitado com o qual se possa ter um diálogo sobre todos os aspectos do Cinema, não só a Estética do Cinema, ou só o aspecto

moral, mas sobre todos os aspectos: psicológicos, sociais, educacionais, culturais e econômicos, etc. O Cinema está ligado a todos os campos de atividades humanas e a todos os aspectos da natureza humana.

Quer dizer que não acredito na educação das massas? Acredito, até certo ponto! Inteligência capaz de assimilar uma vasta cultura geral e cinematográfica e sensibilidade cinematográfica não são prerrogativas de cada um. Acredito no aumento, cada vez maior, de grupos limitados que recebem educação cinematográfica, atuando com maior ou menor eficiência nas massas.

Para descrever a “essência desta educação” à qual se refere, Logger (1965: 23-24) toma de empréstimo as palavras de Henri Agel, de um informe apresentado na Jornada Internacional de Estudos da Ocic de 1952, em Madrid, que teve como tema justamente “Educação cinematográfica”, as quais julgamos válido transcrever um trecho:

A educação cinematográfica deve suscitar, desde que o menino se encontre apto para esta aprendizagem, uma nova qualidade de atenção à película, que provocará novas exigências espirituais e estéticas e uma atitude positiva diante da tela. O objetivo de semelhante movimento é dar ao Cinema lugar completamente distinto do lugar que tem (diversão-ópio) na vida dos jovens e ainda dos adultos; é despertar em nosso público interesse para com a Sétima Arte, fazê-lo ver no Cinema um modo de meditação moral, de expressão plástica e de investigação intelectual. Um autêntico educador não olhará somente a parte negativa; considerará principalmente a parte positiva, analisando os amplos benefícios que o Cinema, quando bem orientado, pode proporcionar à juventude.

Nessa jornada da Ocic, entre as considerações finais, tem-se que “o Cinema, como elemento de formação e de cultura, deve ser integrado nos programas de ensino humanísticos (...), a fim de que os alunos vejam no Cinema um elemento de educação e não mais simples divertimento”. O trabalho de formação seria baseado, entre outras coisas, na organização de sessões de iniciação para os jovens a partir de 13 ou 14 anos; no ensinamento aos alunos para apreciarem uma obra cinematográfica; e na realização de debates cuidadosamente conduzidos. Para tanto, nas instituições deveria haver “alguém competente, responsável pela educação cinematográfica”; e “os cursos e sessões acompanhadas por projeções comentadas seriam organizados em escala nacional ou regional para a formação dos educadores” (Logger, 1965: 32).

Embora os “votos” de tal assembleia geral não tivessem caráter dogmático, como as encíclicas, é importante lembrar, como afirma Gomes (1981: 71-72),

que a Ocic era uma das instituições em que se manifestavam com vivacidade a tendência de “substituir a repressão negativa e moralizante por uma ação positiva de formação cultural”.

Em 1957, dirigentes de órgãos católicos ligados ao cinema no Brasil participaram da primeira Jornada Internacional de Estudos da Ocic realizada fora da Europa, em Havana, Cuba. Do encontro, o crítico Paulo Emílio Salles Gomes (1981: 72-73, grifo nosso) registra a exposição realizada pelo secretário de Relações Exteriores da Ocic, André Ruskowski, em que, considerando as *revistas*, os *livros* e os *clubes de cinema* como os meios de difusão da educação e da cultura cinematográficas, constatava-se o “efeito limitado desses meios diante da extensão do analfabetismo cinematográfico, mesmo entre os espectadores de cultura geral elevada”. A solução seria, então, que o trabalho de educação cinematográfica fosse desenvolvido na escola e se passasse do nível secundário para o nível primário.

Nesse mesmo ano, foi publicada, como vimos, a encíclica *Miranda Prorsus*, que, embora ainda trate preponderantemente da questão moral, já aponta para necessidades educativas não só voltadas para o grande público, mas da utilização das técnicas audiovisuais no ensino, com vistas a “completar a formação cultural e profissional e, sobretudo, a formação cristã dos jovens”; e a formação também dos jovens para as profissões cinematográficas. Isso estaria inscrito, como disse anteriormente, numa proposta para a formação de um *habitus* concernente a modos de vida, percepção e ação julgados mais apropriados para a infância e a juventude.

Ora, se havia um “analfabetismo cinematográfico” e, entre as soluções, estava a formação escolar e técnica, nota-se que, paralelamente às ações direcionadas ao público infante-juvenil/escolar, havia um direcionamento para a formação de educadores:

A eficiência da educação cinematográfica depende, em primeiro lugar, do educador, do professor em matéria cinematográfica. Ele deve possuir as qualidades pedagógicas de qualquer outro educador e ainda vasta cultura cinematográfica, que, por sua vez, deve estar baseada numa cultura geral humanista. Deve estender-se à Técnica, à Estética, à História do Cinema, à Crítica em si e em relação com outras Artes e Ciências (Logger, 1965: 24).

O padre Guido Logger (1965: 25-26) pondera, entretanto, que havia, nesse sentido, dois pontos angustiantes: não havia uma academia de cinema que preparasse técnicos e teóricos e, portanto, na visão dele, não havia um quadro de professores habilitados; e não havia uma inclusão do cinema nos programas de educação, com a alegação de o currículo escolar já estar sobrecarregado. Assim, uma possível solução, segundo Logger, seria formar professores para cursos básicos dos colégios, a exemplo do que fez o padre Edeimar Massote, em Belo

Horizonte, como primeira etapa do curso superior de cinema na Universidade Católica de Minas Gerais¹², e, como etapa posterior, investir em cineclubes como “instrumento de educação cinematográfica de grupos, donde com o tempo sairão ‘all round’ professores, técnicos e professores de Cinema”, embora não fosse esse o objetivo primordial dos cineclubes, mas sim, na visão dele, “engrossar a massa que se deseja ver educada para viver ativamente o cinema”.

Sobre essas ações de educação cinematográfica, o padre Guido destaca, em publicação de 1959: o curso de formação cinematográfica no Museu de Arte Moderna de São Paulo, iniciado em janeiro daquele ano; o curso da Ação Social Arquidiocesana no Rio de Janeiro, desde 1952; o mesmo curso da ASA em Belo Horizonte, havia dois anos; o cineclubes Prodel (sic)¹³, em Porto Alegre, sob direção de Humberto Didonet, também como curso anual; em Recife, João Pessoa e outros lugares do norte (sic) onde também existiam cursos sob direção católica. Ele inclui-se nos esforços para o desenvolvimento de tais ações: “O autor dessas linhas tem saído muitas vezes para dar cursos intensivos em cidades, colégios e seminários, como também o nosso correspondente de São Paulo, Sr. Hélio Furtado do Amaral vem fazendo em São Paulo e cidades do sul do país” (Logger, 1959: 6).

Em publicação posterior, de 1965, ele ratifica:

Em dez anos passaram pelas minhas aulas cerca de quatro mil alunos, nos 25 cursos da Ação Social Arquidiocesana (ASA), no Rio de Janeiro, e em uns 20 cursos, fora do Rio. Outros professores, como Humberto Didonet e Irmão Adelino, no Rio Grande do Sul; Hélio Furtado do Amaral, em São Paulo; Valdir Coelho, em Pernambuco; Pe. E. Massote e sua equipe, em Minas Gerais; Pe. João Mohana, no Maranhão; José Rafael de Menezes, na Paraíba, e outros, devem ter tido muito mais alunos em seus cursos (Logger, 1965: 22-23).

Como um dos intuitos aqui é discutir sobre o núcleo de ações desenvolvidas no Rio de Janeiro, é imprescindível falar, ainda que pontualmente, sobre o trabalho da ASA. Os cursos a que o padre Guido se refere no trecho acima eram coordenados pela líder católica Irene Tavares de Sá, no Centro de Estudos da ASA, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O chamado Curso de Cinema da ASA teve início em 1951 e funcionou, sem interrupções, até 1968. Foi a primeira iniciativa do gênero no Rio de Janeiro e, de acordo com Irene Tavares de Sá (1967: 155), voltava-se sobretudo para universitários e tinha o objetivo de *formar* o espectador, tendo encontrado grande receptividade nos meios estudantis e se estendido a outros centros e grêmios de jovens interessados pelo cinema. Era composto de três ciclos: Básico, com história, técnica, ética, cinestésica e crítica; Extensão, composto pelos tópicos de filmologia, direção cinematográfica,

influências psicológicas do cinema, teorias cinematográficas, técnica e crítica; e Aperfeiçoamento, tratando de filosofia do cinema, filmologia, sociologia do cinema, valores pedagógicos do cinema, gêneros e estilos cinematográficos, cinema e literatura, cinema experimental e documentário, e crítica aplicada.

Havia ainda os chamados Cursos Práticos, que, de acordo com Sá (1967: 156), eram voltados para profissionais e amadores, particularmente a estudantes e adolescentes. Eram: prática popular do fotonovelinismo, que, segundo o ministrante, Humberto Didonet, tratava-se de um “estágio preparatório à formação de cineastas”; cineclubismo, “muito indicado para adolescentes”, por reunir “vantagens do estudo, da recreação e da participação em grupo”, práticas de “cunho altamente pedagógico”; e cineforum (sic), que “favorece menos o aprendizado, mas destina-se aos auditórios numerosos”, servindo, entre outras coisas, para “despertar o interesse inicial pela cultura cinematográfica” (Sá, 1967: 156-159).¹⁴

Neste momento, não pretendemos aqui discutir a metodologia das ações apresentadas, mas interessa-nos perceber que, embora pareça haver uma distinção prévia entre as ações voltadas para educadores, como diz o padre Guido sobre o exemplo do curso de cinema da Universidade Católica de Minas Gerais, e aquelas para a formação em geral, como diz Irene Tavares de Sá sobre o curso realizado na ASA, o que parece verificável é que, na prática, importa menos a delimitação explícita dos objetivos institucionais a que se destinavam do que o real entrecruzamento de ações, posições e tomadas de posição dos agentes resultantes desses processos de transmissão de conhecimentos. Segundo as pesquisas que vimos fazendo, os indivíduos que compunham os dois grupos católicos de ações em cinema no Rio de Janeiro, quais sejam o da Central Católica de Cinema e o da Ação Social Arquidiocesana, transitavam entre si, compartilhando funções e aprendizados, que marcaram suas trajetórias ligadas ao cinema, e permutando seus papéis como mediadores culturais. Falando mais objetivamente: por exemplo, aprendizes tornaram-se professores; professores tornaram-se censores; censores tornaram-se professores. E, no entrecruzamento de gostos e práticas, outros modos de vivência, apreensão e expressão: eram cinéfilos, colecionadores, cineclubistas, arquivistas, críticos, realizadores.

Assim, um agente que tenha participado de um cineclube, em que não se tinha um claro direcionamento para que ele se tornasse um “professor em matéria cinematográfica”, como diz o padre Guido na citação acima, pode ter desenvolvido essa função no grupo ou na rede em que estava inserido, assim como pode ter atuado como censor.

Cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema de propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na

estrutura da distribuição global das propriedades. Todas as posições dependem, em sua própria existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, de sua situação atual e potencial na estrutura do campo, ou seja, na estrutura da distribuição das espécies de capital (ou de poder) cuja posse comanda a obtenção de lucros específicos (...) postos em jogo no campo (Bourdieu, 1996a: 261).

Desse modo, pode-se afirmar que, ao passo em que as posições e tomadas de posição apontam para o caráter de permutabilidade socioinstitucional dos lugares dos agentes no espaço de possibilidades, elas só são possíveis mediante a durabilidade inerente às disposições dos indivíduos para as práticas em suas trajetórias de vida.

Considerações finais

“Como foi possível que os censores ocupassem tal função/posição?”, perguntávamos anteriormente. E somamos mais uma pergunta: “Como foi possível que os educadores ocupassem tal função/posição?”. O que perguntamos, em última instância, é: como censores e/ou educadores daquele grupo que atuava, em nome da Igreja, no Rio de Janeiro, entre as décadas de 1950 e 1960, puderam se tornar censores e/ou educadores, na conformação de uma rede voltada para tais fins? Tendo considerado alguns dos principais pontos da estruturação institucional e discursiva que diz respeito às ações de educação para e pelo cinema empreendidas no período e *locus* já referidos, esta questão só é possível de ser analisada mediante a consideração das trajetórias individuais-sociais.

Aqui, unicamente por delimitações de espaço comuns a qualquer publicação, não é possível nos referirmos a esta ou aquela trajetória das pessoas que integraram tais grupos e empreenderam tais ações, mas é possível levantarmos três questões. A primeira, para além de qualquer juízo de valor que se faça da censura dos organismos católicos ao cinema e das implicações dessa ação, diz respeito à forma e ao impacto de um aprendizado vivencial por parte daqueles que tinham acesso a centenas de filmes de todas as cinematografias mundiais. Gozavam da licença de assistir a todos os filmes que entravam no Brasil, diz a Equipe Setor de Reflexão do Setor de Comunicação da CNBB (1994: 95), que complementa: “Isso era um fato inédito em todos os países. Recebia também, em primeira mão, a crítica de serviços semelhantes dos Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Bélgica e Cuba”.

A segunda questão, relacionada complementarmente à primeira, diz respeito aos modos distintos de consumo simbólico relacionados ao cinema, concernentes a estilos de vida e mecanismos de apreensão de saberes, como o hábito de colecionar, de ler críticas, de participar de cursos, de frequentar salas de cinema e cineclubes.

E a terceira diz respeito aos aprendizados intra e intergeracionais possibilitados pelas sociabilidades mediadas pelo cinema.

Na compreensão das três questões, temos como fundamental o princípio do *habitus*, conceitualmente presente tanto na teoria dos processos de Elias quanto na sociologia praxiológica de Bourdieu, para, no percurso teórico-metodológico, tomarmos o fenômeno da memória como condição mesma das lembranças e dos esquecimentos que nos constituem a todos e são constituídos naquilo/daquilo que nos afetam, sensibilizam e movem às percepções e ações. Na ampla discussão apresentada por Bourdieu sobre o *habitus*, um dos conceitos fundamentais da sua teoria, junto com os de campo e capital, ele considera:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas inerentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (Bourdieu, 1996: 144).

Para Elias (1994: 150-151), tal conceito, em combinação com o de individualização ou estrutura social de personalidade ou estágio e padrão de autorregulação individual, favorece o escape à abordagem “ou isto/ou aquilo”:

Nesse caso, não mais fechamos os olhos para o fato, bastante conhecido fora da ciência, de que cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros da sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade. (...) A ideia de que o indivíduo porte em si o *habitus* de um grupo e de que seja esse *habitus* o que ele individualiza em maior ou menor grau pode ser definida com um pouco mais de precisão. (...) É do número de planos interligados de sua sociedade que depende o número de camadas entrelaçadas no *habitus* social de uma pessoa. Entre elas, uma certa camada costuma ter especial proeminência.

Ora, é somente mediante os símbolos socialmente aprendidos e transmitidos que os seres humanos orientam sua estada no mundo e a comunicação com os outros seres humanos. Nesse processo, linguagem (comunicação/expressão), memória (armazenamento) e pensamento (exploração) fazem parte de um complexo de conhecimento (orientação para a ação) que é individual e social ao mesmo tempo (Elias, 2002; 2006). Tal concepção parece-nos bastante pertinente

para pensarmos nos processos de aprendizado e transmissão de saberes que se dão mediante a apropriação do cinema como meio simbólico, nas suas mais diversas práticas mediadoras.

Quando retomamos as perguntas “Como foi possível que os censores ocupassem essa função/posição?” e “Como foi possível que os educadores ocupassem essa função/posição?”, podemos associá-las à formação de um *habitus*, que perpassa as inúmeras experiências desenvolvidas nas redes de sociabilidades configuradas pela interação dos agentes – individuais, coletivos e institucionais. Podemos pensar nos processos de aprendizagem e transmissão simbólica geracional – tanto de gerações distintas quanto de uma mesma geração – que atravessam os espaços que agrupavam/agrupam cinéfilos, censores, críticos, realizadores, educadores e interessados, em sua rede de relações estendidas indefinidamente.

Milene de Cássia Silveira Gusmão
Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
mcsqusmao@gmail.com

Raquel Costa Santos
Doutoranda da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
quelcosta9@hotmail.com

Recebido em janeiro de 2015.

Aceito em março de 2015.

Notas

1. Realizado depois de 92 anos do último concílio, o Vaticano II, como é comumente referido, constituiu-se institucionalmente como o mais importante evento católico do século XX. De acordo com Puntel (1994: 44-53), o Vaticano II coroa a mudança de enfoque da Igreja iniciada com Leão XIII (1878-1903) acerca da missão católica: de exclusivamente religiosa para gradualmente social. Foi o momento em que João XXIII convocou os bispos de todo o mundo ao *aggiornamento* da Igreja: a sua atualização, adaptação, modernização. Tal princípio foi referido especialmente por meio da constituição pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no Mundo Atual.

2. É importante lembrar que, em diversos estados, eram realizadas iniciativas de grupos católicos relacionadas à formação cinematográfica, seguindo os direcionamentos internacionais e nacionais, mas também de modo relativamente autônomo e com características próprias, embora fossem importantes os trânsitos que se davam, por exemplo, entre os agentes formadores que contribuía com as ações em vários lugares no país. Em sua pesquisa de mestrado, a coautora deste artigo, Raquel Costa Santos, mapeou várias dessas iniciativas, que estão apresentadas na dissertação, ainda que pontualmente, pelas dificuldades de

encontrar dados sistematizados referentes a essas experiências. O texto que trata disso foi publicado no livro *Ciências sociais em perspectiva de diálogo* (Públio et al., 2013), sob o título *O apostolado do cinema no Brasil: da censura aos cineclubes* (Santos, 2013). Nos últimos anos, nota-se um interesse crescente de pesquisadores em reconstruir essas memórias de experiências que tratam da relação da Igreja com a formação para e pelo cinema no Brasil. São exemplos: a tese de doutorado da coautora deste artigo, Milene de Cássia Silveira Gusmão, intitulada *Dinâmicas do cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX ao XXI* (2007); da dissertação de mestrado de Vivian Malusá, intitulada *Católicos e cinema na capital paulista – O cineclubes do Centro Dom Vital e a Escola Superior de Cinema São Luís (1958-1972)* (2007); e as pesquisas de doutorado em andamento de Geovano Chaves, abordando o projeto de educação cinematográfico católico em Belo Horizonte.

3. A Legião da Decência foi fundada pelos bispos norte-americanos, que julgaram frustrado o compromisso assumido pelos dirigentes da indústria cinematográfica, assinado e publicado pela imprensa, de nunca exibir um filme em desacordo com o senso moral dos espectadores. A iniciativa foi aderida por milhões de fiéis católicos e de outras religiões, que se obrigaram a não assistir a filmes considerados prejudiciais à moral cristã.

4. O Centro da Boa Imprensa era uma instituição católica, fundada em 1910, pelo frei Pedro Sinzig, mas formada majoritariamente por leigos. Com a nomeação de D. Sebastião Leme como arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro, em 1921, este, visando à aproximação da Igreja com as autoridades leigas do regime republicano, propôs a criação do Centro Dom Vital, em 1922, que passou, então, a ocupar o espaço antes preenchido pelo Centro da Boa Imprensa, reunindo jovens intelectuais católicos, sob a direção de Jackson de Figueiredo e, depois, de Alceu Amoroso Lima (Equipe de Reflexão do Setor de Comunicação da CNBB, 1994; Almeida, 2002). Alguns anos depois, Alceu Amoroso Lima presidiria a então fundada Ação Católica Brasileira.

5. Uma análise da atuação do professor Jonathas Serrano na relação com o cinema é encontrada no trabalho de pesquisa doutoral de João Alves dos Reis Júnior (2008), intitulado *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)*.

6. Na década de 1980, a Ocic passou a denominar-se Organização Católica Internacional do Cinema.

7. A censura estatal foi instituída em vários países a partir de 1914, com fins políticos e policiais e, no Brasil, teve início em 1924. Em 1932, o governo de Getúlio Vargas promulgou a primeira lei para o cinema, que centralizava e nacionalizava o serviço, criando a Comissão Oficial de Censura, que, em 1939, ligar-se-ia ao então criado Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Nas sessões de censura prévia dos filmes não era permitida a entrada de nenhum órgão, o que mudou no governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1948, quando entidades especializadas, com fins morais e educativos, podiam participar dessas sessões (Sá, 1967: 74; Montero, 1991: 234; Santos, 2009: 88).

8. Quando a censura federal transferiu-se para Brasília, que passou a ser a capital do país, o SIC começou a ter que aguardar os lançamentos no Rio de Janeiro, o que fez diminuir o número de fichas com as classificações: entre 1965 e 1968, por exemplo, foram analisados pouco mais de 200 filmes por ano. Em 1967, foi abolida a cotação moral das críticas feitas pelo SIC, seguindo deliberação de uma Reunião Extraordinária do Conselho Geral da Ocic de 1966, em Cuernavaca, México (Alcântara, 1990: 103-104; Equipe de Reflexão do Setor de Comunicação da CNBB, 1994: 95-96; Paes, 2010: 55-64).

9. Além deste, ele cita, entre os métodos que poderiam ser empregados na educação cinematográfica, os seguintes: Instrutivo, semelhante ao ensino clássico nas escolas, baseia-se na exposição da matéria; do Diálogo, aplicado e estimulado, sobretudo, pelo British Film Institute, tem como ponto de partida a exibição de um filme, com posterior discussão; e o Ativo, que consiste em fazer filmes curtos (Logger, 1965: 26-29).

10. Vale registrar que, uma década antes, Pio XII havia criado a Comissão Pontifícia para o Cinema Didático e Religioso (1948), que se transformou, sucessivamente, em Comissão Pontifícia para o Cinema (1952) e Comissão Pontifícia para o Cinema, a Rádio e a TV (1954). Sobre cinema, já havia feito 16 referências em 16 discursos e três cartas apostólicas, além de 13 documentos das congregações romanas do Santo Ofício e do conhecido discurso “O filme ideal”, em 1955, a participantes de uma grande companhia cinematográfica italiana, em São Pedro (Logger, 1959). Para Puntel (1994: 36), as 46 intervenções sobre o cinema feitas por Pio XII em seu pontificado mostram o crescente interesse da Igreja pelo papel das ciências sociais, especialmente a sociologia e a psicologia, na interpretação dos fenômenos cinematográficos.

11. Uma breve análise desses direcionamentos papais foi feita no texto *O cinema como “lição de coisas”: uma leitura das diretrizes da Igreja Católica para uma educação cinematográfica*, da coautora deste artigo, Raquel Costa Santos (2010), publicado no livro *Filosofia, cinema e educação* (Almeida; Aguiar, 2010).

12. A Escola Superior de Cinema foi a primeira do gênero no Brasil, implantada em 1962, por antigos militantes do cineclubismo: além do padre Edeimar Massote, o frei Urbano Plentz e a líder católica Carmem Gomes (Ribeiro, 1997: 167). De acordo com Logger (1965: 25), no primeiro ano do curso, cerca de 25 alunos foram capacitados, em mais de 200 aulas, para dar aulas sobre cinema, em cursos básicos de seis escolas da capital mineira. Evidentemente, o curso superior seguia com seus conteúdos voltados para a formação de técnicos, críticos e diretores de cinema.

13. A grafia foi mantida por se tratar de citação, ainda que indireta, mas a grafia correta é Pro Deo.

14. Além de mais de 60 cursos sobre cinema ministrados no Centro de Estudos da ASA, Irene Tavares de Sá publicou três livros que se tornaram referências para educadores e outros interessados na relação entre cinema e educação: *Cinema e educação*, de 1967; *Cinema em debate: 100 filmes em cartaz, para cineclubes colegiais*, de

1974; e *Cinema: presença na educação*, publicado em 1976. Os dois primeiros, pela Livraria Agir Editora, e o último, pela Editora Renes.

Referências

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de. *Cinema, quantos demônios (A relação da Igreja com o cinema)*. Vol. 1. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Programa de Ciências Sociais da PUC-SP, 1990.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. *Meios de comunicação católicos na construção de uma ordem autoritária: 1907/1937*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

ALMEIDA, Jorge Miranda de e AGUIAR, Itamar Pereira de. *Filosofia, cinema e educação*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DALE o.p., Frei Romeu (Org.). *Igreja e comunicação social*. São Paulo: Edições Paulinas, 1973.

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

_____. *Escritos e ensaios: Estado, processo e opinião pública*. Vol. 1. Organização e apresentação de Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

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

FARIAS, Edson. *A memória, um fenômeno multimodal da modernidade*. [Texto apresentado na disciplina Teorias da Memória, do Mestrado em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Uesb] (mimeo). Vitória da Conquista, 2008.

GOMES, Paulo Emilio Sales. *Crítica de cinema no Suplemento Literário*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUSMÃO, Milene. *Dinâmicas do cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX ao XXI*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2007.

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

_____. Finalidade da censura cinematográfica. *Revista Mensageiro da Fé*. Salvador. 21 fev. 1960, n. 4, p. 4.

_____. *Educar para o cinema*. Petrópolis: Editora Vozes, 1965.

MALUSÁ, Vivian. *Católicos e cinema na capital paulista – O cineclube do Centro Dom Vital e a Escola Superior de Cinema São Luis (1958-1972)*. Dissertação (Mestrado). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Multimeios da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007.

MICELI, Sergio. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. VII-LXI.

MONTERO, Paula. A comunicação nos documentos da Igreja. In: DELLA CAVA, Ralph e MONTERO, Paula. *...E o verbo se faz imagem: Igreja Católica e os meios de comunicação no Brasil: 1962-1989*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. p.130-158.

PAES, Daniel N. G. *Olhar ativo: a Central Católica de Cinema do Rio de Janeiro (1954-1971)*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 2010.

PIO XI, Papa. *Vigilanti Cura*. Roma: Livraria Editora Vaticana, 1936. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_29061936_vigilanti-cura_po.html>. Acesso em 12/01/2009.

PIO XII, Papa. *Miranda Prorsus*. Roma: Livraria Editora Vaticana, 1957. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/encyclicals/documents/hf_pxii_enc_08091957_miranda-prorsus_po.html>. Acesso em: 12/01/2009.

PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel, et al. *Ciências sociais em perspectiva de diálogo*. Vitória da Conquista-BA: Edições Uesb, 2013.

PUNTEL, Joana T. *A Igreja e a democratização da comunicação*. Trad. Floriano Tescarolo. São Paulo: Paulinas, 1994.

REIS JÚNIOR, João Alves dos. *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia Educativa no Brasil (1889-1937)*. Tese (Doutorado) Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Rio, 2008.

SÁ, Irene Tavares de. *Cinema e educação*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1967.

SANTOS, Raquel Costa. *Lição de coisas: Igreja Católica e formação cultural para o cinema no Brasil e na Bahia*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP, 2009.

_____. O cinema como “lição de coisas”: uma leitura das diretrizes da Igreja Católica para uma educação cinematográfica. In: ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de. *Filosofia, cinema e educação*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010. p. 95-120.

_____. O apostolado do cinema no Brasil: da censura aos cineclubes. In: PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel, et al. *Ciências sociais em perspectiva de diálogo*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013. p. 61-80.

Resumo

Este artigo trata da relação entre cinema e católicos no Brasil, voltando-se especificamente para a ação de núcleos que atuavam no Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1960. Empreende, para tanto, um percurso descritivo-analítico que parte dos direcionamentos voltados para a censura e chega a práticas de formação cinematográfica, considerando a integração entre instituição, grupos e indivíduos na implementação de um projeto coletivo que toma o cinema como elemento simbólico mediador de uma educação em níveis amplo e restrito. Como aporte teórico-metodológico, são considerados os pressupostos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, na compreensão das interdependências entre estruturas sociais, práticas e trajetórias coletivas e individuais, que dizem respeito fundamentalmente às redes relacionais humanas, ao *habitus* e à memória, como condições entrecruzadas de apreensão, ressignificação e expressão de saberes vivenciais.

Palavras-chave

Cinema. Igreja Católica. Formação cultural. *Habitus*.

Abstract

This article deals with the relationship between cinema and catholics in Brazil, turning specifically to the action of cores that worked in Rio de Janeiro, in the 1950s and 1960s. Undertakes, therefore, a descriptive-analytical course that begins of the directions facing censorship and comes to cinematographic formation practices, considering the integration between institution, groups and individuals in the implementation of a collective project, which has the cinema as a symbolic element mediator of an education, sometimes in broad levels, sometimes restricted. As theoretical and methodological support, are considered the assumptions of Norbert Elias and Pierre Bourdieu, in understanding the interdependencies between social structures, practices and collective and individual trajectories, which fundamentally refer to human relational networks, to the *habitus* and memory, as interlocking conditions of apprehension, reframing and expression of experiential knowledge.

Keywords

Cinema. Catholic Church. Cultural formation. *Habitus*.