



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Programa de Pós Graduação em História Social

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

**“Hoje a aula vai ser um filme” – O cinema na tessitura dos saberes
docentes e na aula de História**

São Gonçalo

2019

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

**“Hoje a aula vai ser um filme”: O cinema na tessitura dos saberes docentes
e na aula de História**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em História Social no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2019

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

“Hoje a aula vai ser um filme”: o cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social.

Aprovado em: ____ de fevereiro de 2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Helenice A. Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - Uerj

Prof.^a Dr.^a Márcia A. Gonçalves
Faculdade de Formação de Professores - Uerj

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira de Sá
Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Delmar e Solange, por todo esforço dispensado até aqui, pelas renúncias em meu nome e de meus irmãos. Meus pais, que estudaram tão pouco, mas que sabem tanto, e sempre perceberam a importância da educação em nossas vidas.

Agradeço aos meus irmãos, Lucas e Rafaela, para quem eu sempre quis ser uma referência na vida. Sei que falhei muitas vezes, mas fico feliz se acertei em algum momento. Entre tanta coisa boa e tanta coisa não tão boa, agradeço pelo caminho que estamos seguindo: corajosos, firmes e convictos do que somos e para onde vamos.

Agradeço a tia Luiza, pela morada na casa e no coração. Também a Liege, pelos sucos de manga, bolos e todos os afetos que trazia com eles. Agradeço a Lis, que é amiga e irmã, por estar sempre tão perto mesmo tão longe (que saudade), com quem assisti a muitos filmes na vida e pude compartilhar essa paixão que é o cinema.

Agradeço a Nat e ao Guto, pelos entendimentos, desentendimentos, pela torcida que nutrimos um pelo outro e que sem dúvida pode ser percebida nesta dissertação.

Agradeço ao Grupo Bom (Samyra, Mariana, Carol, Lis e Pedro) por ter sido um alívio em 2018, pelo(s) encontro(s) que tivemos e que me fizeram perceber o tanto de gente boa que está ao meu redor. Vocês foram/são uma energia que me leva pra gente e que me permitiu ter forças pra escrever esse texto.

Agradeço aos professores do PPGHS, pela dedicação e resistência, mesmo em tempos tão difíceis para nós e a nossa querida UERJ. Agradeço a Andreia e a Cris, secretárias do programa, pelo profissionalismo e empenho dedicado, aos muitos e-mails, paciência e sensibilidade mesmo quando tudo nos levava ao embrutecimento.

Agradeço a Maria Thereza e André, meus professores de História do ensino médio, que me ensinaram sobre o mundo, História e filmes.

Agradeço a Professora Helenice, minha orientadora, pelos momentos de (des)orientação, sempre carregados de muita escuta e compreensão. Sou grato por há muito tempo acreditar em mim, encorajar minhas ideias e estar me ensinando tanto.

Agradeço aos amigos que fiz no PPGHS, especialmente a Lorena, Vanessa e Tamires, que estiveram ao meu lado por todo esse percurso, seguraram minhas angústias e me ensinaram as coisas que eu não sabia. Agradeço pelas risadas em La FFP de Papel, pela intensidade das coisas que vivemos em tão pouco tempo (dança na chuva, brigas, infinitas risadas sobre dias quentes na região dos lagos).

Agradeço a todos os filmes que já vi. Eu também sou o que eles me ensinaram.

Agradeço ao Victor, meu amor, pela compreensão, por escutar as dúvidas para as quais nem sempre tinha respostas, mas sempre ouvidos. Agradeço por ser um exemplo de professor, tão comprometido com o seu trabalho, pelo resumo em francês dessa dissertação, pelas aulas "espontâneas" que me deu. Obrigado por me ensinar tanto, diariamente. Você está nesse trabalho porque você está onde sou amor.

É curioso como as cores do mundo real parecem muito mais reais quando vistas no
cinema

Laranja Mecânica

RESUMO

CINTRA, R. M. O. “*Hoje a aula vai ser um filme*”: o Cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História. 2019. XX f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Diante de uma vasta literatura que focaliza em *como* os professores de História manipulam ou deveriam manipular o filme como recurso didático, esta pesquisa busca compreender *por que* os professores de História convocam tal recurso para as suas aulas. A proposta deste trabalho é apresentar uma perspectiva compreensiva, através do diálogo com os próprios professores, de modo a descobrir as intencionalidades por detrás dessa ação. Assim, apresentamos uma contra análise aos modelos prescritivos que, em certa medida, questionam o modo como os filmes são utilizados. Sob a chave da “ilustração”, alguns pesquisadores apontam um mau uso dos filmes pelos professores de História. Num primeiro momento, dialogando com os *saberes docentes* de Tardif, observamos que os professores de História que se engajam com tal recurso pedagógico são aqueles que têm experiências pessoais com o cinema ou com a ação de ver filmes. Podemos perceber a subjetividade dos professores na escolha desse recurso ou mesmo nos filmes que elegem: como sujeitos que estão no mundo, têm suas próprias experiências com esse produto da nossa cultura. O segundo percurso analítico busca compreender essa “ilustração”. Através do referencial teórico de Hans Ulrich Gumbrecht, principalmente em seus estudos sobre a *produção de presença*, esta dissertação defende que, com os filmes, os professores estão interessados nos afetos e emoções que eles podem despertar. Para além de um processo interpretativo que os filmes podem desencadear, os professores se interessam pela *presença*, resultado da experiência estética, do encontro entre os seus alunos e os cotidianos representados nos filmes que elegem. Assim, entendemos que a sensibilidade que os filmes são capazes de suscitar pode constituir a condição epistemológica da História ensinada nas escolas, tanto quanto a razão.

Palavras-chave: Ensino de História. Cinema. Saberes docentes. Produção de presença.

RÉSUMÉ

CINTRA, R. M. O. “*Aujourd’hui la classe sera un film*”: le cinéma dans la texture des savoirs enseignants et dans la classe d’Histoire. 2019. XX f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Devant une vaste littérature qui se concentre sur la *manière* dont les enseignants d’Histoire utilisent ou devraient utiliser le film en tant que ressource didactique, cette recherche essaie de comprendre *pourquoi* ces enseignants évoquent cette ressource dans leurs classes. Ce travail présente une perspective compréhensive, à travers le dialogue avec les professeurs, pour découvrir les intentions derrière cette action. Ainsi, on présente une contre-analyse aux modèles prescriptifs qui, dans une certaine mesure, questionnent la façon dont les films sont utilisés. Sous la clé de « l’illustration », certains chercheurs pointent une mauvaise utilisation des films par les enseignants d’Histoire. Dans un premier moment, en dialogue avec la notion de *savoirs enseignants* de Tardif, on observe que les enseignants d’Histoire qui s’engagent avec cette ressource pédagogique sont ceux qui ont des expériences personnelles avec le cinéma ou l’action même de voir des films. Cela veut dire qu’on peut percevoir la subjectivité des enseignants dans le choix de cette ressource ou même dans les films qu’ils adoptent : en tant que sujets dans le monde, ils ont leurs propres expériences avec ce produit de notre culture. Le deuxième parcours analytique cherche à comprendre cette « illustration ». À travers les fondements théoriques de Hans Ulrich Gumbrecht, surtout ses études sur la *production de présence*, ce mémoire de master défend que, en utilisant les films, les enseignants s’intéressent aux affects et aux émotions qu’ils peuvent éveiller. Au-delà d’un processus interprétatif que les films peuvent déclencher, les enseignants s’intéressent à la *présence*, résultat de l’expérience esthétique, de la rencontre entre leurs élèves et les quotidiens représentés dans les films choisis. Ainsi, on comprend que la sensibilité que les films sont capables de susciter peut constituer la condition épistémologique de l’Histoire enseignée dans les écoles, autant que la raison.

Mots-clés: Enseignement d’Histoire. Cinéma. Savoirs enseignants. Production de présence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ITINERÁRIOS – CONTATOS ENTRE CINEMA E (ENSINO DE) HISTÓRIA	16
1.1 A História no cinema	16
1.2 O Cinema na Educação e no ensino de História	25
1.2.1 <u>O Problema da Ilustração</u>	28
1.2.2 <u>O mesmo objeto, outros olhares</u>	32
2 O PROFESSOR E O MUNDO: O FILME NA TESSITURA DOS SEUS SABERES	40
2.1 Metodologia	41
2.1.1 <u>Grupo focal</u>	44
2.1.2 <u>Entrevistas e Saberes Docentes</u>	46
2.2 O encontro com os filmes na tessitura dos saberes docentes	48
2.2.1 <u>Socializações, subjetividades: os saberes pessoais dos professores</u>	51
2.2.2 <u>Professores autores e o filme como marca dessa autoria</u>	54
2.2.3 <u>O filme como parte de algo novo</u>	58
2.3 Entre saberes e táticas	67
2.3.1 <u>Captando voos</u>	69
2.3.2 <u>“O filme está me ajudando a dar aula para ele”</u>	73
3 DO SENTIDO À PRESENÇA: O FILME QUE DESPERTA INTERPRETAÇÕES E SENSIBILIDADES	82
3.1 Para além da qualificação: o filme como experiência cultural e de subjetivação	83
3.1.1 <u>Sobre a interpretação do que é linguagem: a Hermenêutica</u>	87
3.1.2 <u>Do sentido à presença: uma teoria sobre experiências sem nome</u>	90
3.1.3 <u>Possíveis encontros entre a presença e o sentido sob a chave da fenomenologia</u>	97

3.1.4	<u>Por que o filme pode produzir presença?</u>	105
3.2	O que enxergam os professores? Os filmes em seus percursos figurativos e/ou temáticos	107
3.2.1	<u>Apocalyppto</u>	109
3.2.2	<u>Carlota Joaquina</u>	112
3.2.3	<u>Olga</u>	116
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Cinema como sonho. Cinema como música. Nenhuma outra arte passa tão perto de nossa consciência diurna, indo diretamente até os nossos sentimentos, até as profundezas do espaço obscuro da alma. Uma ninharia atinge nosso nervo óptico, provocando um efeito de choque: 24 pequenos quadros iluminados por segundo, entre eles o escuro, que o nervo óptico não registra. Quando eu, junto à mesa de montagem, vejo o filme quadro a quadro, reconheço ainda o sentimento de magia e vertigem da infância: lá dentro, no escuro do guarda-roupa, eu passava devagar um quadro após o outro, vendo as transformações quase imperceptíveis; depois girava mais depressa e obtinha movimento.

(Ingmar Bergman em A Lanterna Mágica)

Eu estava lendo a autobiografia de Ingmar Bergman, A Lanterna Mágica (2013), quando comecei a dar os primeiros passos no que se tornou a dissertação da minha pesquisa de mestrado. Neste livro, Bergman relata episódios que vão da sua mais tenra infância aos desafios de uma das filmografias mais admiradas de todos os tempos. Nesse relatos, remonta ao dia em que disputou com os irmãos um cinematógrafo que ganharam de presente de natal. O menino cuja infância foi marcada por severos castigos físicos e horas dentro de um guarda-roupa escuro, agora estava acompanhado na sua solidão. À medida que girava a manivela do aparelho, surgia uma menina que se movimentava a passos lentos e delicados: era uma bailarina. Bergman, que caracteriza sua infância como dura e solitária, não estava mais sozinho. No guarda roupa, com ele, havia algo que se movia. É esta a lembrança sobre a qual fala Bergman no epílogo acima.

Não somente por capricho estilístico trago esta história, já que ela me ajuda a pensar e explicar os objetivos que tenho com este trabalho. Bergman, um dos maiores diretores de cinema de todos os tempos, enxerga na experiência com o cinematógrafo um momento fundador de toda sua carreira. O cinematógrafo e a bailarina projetada surtiram nele uma sorte de sentimentos e sensações difíceis de esquecer. Quer dizer, algo que poderia ser banal projetou toda a vida daquele menino. Penso que os filmes, filhos do cinematógrafo, podem ter este efeito na vida das pessoas: despertam sentimentos, sensibilidades que orientam escolhas, pessoais ou profissionais.

Neste sentido, guardada as devidas proporções, já que essa pesquisa não pretende compreender as atitudes dos cineastas, gostaria de pensar em como os filmes podem ser transportados para a sala de aula do ensino básico através da subjetividade dos próprios professores. Quer dizer, assim como o cinematógrafo orientou a vida profissional de Bergman, as próprias experiências dos professores com os filmes podem ser indicadores das suas práticas com eles. O objeto dessa análise consiste nos professores de história, tanto pela minha aproximação acadêmica e profissional, quanto pela ampla literatura (cinema/ensino de História,

cinema/educação) que indica que os professores dessa disciplina são os que mais utilizam o filme como recurso pedagógico.

Parte das pesquisas sobre este tema acusa os professores (mais uma vez: principalmente os de história) de um uso indevido deste recurso: quando utilizado *somente* como *ilustração*, os filmes perdem sua força como linguagem, discurso, enfim, como fonte privilegiada de diferentes análises que tais críticos julgam pertinentes à sala de aula – e, conseqüentemente, ao ensino de história.

A ilustração surge como o problema a partir do qual tais pesquisadores constroem as críticas aos professores. Contudo, considero simplista uma análise que questiona a ilustração sem entender os objetivos por detrás dela. Quer dizer: o que é essa ilustração? Será que os professores atribuem pertinência a ela?

Novamente penso que essa “ilustração”, o uso do filme como um recurso aparentemente desprovido de uma metodologia, pode nos indicar que os professores estão interessados no filme por ele mesmo: menos como linguagem que exige uma interpretação e mais como um recurso da cultura a qual pertencemos, que pode ofertar aos alunos uma experiência que passa pelas sensibilidades. Como o encanto de Bergman com a bailarina.

Esta pesquisa tem o objetivo de oferecer uma espécie de contra análise dos estudos que examinam as práticas dos professores por esse ângulo, através de uma análise que busca compreender porque estes sujeitos convocam o filme para suas aulas, indagando sobre suas próprias experiências como espectadores, as intencionalidades e objetivos que conseguem formular por detrás dessa ação.

Minha hipótese é a de que os professores de história que destacam o uso de filme em suas aulas, revelando um engajamento mais recorrente com essa prática são aqueles que possuem uma forte experiência com os filmes na sua própria trajetória de vida. Quer dizer, a subjetividade dos professores não se aparta de seu fazer profissional e o uso dos filmes pode ser mais um forte indicador da impossibilidade de separarmos um “eu” da prática não só de historiadores no sentido mais restrito, como de professores do ensino básico, uma das possibilidades de ser e estar historiadores. Para isso, utilizo, principalmente, a categoria de “saberes docentes” de Tardif, que entende que os professores transportam para a sala de aula um conjunto de saberes forjados não somente nos espaços institucionais de formação profissional, mas também nas suas diferentes socializações enquanto sujeitos no mundo.

Minha segunda hipótese é que as intenções dos professores com os filmes podem não estar vinculadas somente à associação que estabelecem entre eles e o conteúdo curricular, sendo oferecidos pela sua capacidade de despertar emoções e sensibilidades. Nesse sentido, busco compreender como essas “sensibilidades” podem corresponder a uma dimensão da natureza epistemológica da história escolar. Minha aposta é que os professores estão interessados em oferecer aos alunos um processo de interpretação sobre a história, mas também um engajamento sensível com ela. Para isso, através da categoria de “presença” de Hans Ulrich Gumbrecht, intenciono uma análise que coloca as experiências com o passado numa perspectiva que se aproxima das experiências estéticas. Para Gumbrecht, a “presença” é a forma como percebemos as coisas do mundo sem um exercício deliberado de interpretação sobre elas: é o resultado de uma experiência que convoca nossas sensibilidades e não a nossa razão.

Ao lado da presença está o sentido, modelo interpretativo sobre o qual tem se apoiado as ciências ao longo dos séculos, e que se baseia nos investimentos sobre a interpretação das coisas do mundo, a busca de uma explicação sobre elas.

A perspectiva de Tardif e a de Gumbrecht subjazem às questões que busco aqui. Minha aposta é que, no uso dos filmes, podemos ver revelados aspectos das subjetividades dos próprios professores – seus lugares sociais, suas maneiras de olhar para o mundo. E, ao mesmo tempo em que os professores de história buscam uma experiência de sentido com esses filmes, “eu quero que eles vejam que...”, também estão preocupados com as experiências que eles podem proporcionar, “o filme impacta o meu aluno...”, e que dificilmente os professores vão saber definir – já que a presença se trata de uma experiência sem nome, de uma percepção íntima e individual.

Como pesquisador, também me aproximo das experiências de Bergman. Eu nunca fui uma criança agitada, de brincar de bola ou de pipa como faziam os meus primos. Eu gostava de ficar dentro de casa e fazer o que a casa me permitia fazer. Éramos uma família muito simples e portanto não tínhamos muitos equipamentos, jogos, essas coisas. Em 1998, quando concluí a etapa escolar que chamávamos de “alfabetização”, meus pais me presentearam com um videocassete. Depois de toda aquela cerimônia que envolvem as formaturas, fomos direto para a nossa casa. Entrei na sala e ele estava lá, sobre a estante da nossa sala. Meus pais sabiam que aquilo seria importante, já que eu assistia a todos os filmes possíveis na televisão. Eu posso dizer sem medo que sou um espectador de cinema há muito tempo. Minhas lembranças vão longe. O presente dos meus pais foi uma possibilidade de ver novos filmes, que alugávamos

nas vídeo-locadoras, e rever os filmes que eu já havia assistido, já que uma das suas funções era a possibilidade de gravar os filmes que passavam na televisão.

Assim, esse aparelho aparentemente simples permitiu que eu ampliasse a minha própria casa, me apresentando mundos através dos filmes. Essa foi uma experiência transformadora. Todos que me conhecem sabe o que isso significa. E é desse lugar que eu parto para refletir sobre os temas que proponho nessa pesquisa. A escolha dos objetos, as reflexões teóricas, metodológicas, dialogam com as experiências que eu mesmo pude ter com os filmes ao longo da vida – e que acredito que professores também possam ter tido e desejam que seus alunos tenham.

Na escola, os professores de história eram os que mais passavam filmes. “Hoje a aula vai ser um filme”, diziam eles. E eu amava. E é por isso que a disciplina logo virou a minha preferida. Não foi difícil escolher o curso universitário, pois eu sempre enxerguei uma forte potência no encontro do cinema com a história.

Comecei o curso de licenciatura em história na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), muito inspirado nos professores que tive e em suas aulas. Logo no início, na disciplina intitulada “Laboratório de ensino de História I”, lecionada pela prof.^a Dr.^a Helenice Rocha, tivemos que realizar uma resenha crítica sobre um tema do interesse de cada um. Eu não tinha dúvidas que queria falar sobre cinema. Mas eu tinha que relacionar isso com a história. Resenhei então, uma série de trabalhos que analisavam a *contracultura* nos filmes do diretor Milos Forman, cujos filmes estavam me chamando atenção naquela época.

Tão logo fui amadurecendo no curso e percebendo um desejo em estar próximo do espaço escolar, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de História. Nossa atuação aconteceu no colégio estadual Dr. Adino Xavier, na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Nesse programa, eu e meus colegas tínhamos o compromisso de atuar na interface universidade/escola, buscando aproximá-las e desenvolver nossa formação. Nossas atividades práticas consistiram em acompanhar as aulas de duas professoras, em duas turmas diferentes, ao longo de dois anos. Nesse trabalho, tínhamos que perceber o modo como elas atuavam, as questões que estavam em jogo, para, a partir das suas próprias maneiras de trabalhar, propor atividades para que desenvolvêssemos juntos.

Uma dessas professoras, Mariana, constantemente recorria ao filme como recurso didático. Ela atribuía a ele uma forma de dialogar com os alunos e sensibilizá-los. Eu concordava com a professora, pois, como falei, eu mesmo fui sensibilizado pelos filmes ao longo da minha vida. No nosso primeiro ano da escola, a professora estava desenvolvendo com a turma de quinto ano uma reflexão sobre a importância de respeitarmos o outro e as culturas que carregam. Pensamos juntos na construção de uma sequência de trechos de filmes, cujas temáticas circulavam em diferentes épocas históricas, pra falar sobre como a falta de respeito pode culminar em extremos como a guerra.

Sem dúvidas, as experiências com essa professora foram decisivas para o recorte que dei à pesquisa. Com ela, voltei às minhas próprias aulas de história no ensino básico. “Hoje a aula vai ser um filme”, também dizia. Na minha cabeça uma chave foi virada: ora, me parece que os professores de história possuem uma inclinação forte à utilização de filmes. Fui então a uma série de autores que tratam sobre esta temática, como Cláudia Mogadouro, Rosália Duarte, Ana Maria Mauad. Contudo, o que me chama a atenção na maioria destes trabalhos, é que eles se voltam para uma análise do *como* os professores de História deveriam utilizar os filmes, elaborando verdadeiras prescrições metodológicas, e menos no *porque* esta ação ocorre.

No projeto com o qual eu entrei para o mestrado, o objetivo era compreender como a formação profissional contribuía, ou não contribuía, para a formação dos professores de História no que diz respeito à utilização de filmes como recurso pedagógico. Nessa época, eu já estava sob a prerrogativa de que os saberes docentes, como quer Tardif, constituem um arsenal de possibilidades que os professores constroem ao longo da sua trajetória de vida. Naquele momento, me interessava, portanto, perceber como essa instância de socialização (para além de formação) colaborava para a percepção do futuro professor de história que o filme pode ser um recurso para as suas aulas. Contudo, devido ao período turbulento pelo qual a UERJ passou, atravessado por longas greves, redesenhei o projeto de mestrado. Minha orientadora e eu decidimos, então, que a melhor opção seria conversar com os professores já formados, aproveitando este referencial teórico e metodológico com o qual havíamos começado a refletir.

E foi assim que, depois de quase três anos, voltei ao Adino Xavier. Escolhi esta escola pela aproximação, tanto física quanto institucional, que ela possui com a FFP e com os professores do departamento de História. Já que o tempo estava apertado, nos valemos desta

proximidade para facilitar a minha entrada¹. Além do mais, ela é uma das maiores escolas públicas da cidade, que recebe alunos em três turnos distintos, em todos os níveis de escolaridade. Ou seja: é uma escola que, para atender o grande número de alunos, tem também um número expressivo de professores. Dos oito professores de história do Adino Xavier, consegui me encontrar com seis. Assim, a proximidade e a expressividade do número de professores justificam a escolha dessa escola, já que estas características me permitiram um acesso amistoso sem prejuízo da qualidade e quantidade das percepções que gostaria de coletar.

Neste ínterim, fui apresentado à ideia de “testemunha de substituição” à luz de François Hartog (2011) no prefácio do texto “A Testemunha e o Historiador”. Para ilustrar o que seriam essas “testemunhas de substituição”, Hartog descreve o museu do Holocausto em Washington: assim que os visitantes entram nele, logo se deparam com uma sala extremamente fria, como uma estação de trem da Alemanha nazista. O objetivo dos curadores da exposição, segundo Hartog, é remeter as sensações da tragédia do holocausto aqueles que forem visitar o museu. Estas são as “testemunhas de substituição”: aquelas que, de certo modo, “sentem” o que foram as experiências, tornando-se testemunhas delas mesmo.

A partir desse momento comecei a pensar nos filmes como uma possibilidade vista pelos professores para atingirem esse objetivo: será que a representação da realidade sugerida pelos filmes não confere certa “inteligibilidade” daquilo que gostariam de ensinar? Será que a “materialização” dessa “realidade” não permite um processo de compreensão da história que passa por essa representação? Foi esta noção que me levou à presença de Gumbrecht, na busca de um referencial teórico condizente com as minhas questões.

As páginas que se seguem são o resultado de uma escuta atenta da fala dos professores, suas vidas e suas práticas. Para tanto, busquei metodologias de coleta de dados que não destoassem da natureza, compreensiva, deste trabalho. Através de entrevistas semiestruturadas e grupo focal pude ouvir os professores e as suas percepções sobre o que é a aula de história e os filmes quando são convocados para elas.

Para estruturar as discussões supracitadas e indicar o momento em que elas surgem neste trabalho, apresento a seguir a estrutura dos capítulos e o meu objetivo com cada um deles.

No primeiro capítulo, faço uma breve recuperação da literatura acerca dos temas “Cinema e História”, “Cinema e Educação” e “Cinema/ensino de História”. Intitulo essas

¹ Passamos ainda por todo o procedimento necessário no comitê de ética da UERJ. Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a publicação deste trabalho nos espaços acadêmicos.

relações como ‘itinerários’, apresentados em diferentes tópicos. Meu objetivo é traçar um quadro temático dentro do qual eu insiro esta pesquisa. Longe de fazer um balanço geral sobre essas questões – no entanto, aponto trabalhos que já tenham feito esses levantamentos de forma mais sofisticadas –, preocupo-me em indicar de quais propostas me distancio ou me associo. Considero esse capítulo fundamental para que o leitor compreenda as direções das análises empreendidas nos capítulos Dois e Três. Portanto, trata-se menos de um capítulo analítico no sentido de reflexão a partir das fontes, mas os indícios da construção da minha argumentação, já que apresento os raciocínios das pesquisas que criticam os professores, habitualmente, de imprudência metodológica no uso dos filmes.

No capítulo Dois, *O professor e o mundo: o filme na tessitura dos seus saberes*, inicio apresentando a metodologia com a qual decidi investir na coleta do *corpus* de análise, arrolando os motivos dessa escolha e como acredito que ela se encaixa nos meus percursos. Na sequência, numa sobreposição de metodologia e teoria, faço uma análise mais comprometida com os saberes docentes de Tardif, entendendo as socializações dos professores e os seus encontros com os filmes. Meu objetivo é buscar elementos que possam sustentar a defesa de que os filmes são transportados para a sala de aula porque fazem parte das preferências artísticas e culturais dos professores - que pertencem à ordem das subjetividades. Essas reflexões e o encontro com os professores me levaram a perceber outros motivos para a convocação do filme, que apresento sob a chave da “aproximação de linguagens”, já que os professores insistem que o filme é uma forma de se aproximar e atrair os alunos.

No capítulo Três, *Do sentido à presença: o filme desperta interpretações, como também sensibilidades*, pretendo entender “o que querem os professores” com os filmes. No primeiro momento, faço uma análise das práticas “sem fundo pedagógico”, quando os professores convocam o filme como a oferta de uma experiência descompromissada com as relações de ensino. Dessas reflexões parto para uma análise acerca da hermenêutica, para entender a fundamentação teórica da filosofia da presença de Gumbrecht e seus encontros com a fenomenologia. Por fim, considerando a perspectiva de que os professores, no uso que fazem dos filmes, intencionam a oferta de uma experiência que borra as fronteiras do sentido e da presença, apresento as suas perspectivas sobre alguns filmes.

1 ITINERÁRIOS – CONTATOS ENTRE CINEMA E (ENSINO DE) HISTÓRIA

Os filmes são, muitas vezes, suportes para diferentes representações do passado. O cinema mobiliza *temas históricos* desde os seus primórdios, de diferentes formas e com diferentes objetivos. Muito embora tenha se apropriado desses temas desde os seus primeiros sopros de vida, os historiadores levaram um certo tempo para enxergar no Cinema um possível objeto dos/para os seus estudos.

De acordo com Rodrigo Ferreira (2018), hoje, depois de um pouco mais de cem anos da invenção que transformou os modos de ser e agir da sociedade contemporânea, ficam dispensados os argumentos em favor de pesquisas sobre a linguagem cinematográfica e seu impacto na sociedade, no que concordo. A partir de Marc Ferro, os historiadores passaram a enxergar o cinema como fonte privilegiada para as suas análises.

Para além da História, o Cinema recebeu a atenção de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a antropologia e a Educação. Para este capítulo, me interessam particularmente as reflexões teóricas produzidas acerca da relação entre Cinema-História e Cinema-Educação, mais precisamente a relação entre Cinema e ensino de História.

No primeiro momento, me debruço sobre os modos como o passado é representado nos filmes, identificando as diferentes nuances dessa relação. No segundo momento, me volto para a discussão das interfaces Cinema e Educação/ensino de História, apontando uma das principais questões que motivam a existência desta pesquisa.

1.1. A História no cinema

Os filmes produzidos durante a primeira década do cinema, classificado como *cinema de atrações*, tinham o objetivo de produzir imagens capazes de “maravilhar” os espectadores. Mais importante do que contar uma história, o cinema era visto como uma “atração” com a qual o espectador viveria algum tipo de “encanto”². No início do século XX, acontece um movimento

² Para Mariana Baltar (2017) a lógica do regime de atrações continua viva até hoje: diferentemente daquela época, onde a atração constituía o único elemento fílmico – como no curso *Anabelle Serpentine Dance*, dos diretores William Kennedy Dickson e William Heise (1895), que apresenta uma sucessão de movimentos de dança realizados pela dançarina Anabelle –, hoje o regime de atrações se insere na tessitura fílmica: as atrações são postas em um momento chave da narrativa, quase como um momento de “suspensão”, sendo capazes de mobilizar o espectador através de uma ação afetiva.

de transição das imagens fílmicas, onde as imagens, outrora isoladas, ganham uma estrutura narrativa. Quer dizer, diferentemente do *cinema de atrações*, na qual a experiência dos espectadores forjava-se na relação com as imagens isoladas, que não possuíam o princípio narrativo como fundamento, agora o espectador está diante de imagens dotadas da capacidade de lhe contar uma história – aproximando-se, assim, por conta dessa sequenciação, da própria história dos historiadores, como quer Michel de Certeau (1999).

Esta narrativa, por sua vez, frequentemente vinculava-se a temas que, grosso modo, podemos indicar como “históricos”. De acordo com José D’assunção Barros (2014),

Cinema e História, de fato, têm desenvolvido relações bastante íntimas desde que os primeiros filmes começaram a surgir por volta do alvorecer do século XX, e pode-se dizer que estes dois campos da atividade e da criação humana não cessaram de intensificar progressivamente suas possibilidades de interação à medida que o Cinema foi se afirmando como a grande arte da contemporaneidade. (BARROS, 2014, p.17)

Ferreira nos traz um panorama do que chama de “momento fundados do cinema e temas históricos”, exemplificando com obras e diretores. Em 1910 a companhia France Film D’art produziu o filme “O Assassinato do Duque de Guise” (1908) e “Cabiria” (1914) dirigido pelo italiano Pedro Pastrone. Nos Estados Unidos, em 1915, um dos mais renomados diretores da história do cinema, David W. Griffith, lançou “O Nascimento de Uma Nação”, historicamente contextualizado durante a Guerra Civil Norte-America. O britânico Charles Chaplin realizou filmes como “Carlito Nas Trincheiras” (1918), “Tempos Modernos” (1936) e “O Grande Ditador” (1940), que sugerem contextos históricos contemporâneos ao diretor. Para Ferreira, Griffith é um bom exemplo de diretores que mobilizam temas históricos da perspectiva do passado, enquanto Chaplin é uma referência daqueles que manipulam o tema de uma perspectiva do tempo presente. Por fim finalizando o que acredita ser este momento fundados da relação entre Cinema e “temas históricos”, destaca as primeiras experiências cinematográficas sonoras e os cineastas russos Lev Kulechov, Dziga Vertov e Sergei Eisenstein, que rotineiramente mobilizam temas históricos.

Barros diz que quando o quando historiador Marc Ferro cunha o termo “Cinema-História”, estava preocupado em evidenciar as influências que um estabelece sobre o outro:

Não se trata aqui, nem de considerar que a História se apropria de um objeto estático para ser analisado de forma unilateral, o Cinema, e nem, ao contrário, de uma relação onde o Cinema ocupa o centro do palco apenas iluminado pela História com suas abordagens e metodologias. (BARROS, 2014, p.18)

Parece-me clara a existência de um expressivo interesse do Cinema pela História, que eventualmente se apropria e transforma o conhecimento histórico produzido em uma outra instância, como a universidade, e o adapta aos recursos e necessidades da linguagem cinematográfica, produzindo uma visão da história sob o formato filme³. Nessa relação de influências recíprocas, na qual “[o] Cinema podia ensinar aos historiadores um novo modo de fazer a História e de representá-la, e a História podia ensinar ao Cinema um novo modo de perceber historicamente e como fenômeno-processo em contínua transformação” (BARROS, 2014, p.18), parece existir uma diferença de interesse que, baseada no tempo, é bastante distinta. Diferente do imediato interesse do Cinema pela História, os historiadores levaram um tempo para perceber a força da linguagem cinematográfica para/nas suas análises.

Insisto aqui que o Cinema convida a “história” para os seus enredos, mas, o que seria exatamente a “História” no cinema. Que elementos são esses que nos permitem associar os temas históricos aquilo que os filmes não dão a ver? Poderia dizer que, se sou capaz de identificar um “elemento histórico” em uma determinada obra, ela pode ser classificada como “filme histórico”? O que seria, por sua vez, um filme histórico?

Barros acredita que o mais importante na relação entre Cinema e História é enxergar que o primeiro é um “veículo interpretante de realidade históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica” (BARROS, 2015, p.19). Aponta, portanto, algumas maneiras de apropriação de temas históricos pelo Cinema. Na primeira, relacionada à sua capacidade de apropriação de temas históricos, o cinema apresenta, através dos filmes, eventos ou processos históricos conhecidos e apresenta visões romanceadas de tais acontecimentos. Estes filmes são chamados de “filmes históricos”. No segundo caso, relacionados à imaginação histórica, estão os filmes que denomina de “ambientação histórica”, criados livremente, mas sobre um contexto histórico bem delimitado. Ainda, além dos “filmes históricos” e de “ambientação histórica”, teríamos os “documentários historiográficos”, que seria uma espécie de trabalho historiográfico sob a forma de filme, caracterizado pelo rigor documental sob o qual se apoia:

Desta maneira, enquanto o ‘filme histórico’ narra criativamente um evento ou processo histórico, tomando-o para enredo, o ‘documentário historiográfico’ analisa os acontecimentos à maneira dos historiadores, comparando depoimentos e fontes, sobrepondo imagens da época, analisando situações através da lógica historiográfica e do raciocínio hipotético-dedutivo, e encaminhando uma série de operações que são algo similares àquelas

³ De acordo com Fernando Nicolazzi (2010) essa é a perspectiva defendida por Robert Rosenstone, historiador que se contrapõe as análises de Marc Ferro.

das quais os historiadores lançam mão ao examinar um processo histórico em obra historiográfica em forma de livro. (BARROS, 2014, p.18)

O que considero mais interessante na análise de Barros é o reconhecimento de uma dupla possibilidade que os “filmes de história” oferece aos historiadores: em primeiro lugar, como fonte histórica para a análise da época em que são produzidos; em segundo, como fonte para a análise das representações historiográficas as quais o filme se filia:

Neste sentido, além de ser possível neste tipo de fontes cinematográficas estudar a História (enquanto objeto de conhecimento), é possível estudar a partir deles as próprias representações e concepções historiográficas (isto é, a História enquanto campo de conhecimento), discutindo a Historiografia nos seus diversos níveis. Pode-se dizer que através dos ‘filmes de História’ de diversos tipos o Cinema começa a penetrar de diversificadas maneiras no próprio mundo dos historiadores, e não apenas no mundo de acontecimentos históricos que os historiadores examinam com algum tipo de distanciamento. (BARROS, 2014, p. 21)

Isso implica dizer que o cinema, ao mencionar em suas produções tais referências à História, estaria produzindo, tal como os historiadores, representações dela. Ou seja, o cinema é um potencial instrumento de divulgação do conhecimento histórico, para além da sua potencialidade como fonte. E, além disso, assim como nos trabalhos historiográficos produzidos nas universidades, tais filmes iniciam um exercício de pesquisa cujos caminhos, escolhas e narrativas, podem nos revelar a perspectiva da História a qual se reconhece. Quer dizer, assim como os historiadores, a equipe responsável pela produção de um filme está imbuída de valores que se refletem no próprio filme.

Além disso, uma outra face do Cinema é percebida por Barros: ele é um *agente histórico*. Isto é, o Cinema interfere de forma implícita ou explícita na própria História, de acordo com os interesses daqueles que se envolvem com a produção fílmica:

O Cinema, então, mostra-se como poderoso instrumento de difusão ideológica, ou mesmo como arma imprescindível no seio de um bem articulado sistema de propaganda e marketing. Por isso mesmo, em uma primeira instância, já se mostra bastante interessante para os historiadores contemporâneos a possibilidade de examinar sistematicamente as relações entre Cinema e Poder, o que – como se verá adiante – fará da arte fílmica e das práticas cinematográficas um importante objeto de estudo para a História Política (e não apenas para a História Cultural) [...] O Cinema tem sido utilizado em diversas ocasiões como instrumento de dominação, de imposição hegemônica e de manipulação pelos agentes sociais ligados ao poder instituído (instituições governamentais, partidos políticos, igrejas, associações diversas), e também por grupos sociais diversos que têm sua representação social junto a estes poderes instituídos. Essa tem sido sem dúvida uma primeira relação política importante a ser considerada. (BARROS, 2015, p. 23)

Nesse sentido, o cinema é visto como instrumento capaz de disseminar uma visão da

História marcada pelos valores dominantes da sociedade na qual está inserido. Barros considera, por sua vez, o lado contrário dessa afirmativa: o cinema também é, muitas vezes, um mecanismo de ação contra essa mesma ideologia. Isso quer dizer que o cinema é um veículo através do qual o Estado ou grupos que detém estatutos de poder disseminam seus valores, com o objetivo de manter ou convidar novos membros a compartilharem estes mesmos valores, ao mesmo tempo em que os grupos que não estão nestes postos, utilizam o poder da linguagem cinematográfica para reivindicar direitos e convidar os espectadores a filiarem-se as suas formas de ver e entender o mundo.

Considero pertinente pensar que aquilo que vemos nos filmes é o resultado de escolhas políticas, éticas e estéticas, cujas intenções passam pelo desejo de levar ao espectador uma leitura de mundo que objetiva a manutenção ou o ingresso de novos membros. Contudo, entendo que atribuir ao cinema a condição de “agente histórico” é uma proposição simplista demais, pois tal categoria nos leva a entender que os filmes sempre vão alterar a configuração histórica do momento, cumprindo os objetivos dos “dominantes” ou “dominados”. Duarte (2009) indica que, por mais que vivamos numa sociedade audiovisual e “possamos estabelecer correlações entre o que cinema, a televisão e a internet veiculam em seus produtos e a ‘opinião pública’ ou o ‘comportamento social’, pesquisas em todo mundo alertam que não se pode fazer afirmações muito definitivas a esse respeito”. (DUARTE, 2009, p. 52)

A pesquisadora afirma que esta é uma área que merece cuidado, pois não podemos afirmar que as pessoas abandonam suas identidades ao entrarem em contato com os valores propagados em determinada obra fílmica, por mais sedutor que seja seu argumento.

Ao afirmar que o filme é um “agente histórico”, estamos colocando os espectadores como sujeitos passivos, meros repositórios das informações que lhes chegam. Julgo preocupante afirmar que o cinema é um mecanismo através do qual uma sociedade assimila uma agenda política e ideológica. É lógico que o cinema é um potencial instrumento de propaganda, entretanto, em qualquer mensagem também está inserida a ação do receptor – que assimila, indaga e apropria a informação que recebe de acordo com o lugar social e cultural no qual está inserido. No capítulo seguinte, no qual faço uma discussão sobre a categoria de “táticas” de Michel de Certeau, apresento uma perspectiva que considera, justamente, a posição do consumidor na transformação das coisas que lhes chegam através de uma via hierárquica.

Assim, embora Barros teça considerações pertinentes acerca das formas como o cinema

mobiliza a História, encontro limites no seu referencial teórico. Primeiro porque esbarro no problema do “agente histórico”, que destitui o sujeito-espectador da sua capacidade de criticar e, se for o caso, negar a mensagem daquilo que lhe chega. Segundo porque as três formas a partir das quais podemos perceber a História no cinema parece não dar conta das associações possíveis entre História e Cinema. Como disse anteriormente, Barros considera que existem três tipos de “filmes de História”: *filmes históricos*, *filmes de ambientação histórica* e *documentário historiográfico*. Acredito que existem outras maneiras de enxergar a História nos filmes.

Ferreira, por sua vez, propõe uma distinção entre as categorias de “*filmes históricos*” e “*filme com temática histórica*”, pois:

O que percebemos é que a produção cinematográfica desenvolveu uma multiplicidade de modos de abordagem das temporalidades históricas. A referência à história popularizou a categoria *filme histórico* para aquele cujo roteiro se estrutura a partir de um acontecimento histórico. Essa categoria é pertinente, mas não plenamente, como assinalam outras dimensões do filme histórico como o tempo presente ou a ficção. (FERREIRA, 2018, p. 61)

A aposta de Ferreira é que a categoria de “filmes históricos” esbarra com uma dificuldade concernente à ideia de “gênero”. O que nos leva a definir tal obra como um filme de “comédia”, “horror” ou “filme histórico”? Rick Altman (1998) destaca que a classificação de um gênero fílmico depende de características que se repetem diversas vezes ao longo de uma história do Cinema. Ainda que com novos detalhes, um filme de faroeste, por exemplo, compartilha elementos cunhados ao longo dessa cinematografia – e que podem, portanto, ser facilmente identificáveis.

Nessa perspectiva, um filme de “romance” é considerado um “romance” porque existem códigos compartilhados nesta estrutura narrativa: um casal apaixonado, uma trilha sonora de amor, um problema que se apresenta para este casal. Isto implica, portanto, uma expectativa do espectador que assiste a um filme de romance, que espera perceber estes códigos que ao longo da história do Cinema compôs o referencial de “romance”. Antes, quando ainda frequentávamos vídeo locadoras, pequenos papéis que indicavam o gênero fílmico em determinada estante orientavam o nosso caminho. Hoje, em serviços de streaming como a Netflix, podemos filtrar a escolha do filme a partir destas mesmas classificações. Contudo, é importante frisar que um mesmo filme pode possuir características comuns a diferentes gêneros. O que Altman salienta é que mesmo numa formulação nova, o gênero fílmico baseia-se em elementos trazidos por filmes anteriores.

Portanto, mesmo quando o filme é um lançamento, sua classificação genérica vincula-

se a filmes anteriores, cujas características podem ser comparadas. Isto quer dizer que, quando dizemos que “*Olga*” é um filme histórico, estamos colocando este filme em perspectiva com outros filmes com os quais compartilha certos aspectos. Contudo, ao fazermos isso, é possível que estejamos deixando de lado uma compreensão sobre aqueles filmes que abordam os temas históricos sem que, necessariamente, compartilhem as características daquilo que chamamos de “filme histórico”. Se o gênero vincula-se ao senso comum, é possível que o senso comum considere apenas alguns filmes como históricos, deixando de lado aqueles que abordam a História de formas outras. Assim, o caminho encontrado por Ferreira é considerar a pertinência dos “filmes históricos” enquanto classificação genérica, mas apontar os *filmes com temática histórica* como alternativa ao circuito fechado inerente à ideia de “filmes históricos” como gênero cinematográfico. De fato, como veremos nas próximas páginas, os professores inferem elementos relacionados à História, como as noções de tempo e alteridade, em filmes que ultrapassam a ideia de “filmes históricos”.

O importante dessa diferença conceitual é que os pontos de contato entre o cinema e a História são expandidos, podendo um filme evocar elementos históricos de diferentes formas. *Filme com temática histórica* pode, então, ser compreendido como

“[a]quele que estabelece interesse histórico, estimulando a discussão sobre o processo histórico a partir de questões suscitadas pela película ao espectador. Sua dimensão é, portanto, concernente à ideia de cinema-história e, assim compreendido, ultrapassa as fronteiras delimitadas pelo gênero.” (FERREIRA, 2018, p. 65)

Assim, Ferreira propõe uma tipologia a partir da qual podemos perceber e analisar os *filmes com temática histórica*:

1. *Ambientação histórica*: quando o enredo do filme está localizado em uma determinada temporalidade, na qual podemos captar alguns indícios históricos sem que o filme se apoie sobre ele. É o caso de “O Ovo da Serpente”, de Ingmar Bergman, que relata a ascensão de um regime fascista e seu líder, a partir do qual podemos fazer inferências óbvias ao regime fascista de Hitler, mesmo este não sendo mencionado em nenhum momento do filme.
2. *Projeção histórica*: a marcação temporal volta-se para o futuro, mas nos permite perceber ideologias e princípios facilmente transponíveis para outra temporalidade; é

o caso do filme “Avatar”, no qual podemos trabalhar temas históricos como o colonialismo europeu através de um exercício comparativo.

3. *Fundamentação histórica*: o objetivo é ressaltar uma problematização histórica fora do princípio objetivista, permitindo, portanto, certos anacronismos ou deliberadas incoerências. É o caso do filme “Maria Antonieta”, de Sofia Coppola, cuja personagem título, vivente no século XVIII, utiliza tênis e não sapatos da época.
4. *Reportação histórica*: possui o objetivo deliberado de reconstruir o passado. O êxito desses filmes acontece quando os espectadores são capazes de vivenciar o período representado; ou seja, o filme é uma espécie de fenda que quer nos levar até ele, nos mínimos detalhes possíveis. É o caso do filme “Lutero”, dirigido por Eric Till.
5. *Documentário*: possui um aspecto objetivista, quer dizer, em grande medida, apoia-se em fontes como os depoimentos das personagens envolvidos na História representada, sugerindo uma ideia de verdade. “Cidadão Boilese”, de Chain Litewski, é um exemplo.
6. *Docudrama*: este é um complexo de documentário e ficção, que segue à ideia de verdade sugerida pelo documentário, mas acrescenta a ela cenas interpretadas sobre os acontecimentos, como no filme “Casa Comigo” (2016) de Tata Amaral.⁴

Ferreira sugere que a quarta classificação, *reportação histórica*, é a mais aceita nas aulas de História. Isto porque estes filmes possuem o objetivo explícito de se tornarem uma máquina do tempo com a qual o aluno-espectador seria capaz de visitar os acontecimentos representados. No entanto, Ferreira acredita que os professores de História que manipulam tal tipo de filme não podem considerar a máxima de que “um filme é um filme”. Para ele, “no ambiente educacional o aluno não pode assistir ao filme como se uma janela temporal se abrisse para ele, como se fosse possível presenciar o acontecimento histórico” (FERREIRA, 2018, p. 86). Contudo, acredito que um dos motivos que levam os professores de História a

⁴ A tipologia, assim como os exemplos citados, é de Ferreira (2018), e podem ser identificados entre as páginas 75 e 79.

convocarem tais filmes para as suas aulas refere-se à possibilidade de “viagem no tempo” oferecida por eles.

Minha hipótese, portanto, é a de que os professores de História recorrem a filmes que lhes ajudam no processo de didatização da História que, no caso específico do cinema como recurso didático, têm a ver com a sua capacidade de atender a uma exigência de “materialidade” – que somente as suas vozes ou o texto do livro didático não são capazes de suprir. Nesse sentido, acredito que, quando um professor de História mobiliza o recurso fílmico em suas aulas, um dos seus interesses é fazer com que os alunos experimentem aquilo que ensina, de forma quase tátil, como se pudessem vivenciar aquilo que lhes é dado a ver pelas imagens. Pela presença, como quer Gumbrecht (2016).

Associo, portanto, o uso dos filmes a uma suposta exigência de materialidade daquilo que ensinam; por conseguinte, a partir dessa materialidade aqui entendida como “presença”, acredito que os professores desejam alcançar os seus alunos através de uma experiência sensível. Quer dizer, ao mesmo tempo em que materializa o passado, o filme proporciona um engajamento afetivo com ele, pois, no contato com a arte – que o cinema é – temos experiências que partem da relação subjetiva que estabelecemos com ela.

Nesse sentido, entendo que os professores podem ter interesse tanto no Cinema, como um agente ou uma linguagem que pode ser decodificada, como nos filmes, expressão desse “Cinema”. Nesse caso, parece que os estudos que relacionam Cinema e Educação se voltam para essa compreensão do “Cinema” na sala de aula, que impõe um exercício de análise da sua linguagem. Prefiro, por isso, entender que os professores estão interessados nos filmes, já que o que convocam para as suas aulas são eles e não o “Cinema”. Em alguns momentos, como veremos adiante, os professores estarão interessados na imersão dos alunos num ambiente de cinema ou próximo a ele, com letra minúscula – sala escura, ambiente no qual os filmes são exibidos – e não com letra maiúscula – campo do conhecimento.

Assim, compartilho a hipótese de Ferreira em relação aos filmes de Reportação histórica, mas acredito que o problema apontado por ele é justamente o principal impulso do professor. No entanto, considero que os filmes de *ambientação histórica*, além dos filmes de *reportação histórica*, acionam a atenção dos professores quando o objetivo é “didatizar” aquilo que querem transmitir, uma vez que as incoerências ou os anacronismos trazidos nestes filmes podem se aproximar do cotidiano dos alunos e atraí-los de forma mais direta.

No último capítulo desta dissertação, me debruçarei ainda mais sobre este aspecto. Através de um grupo focal, levei aos professores aqueles filmes que, durante as entrevistas,

ganharam relevo na fala dos professores quando lhe pedi exemplo de obras que convocavam para as suas aulas⁵. Com essa estratégia meu objetivo foi entender os tipos de filmes que lhes despertam interesse e quais as associações que estes estabelecem entre o que veem e aquilo que podem ensinar através dos trechos/filmes apresentados. Um dos aspectos que mais me interessa nessa pesquisa é compreender a operação realizada pelo professor no jogo de associação entre o filme e o conteúdo/tema que quer abordar.

1.2 O Cinema na Educação e no ensino de História

Não seria possível levantar, nos limites deste texto, um levantamento exaustivo da literatura acerca do tema Cinema/Educação ou mesmo Cinema/Ensino de História. Contudo, considero pertinente algumas reflexões que possam atender aos interesses dessa dissertação.

As iniciativas que relacionam o referido tema, seja por parte do Estado, seja por parte de educadores engajados com ele, possuem uma longa trajetória. Tal longevidade pode ser explicada pela sensação de realidade presente nos trabalhos dos primeiros cinegrafistas, que logo foram vistos pelos agentes do Estado como potencial instrumento de propaganda política dos seus ideais – como um objetivo, mais ou menos consciente, de formação de consciências. O primeiro a utilizar a potência cinematográfica com este objetivo foi o líder fascista Benito Mussolini, que em 1924 incentivou a criação do LUCE (*L'Unione Cinematografica Educativa*), com o objetivo de incentivar produções cinematográficas voltadas para a divulgação do regime fascista.

No Brasil, ao longo dos anos 20-30, na esteira de um debate sobre reforma educacional, conhecido como Escola Nova, as propostas que vinculavam cinema e educação ganharam força. Em 1932, quando publicaram o “Manifesto dos Pioneiros Pela Educação Nova”, pode ser percebida as reivindicações relativas à aproximação entre cinema e educação.” A partir do governo de Getúlio Vargas, tais demandas ganharam lugares efetivos, pois, para ele, segundo Ferreira, o “aprimoramento do raciocínio, da imaginação, da observação, da difusão científica e do conhecimento geral são qualidades inerentes à educação filmica.” (FERREIRA, 2018, p. 37) Dada a importância que atribuía a “educação filmica”, em 1937 foi instituído, através da

⁵ A metodologia e estas etapas serão melhor detalhadas no capítulo dois.

lei nº. 378, o INCE - Instituto Nacional de Cinema e Educação, que

Notadamente inspirado no LUCE, o INCE muito contribuiu para a ditadura varguista iniciada com o golpe do Estado Novo, que soube aproveitar os meios de comunicação como mecanismos privilegiados de divulgação de propagandas e controle de ideias, como atesta a criação do DIP (Departamento de imprensa e propaganda), em 1940. (FERREIRA, 2018, p. 38)

Para além dos objetivos propagandísticos, o INCE tinha como função a realização de filmes que pudessem auxiliar os professores no processo de ensino dos conteúdos curriculares, além de funcionarem como um método autorreferente, através do qual os docentes eram capacitados a lidarem com a nova linguagem. Além disso, os filmes eram percebidos não somente como instrumento de veiculação de conhecimentos científicos, mas também em relação aos conhecimentos “figurados”, como valores artísticos. (FERREIRA, 2018, p. 38-39).

Em outra perspectiva, Katia Maria Abud (2003) destaca que, logo no seu início, o INCE produziu dois filmes sobre a História do Brasil, “O descobrimento do Brasil” (1936) e “Os bandeirantes” (1940), dirigidos por Humberto Mauro, que por um lado serviam aos objetivos da Escola Nova, mas que, por outro, contribuía para sacramentar os mitos nacionais (ABUD, 2003).

Assim, podemos perceber que nos primeiros pontos de contato entre cinema e educação, unidos pelo Estado, o objetivo principal era fazer do cinema um veículo de transporte dos valores que a sociedade deveria compartilhar. No Brasil, Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II e membro fundador da Escola Nova, foi um dos primeiros educadores a acreditar na potente relação entre cinema e educação. O movimento escolanovista considerou nos seus objetivos a construção de uma escola melhor relacionada com as novas ferramentas tecnológicas presentes na sociedade, dentre elas o cinema. Os filmes eram vistos como mecanismos através dos quais os alunos poderiam abrir uma porta para o “verdadeiro conhecimento”. Quer dizer, os atrativos da linguagem cinematográfica poderiam servir como porta para a construção de um saber; no entanto, para eles, as imagens fílmicas deveriam pautar-se numa perspectiva objetivista do conhecimento. Por esse ângulo, a utilização de filmes no ensino de História merecia certa atenção, pois acreditava-se que eles deveriam garantir a *verdade histórica*.

De acordo com Johnathas Serrano, nos *filmes com temática histórica* "deforma-se deliberadamente o passado para efeitos dramáticos, ou cômicos, e o público aplaude e...

desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida." (SERRANO apud ABUD, 2003, p.187) É por isto que Abud afirma que os filmes “O Descobrimento do Brasil” e “Os Bandeirantes” não estavam de acordo com os princípios da Escola Nova, pois não obedeciam aos critérios de *verdade histórica* definidos por ela. De acordo com Abud, tal perspectiva revela que a associação estabelecida entre cinema e educação/ensino de História ainda era bastante incipiente: os filmes associavam-se aos conteúdos e apenas a eles. Eles eram, portanto, utilizados como forma de garantir uma alternativa aos métodos clássicos de exposição didática, baseadas no amálgama constituído pelo quadro negro, livro didático e voz do professor.

Entretanto, para Serrano, através deste recurso visual os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (SERRANO apud BITTENCOURT, 2005, p. 179). Serrano supunha que a utilização do filme seria uma maneira de tornar a aula menos exaustiva, sendo um contraponto ao método tradicional expositivo. Baseava-se, portanto, num modelo de ensino alternativo ao “aprender com o ouvido”, fundado na importância de um “aprender com o olhar”. O que considero notável na afirmação de Serrano é o reconhecimento de um motivo racional para a utilização dos filmes nas salas de aula que, neste caso, é a proposição de um caminho didático capaz de “quebrar a monotonia” das aulas. Esse ainda é um argumento dos professores, como veremos no capítulo seguinte.

Abud, por sua vez, parte do princípio de que os filmes, mesmo quando não possuem compromissos com a construção de uma *verdade histórica*, merecem a atenção dos professores e podem ser pertinentes à sala de aula, pois são capazes de reunir diversos símbolos presentes na cultura, representando determinada visão de mundo que merece ser interpretada pelos alunos. Tal constatação exige uma contrapartida: sendo as imagens fílmicas desejadas pelos professores, estes deveriam usá-las com certo rigor metodológico, pois, muito embora boa parte da retenção do conhecimento humano passe pela ação do ver, ela não garante uma suficiente operação mental por parte dos aprendizes. De outro modo, “ver” não seria suficiente para a construção de um conhecimento histórico. Por conseguinte, embora reconheça a importância do olhar, Abud sustenta que o olhar não basta, pois

Essa perspectiva demonstra que persiste a ideia da existência de um mundo positivo, real, que pode ser captado pelas imagens, daí a permanência da valorização dos documentários que teriam um compromisso maior com a realidade. O documentário e os filmes de época ou históricos têm, para a maior parte dos professores que utilizam a filmografia em sala de aula, o mesmo valor didático de um texto de um livro de História. O filme é mais utilizado

como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando. (ABUD, 2003, p.189)

Desse modo, a autora sustenta que os professores não podem se apoiar na “ilusão de realidade” da linguagem cinematográfica e transformar a experiência do cinema na sala de aula em “ilustração” do tema que está ensinando. Aqui, esbarramos em uma questão central para este trabalho: a constante afirmativa, por parte de pesquisadores sobre cinema e Educação/ensino de História, de que os professores (de História) apropriam-se do filme como ferramenta ilustrativa dos “conteúdos”.

Sendo a “ilustração” uma crítica recorrente nesses estudos, considero pertinente uma análise que tente compreendê-la através de caminhos que insiram a perspectiva dos professores sobre ela. Em outras palavras, sendo este um problema tão facilmente identificável na literatura que versa sobre o tema, me pergunto até que ponto podemos ignorar sua existência e, genuinamente, propor métodos que tente superá-los. Sendo a “ilustração dos conteúdos” uma prática tão comum, deveríamos, no mínimo, tentar compreender sua origem através de uma investigação que passe pelo sujeito responsável por essa ação – o professor.

1.2.1 O Problema da Ilustração

Pesquisas indicam que os professores de Geografia e História são os que mais mobilizam o recurso fílmico em sala de aula. Rosália Duarte acredita que, pelo menos entre os professores da segunda disciplina, a utilização de filmes pode ser explicada pela relação entre imaginação e conhecimento histórico:

Desde sempre, imagem e imaginação fazem parte do conhecimento da história, diz o cineasta e professor Sílvio Tendler no prefácio do livro *A história vai ao cinema* (2001). Os professores de história sabem disso e essa é uma das razões pelas quais valorizam o cinema. Carruagens, naves espaciais, máquinas do tempo; índios, *cowboys*, prostitutas e astronautas; castelos, cachoeiras e albergues; velas e candelabros e até mesmo os gestos e as falas dos atores carregam as marcas de como a humanidade representa (imagina) sua história, além de serem indicadores das mudanças históricas pelas quais o cinema passou. Um olhar mais atento permite identificar em praticamente qualquer filme conteúdos e temas que interessam ao ensino de História. (DUARTE, 2006, p.75)

A suposta “ilusão de realidade” e a ludicidade seriam um condicionante para o engajamento dos professores de História com os filmes. Em parte, tal condicionante traz

consigo um problema: caso o filme seja apropriado somente com o objetivo de “ilustrar” um conteúdo, é provável que os alunos, em suas condições de espectadores, sejam seduzidos por esta características, apropriando-se dos significados que ele traz. Ou, ainda, utilizado no estado de ilustração, a potência do cinema frente à educação é reduzida. Cláudia Mogadouro afirma:

[...] um dos *equivocos* apontados pelos estudiosos de cinema e educação é o uso *ilustrativo* do cinema em sala de aula. O entendimento de que um filme histórico relata uma verdade, um fato histórico e que, portanto, pode substituir o livro didático ou a aula expositiva é uma prática ainda muito forte no cotidiano escolar. Tais vícios e equívocos já citados são muito frequentes também nas aulas de História (em qualquer nível de escolaridade) e são fartamente constatados nas pesquisas de campo. (MOGADOURO, 2011, p.107, grifo meu)

Estamos, portanto, diante de uma afirmativa que desde logo indica um mau uso do cinema pelos professores de história. Quando Mogadouro diz que os professores utilizam filmes como forma de relatar uma verdade, “um fato histórico e que, portanto, pode substituir o livro didático ou a aula expositiva” parece não se dar conta de que também os livros didáticos e a própria aula expositiva podem não ser vistos como uma “verdade” ou a “realidade em si”. Acredito na existência, por detrás do “problema da ilustração”, de um medo de que os alunos, seduzidos pelos filmes, assumam a condição de espectadores que, passivos, não são capazes de perceber que, longe de revelar uma *verdade histórica*, elas são uma representação dela. Isso parece claro a partir da seguinte afirmação de Abud:

Dono de uma identidade própria, como documento histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o filme na aula de História na escola básica também exige uma proposta didática. Há, primeiramente, que se diferenciar a formação da informação. A maior parte das vezes em que o filme é utilizado busca-se o maior número de informações sobre um fato histórico, um personagem. A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, o filme é pouco utilizado para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. (ABUD, 2003, p.189)

Ao diferenciar informação de formação, a autora nos indica que os filmes poucas vezes são utilizados como “formação”. Ou seja, não são utilizados como construção de um conhecimento histórico sólido pelos alunos. Mas, por que não? A utilização do filme não ultrapassa a condição de informação e atinge a de formação porque não foi utilizado um “instrumental didático adequado para sua exploração”. Contudo, acredito que tal perspectiva direciona a ação da “formação” somente aqueles que ensinam. De outro modo, me parece

que a formação vincula-se somente à capacidade que o professor possui de explorar o filme de maneira adequada, fazendo com que as informações que ele traz possibilitem um desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta afirmativa, portanto, coloca a ação do aluno, de aprender a partir das suas próprias capacidades, em segundo plano, além de reduzir as potencialidades pedagógicas com os filmes.

É claro que os professores não podem deixar a cargo dos alunos a inteira responsabilidade sobre isso, mas acredito que destituir o aluno da sua própria capacidade crítica é colocá-los em um status inferior frente ao conhecimento. Além disso, tal perspectiva aponta formas genéricas de aprender história, indicando caminhos que desconsideram as formas individuais de construção do conhecimento. Nessa dissertação, ao me aproximar de teóricos que dialogam com a fenomenologia – tanto Tardif quanto Gumbrecht, mais especificamente – também considero os aprendizados que surgem das experiências com o mundo, no mundo da vida.

Tamires Fresquet e César Migliorin acreditam que no território discursivo da escola, formado por um terreno hegemonicamente cognitivo, o cinema pode surgir como o lugar do “contraponto”. Ele pode gerar um desconforto com o qual precisaremos ser capazes de lidar:

O cinema não pede nada em troca, mas, quando estamos abertos a ele, talvez precisemos autorizar a desordem que o cinema pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos. Se retiramos esses riscos de ter o cinema na escola, esvaziamos sua potência como objeto de arte que representa e inventa mundo. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8)

Isto posto, não é que os professores de História não precisem apresentar propostas didáticas para o uso dos filmes. Pelo contrário, acredito que existem múltiplas formas de explorar este objeto em suas propostas pedagógicas, dentre as quais a “ilustração” pode aparecer como um dos seus objetivos. E, sendo um dos seus objetivos, os professores recorrem às táticas que julgam mais eficientes para cumpri-lo. Ou seja, não defendo que os professores coloquem seus alunos numa sala fechada, exibam um filme e considerem o “conteúdo” como dado. Seria ingênuo acreditar que todos os momentos em que os professores “ilustram um conteúdo” através do cinema tenham um resultado satisfatório. Pelo contrário, alguns indicam que os alunos não têm paciência para a exibição de filmes longos ou não se sentem atraídos por qualquer narrativa. Sendo assim, a acusação de “ilustração” é mal fundamentada, pois nem sempre os professores acreditam nessa possibilidade.

Já Duarte acredita que o uso ilustrativo do filme deve-se ao fato de os professores

possuírem pouca formação sobre cinema, levando-os a utilizá-lo como “recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2006, p.71) A pesquisadora acredita que os professores precisam orientar suas escolhas fílmicas de acordo com o valor que os filmes possuem por eles mesmos ou pelo contexto da sua produção, e não pela sua capacidade de engatar o conteúdo programático que desejam desenvolver. Por exemplo:

Exibir *Vidas Secas* para turmas de 5ª ou 6ª séries do ensino fundamental, com o propósito de “ilustrar” o ensino de tipos de solo, reflete nosso profundo desconhecimento do significado dessa obra para a cinematografia mundial, além de ser uma estratégia que tende a ser malsucedida. *Vidas Secas* é considerado por muitos a melhor adaptação literária da história do cinema brasileiro; traduz, em linguagem cinematográfica, de forma magistral, a estrutura utilizada por Graciliano Ramos para compor o texto literário. É um filme maravilhoso, mas “lento” para os padrões juvenis. (DUARTE, 2006, p.72)

Nesse sentido, vemos a crença de que os professores precisam ter uma mínima formação em Cinema para a utilização de filmes em sala de aula. Não tendo nenhum tipo de informação sobre *Vidas Secas* para a cinematografia brasileira, o professor ficaria destituído da possibilidade de oportuniza-lo aos estudantes. No entanto, me parece legítima a ação do professor que, desejoso que seus alunos percebam os diferentes tipos de solo, lance mão do filme caso julgue que, através das imagens, será melhor compreendido.

O que parece latente na afirmação de Duarte é a reivindicação de um espaço para uma educação do/com o Cinema que não se restrinja somente às associações que os professores estabelecem entre filmes e conteúdos. Em outras palavras, a pesquisadora reivindica uma “educação do olhar”, acreditando na inserção de uma aprendizagem cinematográfica dentro da educação básica. De fato, acredito que tal proposta seja pertinente em diferentes instâncias de formação, seja na educação básica ou no ensino superior, tendo em vista que estamos inseridos em uma “sociedade audiovisual”, como aponta. Contudo, acredito que tal militância não deva avaliar como sendo de menor valor os usos que os professores das disciplinas que constituem a educação básica fazem dos filmes.

Não podemos sustentar a ideia de um “problema” sem reconhecer ou entender os objetivos por detrás dele. Duarte sugere que os professores precisam “ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção”. (DUARTE, 2006, p. 73) A proposta parece bastante válida, caso este seja o objetivo do professor. Sugiro, então, que pensemos o seguinte: e se o objetivo do professor for não chamar

a atenção para nenhum aspecto trazido pelo filme e sim, ao contrário, que os alunos apontem aquilo que chamou sua atenção? Logo, para este caso, teríamos que pensar em outra metodologia. Assim, considero de extrema importância levar em conta as perspectivas dos professores sobre essa relação, para levar às escolas metodologias forjadas nesse diálogo entre as diferentes instâncias – escolas e universidades. De acordo com Tardif,

um dos principais problemas das pesquisas em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. (TARDIF, 2002, p.259)

1.2.2 O mesmo objeto, outros olhares

Em extenso trabalho intitulado “Como usar o cinema na sala de aula”, Marcos Napolitano cria um verdadeiro manual de utilização do filme, dividindo a obra, inclusive, por disciplinas, faixa etária e anos escolares. Na sessão dedicada ao ensino de História, o pesquisador relaciona uma série de filmes e as relações possíveis entre eles e os conteúdos programáticos da disciplina. Para ele, o uso didático do cinema pode acontecer pelo conteúdo, pela técnica ou pela linguagem.

No primeiro caso, como conteúdo, o filme pode ser utilizado como fonte ou texto-gerador. “Um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas surgidos com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra.” (NAPOLITANO, 2003, p. 28). Neste caso, mesmo vinculado a um conteúdo curricular específico, as representações fílmicas são o guia que direciona a sua abordagem. Em contrapartida, como texto gerador, o professor assume um compromisso menos rigoroso com o filme em si, destacando os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos etc.) que suscita. Nesse prisma, Napolitano revela que “o importante é não ficar no filme apenas como ilustração, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos” (NAPOLITANO, 2003, p.28). Esta é uma das práticas da professora Mariana com o cinema, que diz:

O filme é, geralmente, pra depois você fazer um debate. Para você tentar utilizar a linguagem que foi utilizada naquele filme, quem era o público alvo daquele filme. O que eles tentavam conseguir de mensagem? Era um filme para vender somente ou era um filme que levava a

uma certa reflexão? Porque existem filmes para todos os fins, né. E depois eles entenderem assim: quem era o narrador principal daquele filme, de que forma ele narrava, ou eram vários, que imagens foram utilizadas, se eles já tinha visto alguma coisa em outro momento – associar isso a uma novela, que eles gostam de associar, por exemplo, a novela, ou então o discurso de um pastor, entendeu? Ou alguma música... De que maneira ele pode relacionar aquele filme com outro produto cultural. Eles têm que *linkar* o filme com algum outro produto cultural ou então com outra aula, mesmo que não abordasse, por exemplo, os povos indígenas, assim, como eles foram de alguma forma desrespeitados... então eles têm que lembrar que outro conteúdo ele viu, que outro povo foi desrespeitado. Ele tinha que fazer essa relação: quem produziu esse filme e, se eles tivessem oportunidade, como fariam esse filme utilizando outros recursos? (Professora Mariana)⁶

Nesse caso, a professora parte do filme e do conteúdo do filme como textos geradores, a partir dos quais os alunos iniciam um debate no qual suscitam relações entre os filmes e aquilo que aprenderam em outras aulas ou que veem nos seus próprios cotidianos. Quer dizer, muito embora parta do conteúdo “povos indígenas”, Mariana utiliza o filme com o objetivo de incendiar um debate acerca deste tema e de outras temáticas que por ventura relacionam-se a ele. Este trabalho é reservado aos alunos, que partem dos seus cotidianos (a televisão, a igreja) para estabelecerem qualquer ligação possível.

Mesmo nesta primeira perspectiva didática, relacionada ao conteúdo, o uso do filme pode ser pensado como resposta a duas demandas distintas. José Luiz Fiorin diz que um texto pode se classificado em figurativo e/ou temático. O primeiro é marcado pela presença de elementos concretos da vida, como o indígena, a praia, os espelhos, enquanto o segundo é caracterizado pelos aspectos abstratos, como as ideias de “conquista”, “fúria” e “relacionamento”. (FIORIN, 1997)

Nessa acepção, transpondo o pensamento de Fiorin para o texto verbal para a lógica de Napolitano relativamente ao cinema e o ensino, podemos imaginar que um professor poderia utilizar o filme *Caramuru - A invenção do Brasil* (2001) com dois objetivos distintos: explicitar o modo de vida dos indígenas e portugueses em 1.500 ou abordar o tema da colonização europeia e suas características. Temos, portanto, propostas didáticas diferentes com a mesma obra fílmica. Até certo ponto todo filme nos permite aferir este duplo sentido: a figurativa (o que aconteceu) e a temática (categorias que organizam o que aconteceu). Elabore essa discussão em maior profundidade no terceiro capítulo.

A segunda forma apontada por Napolitano diz respeito à linguagem cinematográfica em si:

⁶ Os nomes dos professores serão devidamente codificados, de acordo com o que foi acordado com o Comitê de Ética da UERJ.

O uso pela linguagem ocorre quando o professor não trabalha com as questões de conteúdo e representação narrativa do filme em si (a “história”), mas quando se utiliza do filme como mote para atividades de exercício do olhar (cinematográfico), formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas, motivadas pelo filme em questão (mas não se preocupando em analisá-lo de forma estrutural e abrangente (NAPOLITANO, 2003, p.29)

Aqui, o uso do cinema é visto como pretexto para uma “educação do olhar”, a formação de um conhecimento sobre o próprio cinema e as dimensões do ver. Esta concepção permite duas abordagens distintas: “educando o olhar do espectador” e “interagindo com outras linguagens”. Na primeira abordagem, menos importa a “história” do filme do que suas características narrativas, os elementos expressivos utilizados na construção fílmica que o cinema, como linguagem, possui. No segundo caso, o filme é colocado lado a lado de outras formas, como um texto escrito, permitindo que o aluno infira a decodificação da linguagem cinematográfica a partir de um exercício comparativo das duas expressões. O professor poderia sugerir, por exemplo, que os alunos expressassem corporalmente o que sentiram ou entenderam do filme. Napolitano sugere que esta forma didática é mais usual nos ensinamentos de português ou artes.

Por fim, o filme é visto sob a perspectiva da técnica cinematográfica. Nesse caso, o mais importante seria destacar ferramentas materiais, inventadas e produzidas pelo homem, que tornam possíveis a captação das imagens, a reprodução, a edição e a divulgação dela, como o processo de criação das imagens e suas projeções.

Especificamente sobre o ensino de História, Napolitano salienta que um dos problemas que precisam ser contornados com a utilização do filme é o anacronismo presente em algumas obras:

Respeitar e valorizar as abordagens (e interpretações) plurais de um mesmo fato ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo, muito comum em alguns filmes. Há um limite para a interpretação, que deve estar coerente com a mentalidade, os valores e as visões de mundo da época estudada. O cinema não tem esse compromisso, pois se destina ao público contemporâneo ao momento da sua produção. O professor deve saber lidar com essa questão e não cobrar “verdade histórica” nos filmes, porém não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão. (NAPOLITANO, 2003, p.39)

Nesse caso, o Cinema é entendido como produto do seu tempo, dotado de uma linguagem própria a qual cabe o anacronismo. O professor, no entanto, precisaria se responsabilizar por desfazer a incoerência temporal representada no filme. Ainda, Napolitano aponta o problema da “super-representação” que pode surgir no contato entre o aluno-espectador e algumas obras. Principalmente nas crianças de menor idade, o “simulacro da realidade histórica” pode ter um amplo efeito: caso a criança passe pela experiência do filme

sem uma mediação adequada, pode assimilar aquilo que vê como aquilo que foi. No entanto, Napolitano insiste que o professor “precisa saber lidar com ela, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme”. (NAPOLITANO, 2003, p.39) Assim, as contribuições de Napolitano nos permitem perceber distintas propostas didáticas que mobilizam o recurso fílmico. Diferente de Duarte, o autor não considera menos importante a proposta didática que relaciona o filme aos conteúdos programáticos da disciplina. Um professor não estaria ofendendo a potência estética e narrativa de *Vidas Secas* caso a sua exibição tivesse como único propósito evidenciar os diferentes tipos de solo do interior do nordeste brasileiro.

Acredito que, frente a uma vasta bibliografia que aponta o “problema da ilustração”, precisamos nos voltar a ela de modo a entender seus principais fundamentos. No contato com a experiência fílmica, é possível que o aluno estabeleça uma relação sensível, baseada na capacidade que as imagens possuem de mobilizar afetos e estimular a imaginação. Como mencionamos, Duarte sugere que a forte relação entre Cinema e ensino de História baseia-se justamente nesta oferta que o filme faz. Considero que o filme como ferramenta didática pode ser visto como dispositivo que disponibiliza um diálogo com a imaginação; a partir da produção de presença do passado, os alunos passam a conviver com ele de forma mais direta, sendo possível, dessa relação, surgir uma inteligibilidade que desponta no ceio de uma experiência sensível.

A partir dessas discussões, me pergunto que objetivos os professores de História possuem ao convidarem o filme para as suas aulas. Acredito que ao baterem na tecla da “ilustração”, tais pesquisadores ignoram a potência do encontro entre aluno-espectador/filme. Concordo com a reivindicação de um lugar mais privilegiado para o cinema na educação; contudo, é possível entender o lugar dos professores da educação básica, que podem estar desenvolvendo trabalhos significativos com a exibição de filmes.

Acredito que ao referirem-se ao “problema da ilustração”, tais pesquisadores partem do princípio de que a escola é um lugar onde os indivíduos precisam exercer e terem suas racionalidades estimuladas. Nesse caso, a escola seria justamente o lugar da cognoscibilidade, onde os alunos poderiam aprender coisas para a vida. Nesse sentido, acredito que a “ilustração” como um problema refere-se à sua suposta incapacidade de estimular os alunos a serem sujeitos ativos dentro de uma sociedade. Quer dizer, “o filme pelo filme” não seria capaz de estimular os alunos-espectadores a desenvolverem um

aprendizado mensurável, qualificável.

No entanto, podemos afirmar que os professores, nesse caso específico, os professores de História, se fecham neste objetivo do ensino da disciplina? O que é, no ensino de História, esse aprendizado qualificável?

Acredito que dentre os objetivos dos professores com a utilização de filmes também está a oferta de uma experiência sensível aos alunos, proporcionada pelo regime estético das obras que convocam. Por mais que os professores, muitas das vezes, ultrapassem o limite da experiência estética, propondo modelos didáticos de interpretação da obra, não podemos ignorar a força dessa experiência. Aqui, temos uma questão que merece atenção: estas colocações partem do professor e seus objetivos e, portanto, podem referir-se mais às suas crenças, seus desejos, do que o que de fato acontece no cotidiano da sala de aula. Quer dizer, o professor que possui o objetivo de, com os filmes, proporcionar uma experiência estética aos seus alunos, pode partir das suas próprias experiências com os filmes, desejando compartilhar com seus alunos seu próprio engajamento. É o caso da professora Mariana com o filme Olga:

Eu já passei Olga umas dez vezes. E eu chorei as dez vezes. As vezes eu não choro na mesma cena, depende do momento que eu tô vivendo. Então assim, todas as vezes que eu vejo, eu choro, porque eu penso “nossa, tem pessoas vivendo essa situação nos dias de hoje. Por exemplo os refugiados. Você sabe que tem. E eu fico pensando “nossa, como seria a vida da filha deles se tivesse sido criada por eles?” Eu me coloco na situação daquelas pessoas.
(Professora Mariana)

Fresquet, que também investiga os diálogos entre Cinema e Educação, aposta no filme como importante instrumento de construção da subjetividade daqueles que entram em contato com ele. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida não como a aquisição de um saber ou formação de um repertório a partir do qual o aluno se torna capaz de solucionar os problemas da vida. Ao contrário, acredita na potência do cinema como veículo que possibilita a estruturação de questões sensíveis, também importantes no âmbito da educação: “o tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte” (FRESQUET, 2012, p.26)

Fresquet, num excelente trabalho de interações entre autores e resgate do significado da categoria de “imaginação”, diz que, a partir de Descartes, a imaginação é destituída do seu papel de mediadora entre o sentido e o intelecto. Quer dizer, antes da proposição de uma

filosofia cartesiana de interpretação do mundo, o conhecimento vinculava-se aquilo que o corpo e os sentidos humanos conseguiam captar e transformar através do curso da imaginação. No entanto, Fresquet defende que

ao contrário, penso que é dessa contaminação da experiência sensível, das sensações, das emoções e das intuições que o conhecimento se torna visceral, que é possível subjetivá-lo em experiências de alteridade. Trata-se de um conhecimento que, como as imagens do cinema, fica tensionado entre a crença e a dúvida, pelo que nos oculta do seu processo. Especialmente hoje, que vivemos mergulhados em imagens das mais diversas nos diferentes espaços - virtuais ou não -, e ficamos em estado de suspeita. As imagens nos levam a desconfiar, principalmente as imagens da publicidade, que nos incitam a crer que não cremos mais, como afirma Jean-Louis Comolli. E a capacidade de crer não se ensina nem se compra, assim como a de duvidar (FRESQUET, 2012, p.29)

Assim, a imaginação ganha o status de “ponte” entre o que é transmitido e o que é realmente assimilado. Isto porque ela, como o cinema, permite um diálogo entre a criança e a dúvida. Fresquet acredita que a “dúvida” é o elemento comum entre o espectador diante do filme e o aluno diante do conhecimento. Ou seja, acredita que estamos, diante das imagens fílmicas, em um estado que oscila entre o acreditar e o duvidar. Somos capazes, portanto, independente de qualquer esforço que o outro exerça sobre nós, de estabelecer classificações e associações das informações que nos chegam.

Desse modo, é ingênuo acreditar que todos os alunos acreditam, incondicionalmente, naquilo que o filme está representando. Ao mesmo tempo, a potência do cinema como experiência sensível pode fazer com que o conhecimento atinja outra condição, construída com base na relação afetiva, sensível ou emocional que o aluno estabelece com o filme. Assim, a imaginação nos oportuniza um envolvimento afetivo, ao mesmo tempo em que nos estimula a duvidar daquilo que vemos.

Apropriando-se da teoria da imaginação presente em Vygostky, Fresquet diz que a relação entre imaginação, cinema e realidade podem assumir quatro faces distintas: 1) tal como o cinema, toda elucubração toma de empréstimo os elementos presentes na realidade, quer dizer, qualquer material criativo produzido tem a própria linguagem humana como requisito necessário. Assim, este primeiro princípio da imaginação está baseado em elementos acumulados pela humanidade: uma sereia, por exemplo, é metade mulher, metade fantasia. Assim, as cinematografias existentes têm por base a própria realidade, transformada através das suas linguagens.

A segunda relação possível é entender a “realidade” como aquilo que nos permite

aguçar uma imaginação com o objetivo de transpor nossa própria realidade: embora não possamos viver no Amazonas ou no Antigo Egito, podemos imaginar como seria a nossa vida nesses lugares. No entanto, não poderíamos imaginar uma vida nestes lugares caso não tivéssemos uma imagem estabelecida deles. Nesse sentido, Fresquet acredita que o uso do filme é essencial, pois ele nos permite apreender, através das suas imagens, modos de vida distintos do nosso. E essa perspectiva se aproxima da fala dos professores quando associam o filme à possibilidade de apresentar uma realidade desconhecida pelos alunos.

A terceira ligação refere-se ao recíproco enlace emocional, regida pela *lei da dupla expressão dos sentimentos* (VYGOTSKY apud FRESQUET, 2013). Esta lei refere-se ao fato de nossas emoções refletirem na forma como vemos o mundo e as coisas do mundo, quer dizer, caso estejamos tristes, é possível que nossa tristeza interfira na nossa apreensão dele; em contrapartida, a imaginação influi nos sentimentos, e aqui acontece o caminho contrário: a fantasia influi naquilo que sentimos, o que significa que, diante de uma imagem cômica, talvez a tristeza que sentimos seja amenizada. Aqui, Fresquet advoga a importância da emoção no aprendizado, que, a seu ver, precisa contaminar os conteúdos e as práticas pedagógicas, pois ela é capaz de estimular o desejo de aprender. Podemos ver no exemplo da professora Ana essa relação, que diz o seguinte.

Por fim, a imaginação e a realidade vinculam-se porque ela é capaz de produzir algo novo. A partir da imaginação, os sujeitos elegem os elementos presentes na realidade, transformando-os em algo novo. Isto é, a roda, o guidão e os pedais existiam antes da bicicleta.

Vigotski nos alerta para não pensar apenas na esfera técnica e ampliá-la para a esfera emocional, social e política. Esta quarta ponte nos permite justificar, amplamente, até de um modo funcionalista, se assim quiser, a necessidade de exercitar a imaginação como parte da experiência educativa, qualquer que seja o nível de ensino. (FRESQUET, 2013, p. 35)

O cinema é um processo de criação que em certa medida também se baseia na intuição. “Os verdadeiros cineastas, que acreditam na criação, têm necessidade também de, no momento em que eles fazem os quadros, em que eles decidem alguma coisa, confiar em suas vontades, suas intuições, seus desejos”. (BERGALA apud FRESQUET, 2013, p.36).

Acredito que a chave de análise proposta por Fresquet, que retoma a importância da subjetividade e da imaginação na educação, pode ser interessante para pensarmos as práticas dos professores de História que convidam os filmes às suas aulas. Minha aposta, portanto, é a de que os professores de História estão preocupados na transmissão de um conhecimento que

não parte, necessariamente, ou somente, da linguagem verbal ou de textos explicativos, mas de uma experiência pautada na “presença”, como quer Gumbrecht, ou na sensibilidade, como quer Fresquet. “Eu acho assim: a aula que nos toca é a aula que faz diferença nas nossas vidas, que a gente nunca vai esquecer. Entendeu?”, diz Mariana.

2 O PROFESSOR E O MUNDO: O FILME NA TESSITURA DOS SEUS SABERES

Tem uma personalidade ali imbuída, né, na sua aula, em você enquanto profissional. Você não vai fazer uma coisa que você não fica completamente à vontade, por mais que você goste, você acha bacana, mas aquilo ali vai ser forçado, então... Acho que tem um pouco disso, né... Essa colcha de retalhos que você vai fazendo... É construção. Você vai tecendo o tempo todo. Se tecendo, se tecendo, se tecendo. É assim, né, na vida.
(Professora Caroline)

Ser professor é (se) tecer uma colcha de retalhos, diz Caroline. De fonte a epígrafe, esta colocação sugere a questão que impulsiona as discussões que trago neste capítulo: como as práticas dos professores são caracterizadas pelos seus percursos pessoais, e como eles estão presentes nessa colcha de retalhos que é a docência.

Desse ponto de vista, busco compreender como os filmes aparecem em diferentes momentos da vida deste sujeito que é o professor. A hipótese que permeia as páginas a seguir é a de que os professores de História que convidam os filmes para as suas aulas são aqueles que possuem um diálogo forte com o cinema ou com a prática de ver filmes. Minha perspectiva de análise, portanto, se interessa menos no *como* os professores de História manipulam o filme em suas aulas e mais no *porque* o fazem. Quer dizer: parto das práticas dos professores para compreendê-las, não necessariamente para confrontá-las com uma idealidade ou uma norma.

Me interessa, portanto, entender se os filmes estão presentes nestes fragmentos que constituem a “colcha de retalhos” do professor: entendendo-a como os seus saberes, ou seja, o repertório acionável para ensinar o que se pretende ensinar. Ainda, buscarei estabelecer uma relação entre o “eu” do professor, através de alguns autores que reivindicam este espaço nas discussões sobre a atividade docente, com as discussões acerca das subjetividades dos historiadores. Meu objetivo é apresentar uma defesa da aula de História como texto, no qual o filme pode surgir como um dos seus sintagmas⁷ e revelar uma marca de autoria dessa produção.

No primeiro momento deste capítulo, apresentarei a metodologia utilizada para a coleta do corpus de análise desta pesquisa. A seguir, buscarei compreender como o filme surge na tessitura dos saberes dos professores e, por fim, me dedicarei a uma reflexão sobre como a experiência com os filmes pode funcionar como um objeto de mediação entre alunos e professores.

⁷ Utilizo aqui a expressão sintagma no seu sentido dicionarizado, como os elementos que exercem diferentes funções dentro de um texto e que compõem o seu todo.

2.1 Metodologia

Retomo o objetivo apresentado para esta pesquisa, que é apresentar uma perspectiva de análise compreensiva das práticas dos professores com os filmes. Quer dizer, gostaria de entender as relações que os professores estabelecem entre os filmes como recurso e as suas aulas. Como vimos no capítulo anterior, pesquisadores sobre a temática apontam que os professores, principalmente os de história, não operam com este recurso didático da melhor maneira possível. Essas análises prescrevem, em certa medida, metodologias para o uso dos filmes em sala de aula. Embora não esteja questionando a validade dessas proposições, considero que elas acabam atribuindo pouca relevância aos objetivos dos próprios professores, que são, muitas vezes, acusados de utilizarem o filme “*somente como ilustração do conteúdo*”.

Mas, o que querem os professores (de História) com estas ilustrações?

Qual é o meu objetivo: mostrar pra eles que para aquela sociedade, o olhar daquela sociedade, isso era normal, era a vida deles. Porque a gente tende a olhar com o olhar cristão, ocidental, “ai que absurdo, ai que isso, ai que aquilo”, mas aí eu falo que pra eles essa era a vida, a lógica, a cultura... A gente tem que aprender a respeitar e entender com o olhar deles. Então ele serve tanto com a finalidade demonstrativa apenas, porque geralmente eu passo filme depois de dar a matéria, então é uma ilustração, algo pra materializar o que você falou, quanto pra você discutir essas questões. Mas essas questões normalmente eu deixo que eles levantem. (Professora Lorena)

Segundo a professora Lorena⁸, o filme *Apocalypto*⁹ é utilizado após a exposição da matéria, de modo que possa “materializá-la”. Nesse sentido, a professora estabelece associações entre o que o filme mostra e o que ela ensinou e a ilustração parece garantir uma consistência à sua exposição. Não existe ali o desenvolvimento de um método de análise do filme como uma linguagem, que ele realmente é, mas a falta deste método não elimina a racionalidade¹⁰ por detrás da ação da professora. O seu objetivo é justamente a ilustração do conteúdo e, para a professora, isso possui importância.

⁸ A professora Sílvia tem mais de 40 anos, sendo 8 de magistério. Ela é professora dos anos finais, do ensino médio, tanto no horário da manhã quanto no horário noturno. Ela se caracteriza como uma professora “compreensiva”, que já enfrentou os problemas que os alunos da noite enfrentam (econômicos, dificuldades para conciliar estudos e trabalhos, por exemplo). Sua formação é a mais recente de todos os professores. Se formou na Universidade Federal Fluminense (UFF) depois de já ter começado uma vida profissional em outra área. Optou pelo curso de história porque sempre gostou da disciplina na época da escola e gostaria de um novo trabalho, no qual pudesse ter mais tempo para cuidar da filha (que gostaria de ter e teve). O Adino Xavier é a primeira e única experiência de Lorena na docência.

⁹ O filme relata o cotidiano dos povos incas e maias antes da colonização espanhola. A seguir falarei com mais detalhes sobre o seu enredo.

¹⁰ Para Tardif, as ações dos professores atendem a “exigências de racionalidade” quando eles conseguem nos explicar porque suas práticas ocorrem da maneira como ocorrem. (TARDIF, 2013)

Por isto entendo que esta pesquisa busca uma análise “compreensiva” das práticas dos professores com os filmes. Entendo que os *porquês* apresentados pelos professores podem nos revelar aspectos importantes dessa prática, com as quais talvez seja possível questionar de forma mais consistente esses modelos prescritivos que, ao taxar as formas como os professores devem manipular os filmes, acabam por desconsiderar outras manifestações possíveis deste objeto nas salas de aula.

Sendo assim, considerei relevante uma metodologia de investigação que oferecesse aos professores um espaço no qual pudessem falar sobre suas práticas, histórias de vida, anseios, dúvidas enfim, sobre seus cotidianos fora e dentro da sala de aula. Para mim, era importante que os professores pudessem falar sobre este tema que os cerca – o filme na sala de aula –, mas sobre o qual muito pouco falam.

Assim, fui à escola Dr. ° Adino Xavier, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, que, como mencionei na introdução, possui um número expressivo de professores de História. Portanto, eles foram selecionados menos pelas suas características individuais e mais por estarem neste *locos* no qual concentrei a empiria desta pesquisa. Dos oito professores de História, seis deles aceitaram participar das entrevistas e quatro deles puderam estar presentes no grupo focal¹¹.

Assim, durante algumas semanas, fui à escola conversar com os professores – retomar o contato com aqueles que eu já conhecia da época do PIBID, a saber: Mariana, Caroline e Vanessa; e me apresentar àqueles que eu ainda não conhecia. Não encontrei dificuldade em estabelecer uma relação amistosa com os professores, que me cederam parte da agitada rotina que é a de professor.

Para atingir meus objetivos, na perspectiva de uma análise compreensiva, formulei uma entrevista semiestruturada, inspirada na teoria dos saberes docentes¹² de Maurice Tardif – falarei sobre esta característica com mais detalhes um pouco mais adiante. Logo no nosso primeiro contato, adiantei aos professores que a entrevista duraria aproximadamente uma hora,

¹¹ Uma das professoras estava passando por um grave problema de saúde. Tentamos marcar a entrevista algumas vezes, mas em todas as nossas tentativas ela não pode participar. O outro professor de “história” estava, naquele momento, lecionando disciplinas de filosofia e sociologia. Ele disse que já havia dado aula de história e que poderia me conceder a entrevista. Eu disse que poderíamos fazer sem problema, mas no dia em que marcamos ele não pode comparecer. Como ele não era professor de história e poderia comprometer a integralidade do meu corpus de análise, não insisti. Sobre a não participação de todos no grupo focal falarei mais adiante.

¹² Essa perspectiva de análise se inclina a um apelo antropológico, no sentido de compreendermos e valorizarmos a ação do outro em seu cotidiano. Embora eu não esteja realizando uma etnografia, a categoria de “saberes docentes”, segundo Elsie Rockwell, nos permite estas aproximações, já que ela parte do princípio de que os professores são sujeitos que constroem seus próprios arsenais para operar no universo da sua profissão. (ROCKWELL)

dependendo do nível de engajamento de cada professor. Apenas uma professora, Caroline, utilizou um tempo inferior. Todos os outros cinco professores ultrapassaram este tempo, não indo além de uma hora e trinta minutos.

A entrevista (em anexo) consistiu em sete questões-chaves a partir das quais os professores poderiam discorrer sobre o tema central de cada uma delas. De acordo com Zélia Maria Alvez e Maria Helena da Silva (1991), tal forma de estruturar as entrevistas – de maneira semiestruturada – impulsiona os relatos, garantindo que suas particularidades sejam oferecidas não somente pelas perguntas, mas sobretudo pela liberdade de quem as responde. Assim, elas conseguem evocar o modo de agir e pensar dos sujeitos face aos temas, nos possibilitando captar as crenças, sentimentos e valores expressados não somente pela fala, mas também pela forma como se fala.

A segunda etapa metodológica empregada nesta pesquisa consistiu na realização de um grupo focal com os professores, para que eles se reunissem e pudessem trocar suas experiências e expectativas com o uso dos filmes. Além disso, a inclusão dessa etapa me permitiu apurar algumas questões trazidas por eles durante as entrevistas.

Desde o início desta pesquisa considerei importante a realização de um grupo focal. Isto porque, de acordo com Sonia Maria Gondim, os grupos focais ocupam um lugar intermediário entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. A diferença elementar entre estes dois modelos consiste no papel do mediador, que assume uma postura de facilitador do tema em questão:

o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. (GONDIM, 2002)

Que opiniões o grupo compartilha? Das quais diverge? A troca de opiniões oferecida por esse grupo me pareceu uma alternativa coerente com os meus objetivos com este trabalho.

A seguir, apresento com mais detalhes a realização do grupo focal, pois acredito que tal descrição pode facilitar a compreensão do modo como ele foi mediado. Ainda, explico a construção das entrevistas no diálogo com os saberes docentes de Tardif. Embora o grupo focal, cronologicamente, tenha sido realizado após a etapa das entrevistas, decidi começar por ele, já que a explicação da entrevista me aponta para uma primeira análise que gostaria de empreender.

2.1.1 Grupo focal

Cheguei à escola por volta de 12h30, munido de computador, caixa de som e um projetor de imagens. Na sala dos professores encontrei Vanessa, que já havia conseguido uma sala. Montei então o equipamento para o grupo focal, que começaria as 13h.

Tendo em vista o fator de “interinfluências de opiniões”, fiquei curioso em descobrir como o grupo, composto por pessoas de personalidades, gênero, geração e círculos sociais tão distintos, encaravam o filme nas suas experiências de vida e nas suas formações. A dificuldade posta foi articular a turbulenta agenda e os compromissos dos professores: a correção das provas, o semestre letivo, os filhos, as consultas nos médicos, enfim, estas questões que atravessam o cotidiano de todos nós e também de professores para quem o tempo é metrificado nos minutos.

Antes de 13h15 todos os professores já estavam na sala de aula que se tornou nosso lugar de discussão. Durante as entrevistas, os professores relataram episódios de diferentes momentos das suas vidas como espectadores de cinema. Naquele momento, os professores não sabiam qual era o objeto específico da pesquisa, quer dizer, não sabiam que a minha intenção era que eles revelassem suas experiências com o cinema, e os temas se dirigiram a momentos específicos de suas vidas: “Fala um pouco sobre como foi a sua infância...”, “E na adolescência, o que gostava de fazer?”: a vaguidão deliberada destas perguntas mostrou-se necessária para que elas mesmas não influenciassem a resposta dos entrevistados e pudéssemos obter relatos sem contaminação teórica.

Aqui, entretanto, no grupo focal, os professores já sabiam que o objeto da minha pesquisa eram as suas relações com o filme e o modo como eles o mobiliza, se mobiliza, em suas aulas. Portanto, as perguntas foram mais direcionadas, garantindo a objetividade necessária ao grupo focal, ao mesmo tempo em que sublinhei a possibilidade de flexibilização dos temas, dependendo da vontade de cada um, já que, como afirma Gondim (2002), a combinação de objetividade e flexibilidade é categórica em qualquer grupo focal.

No primeiro momento, portanto, perguntei aos professores sobre suas experiências com o cinema. Se eles gostavam de assistir a filmes, se em algum momento de suas vidas essa atividade teve mais relevância. Perguntei também aos professores sobre como eles utilizavam os filmes em sala de aula e seus objetivos.

Durante as entrevistas, pude perceber certos filmes sobre os quais os professores falavam com mais destaque. Selecionei alguns destes filmes e levei para o grupo focal. Assim, no segundo momento dessa atividade, pedi aos professores que exibissem um trecho dos filmes com os quais gostam e costumam trabalhar, explicitando as inferências que estabelecem entre ele e o que gostariam de ensinar. Os filmes selecionados foram: *Carlota Joaquina* (Carla Camurati, 1995), *Apocalypto* (Mel Gibson, 2006) e *Olga* (Jayme Monjardin, 2004).

Na escolha desses filmes, levei em consideração, ainda, a tipologia de Ferreira (2008), trazida com mais detalhes no capítulo anterior. Para ele, os filmes que evocam o passado podem ser pensados como filmes de “temáticas históricas”, desdobráveis em diferentes níveis, dependendo da maneira como opera com a representação desse passado.

Nos filmes de *fundamentação histórica*, no qual se encaixa *Apocalypto*, o roteiro é contextualizado em conjunturas históricas explicitamente localizadas, mas sem apontar personagens ou episódios que nos remetam a um acontecimento histórico específico.

Diferente destes, os filmes de *reportação histórica*, no qual se encaixa *Olga*, um acontecimento historicamente situado nos é relatado, através de personagens que podem ser percebidos em uma historiografia como centrais na análise de determinado período.

Por fim, os filmes de *fundamentação histórica* são aqueles que evocam determinada conjuntura do passado, mas não se preocupa em conta-la “tal qual aconteceu”, deliberadamente, podendo ser percebidos anacronismos explícitos em seu desenvolvimento: é o caso de *Carlota Joaquina*.

Meu objetivo foi levar aos professores filmes com diferentes características e modos de evocar o passado, mas que também estivessem em seus repertórios, já que minha proposta era que eles discorressem sobre suas intenções com cada um deles.

Eu estaria mentindo se dissesse que fiquei surpreso com o engajamento dos professores com as propostas lançadas. Talvez pelo nosso vínculo anterior, pela forma como as entrevistas foram conduzidas, os professores mostraram-se bastante confortáveis em participar da discussão. Mesmo o professor que se mostrou mais tímido no grupo, Pedro, levou questões e trocou percepções sobre o uso que faz dos filmes em suas aulas. No fim, mesmo quando todas as questões já haviam sido discutidas e considerei encerrado o grupo focal, ainda ficamos alguns minutos no pátio da escola conversando sobre outros temas que envolvem a profissão docente. Quer dizer, estávamos ali com uma calma e uma disponibilidade necessária a qualquer discussão que possui este caráter, o que considero fundamental para as análises que pude

empreender e serão traduzidas neste texto. Os professores terminaram agradecendo a mim e uns aos outros pela oportunidade de estarem juntos por algumas horas¹³, o que consideram muito difícil na correria dos dias.

2.1.2 Entrevistas e Saberes Docentes

Uma das minhas hipóteses é a de que professores de História que convidam o filme para as suas aulas são aqueles que possuem uma experiência pessoal com o cinema¹⁴, e que construíram na ação de ver modos importantes para questionar e compreender o mundo. Quer dizer, os filmes fazem parte de suas vidas antes mesmo das suas atuações docentes, tornando-se um gesto cuja inspiração pode ser notada em instâncias que ultrapassam a formação para o magistério – mas que também podem estar dentro dela.

Como supramencionado, as perguntas que dirigi aos professores possuíam certo hermetismo, pois tomei o cuidado de não dirigir suas respostas para o tema da pesquisa. A primeira pergunta dizia respeito ao momento atual da carreira, “como está hoje a vida como professor?”, para a qual eu esperei respostas relativas ao contexto no qual exercem suas atividades. Os professores mencionaram o tempo de profissão, a realidade estrutural e sociocultural da escola, a condição econômica e intelectual dos alunos e outros pontos que desenvolverei a seguir. Esta e as perguntas seguintes foram formuladas a partir da teoria dos saberes docentes de Maurice Tardif, para quem

[a] relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2017, p. 36)

Compreende-se que para Tardif os professores acionam em suas aulas os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, institucionalmente formativos ou não. Os “saberes disciplinares” podem ser compreendidos como aqueles adquiridos durante a formação inicial e

¹³ O grupo focal teve duração em torno de 2hs, aproximadamente.

¹⁴ Helenice Rocha diz que “no caso específico de professores do ensino básico, [podemos perceber] uma aproximação com suas escolhas que nos permite perceber o quanto as preferências pessoais do consumidor cultural, por um lado, e a formação acadêmica, por outro”, influenciam o repertório didático que acionam. (ROCHA, 2015, p.44)

continuada dos professores e diz respeito aos saberes forjados através da tradição cultural daqueles que produzem estes saberes. No caso específico dos professores de História, eles se referem às disciplinas como “História Moderna”, “História Contemporânea”, “Teoria da História” etc., que são oferecidas pelos departamentos universitários.

Enquanto isso, os “saberes curriculares” relacionam-se aos discursos, métodos e programas estabelecidos pelas instituições escolares e que, de uma forma ou de outra, interferem nas escolhas e na maneira como os professores conduzem suas aulas. Os saberes experienciais dizem respeito à experiência prática da profissão, baseado no trabalho cotidiano e daquilo que, vivido, pode ser incorporado ao *habitus* dos professores: trata-se do “saber ser” e “saber fazer” do professor, que se relaciona diretamente a um tempo de exercício da atividade docente. Para Tardif,

O corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhes permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. (TARDIF, 2017, p. 48)

Ainda:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2017, p. 48)

Para Tardif, os saberes experienciais não atendem necessariamente a uma demanda de racionalidade técnica da profissão, mas, pelo contrário, por surgirem em diferentes circunstâncias, os professores acionam um “saber personalizado” que pode revelar suas próprias preferências e suas origens sociais. Por isso, as perguntas que dirigi aos professores buscaram compreender os momentos da sua infância, adolescência, escolarização, formação profissional e as suas práticas como professores, dentro dos quais busquei encontrar suas motivações para o uso de filme em suas aulas.

2.2 O encontro com os filmes na tessitura dos saberes docentes

- Em São Gonçalo tinha muitos cinemas nos bairros...
- Sim, tinha um muito perto da minha casa.

- E era assim, era um ponto de encontro mesmo, nos finais de semana, no final de semana a gente se encontrava pra ir no cinema porque era o que a gente tinha perto de casa. Ali onde é a Marisa tinha um cinema, no Bairro onde eu moro, no Mutuá, na praça, tinha um cinema, que hoje é um mercado. Aqui na praça de Nova Cidade, na esquina, tinha um cinema... No Paraíso tinha cinema... Santa Catarina tinha cinema...
- Alcântara tinha cinema.
- Quase todos os bairros, os bairros mais populosos, tinha cinema...
- Eu lembro do cinema Tamoio, perto de casa...
- E o cinema era ponto de encontro, porque os cinemas ficavam próximos das pracinhas. Aí o pessoal se reunia na pracinha, iam pro cinema, e no cinema tinha aquela coisa, como dizem as crianças, do “desenrolo”. [...]
- De vez em quando eu converso com os meus irmãos e a gente lembra dos filmes que a gente via nessa época. King Kong... Era uma coisa bacana. Eu tinha colegas, uma turma inteira, que a gente marcava e ia pro cinema perto de casa...
- Era um bom tempo dos cinemas de rua, tanto que no Rio você tem a Cinelândia, né... (Grupo focal)

O diálogo acima aconteceu entre três professores participantes do grupo focal. Como supramencionado, perguntei aos professores sobre suas experiências como espectadores de filmes. Caroline¹⁵, Vanessa¹⁶ e Pedro¹⁷, moradores da mesma cidade, relatam como os cinemas de rua, que hoje se transformaram em lojas e supermercados, estiveram presentes em seus cotidianos. Vanessa reforça suas impressões sobre os filmes com “defeitos especiais”, perspectiva que já havia lançado nas entrevistas: seus olhos não conseguiam enxergar, ou deixava-se enganar pelos fios de nylon utilizados para que os homens surgissem voando dentro da tela. Caroline remete a mesma ideia em sua experiência com King Kong, filme de efeitos especiais bastante rudimentares; Pedro conta que, certa vez, “levou um bolo” de uma garota com quem havia combinado de ir ao cinema e, para não ir sozinho e perder o bilhete de entrada, convidou um “amigo careca” para acompanhá-lo.

Os três professores remontam a este tempo, com forte saudosismo, onde os cinemas de rua ocupavam as esquinas da cidade. Os cinemas são lembrados com muitos detalhes, e os relatos ultrapassam as suas experiências com os filmes exibidos: atribuem significado também

¹⁵ Caroline está há quase vinte anos no magistério, e atualmente é professora da mesma escola onde concluiu o ensino médio (Caroline foi aluna de Vanessa). Sua formação acadêmica foi durante os anos 90, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e a professora atribui bastante relevância ao deslocamento da sua casa até a universidade – diz que ele permitiu a abertura pra um mundo cultural que outrora não conhecia. Antes de entrar para o ensino público, ainda durante a graduação, Caroline dava aula em pequenas escolas particulares próximos à sua casa. Hoje ela atua somente no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, no segundo ciclo ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos), no turno da manhã e tarde.

¹⁶ Vanessa se formou durante a ditadura militar, no curso intitulado “Estudos Sociais”, no qual tinha aula de História e Geografia. Sua formação aconteceu onde hoje é a atual FFP-UERJ. Vanessa é professora de História, disciplina que decidiu seguir após a conclusão do curso, há mais de quarenta anos. Relata que logo assim que se formou já dava aula em pequenas escolas particulares. Zeze é uma das professoras mais antigas do Adino Xavier e conhecida pela sua espontaneidade. Atualmente ela é professora dos turnos da manhã e tarde, e trabalha somente como o ensino médio.

¹⁷ Pedro se formou na FFP-UERJ no começo dos anos 2000 e é professor no Adino Xavier há quase 15 anos. Além dessa escola, Pedro dá aula em uma escola da prefeitura, em Campo Grande. No Adino Xavier ele é professor do ensino médio, no turno da manhã e tarde; na escola da prefeitura ele é responsável pelas turmas do segundo ciclo do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos). É o único professor que atualmente possui experiência com todos os segmentos.

à arquitetura da sala escura, o seu entorno e as socializações que este espaço permitia. Quer dizer, para além de um lugar no qual era possível assistir a filmes, o cinema era um espaço de paqueras, encontros com um mundo representado nas telas e o que estava disponível fora dela.

Os professores relatam que, após a exibição dos filmes, sentavam com os amigos no banco das praças e discutiam sobre o que viram. Para Duarte, o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferência dos sujeitos, vincula-se a sua origem social e a relação que começam a estabelecer com os filmes. Dois fatores contribuem para o fortalecimento dessa prática: o primeiro está relacionado ao lugar que a pessoa ocupa dentro de uma realidade sociocultural – por exemplo: se quando crianças foram apresentadas aos filmes, seja por um engajamento dos próprios pais ou mesmo da escola – e o impacto que este lugar gera na continuidade desta prática¹⁸.

Portanto, compreende-se da autora que somos levados a gostar de assistir a filmes se essa prática surge em nossas vidas de modo significativo. Alguns dos professores revelam algum momento de suas vidas nas quais a prática de assistir a filmes constituiu uma prática recorrente e, em alguns casos, bastante singular.

Para as professoras Mariana¹⁹ e Vanessa, os filmes surgiram logo na adolescência, levando-as, inclusive, a se interessar por história. Essas professoras fazem uma relação direta entre a importância do cinema, a escolha da profissão e as suas ferramentas pedagógicas. A professora Lorena, que por muito tempo trabalhou na área administrativa de um órgão público no centro de uma cidade vizinha, relata que no início da sua vida adulta frequentava o cinema próximo ao seu trabalho, e que ainda hoje, ainda que não mais no cinema – como era antes – assistir a filmes é uma das coisas que mais gosta de fazer. Lorena é uma professora que recorrentemente convida os filmes para as suas aulas. Caroline diz que assim que entrou na universidade, no centro da capital, ficou deslumbrada com um mundo cultural que estava sendo

¹⁸ Em concorrência com isto, identifica que uma das características do regime de espetatorialidade do cinema é que a interpretação dos filmes não acontece de maneira isolada: diferente de outras expressões artísticas, atribuímos significado aos filmes no diálogo com os outros. A significação dos filmes é uma tarefa compartilhada entre os seus espectadores, que trocam percepções, hipóteses e sentimentos a respeito daquilo que foi visto. A pesquisadora sugere que os filmes podem ganhar significados múltiplos, tecidos pelas óticas daqueles que iniciam uma interpretação sobre ele. (DUARTE, 2007)

¹⁹ Mariana é a única professora que não é do Rio de Janeiro, passando parte da sua vida, inclusive durante a escolarização e formação profissional, no Mato Grosso do Sul (MS). Ela atribui muita relevância a vida mais pacata nesse lugar e que, mesmo assim, era diferente dos outros adolescentes. De todos os professores, Mariana é a única que possui duas licenciaturas: uma em história e outra em pedagogia. A professora revela em alguns momentos que essa formação dupla lhe atribuiu características como professoras que somente o curso de História não seria capaz de lhe conferir. Ela é conhecida como a professora dos “jogos” e, segundo ela, esse é um recurso didático com o qual se deparou durante a licenciatura em pedagogia. Mariana se formou no final dos anos 90 em uma universidade particular. Desde então é professora de História e nunca atuou no primeiro ciclo do ensino fundamental, embora prefira atuar no segundo (6º, 7º e 8º ano). Atualmente Mariana é professora em duas escolas da rede estadual, o Adino Xavier e outra escola localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

aberto a ela: ia a todos os teatros, museus e cinemas, tanto quanto era possível²⁰. Os professores se preocupam com a transmissão de uma experiência cultural, imaterial, que eles próprios tiveram, seja com os cinemas de rua, seja nessas outras instâncias da sua vida. Esse é um dado interessante, pois nos revela que os professores de história, com os filmes, nem sempre estão interessados nas associações que eles e os alunos podem estabelecer com um conjunto de “conhecimentos” que precisam ser assimilados. Nesse caso, os filmes parecem estar associados a uma ideia de “subjetivação”, de desenvolvimento pessoal, através da oferta de uma experiência cultural, que, segundo os professores, muitos desses alunos não possuem.

Ora, o professor é, então, um sujeito que está no mundo, que experencia as coisas deste mundo. Me pergunto, portanto, sobre como a prática de ver filmes pode influenciar as suas identidades profissionais. Sustento que para além de uma razão metodológica, na qual o professor enxerga o uso do filme como recurso didático, o “gosto” por ver filmes, ou mesmo pelo filme em questão, pode ser percebido durante as suas aulas e é um dos motivos pelos quais eles são acionados.

Como afirma Antonio Nóvoa,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional. (NÓVOA)

O que Nóvoa nos aponta é a impossibilidade de emprendermos uma análise sobre os professores e suas práticas docentes sem analisarmos estes “eus” que constituem suas identidades profissionais. Para ele, é preciso recuperar as suas trajetórias não somente ao longo de uma carreira, mas ao longo de uma vida.

De acordo com Tardif, o que os professores acionam para ensinar o que ensinam está envolvido por um conjunto de experiências forjadas ao longo das suas vidas, que se estruturam em forma de “saber” e são transportados para o cotidiano docente. Quer dizer, as atitudes tomadas pelos professores correspondem às trajetórias que cada um percorreu e percorre na sua

²⁰ No próximo capítulo, onde discuto com mais expressividade acerca do que querem os professores com os filmes, trago uma reflexão sobre como eles investem certa energia na oferta de experiências que escapam do uso do filme como ferramenta didática.

formação pessoal e profissional: a família, a escolarização anterior, a formação para o magistério, a experiência docente e todas as outras esferas de socialização vividas por eles. Para Tardif, estes saberes emanam na prática, que demanda um repertório variado de ações que possam atender a dinâmica da sala de aula.

2.2.1 Socializações, subjetividades: os saberes pessoais dos professores

As fontes de aquisição dos saberes pessoais dos professores podem ser percebidas na família, nos ambientes nos quais os professores circularam/ circulam, na educação no sentido lato. Para Tardif, estes saberes integram-se ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária. Quer dizer, os ambientes frequentados pelos professores durante os diferentes momentos das suas vidas constituem uma identidade que é transportada para o exercício da profissão. Segundo Rocha, os professores que elegem determinado tipo de estratégia didática baseada em filmes ou músicas, por exemplo, são aqueles que, em face de um vasto repertório artístico cultural disponível, construíram predileções pessoais por essas linguagens e as constituíram em recursos ao se tornarem professores. (ROCHA, 2015). Ou seja, defende que o uso dessas linguagens no ensino é mais uma escolha pautada no aspecto existencial do que na formação profissional, o que não exclui interações entre elas.

Podemos perceber que estas esferas de socialização dos professores, nas quais se deparam e se envolvem com os filmes estão presentes em suas aulas. A professora Vanessa, que possui uma memória forte e afetiva com o cinema de rua – salientado no grupo focal –, aponta:

Você não é da época, mas aqui nós tínhamos onde é a Marisa, no Centro de São Gonçalo, ali era um cinema. E eu morava numa rua lateral, onde tem hoje o cartório, subindo. Então assim, cinema era praticamente na porta de casa. E passava muitos filmes da época e passava muito filme de cowboy, Flash Gordon, essas coisas que você olha assim e diz "oh meu Deus, como é que ele faz isso?", e hoje quando você olha você diz assim "nossa, como eu não vi aquele fio de nylon pendurado? Aquele fio de nylon preto, nem transparente colocaram". Então assim, era o cinema que abria um mundo novo, eu sempre fui mundo curiosa. Eu costumo dizer que eu sou historiadora, historiadora, eu não sou historiadora, eu sou professora de História, por curiosidade. Eu sou um bicho curioso. Então assim, cinema abriu as portas. Aí sim, bang bang, cowboy, velho Oeste, aí eu queria saber tudo do cowboy, queria saber onde, porque, quando foi, quando não foi, o que comia, como vestia... Aonde foi aquilo, né? Os índios! Eu dizia assim: nossa, os nossos índios são diferentes dos índios de lá! Então eu queria saber como era aqueles índios de lá. (Professora Vanessa)

A professora relembra do cinema perto de casa e considera que essas experiências marcaram a sua vida e despertaram uma curiosidade em relação às temáticas históricas. Vanessa, que constantemente leva filmes para a sala de aula, quando indagada sobre o porquê deste gesto, responde:

O filme foi uma coisa que me influenciou durante a adolescência. E no meu mundo adolescente era uma janela que mostrava pra mim uma outra realidade, que não era a realidade do dia a dia. Talvez por conta disso. Dessa questão do lúdico, do movimento, da cor, por ser totalmente diferente do que ele tem na sala de aula durante todo o tempo... Eu acho que talvez seja por conta disso. Meu aluno gosta disso também. (Professora Vanessa)

Vemos aqui uma forte relação entre as experiências pessoais da professora e a eleição do filme como um dos recursos para a sua aula. Vanessa, uma professora que explora diferentes recursos didáticos, atribui ao filme certo destaque. Esta professora afirma que uma das suas maiores preocupações é ser “uma professora do seu tempo, não uma professora a frente do seu tempo, mas uma professora do seu tempo”. Existe na professora, a mais velha de idade e com mais tempo de carreira de todos que eu entrevistei, um esforço em se aproximar do que entende como “a linguagem dos alunos”. Professora dos três anos do ensino médio, Vanessa reivindica a posição de uma professora que não parou no tempo, que transita entre a linguagem da sua geração e a linguagem do seu público. Neste sentido, o filme parece surgir como uma ponte para essa aproximação e articulação das “linguagens”.

Assim como os filmes foram importantes na vida da professora, como algo que estava fora do seu “dia a dia”, ele surge em suas aulas como uma ferramenta que, supostamente, escapa da rotina dos alunos. O “lúdico”, o “movimento”, a “cor” chamou a atenção dessa professora e ela espera que também chame a atenção dos seus alunos.

A professora Mariana, que leciona nos primeiros anos do segundo ciclo do ensino fundamental, destaca:

Eu era um pouco diferente dos adolescentes do Mato Grosso do Sul. Eles gostavam muito de roda de tereré, de sentar na rua pra conversar, ou de ir pra baile, lá tinha muito baile. Eu não tinha muita essa vivência, não. Meu negócio era cinema. Quando eu era adolescente, o que me dava mais prazer era ver filmes. Principalmente no cinema. Faz uma tremenda diferença pra mim assistir um filme dentro de casa e assistir um filme na tela. Tem outra proporção. Eu fico mais emocionada, aquilo ganha outra dimensão na minha vida. O cinema impactou muito a minha adolescência. E isso fez diferença na hora de eu escolher o curso de História. Os filmes ligados a conteúdos que os alunos não gostavam de ver, eu gostava de ver. Por exemplo, Ben Hur, eu gostei de assistir. Filme de guerra... Não podia ver filme de guerra. Eu adorava ver filmes de guerra. Um exemplo. A minha adolescência foi isso. (Professora Mariana)

Mariana faz uma associação direta entre a prática de ver filmes, seu interesse pelos filmes com temáticas históricas e a escolha da profissão. Junto com os jogos – prática com a qual possui forte relação desde a infância – o filme é um dos recursos que mais gosta de utilizar em suas aulas, pois é o que mais “impacta” os seus alunos. A professora diz que os filmes sempre têm uma “fala impactante” ou uma “música impactante”, que acaba chamando a atenção dos alunos.

O interessante no seu caso é que a exibição de filmes não se limita à sala de aula. Há alguns anos, a professora mobiliza outros professores de História para levar os alunos até o cinema mais próximo. Quer dizer, aquela importância que a professora atribui a ver filmes “na tela” do cinema é também uma orientação das suas práticas com os filmes.

Sendo a sala de aula um espaço de interações entre seres humanos, pautada pelas trocas, subjetividades e expectativas que envolvem alunos e professores (TARDIF; LESSARD, 2015), sustento que as ações das professoras estão circunscritas pelos seus próprios processos de subjetivação com os filmes. Quer dizer, elas desejam que os alunos possam ter experiências próximas às que tiveram, que funcionaram como portas para um interesse histórico – seja por temáticas históricas, seja pela História como exercício e profissão. A professora Lorena, por sua vez, revela uma trajetória que se aproxima das outras professoras:

Ah, eu adoro filme, adoro filme... Qualquer tipo de filme eu gosto. Sempre gostei. Eu ia ao cinema sozinha. Eu saía do trabalho, às vezes não tinha aula, alguma coisa assim, e tinha o cinema central em Niterói, no centro, eu passava em frente na saída do trabalho, aí eu passava em frente, estava passando alguma coisa que eu gostava, entrava, assistia, e não me importava... Eu gosto até hoje, inclusive. Gosto muito de trabalhar com filme com os alunos porque eu acho que sempre é uma referência, mesmo que seja pra você dizer: "ó, não foi assim, né? (Professora Lorena)

Contudo, diferente de Vanessa e Mariana, a professora Lorena não atribui ao contato com o cinema uma influência pela escolha da profissão, mas revela um interesse por esta espectadorialidade ao longo de uma trajetória de vida: na adolescência, vida adulta e mesmo agora, “com filhos e tanto trabalho pra fazer”. Como as outras, a professora salta de uma experiência que lhe é pessoal, o gosto em ver filmes, para uma prática da profissão: “Eu gosto até hoje, inclusive. Gosto muito de trabalhar com filme com os alunos porquê...”. Eu ainda não havia lhe perguntado se os filmes costumam estar presentes em suas aulas. Este foi um gesto dela, borrando as fronteiras entre este “eu” e a “professora”. Para Nóvoa, por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer

com o que os outros fazem dele” (NÓVOA, 1993, p.24). Assim, entendo que por detrás de uma razão metodológica para o uso dos filmes está essa “filia”, quem sabe até uma cinefilia, das três professoras.

Portanto, as experiências delas com a espectralidade fílmica compõem o conjunto de saberes que mobilizam em suas aulas. Como quer Rocha, o *estilo de vida*, que reflete o lugar do professor num ambiente sociocultural, se mostra um fator relevante para os seus modelos de ensino.

2.2.2 Professores autores e o filme como marca dessa autoria

As reflexões acima me conduzem a uma discussão sobre a própria natureza epistemológica do conhecimento histórico. De diferentes perspectivas e apostas metodológicas, que oscilam entre o abandono absoluto da subjetividade ao apego total a ela, diferentes debates sobre a natureza do trabalho historiográfico colocam a subjetividade humana no cerne de uma discussão sobre o exercício do historiador: seria possível um texto historiográfico sem a subjetividade daqueles que o escrevem?

Para Sabina Loriga, estes questionamentos despontam, por um lado, da impossibilidade de separar-nos do tempo presente e das questões que ele nos lança: os historiadores tomam posições diante das questões que os cercam²¹. E, por outro lado, relacionado ao *pathos*, pelo modo como lidamos com o passado em sua alteridade: podemos nos aproximar ou devemos nos distanciar dele? Qual a distância ideal entre nós? Estas perguntas nos questionam a respeito da iminência de uma relação afetiva com o passado, que não reside em outro lugar se não nas nossas subjetividades (LORIGA, 2012).

De acordo com Maria Inés Mudrovcic, a historiografia parte das questões do presente, preenchendo a narrativa de elementos comuns às práticas que circunscrevem a vida dos historiadores. Quer dizer, se alguma historiografia sofre o impacto do movimento feminista,

²¹ No relato de todos os professores surge uma preocupação em relação a falta de criticidade dos alunos pelos processos do mundo contemporâneo. Refletem que eles estão cada vez menos interessados na política, nas questões que envolvem o mundo acadêmico e profissional, motivo pelo qual acreditam que o ensino de História pode ser um instrumento de fortalecimento deste pensamento crítico, com o qual os alunos podem se reorganizar dentro da sociedade.

por exemplo, poderemos perceber nestes textos elementos que caracterizam uma “narrativa feminista”. Para ela, “a configuração narrativa cria identidades históricas relacionando início, meio e fim, em uma totalidade coerente”²² (MUDROVICIC, 2016, p. 10, tradução livre). Portanto, o que a autora aponta é uma relação direta entre o lugar social do historiador e os códigos com os quais constroem o seu texto. Para ela, a narrativa histórica é ainda uma narrativa política pois, com uma análise mais refinada, podemos ver revelados estes “lugares”, estes “eus”.

Me atrevo a um paralelo entre esta perspectiva acerca da natureza epistemológica dos textos historiográficos e as práticas dos professores de História do ensino básico, já que, como vimos, o “eu” dos professores ocupa um lugar de destaque na literatura acerca das suas identidades e saberes. De acordo com Ilhmar Rohloff de Mattos, historiadores e professores de História (também historiadores) produzem textos, cada qual à sua própria maneira. Nas escolas, organizam as leituras que fizeram ao longo de suas trajetórias acadêmicas, pessoais e profissionais, concatenando-as no que se transformam em seus textos-aulas. Para Mattos,

Quer os que se servem de um texto escrito para contar uma história, quer os que o fazem por meio de uma aula parecem ser acompanhados, em seu labor cotidiano, pela indagação que inicia o texto derradeiro e inconcluso de Marc Bloch: “Pai, diga-me lá para que serve a história”. A uma indagação que encerra uma inquietação têm sido dadas respostas diferentes, em diferentes momentos e lugares, por diferentes historiadores – isto é, escritores de história e professores de história. Em sua diversidade e multiplicidade, tais respostas revelam que cada um deles sabe por que faz história. E sabe como o faz. É esta mesma indagação inquietante que serve para pôr em evidência a condição de leitor daquele que ensina história; e é esta condição de leitor que lhe permitirá tornar-se autor – autor de uma aula como texto ou, dizendo de outra maneira: é esta indagação inquietante que conduz ao estabelecimento de uma relação específica entre as duas práticas do fazer historiográfico, porque a condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a história, a produção historiográfica. (MATTOS, 2006, p.12)

Ora, se a condição primeira para se tornar autor é a de ser leitor, e sendo o texto um material bruto que só ganha sentido a partir da apropriação de alguém, existe uma subjetividade engendrada tanto no processo de escrita quanto no de leitura. Segundo Roger Chartier, a validade heurística da noção de apropriação “remete às categorias intelectuais e estéticas dos diversos públicos, tanto quanto aos gestos, aos hábitos, às convenções que pautam suas relações com o escrito.” (CHARTIER, 2010, p.23)

²² No original, “Narrative configuration creates historical identities relating beginning, middle and end which, all together, are temporal coherent wholes”.

Por isto, entendo que, seja no resultado das operações historiográficas²³, seja nos textos-aulas dos professores da educação básica, existe uma apropriação do sentido das palavras, dos termos, dos gestos e, porque não, dos recursos didáticos, que dialogam com a intelectualidade e com a estética dos seus leitores-escritores.

Sendo assim, compreendo que a opção pelo cinema é também um gesto que marca as identidades e as escolhas estéticas destes professores na construção do texto que são as suas aulas. Pela natureza epistemológica do conhecimento histórico, cujas reflexões culminam em uma narrativa, seja escrita, seja falada, podemos perceber a subjetividade dos professores na escolha dos recursos que elegem para contar o que pretendem contar, assim como a maneira que opera com ele e as questões que pretende suscitar.

Mesmo quando convidam os filmes para as suas aulas, não se trata de qualquer filme: trata-se daqueles com os quais os professores se identificam por algum motivo e se revelam eficazes para produzir os efeitos esperados sobre os alunos, sejam diretamente relacionados aos conteúdos, à própria experiência fílmica ou não.

Durante as entrevistas, o professor Pedro menciona que o filme *Apocalypto* é um dos que mais gosta de trabalhar em sala de aula. Ele diz que as opções do diretor dialogam muito com o modo como ele mesmo construiria aquela narrativa. As personagens do filme, que abordam os conflitos existentes entre os povos maias e incas, falam o idioma maia iucateque, língua ainda viva, falada em partes de Belize e da Guatemala²⁴. O professor afirma que gosta desta obra justamente porque ela valoriza a língua maia, já que poderia ter sido filmada em inglês, por se tratar de uma produção norte-americana.

Já aqui podemos perceber um traço que corresponde a essas opções estéticas (e políticas) do professor. Para além de uma razão temática, dos conflitos que o filme aborda, Pedro se interessa pelo modo como a linguagem do filme é construída. Partindo disto, elabora outros motivos para a utilização do filme em suas aulas e expõe ao grupo a sequência inicial de *Apocalypto*, um dos seus trechos preferidos.

Vemos uma anta correndo desesperadamente pela floresta, até que é atingida por uma armadilha de estacas que atravessam o seu corpo. Ela começa a grunhir de dor e o seu sangue

²³ Para Certeau (1999), a “operação historiográfica”, grosso modo, consiste na combinação de um lugar social, práticas científicas e de uma escrita. Para Certeau, o lugar de onde se fala está no centro das discussões sobre o trabalho do historiador, e define os caminhos empreendidos por ele. Nesse sentido, a historiografia se volta também para os pares: os textos são escritos de modo que possam ser reconhecidos por outros historiadores.

²⁴ A língua de *Apocalypto* é tema da matéria “*Apocalypto* usa língua maia viva”, da Folha de São Paulo. <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u67101.shtml>> Acessado em 29/11/2018.

escorre pelo próprio corpo. Corta a cena. A anta está estirada no chão da floresta enquanto um grupo indígena, composto somente por homens, o cerca. Aquele que aparenta ser o líder do grupo abre o corpo do animal, retira os seus órgãos e entrega aos outros homens, que começam a comê-los.

Antes de exhibir esta cena ao grupo, Pedro salienta que é uma cena “forte”, mas que possui uma mensagem a partir da qual gosta de iniciar uma discussão com os alunos²⁵. A professora Mariana, que já havia assistido ao filme, diz que, apesar de achar interessante a proposta, acha que nem todos os alunos estão preparados para assistir a esse tipo de filme. Vanessa, que não conhecia a obra, se mostrou disposta a assistir e avaliar as considerações feitas pelo professor.

A professora Caroline, por sua vez, diz que não exibiria este trecho em suas aulas, pois não gosta destas cenas que envolvem sangue, morte e dor, pois prefere filmes “mais leves”. Na sua entrevista, Caroline revela um forte interesse nos filmes do Charles Chaplin:

Tempos modernos, eu gosto de passar todo. O Grande ditador também... Eles gostam muito do Chaplin. Eles pedem pra passar mais. No começo eles estranham o Chaplin, “ah, é preto e branco..” aí eu falo assim “ó, eu só quero que vocês vejam cinco minutos, é preto e branco, não tem fala, mas eu só peço a atenção de vocês por cinco minutos”, aí passam os cinco minutos e eles estão amarradíssimos, e quando termina eles querem mais: “professora, quando você vai passar mais o Chaplin?”. Consegue muito prender a atenção deles. De brinde, que eu gosto desses brindes pra eles, fora da matéria, que não precisa ficar fazendo intervenção em relação à matéria, [eu passo] “Vida de cachorro”, eles adoram. Por exemplo, nesse *cine pipoca* eu já passei algumas vezes “vida de cachorro”, que não necessariamente está dentro de um conteúdo. “Tempos Modernos” e “O Grande Ditador” estão mais linkados com um conteúdo, de revolução industrial e nazi-fascismo. Agora, “vida de cachorro” é um sucesso também, mas que eu não amarro porque eu acho que eles têm que ter a escola como lugar de distração. Eu deixo eles rirem, simplesmente. (Professora Caroline)

Seja o filme na relação que a professora estabelece com o conteúdo, seja nos momentos de “brinde”, podemos perceber um reflexo das suas preferências pessoais. Quer dizer, os filmes de Chaplin se aproximam desses filmes menos “comerciais”, com uma linguagem que, tanto cronologicamente quanto esteticamente, se distancia de filmes como *Apocalyppto*. Mesmo nos momentos de “brinde” os filmes de Chaplin são evocados pela professora. Ou seja, mesmo neste momento, no qual não existe, a princípio, uma associação entre o filme e a matéria, a professora oferta aos seus alunos um filme cuja linguagem destoa dos outros filmes apontados pelos outros professores. Nesse sentido, acredito ser possível apreender que a professora

²⁵ Falarei melhor sobre as intenções do professor no próximo capítulo.

também está interessada na variação de um repertório de filmes assistidos pelos alunos, tendo como referência a sua própria espectralidade.

Portanto, existe, subjacente à escolha do filme como recurso para as aulas, uma subjetividade que revela as preferências estéticas desses professores. Portanto, se por um lado os saberes docentes, como quer Tardif, nos indicam que a sala de aula é caracterizada pelos itinerários que cada professor percorreu ao longo de uma vida, por outro, percebemos que, nas aulas de História, os retalhos com os quais os professores costuram seus textos-aulas referem-se também a uma dimensão epistemológica inerente ao exercício do historiador, bem como do professor que é historiador: um “eu” que revela um lugar intelectual e estético.

Para Loriga, precisamos entender este “eu” dos historiadores – e depois desta análise, argumento que também o “eu” dos historiadores que ocupam as salas de aula do ensino básico – como um lugar de trabalho: partir dele para a compreensão do nosso exercício, para questioná-lo, para criar com ele e a partir dele. (LORIGA, 2012)

2.2.3 O filme como parte de algo novo

De acordo com Tardif, para além dos “saberes pessoais”, também compõem os saberes docentes as experiências transcorridas ao longo da escolarização dos professores. A natureza da profissão o insere novamente na escola, local no qual passou boa parte da sua vida. Mas agora, ocupando outra posição. Por isso, as suas próprias vivências como alunos podem contribuir para a percepção e a construção das suas práticas:

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química os obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado para chegar a isso. (TARDIF, 2017, p. 66)

É comum à fala dos professores uma busca em tornar as aulas “atraentes” para os alunos, através de métodos diversificados. Nesse sentido, apontam que os seus professores de história

no tempo da escola eram muito “expositivos” e faziam a história parecer algo que só precisava ser memorizado. Com exceção da professora Mariana, todos os outros apresentam essa posição em relação aos seus antigos professores.

Assim, eles partem da ideia de que a história pode ultrapassar a memorização, investindo certo esforço em fazer com que os alunos percebam que o estudo da disciplina pode ser uma maneira de compreenderem suas próprias realidades.

A professora Vanessa diz que durante o seu tempo da escola²⁶, os professores e professoras, além das de história, não deixavam os alunos se expressarem. A sala de aula deveria ser um espaço no qual o aluno se dirigia para a frente e escutava o professor. Vanessa revela que existia pouco espaço para a criatividade, que ficava por conta das aulas de arte.

E você não podia criar nada. Não havia criatividade. A criatividade ficava por conta das aulas de arte. Quer ser criativo? Vai pra aula de arte. Certo? Porque na aula de História, Geografia, Português, Matemática e Ciências você não podia ser criativo. Você tinha que ser tal e qual o professor ditava pra você. Não havia... Era desesperador. (Professora Vanessa)

Vanessa, tornando-se professora, e professora de História, diz que já no início da carreira buscou fazer “diferente” das aulas que tivera:

O ser diferente era aquela coisa do tentar fazer meu aluno ver que História é a coisa mais fantástica desse mundo e que com História ele pode não só ter uma visão diferente do mundo que ele vive, mas ele também tem toda a experiência que vem lá da pré escrita e que a gente traz no nosso DNA, na cultura que vai se transformando, se adequando com o tempo, mas que a gente escuta esses ecos do passado, que ele possa usar todo esse conhecimento pra transformar aonde ele vive, transformar a realidade dele. Essa era a minha filosofia.

Quer dizer, o esforço da professora, desde o início, se concentrou em dar sentido à história, que os alunos percebessem a importância na aquisição desse conhecimento. Para tanto, relata que precisou acessar a realidade dos seus alunos, seus gostos, preferências, suas linguagens, para fazer do seu trabalho algo significativo.

A professora conta, e aqui me permito ir pouco além dos usos que faz dos filmes, que gosta de “ambientar” os alunos nos temas que serão tratados. Assim, na aula de Revolução Francesa, por exemplo, enquanto os alunos entram na sala de aula, deixa tocando o hino nacional da França, *La Marseillaise* – em francês, claro. Ela diz que seu objetivo é que os alunos “percebam” a língua. Parece existir na oferta dessa experiência o desejo de imergir o aluno num

²⁶ A professora Vanessa relata que parte da sua escolarização aconteceu nos anos 60, durante a ditadura militar brasileira, mas não atribui relevo a esta conjuntura para falar das suas experiências na escola.

aspecto dessa cultura. A professora considera que essa é uma proposta “diferente”, nem que seja pelo estranhamento que causa quando os alunos entram na sala de aula. Assim, essas outras abordagens, nas quais o uso dos filmes se encaixa, funciona como uma maneira de se aproximar dos alunos, para que eles atribuam importância à disciplina.

Na busca de um modelo oposto ao que tiveram, os professores apontam para a necessidade de um ensino de história mais dialógico, que não seja pautado somente pelos questionários ou exposição dos professores. Utilizando a perspectiva de Vanessa, parece que a criatividade, a possibilidade de os alunos se expressarem, é uma tônica nas aulas desses professores. Portanto, a oposição entre os professores que são e os professores que tiveram surge em alguns casos como um imperativo das suas práticas:

Eu não queria ser aquele professor do questionário, aquele professor que não ouvia os alunos, não deixava o aluno falar, porque eu era assim, eu ficava na cadeira doida que alguém desse uma deixazinha pra fazer uma pergunta, e não tinha essa deixa. E eu achava que isso tinha que ser diferente. Por isso que eu sou até hoje tão inquieta. Por isso que até hoje eu nunca tô parada. Eu sempre tô procurando inventar um negócio novo pros alunos. Eu tô sempre buscando trazer uma coisa que vá trazer atenção, que vai fazer com que ele aprenda melhor, há muitos anos eu tenho um blog, logo assim que começou essa questão do blog. (Professora Vanessa)

Mas quando eu digo tradicional é nesse sentido: quadro, enchia o quadro de textos, leitura silenciosa, as salas enfileiradinhas, não podia mexer na cadeira, só se ela autorizasse sentar em dupla, então assim, foi muito... Eu cheguei na faculdade, minhas notas eram ótimas no colégio, passei no vestibular de primeira, não precisei de cursinho nem nada, eu achava que eu era [fazendo sinal de superioridade] ... Minha primeira prova na UERJ eu tirei 4,5. [...] Por isso que agora eu tento fazer diferente. A primeira coisa que eu falo para os meus alunos aqui: eu me apresento e tal, e digo "gente, não esperem que eu vá encher o quadro de texto, não vou fazer isso, quero que vocês aprendam História sem decorar, me escutem falando, anotem o que eu tô dizendo, 'isso é importante, isso aqui é bacana', façam no caderno de vocês um resumo com as suas palavras, não fiquem esperando eu colocar no quadro porque aí na verdade vocês vão ter a minha ideia no quadro, não a ideia que vocês formularam", então assim, eu acho que o melhor caminho pra você ter um pensamento crítico na aula de História é o aluno pensar por conta própria. (Professor Pedro)

A partir desses dois relatos podemos perceber que os saberes provenientes da escolarização anterior podem não se referir somente à incorporação das práticas positivas. Apesar de destacarem uma verdadeira frustração com as aulas de História em seus tempos de escola, de uma certa forma os professores apresentam seu aprendizado com elas. Quer dizer, os professores estabelecem uma projeção do que gostariam de ter tido para estruturar o que fazem, imaginando, assim, que seus alunos terão uma melhor experiência com as suas aulas. Em outro aspecto, podemos perceber influências dos seus antigos professores mesmo quando estes não preenchem muitas características de um bom professor:

Eu tive uma professora, que apesar de eu não gostar tanto da aula, era interessante... eu sempre gostei de História, mas não é que a aula dela eu achava maravilhosa, me chamava atenção, não. Mas nas provas ela colocava documentos históricos, era só em prova, ela não usava em sala de aula. Chegava no dia da prova ela colocava documento histórico pra gente analisar e eu ficava doída que chegasse a prova dela pra eu fazer. Pra eu ter contato com aqueles documentos. Eu adorava fazer a prova dela. Foi assim, quando eu comecei a perceber que eu realmente gostava de História, sabe? (Professora Caroline)

Adiante, quando perguntei a Caroline sobre suas aulas, respondeu:

Eu gosto muito de usar documentos históricos, eu acho que pensar a partir de documentos, tanto escrito quanto visual, é muito importante. Minhas atividades no geral são assim. E aulas expositivas. Aulas expositivas é o momento do aluno falar. É o momento d'eu me colocar. De você amarrar as ideias. Então, no geral, eu trabalho assim: aula expositiva e atividades com documentos históricos. (Professora Caroline)

Quer dizer, no caso desta professora, podemos estabelecer um paralelo entre o que ela gostava nas aulas de História e o que é transportado para as suas próprias aulas. Apesar de não se sentir atraída pela exposição da sua antiga professora, como faz questão de salientar, revela que sentia prazer em realizar as provas de História porque gostava da análise dos documentos. O que considero pertinente é perceber como esta prática gerou uma cadeia de eventos na vida de Caroline: o interesse por História, a escolha da profissão, o modo como conduz suas aulas. Sendo assim, o que para uns representa uma negação – a taxação fixa de que suas aulas são diferentes das que tiverem –, para outros representa uma seleção, já que Caroline não gostava muito da professora, mas carrega consigo o mesmo método adotado por ela.

Outro caso interessante é o da professora Tamires²⁷, que num momento que soa como uma espécie de autocrítica, revela que gostaria de utilizar recursos pedagógicos “alternativos”, como filmes e músicas, mas que não o faz por certa “preguiça” de ingressar em algo que pode não dar certo – preferindo, portanto, o método expositivo, como as suas próprias aulas do ensino básico, que lhe garante uma eficiência supostamente prevista:

A professora que eu tive era muito expositiva. E talvez eu tenha herdado isso.... Sou muito expositiva. Engraçado, no início eu... A gente fica cansado, não sei, isso é ruim. Eu era mais assim [se referindo ao início da sua carreira, quando utilizava outros métodos para além da exposição] ... Talvez por conta de a faculdade ser recente, trazia mais coisas, hoje em dia a gente fica tão desanimado... A gente traz uma música e eles dizem “que música velha,

²⁷ A professora Tamires tem mais de vinte anos de magistério. Concluiu sua formação na FFP-UERJ, nos anos 90. Iniciou a carreira dando aulas de História em escolas particulares próximas à sua casa. Hoje em dia atua somente no Adino Xavier, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) e médio.

professora”, aí, entendeu... Vai te quebrando... Eles vencem a gente. Mas talvez eu que esteja desanimada, vai saber... (Professora Tamires)

A professora salienta em outros momentos da entrevista que no início da sua carreira investia com mais vigor em “outros recursos”, como a música e o filme. No excerto acima, credita à desistência deste investimento, num primeiro momento, a receptividade negativa dos alunos, que, de acordo com ela, geralmente não gostam daquilo que propõe; mas, na sequência, reconhece um cansaço que pode contaminar e determinar suas ações como professora. Isto apareceu de forma mais explícita quando lhe perguntei sobre o modo como conduz suas aulas:

Geralmente aulas expositivas. Análises de textos... Quando necessário, mapa. Como eu falei: em alguns momentos, por exemplo, terceiro ano, eu trabalho com músicas, mas aquilo que eu te falei, filme e documentário já foi mais presente. Hoje não muito. Eu fico meio assim... “Ai, meu Deus, o que eu tenho que fazer? Tenho que arrumar isso, tenho que arrumar aquilo, agendar aquilo...”, então isso me trouxe certa preguiça, então nesse ponto eu deixo a desejar, talvez a aula pudesse ser mais atrativa nesse sentido, até porque a geração é muito conectada e talvez isso despertasse mais interesse. É uma crítica que eu faço a mim. (Professora Tamires)

Assim como os outros professores, Tamires aponta que não se contagiava pelas aulas de História no ensino básico. Mas, diferente dos outros, reconhece uma herança deste tempo em sua prática. Portanto, podemos perceber que as experiências dos professores como estudantes do ensino básico servem como uma lente com a qual enxergam suas próprias aulas: seja para as repetir, não as repetir, questioná-las... O uso de recursos “não tradicionais”, como o cinema, surge como parte desse gesto de olhar para o passado e tentar compreender de que modo as aulas poderiam ter sido, segundo as suas próprias percepções, melhores. Alguns empreendem um esforço neste sentido, outros, por motivos como o suposto desinteresse dos alunos e o cansaço de Tamires, preferem seguir por um caminho já estabelecido.

Michael Hubermann pode contribuir para a compreensão da narrativa apresentada pela professora Tamires. O tempo de carreira dos professores pode ser um dado relevante para percebermos suas ações. Isto porque ao longo de uma trajetória profissional, passam por diferentes estágios, que vão de um “tateamento” da profissão – no qual testam métodos, exploram um terreno de trabalho – ao distanciamento da docência – momento em que abrem mão de um posto de trabalho. Para Hubermann, no período que vai de 1 a 3 anos de carreira, os professores fazem um investimento massivo na construção de um repertório possível para as suas aulas. É uma fase de exploração das possibilidades (HUBERMANN, 1993). Isto está presente na fala de Tamires: assim que saiu da faculdade e tornou-se professora de História, afirma que levava com mais frequência filmes e músicas para a sala de aula. Agora, há 20 anos

como professora de História, depois de ter passado por diversas experiências e aprendido com elas, possui um repertório de trabalho consolidado – e, pelo que parece, a utilização de filmes não faz parte dele.

No momento em que os professores exercem uma pesquisa sobre a própria prática, é comum que se sintam desconfortáveis ou inseguros sobre os seus métodos. No entanto, após este primeiro contato, segundo Hubermann, a pesquisa e a experiência na sala de aula garantem ao professor certa “segurança em criar” (HUBERMANN, 1993). A professora Lorena, com oito anos de magistério, assegura:

... E eu acho que por não ter muitos anos de magistério, eu busco sempre essa inovação. Eu as vezes vejo alguns professores... vou te falar que não da área de História, porque todos que eu conheço da área de História até hoje são ótimos. São ótimos. Mas eu já vi professores que tem vinte e tantos anos de carreira que fazem o básico, né. E a gente consegue compreender... E aí eu busco sempre o diferente. Busco sempre fazer alguma coisa a estimular o aluno, fazer com que ele se interesse. (Professora Lorena)

Quer dizer, o tempo de carreira é também determinante para os investimentos – e desinvestimentos – na própria prática. É comum na fala dos professores uma referência ao seu tempo de trabalho: “Hoje eu posso dizer que depois de 17 anos de experiência que qualquer aula que você mandar, qualquer conteúdo, eu dou”, para citar um exemplo da professora Caroline, que atribui importância a experiência da profissão na construção da sua segurança como professora.

Nesse sentido, já que estamos falando de saberes, achei importante considerar os momentos de formação profissional dos professores. Para Tardif, os saberes universitários, diferente dos saberes disciplinares, referem-se à formação especificamente para o magistério, que podem ser percebidos também nas socializações entre os professores (então estudantes) e os profissionais da área. Por isso me preocupei em entender de que modo a experiência na universidade poderia ter contribuído para a formação dos professores, para além de um domínio dos conteúdos historiográficos ou pedagógicos – considerando que os saberes dos professores não respondem somente a uma lógica, mas também a estas trocas que acontecem nas experiências, no contato com os outros e com o mundo.

Sobre este aspecto, a pergunta que dirigi aos professores, foi: “como foi o período na universidade? Como você acha que este momento contribuiu para a sua formação, para além de um domínio dos conteúdos?”. A professora Caroline narra que logo no primeiro semestre da faculdade, se sentiu deslumbrada com a vida cultural que o centro do Rio de Janeiro, local no

qual acontecia o curso, lhe ofereceu. Ela conta que suas notas nas disciplinas do primeiro semestre não foram muito boas, porque estava dispersa vivendo uma nova vida. Perguntei que lugares ela mais frequentava, e sua resposta foi a seguinte:

Eu não frequentava lugar nenhum, porque eu ia em todos. Então, frequentar, eu não frequentava. Falavam assim “ah, tal coisa é legal, então eu vou lá, conheci aquilo, então não vou mais, vou pro outro, mais ou menos assim... (Professora Caroline)

Quer dizer, a professora não considera que “frequentava” um lugar específico porque tinha um desejo de conhecer muitos lugares. O ingresso na universidade, localizada relativamente longe da sua casa e dos locais nos quais passou toda a vida – a professora Caroline é de São Gonçalo e estudou na mesma escola na qual trabalha, também em São Gonçalo – lhe abriu este novo universo. Quer dizer, esse caso não trata de uma interferência dos conhecimentos disciplinares universitários na vida da professora, mas de um descobrimento que o deslocamento possibilitado por esta nova etapa da vida lhe proporcionou.

A professora Mariana, que cursou o curso de pedagogia paralelamente ao de História, é categórica ao dizer que o segundo curso não lhe preparou para ser professora, mas que a Pedagogia lhe mostrou alguns caminhos que ainda percorre em suas aulas: relata que encontrou neste curso um professor que construía jogos com os alunos e, grande fã de jogos de tabuleiro desde a infância, se esforçou em alinhá-los com os conteúdos que aprendia na História. Mariana é conhecida na escola, pelos alunos e outros professores, como “a professora dos jogos”. Tamires e Caroline concordam que a formação na universidade não lhes formou como professoras, contudo, Caroline destaca um ponto que considero pertinente:

Eu fiz bacharelado e fiz licenciatura, então, lá na UFRJ quando eu fiz a graduação, você faz primeiro todo o bacharelado, as matérias do bacharelado, depois você faz um ano complementar de licenciatura, né, então... assim... eu considero que eu tenho uma formação, dentro da disciplina história, de historiografia, bastante sólida, eu lembro que eu sofri muito para dar conta de todas as leituras, enfim, aquelas coisas todas... E o lado da prática docente, o ensino de História, da Educação, ficou meio capenga, sabe? Por ter esse sistema de bacharelado e licenciatura como se fosse um apêndice, e licenciatura a gente faz distante, né, a gente faz o bacharelado no IFCS e a licenciatura você vai fazer em outro instituto, então, assim, fica meio que isolado, né. Não desconsiderando aqui a importância das matérias que eu fiz na licenciatura, mas elas não trabalham juntas. Eu acho que essa coisa do trabalhar junto veio mesmo com a prática. Você pega todo seu conhecimento historiográfico, né, as vezes no meio da aula eu vou lembrar de coisas lá que eu estudei há tanto tempo, de... [pausa longa] mas assim, tem muito “saber fazer” né, você pode saber toda teoria, ser o maior leitor do mundo, ler todos os livros possíveis, ser o maior intelectual do mundo, agora, se você não tiver o “saber fazer” do professor isso aí não adianta de nada, porque, quer dizer, te dá segurança... (Professora Caroline)

A professora, embora estabeleça uma crítica ao modelo do curso, entende que o domínio dos estudos historiográficos lhe garante “segurança” para estar na sala de aula. Isto, aliado ao “saber fazer” do professor, constitui a autoridade que lhe atesta a sua competência como

professora. Assim, se por um lado a experiência na universidade lhe garante um “cabedal teórico”, por outro a sua própria prática, ao longo dos anos, constituiu o seu “saber fazer”.

Por outro lado, Vanessa, Lorena e Pedro relatam experiências específicas que tiveram com alguns professores, salientando que estes possuíam métodos que lhe impactaram:

Eu ficava encantada como ele conseguia [se referindo a um professor de geografia]²⁸, sem ter muitos recursos, fazer aquele encantamento. Porque pra mim era um encantamento. Eu ficava assim "gente...", aí eu terminava a aula, saía pelo corredor, a faculdade não mudou, né, a estrutura dela é aquela ali, e embaixo tinha uma cantina e a gente descia pra cantina e a conversa era a mesma. Todo mundo: "gente, dava pra ouvir o Rio, né?" e eu "com certeza", "e os pássaros?", "cantando". Sabe? Ele descrevia a floração da caatinga quando chovia, ele dizia que ficava a coisa mais linda porque brotava de verde em flor. Então assim, ele foi um dos professores que deu essa coisa do motivar, querer fazer a coisa mais diferente ainda.

[...] E eu tive uma professora de História Moderna que se chamava Alice, e ela desafiava a criatividade da gente o tempo inteiro, ela dizia assim: "vocês serão professores e eu quero que vocês sejam criativos, eu quero que vocês façam uma apresentação sobre... é... a década de 20, mas eu não quero nada comprado", e aí? Jesus. Era uma tristeza. A gente tinha que tirar da manga algo não comprado pra dar aula. [...] E aí a gente tinha que se virar nos 30, sabe? Eu lembro muito de uma apresentação que nós fizemos e ela, a sala... a FFP é muito complicada, né? E caramba, "Alice, essa sala não dá, a gente precisa da sala de baixo", "por quê?", "você vai ver", e aí nós forramos tudo de jornal. Nós forramos tudo de jornal, a sala inteira de jornal, e todas as palavras que íamos usar pra gancho de explicação, nós cortamos das revistas coloridas. Nós fizemos as letras cortadas em revistas coloridas. Então as únicas coisas coloridas nessa aula eram as palavras que nós iríamos usar pra explicar o assunto. (Professora Vanessa)

A professora Vanessa identifica na experiência do ensino superior um alerta para a possibilidade destas “práticas diferenciadas”. Aquilo que mencionei no tópico anterior, de que a professora não se sentia a vontade nas aulas de história do ensino básico pois não podia se expressar, foi contraposto a sua experiência na universidade. Parece que é por conta deste professor, que tornava audível o som dos pássaros e dava cor à caatinga florescendo em verde e flor, que a “ambientação”, como mencionei no tópico acima, é importante nas suas aulas.

O professor Pedro diz:

[...] Eu trabalhei com muitos professores oriundos de cursos de bacharelado, que tinham conhecimento acadêmico fantástico, mas tinham dificuldade em transmitir isso para os alunos. Era muito comum ouvir de um aluno que teve aula com um professor formado na UFF no primeiro ano e vinha ter aula comigo no segundo, era muito assim "professor, fulano sabe muito, mas eu não conseguia entender, era difícil...", então acho que esse viés de formação de professor foi fundamental pra forma como eu encaro a sala de aula hoje. [...] Mas eu tive assim, professores que me conquistaram porque tinham justamente esse modelo de conversa com os alunos, todas as vezes que eu me deparei com professores que tinham uma metodologia mais acadêmica, mais formal, eu aprendia... Tinha boas notas, mas a paixão era outra. (Professor Pedro)

²⁸ A professora Vanessa relata que parte da sua escolarização aconteceu nos anos 60, durante a ditadura militar brasileira, mas não atribui relevo a esta conjuntura para falar das suas experiências na escola

Pedro, portanto, estabelece uma diferença entre os cursos de História voltados para o bacharelado e aqueles que possuem foco na licenciatura. Ele parece identificar uma dinâmica diferente no modo com os professores destes cursos direcionam as aulas, sendo os professores dos cursos da licenciatura mais atentos ao fato de que seus alunos ocuparão as salas de aula do ensino básico. Ainda em sua fala, “eu tive professores que me conquistaram justamente porque tinham esse modelo de conversa”, podemos perceber, assim como no caso da professora Vanessa, que as personalidades desses professores influenciaram diretamente o modo como suas aulas são ordenadas – já que Pedro aponta em diferentes momentos da entrevista que suas aulas são estruturadas a partir de “uma conversa com os alunos”. Ainda com o professor Pedro:

Conversa. Na época era projetor, transparência, e eu acho isso importante: o visual é muito importante, ajuda muito, quando você mexe com o maior número de sentidos ajuda muito. Uma coisa é o ouvir, outra coisa é o ouvir e ver. Então esses professores usavam muito isso: transparência, mapa, a conversa, o recurso do bate papo, pensar juntos... Infelizmente na faculdade pública é muito limitado. Eu tive aulas no CPDOC, o cara aperta o botão e do teto surge a tela branca, o Datashow está na parede, então é outra coisa... Entendeu? Outra realidade. Mas eu via que os caras, mesmo na adversidade... Dá pra fazer... [...] Por exemplo, História antiga, medieval do oriente, achei fascinante ver o alcorão projetado... Pô, não é só ouvir o alcorão, o slam, não sei o que, isso foi bem bacana pra mim. História moderna foi legal ver coisas da Revolução Francesa, vi uma aula da Revolução Francesa em imagens. Vi uns quadros da representação de Luís XVI, né, representação dos Estados, isso tudo me ajudou, achei muito bacana... Mas por exemplo, História Moderna, a questão da inquisição, você ver por exemplo imagens de um auto de fé, isso tudo é muito bacana, os instrumentos de tortura... Tiveram aulas em que o uso da imagem ficou muito marcado. Eu acho que quanto mais sentidos você consegue mobilizar, melhor o conhecimento. (Professor Pedro)

Além da conversa, o professor Pedro destaca que aciona em suas aulas imagens em diferentes suportes: fotografias, pinturas, filmes. Para ele, a mobilização de diferentes sentidos é fundamental para a construção do conhecimento que deseja que seus alunos construam. Suas experiências positivas com as aulas de História nas quais os professores manipulavam este tipo de recurso foram transportadas para as suas próprias aulas.

Nestes casos, os professores que tiveram marcaram seus métodos e escolhas como professores. De acordo com Ana Maria Monteiro (2015), os “professores marcantes” são aqueles que estimulam a aprendizagem dos alunos, tornando-a significativa e, portanto, marcante. Isso significa que os alunos se identificam com o professor e com a maneira com a qual direciona suas aulas. Se referindo aos professores do ensino básico, estes professores entusiasma os alunos a procurarem o curso de licenciatura em História e a atuação docente como exercício profissional.

Acredito que podemos estabelecer um paralelo entre os professores marcantes dos quais fala Monteiro com estes professores sobre os quais falam os nossos, já que, por mais que os professores que tiveram durante a formação não tenham influenciado a escolha da profissão, esses acabaram por influenciar as suas práticas em sala de aula.

Quer dizer, no caso destes professores, as “aulas diferentes”, argumento dentro do qual se insere um motivo para a utilização de filmes, foram práticas que marcaram estes professores quando estudantes da graduação.

2.3 Entre saberes e táticas

Segundo Tardif, os professores podem ser considerados como artesãos: carregam em suas malas um repertório de saberes que são acionados no cotidiano. Assim, os saberes dos professores obedecem menos a um referencial teórico específico e mais a uma pragmática da profissão. Quer dizer, conhecendo a rotina e as demandas da profissão, os professores aprendem o que retirar dessa mala para que atinjam o objetivo esperado por eles. É o “saber fazer” do qual nos fala, explicitamente, a professora Caroline.

Nessa perspectiva, acredito ser possível estabelecer um diálogo com Michel de Certeau sobre os estudos do cotidiano. Partindo de uma investigação que se inicia nos estudos linguísticos, a partir do modelo de Wittgenstein sobre a linguagem ordinária²⁹, Certeau compreende que a linguagem é um instrumento com a qual são estabelecidas diferenças hierárquicas entre os homens, pois se estruturam a partir de códigos que podem ser mais ou menos dominados. Contudo, para Certeau, se por um lado podemos analisar a linguagem como um fenômeno que estabelece estas distinções, por outro salienta que existem mil maneiras de jogar/desfazer “o jogo do outro”:

O que aí se chama de sabedoria define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros,

²⁹ Para Certeau, o filósofo Ludwig Wittgenstein empreende um movimento para entender como a linguagem técnica, oriunda de espaços “especializados”, pode ser confrontada com uma linguagem “massificada” no que diz respeito as hierarquias dessa linguagem. Wittgenstein pretende traçar uma análise da linguagem em seu uso filosófico para o seu uso ordinário: é o que chama de “everyday use”. Contudo, Certeau estabelece uma crítica a Wittgenstein, pois ele reduz uma compreensão da linguagem ao seu enunciado, negando uma análise linguística que considera a dimensão metafísica do que “falar possa dizer”. (CERTEAU, 2014, p.65)

caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. (CERTEAU, 2015, p. 74)

Se sustentando em uma hipótese aparentemente simples, a de que existem apropriações da linguagem que questionam as estruturas de poder impostas por ela, Certeau reivindica que o ato de falar se baseia não somente no uso da linguagem, mas sobretudo em uma operação sobre ela. Quer dizer, cada um, a sua própria maneira, estabelece uma relação com a linguagem, um uso específico, articulado pela conjuntura por detrás da sua enunciação – o lugar, a origem social, o contexto de vida daquele que fala. Destes estudos, Certeau parte a uma referência paleomológica, ao estudo das guerras, para entender os diferentes fenômenos do cotidiano.

Certeau estabelece então uma distinção entre “estratégias” e “táticas”. A estratégia pode ser definida pela sua capacidade de influenciar uma exterioridade, pelos discursos ou práticas capazes de contaminar aqueles que estão para além dos espaços nos quais foram produzidos. A “tática”, por sua vez, é apreendida em si mesma, como algo que se ganha sem se conservar, algo que “capta no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2014). Diferente das estratégias, a tática é o que acontece em contextos determinados, no seio de um cotidiano específico. Relacionada à imagem do consumidor, as táticas podem revelar “maneiras de ser” e “maneiras de fazer”, ou seja, as apropriações que os sujeitos fazem das ordens ou dos produtos que lhes chegam: o discurso das mídias, o discurso científico etc.

Entendendo os saberes docentes como algo que se funda não somente nos discursos científicos – no nosso caso, os conhecimentos históricos ou pedagógicos –, mas no cotidiano dos professores, nas suas próprias experiências – fora e dentro da sala de aula – entendo que a categoria de “tática” proposta por Certeau pode ser um interessante instrumental de análise das ações dos professores de História com os filmes. E é nessa direção que gostaria de analisar uma prática comum aos professores.

2.3.1 Captando voos

Segundo os professores, quando utilizam filmes em sala de aula, os alunos, inevitavelmente, reagem a eles: alguns se espantam, outros se admiram, outros acabam tecendo comentários sobre o que estão assistindo. Em certa medida, parece que os professores já esperam por essas reações, relativamente previsíveis a cada filme, pois através deles iniciam uma discussão acerca de diferentes temas³⁰.

Durante o grupo focal, as professoras Mariana e Caroline apontam que este é o modo como operam com o filme *Carlota Joaquina*: por tratar-se de um filme satírico, composto por cenas carnavalizadas que dialogam com o mundo contemporâneo, os alunos questionam a presença deste tempo presente naquela que deveria ser uma representação do passado. Neste momento, as professoras pausam o filme e explicam aos alunos que se trata de uma obra de ficção que não possui o objetivo de fazer uma reconstrução histórica totalmente fidedigna ao período joanino. Essa parece ser, inclusive, a forma que os professores encontram para driblar a questão da representação do passado nos filmes, que, por vezes, se permitem ou forjam certas incoerências ou anacronismos.

As professoras contam, ainda, que em algumas exhibições deste filme, “os meninos” questionam a “liberdade” de *Carlota Joaquina*, tecendo comentários machistas que ultrapassam a condição da mulher no século XVIII e chegam até os dias de hoje. As professoras aproveitam para explicar a importância da igualdade de gênero e que mesmo no passado existiram mulheres fortes que confrontavam os papéis sociais estabelecidos pelos papéis de gênero. Dizem que quando o filme desencadeia esse tipo de comentário, aproveitam para discutir sobre estas representações construídas acerca do que é ser homem e do que é ser mulher.

Ou seja, as professoras conseguem prever reações dos seus alunos. Isto implica dizer que, ciente delas, já constituíram, ao longo das suas experiências na sala de aula, e com a exibição do filme em questão, um conjunto de réplicas, temas e argumentos que podem ser abordados. Podemos estabelecer com esse procedimento uma relação com a noção de saber da experiência proposta por Tardif: um aprendizado que emana da prática, das repetições e das questões postas pelo cotidiano.

A professora Lorena, sobre o trabalho com *Apocalypso*, diz o seguinte:

³⁰ Não utilizo o termo “temas” deliberadamente. No próximo capítulo faço uma apreciação do que José Luis Fiorin denomina como “percursos figurativos” e “percursos temáticos”, eixos de leitura que podem ser feitas sobre um mesmo texto. A partir dela, argumento que os professores podem estar interessados nesses temas que cruzam os textos, mas que são inferidos pelas suas próprias condições de leitores.

Então ele serve tanto com a finalidade demonstrativa apenas, porque geralmente eu passo filme depois de dar a matéria, então é uma ilustração, algo pra materializar o que você falou, quanto pra você discutir essas questões. Mas essas questões normalmente eu deixo que eles levantem. “Ai professora, mas está escravizando e é tudo índio”, e eu falo “é... é tudo indígena, vamos trabalhar os nomes, os conceitos. Está escravizando por quê? Como essa sociedade funcionava? Como esse império funcionava?”, eles “Ahh, mataram as criancinhas...” e eu “Ah, mas os espanhóis também mataram as criancinhas quando chegaram pra colonizar, então vamos ver como as crianças eram vistas nesse momento”, aí as vezes eu mesmo vou pra um caminho que eu não tinha planejado por causa da curiosidade e do interesse deles. Então fomenta muita coisa. (Professora Lorena)

Ainda que Lorena argumente que a curiosidade dos alunos é o que a leva a trabalhar certas questões inferidas no filme, sugerindo que essa curiosidade a leva para um “caminho que não havia planejado”, os exemplos trazidos pela professora parecem evidenciar algumas questões que este filme pode desencadear, já que, analisando excertos da entrevista com Lorena e Pedro, professores que defendem a pertinência deste filme em suas aulas, podemos encontrar pontos em comum:

O filme fala dos maias, que já não era um grande império quando os espanhóis chegaram. Mas tem muita coisa que você pode se apropriar: a primeira coisa que eu vejo os alunos ficarem impressionados é descobrir que tem pirâmide na América. Porque eles não sabem. [...] Eles não fazem ideia de que isso existe tão próximo da gente. As pirâmides no México eles ficam encantados, e eu falo “gente, existe”, eu falo que hoje é turismo, e um turismo caro, e eles acham um barato. Então assim, é um filme que eu trabalho bastante... (Professora Lorena)

Primeiro eu dei aula. Falei dos astecas, dos incas, mas o objetivo primordial, tanto na aula quanto no uso do filme, tirar da cabeça deles que índio é aquela imagem de um cara peladão morando numa casinha de palha no meio do mato, que haviam sociedades indígenas extremamente avançadas, com uma organização política estruturada, eles tirarem da cabeça deles o estereótipo do índio, desvalorizando o índio, no final eles viram lá como eram os maias, os astecas e tal, "quer dizer que esses aqui são melhores que um Tupi, que um Tapuia no Brasil?", "não, os índios aqui tinham conhecimentos outros sobre as ervas, sobre a natureza, outros conhecimentos, então não tem isso de que essas aqui são melhores do que os de cá", que é fato, quando eles assistiram, teve um ou outro que falou " - Pô professor, Índio no Brasil... olha isso aí, os caras tinham cidade e tal, os daqui não tinham nada...", " - Vamos lá, será que esses aqui conhecem tanto quanto os nossos sobre a natureza?" (Professor Pedro)

Podemos perceber, portanto, na fala dos dois professores, a possibilidade que o filme oferece em trabalhar nesta valorização dos povos originais. Se por um lado a professora Lorena enfoca que os alunos ficam surpresos em conhecer as grandes construções do povo maia, por outro lado Pedro revela que esta surpresa desencadeia um juízo de valor, pois os alunos comparam as grandes cidades desse império com o modo de vida dos índios brasileiros. Nos

dois casos, portanto, podemos perceber que os professores enxergam no filme uma possibilidade de trabalho sobre estes temas³¹.

No terceiro capítulo desta dissertação me debruçarei com mais profundidade sobre “o que querem” os professores com a exibição dos filmes que elegem. De todo modo, considerarei pertinente a ilustração dos exemplos acima para evidenciar a relação que estabeleço entre os saberes e as táticas. Os saberes dos professores respondem a um filtro. Quer dizer, a escolha do filme *Carlota Joaquina* ou *Apocalyppto* não é imparcial, respondendo a aspectos da subjetividade do professor.

Como supramencionei, é constante entre os professores o desejo de “dialogar com a linguagem dos alunos”, quer dizer, estabelecer uma aproximação com aquilo que julgam pertencente ao cotidiano deles: o modo como falam, reagem às coisas do mundo – o conjunto de valores, crenças – os seus quadros de referência cultural – os filmes que gostam de assistir, as músicas que gostam de ouvir, as coisas que gostam de fazer etc.

E este é um dos motivos pelos quais consideram pertinente a exibição de filmes. Contudo, não acredito que *Carlota Joaquina*, um filme produzido há quase 25 anos atrás (1995), dialogue muito bem com o que os alunos “esperam ver”.

As professoras afirmam que os alunos gostam do filme e da experiência com ele, mas, durante o grupo focal, o modo como descrevem as cenas, como o momento em que galinhas são vendidas aos mais pobres, e a maneira como atribuem significado a elas, parecem dialogar muito mais com as suas próprias percepções sobre a obra. É o mesmo caso de *Apocalyppto*, pois os professores admiram o modo como ele foi construído. Quer dizer, os professores gostam dos filmes que exibem e, por isto mesmo, levam para as suas aulas. Quer dizer, nesse aspecto, os professores se projetam- e a suas preferências e valores - no que seria essa “linguagem” dos alunos, que pode ser entendida como uma “projeção”, já que ela se baseia menos no que as professoras podem afirmar, mas muitas vezes afirmam, e mais no que elas podem considerar: afinal, sendo a sala de aula este universo múltiplo, de diferentes sujeitos, dificilmente todos os alunos terão o mesmo sistema de preferências e referências. Mas as professoras, por enxergarem nestes alunos uma unidade geracional, acabam por creditar a eles uma singularidade que nomeiam de “linguagem”.

³¹ Não utilizo o termo “temas” deliberadamente. No próximo capítulo faço uma apreciação do que José Luis Fiorin denomina como “percursos figurativos” e “percursos temáticos”, eixos de leitura que podem ser feitas sobre um mesmo texto. A partir dela, argumento que os professores podem estar interessados nesses temas que cruzam os textos, mas que são inferidos pelas suas próprias condições de leitores.

Vanessa é um bom exemplo disso. A professora, cuja geração é a que mais se distancia dos alunos, insiste que precisa dialogar com esta geração, com o conjunto de práticas que ela, supostamente, aprecia: filmes, músicas, internet, enfim. Quer dizer, isso não passa de uma projeção e de uma percepção que se baseia na diferença de idade entre alunos e professores, mas os professores, muitas vezes esquecem que eles próprios, ao longo tempo, modificaram suas formas de apreciação das coisas do mundo, como manifestam seus desejos, seus diálogos – e, portanto, estão, em certa medida, próximos aos alunos.

Portanto, o filme dialoga, primeiro, com os próprios professores, respondendo a estes saberes que surgem dos seus próprios espaços de socialização. Quanto às táticas, é simples: para estes professores, o que se evidencia é que a intenção por detrás do filme é despertar um estranhamento que se revela nas opiniões dos alunos. Diante delas, os professores trabalham com os temas que tangenciam os textos trazidos pela obra. Ou seja, os professores não estabelecem um método de análise como prescrevem diferentes manuais pedagógicos sobre o uso de filmes em sala de aulas, mas possuem suas próprias táticas, que acontecem no “voo”, nas falas, dos seus alunos: os filmes provocam reações dos alunos, uma argumentação que só faz sentido a partir daquilo que eles provocam

E é esta a tática dos professores com os filmes, que obedece menos a prescrições metodológicas e mais as suas próprias experiências, ao conhecimento que possuem de cada turma, aos olhares que dirigem a cada filme. É por isto que, para Tardif, os saberes dos professores obedecem menos a uma coerência teórica e mais a uma pragmática e a uma trajetória biográfica. Assim, como os artesãos, os professores carregam em suas maletas diferentes saberes que são acionados à medida que o cotidiano lhe exige, já que:

Cada dia de aula em uma turma é único. Professores e um número expressivo de alunos realizam combinações imponderáveis de humor, disposição para estar ali, presença, aproximação ou distância biográfica dos conteúdos que serão tratados, bem como de sua abordagem. (ROCHA, 2015b, p. 85)

2.3.2 “O filme está me ajudando a dar aula para ele”

Como citado ao longo deste capítulo, os professores explicitam a necessidade de se aproximarem dos alunos, de adaptarem o que ensinam a cada turma, série ou ano letivo. Isso indica, portanto, que a história escolar obedece não somente à linguagem da disciplina que foi estruturada, ao longo dos séculos, como produção científica.

De acordo com Rocha, a formalização da linguagem científica deve-se à exigência da superação de inexactidões da linguagem do dia a dia e a busca da universalização do conhecimento produzido pela ciência. No que diz respeito às ciências humanas, espera-se que ela, por tratar de assuntos que envolvem a relação dos homens com o mundo social e o cotidiano no qual estão inseridos, tenha uma linguagem que se aproxime do que é vivido. Contudo, Rocha afirma que:

Com todas as armadilhas postas para caracterizações simplificadoras, essa dualidade é problematizada tanto pela existência de uma poética na ciência quanto por uma tendência ao hermetismo nas ciências humanas, mesmo que utilizando a linguagem cotidiana. No caso da história, em um percurso de busca de cientificização iniciado no século XIX, a disciplina afastou-se do grande público como a ciência propriamente dita, apesar de não utilizar uma linguagem formal. Esse afastamento tem a ver com o desafio de produção de um conhecimento científico a partir da análise da singularidade histórica. (ROCHA, 2015a, p.38)

Quer dizer, o que a autora nos aponta é que essa poética ou o hermetismo presente nos estudos históricos podem afastar este conhecimento, produzido na instância científica, do grande público. Contudo, Rocha afirma que a especificidade do conhecimento histórico, comparado as outras áreas da ciência e das próprias ciências humanas, deve-se aos suportes discursivos sobre os quais ela se assenta. Ou seja: a história existe independente de uma produção historiográfica sobre ela, pois pertence também ao campo do que é vivido e, portanto, narrado³².

A partir disto, o passado narrado, em diálogo com a história e com a memória, surge em diversos suportes, seja nas artes, seja na comunicação. Ora, existem, portanto, diferentes representações do passado que chegam ao grande público através das narrativas fílmicas, musicais, arquitetônicas etc. Isto é, os alunos da educação básica têm acesso às representações do passado para além daquelas que são construídas pela História e chegam até eles através da história escolar. Ainda de acordo com Rocha, é possível pensarmos na divulgação do

³² Não utilizo o termo “temas” deliberadamente. No próximo capítulo faço uma apreciação do que José Luis Fiorin denomina como “percursos figurativos” e “percursos temáticos”, eixos de leitura que podem ser feitas sobre um mesmo texto. A partir dela, argumento que os professores podem estar interessados nesses temas que cruzam os textos, mas que são inferidos pelas suas próprias condições de leitores.

conhecimento histórico em três níveis, que consideram diferentes auditórios: o primeiro diz respeito à circulação entre pares, que envolve a comunicação acadêmica e o ensino superior; a segunda, a história ensinada no ensino básico, que permeia as finalidades educativas e os processos necessários à sua didatização; e, por fim, a história que chega ao grande público através dos produtos culturais e midiáticos (ROCHA, 2015a).

Para Beatriz Sarlo, a história escolar está situada entre a história acadêmica e a história dirigida ao grande público, pela necessidade da garantia da comunicação necessária neste espaço. (SARLO apud ROCHA, 2015a). Quer dizer, o imperativo do ensino de história no ensino básico é a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a professora Caroline, isso passa por certo desafio:

O desafio é tornar minha narrativa envolvente. É tornar a minha narrativa da História apetitosa pro aluno. Que ele queira ouvir o que eu tô falando ou que ele desperte interesse pela atividade que eu tô passando, né. Acho que é isso. O olhinho brilhando, né? (Professora Caroline)

Quer dizer, os professores exercem um esforço, acionando os seus saberes e táticas, para que as aulas se tornem inteligíveis e atrativas para os alunos. Inclusive, a condição primeira para que a aula de História exista como texto é justamente sua intenção de legibilidade. De acordo com Mattos (2011), os cruzamentos de leituras estabelecidas pelos professores, que culminam em seus textos-aulas, sofrem influências diretas daqueles para quem o texto se dirige.

Nesse sentido, a utilização de recursos como o filme surge como um elemento desse texto que possibilita o acesso ao nível cognitivo dos alunos, sobretudo porque dialoga com a realidade cultural na qual se inserem. Contudo, eu diria que, para além dessa perspectiva, da condição de inteligibilidade, os professores investem um esforço para que os alunos queiram ler esse texto, já que afirmam que os alunos, em sua grande maioria, não gostam de História. A professora Caroline revela que a escola tem recebido novos alunos no turno da tarde e que, portanto, são desconhecidos por ela. Quer dizer, a professora estava acostumada a lecionar para os mesmos alunos durante um grande período de tempo, em diferentes séries à medida que os alunos progrediam nos anos escolares, mas essa nova entrada de alunos está redimensionando sua prática:

Agora a gente está recebendo muito aluno de fora. Especialmente a tarde, porque os que são do ensino fundamental permanecem no médio de manhã. E a tarde é um público de fora. Eu tô estranhando muito. E aí eu tô falando “estranhando” no melhor sentido do estranhamento. Estranhando muito os alunos que estão vindo aí. Quer dizer, eu acho que eu tenho que pensar em estratégias pra afetá-los, sabe? Porque realmente assim eles parecem que estão em outra dimensão dos alunos que a gente tá acostumado da manhã, né. [...] O desafio é tornar a minha

narrativa envolvente. É tornar a minha narrativa da História apetitosa pro aluno. Que ele queira ouvir o que eu tô falando, ou que ele desperte interesse pela atividade que eu tô passando, né. Acho que é isso. O olhinho brilhando, né? Você vê que o cara tá com o olhinho brilhando, o que o olhinho brilhando mostra? Que ele tá pensando... né? Tá pensando no que você tá falando... (Professora Caroline)

A professora está sendo forçada a elaborar outras práticas, para que possa afetar esses novos alunos. Quer dizer, ela já possuía um repertório estabelecido na construção desse texto atrativo, agora, com a entrada de novos alunos, está atuando sobre a reformulação desse texto, construindo algo novo, para que possa atingir este outro público. O que parece estar em jogo entre os professores é a construção de um texto inteligível, mas que também “afete” e “desperte” o aluno.

A imagem é o que mais chama atenção do meu aluno. Eu tento utilizar o máximo possível de recursos, então se a imagem é algo que chama atenção e de alguma forma me dá a oportunidade de elaborar aquilo com ele, por que não? [...] O visual é o que mais chama a atenção dessa geração. É... você começa pelo visual, não quer dizer que você fique só no visual, o visual é um chamativo, você começa pelo visual e depois vai expandindo com ele. Assim... Eles são frequentadores das mídias, então o visual é a primeira coisa que chama a atenção dos meus alunos. Eles desprezam geralmente a leitura. Não quer dizer que eu vou excluir a leitura, eu vou utilizá-las em alguns momentos, mas eu também tenho que dar prazer a esse aluno. Se ele gosta de ver filmes, e eu posso utilizar isso como recurso, por que não? É um recurso que tem muito impacto no dia a dia, né? (Professora Mariana)

A professora Mariana afirma, portanto, que um dos motivos pelos quais convoca os filmes é porque eles podem estabelecer um contato imediato com os alunos. Os outros professores repetem a fala de Mariana, afirmando que o filme funciona como uma espécie de “isca” com a qual capturam a atenção do aluno e desencadeiam um processo de ensino:

Eu preciso do diferente porque o diferente é bom. Atrai. Inova. Então eu sempre posso melhorar. Eu estou dando aula pro ensino médio, pro primeiro ano, tem uns quatro anos. Todos os anos eu refaço os meus planejamentos. Por quê? Porque primeiro eu tenho que me adaptar a turma, tenho que conhecer a turma. Então tem turma que funciona, tem turma que não funciona. Isso é aprendizado do dia a dia, mas todo ano eu refaço o meu planejamento, refaço as minhas provas de acordo com a turma que eu to trabalhando, porque todo ano é diferente, e a gente vive num mundo em que o aluno tem muito apelo pra voltar a atenção pra qualquer outra coisa que não seja a sala de aula ou a matéria. E eu escuto muito de muitos alunos: “ah, História é muito chato”, eu falo “então vamos deixar menos chato, vamos transformar em algo que seja mais interessante”, e aí eu vou buscando outros elementos. E aí entra a música, entra o filme, o teatro, entra tudo. Eu acho que isso agrega. (Professora Lorena)

Lorena, como supracitado, é a professora com menos tempo de experiência da sala de aula. Ela relaciona essa “pouca experiência” a uma necessidade, aparentemente maior que a dos outros professores, de procurar coisas “diferentes”: tanto para que ela esteja motivada, quanto

para que os alunos se sintam atraídos por suas aulas. Assim, a professora considera que o filme é um dos elementos com os quais ela pode fazer as aulas de história parecerem “menos chata” para os alunos. Nesse sentido, a professora julga que os alunos se interessam por estes recursos “diferentes” (filmes, músicas...) mais que por métodos tradicionais, que podem reafirmar aos alunos que a “história” é enfadonha.

Nesse sentido, é possível apreender da fala dos professores que os filmes também sãoacionados como essa forma de diversificar as aulas, para que os alunos se sintam atraídos e os professores possam desenvolver um diálogo com eles:

O filme tem essa questão do lúdico, do movimento, da cor, por ser totalmente diferente do que ele tem na sala de aula durante todo o tempo... Eu acho que talvez seja por conta disso? Meu aluno gosta disso também. Mas não é só isso. Vamos dizer assim, isso é uma coisa a mais, é um chamar atenção pro que eu quero. É o que eu estou te falando: eu sou má. É pra chamar atenção pro que eu quero. Eu joga a isca e o peixinho vai atrás. (Professora Vanessa)

A professora Vanessa afirma, portanto, que os filmes são como iscas: os alunos são atraídos pelo lúdico, pelo movimento, pela cor, que não estão presentes no dia a dia. Como um peixe que vai atrás do objeto incandescente, mordendo a isca do pescador, são os alunos com os filmes. Assim, ao mesmo tempo em que percebe que essa ludicidade pode ser interessante para os alunos, acha que a partir dela pode desenvolver um processo de trabalho. Aliás, aqui é possível perceber, mais uma vez, uma proposta que se assemelha as próprias relações da professora com os filmes: não era ela quem se encantava com os filmes de velho oeste, que despertavam nela uma curiosidade sobre esse mundo desconhecido?

De acordo com Tardif, as ações dos professores obedecem a certas “exigências de racionalidade”: por mais que não estejam de acordo com as prescrições de uma teoria pedagógica, por exemplo, suas atitudes podem ser consideradas racionais quando estes conseguem justificar suas ações – geralmente baseadas na percepção de um cotidiano que as sustentam (TARDIF, 2017).

Quer dizer, por mais que os professores não tenham apresentado modelos estruturados de análise fílmica, como sugerem os pesquisadores trazidos na revisão da primeira parte desta pesquisa, elaboram razões para a utilização deste recurso, que soa também como uma tática, um “modo de fazer” com os filmes que obedece menos a uma tecnicidade e mais a um condicionante de uma aula que atenda ao que representam como os níveis intelectuais dos alunos. Segundo Jean-Claude Forquin

existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática. A primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e à forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. (FORQUIN, 1993, p.34)

É verdade que os professores ressaltaram que o filme não basta por ele mesmo, que sempre existe uma operação, mais ou menos complexa, com ele. Se, por um lado, o filme funciona como essa aproximação com os alunos, por outro, ele é também uma ferramenta com a qual os professores podem amparar um problema que parece ser um apontamento recorrente sobre as aulas de História no ensino básico:

Quadro 1 – A relação da escrita e da leitura na aula dos professores

Pedro	Eles trazem carência em outras áreas, principalmente na questão do português, interpretação de texto, compreensão e escrita. Eu acho que o visual atenua um pouco a dificuldade do português. Acho que o visual não resolve, mas atenua. Se eu chegar e botar um texto pra ele, você vê, você nota, você passa uma prova e tu vai ver a resposta que o cara escreveu, e você percebe mesmo a dificuldade da alfabetização... As vezes o visual ajuda.
Tamires	A maioria dos alunos não gostam de História porque não gostam de ler. Então, o que eu tento fazer é tornar atrativo para que eles tenham essa... Mude esse pensamento que história não é decoreba...
Mariana	Eles desprezam geralmente a leitura. Não quer dizer que eu vou excluir a leitura, eu vou utilizá-la em alguns momentos, mas eu também tenho que dar prazer pra esse aluno.
Lorena	Então eu busco isso: busco o diferente, estar sempre fazendo algo diferente para envolve-los, e menos tradicional, sempre falo pra eles: História tem que ler, não tem jeito. Você vai ter que sentar em algum momento pra ler o livro didático, mas você pode se interessar pela leitura a partir de alguma outra coisa. [...] E a partir daí, de outros instrumentos... Depois que você termina tudo... Aí eu falo “agora a gente tem que ler, agora tem que ler o livro”

Os professores apontam, portanto, que os alunos possuem uma dificuldade significativa com a leitura e a escrita³³. Em suas falas, estas ações soam como exigências intrínsecas para o alcance do conhecimento histórico. O “diferente”, aquilo que dá prazer ao aluno, surge como

³³ Rocha desenvolve um extenso de trabalho de pesquisa sobre este tema, no qual evidencia que o ensino de história nas escolas brasileiras é afetado pelo problema da leitura e da escrita dos alunos, identificado pelos professores. Nessa perspectiva, os professores assumem propostas didáticas que visam dar conta deste problema, embora afetado por ele. Para ela, a teoria da leitura talvez seja um caminho possível na elaboração de propostas aos professores, já que “quando o professor está em busca de facilitar a compreensão de seu aluno em um texto escrito, é necessário evocar elementos que os alunos já conheçam para poder enfrentar o texto, em um diálogo entre o conhecido e o ainda não conhecido. A meta é conhecer sempre mais.” (ROCHA, 2010, p.140)

um recurso que almeja instiga-lo: e ainda que não resolva o problema da leitura, os professores indicam que ele estimula o acesso ao conhecimento. No próximo capítulo, me dedico um pouco mais a esta análise, compreendendo que uma das intenções dos professores com o filme é justamente um “encantamento”, uma espectralidade que propõe tanto uma racionalidade quanto uma sensibilidade.

Quer dizer, diante do problema da leitura e da escrita, os professores acionam saberes e táticas que estabelecem com este problema uma espécie de negociação: primeiro os alunos são atraídos por um método “diferente”, os professores “dão prazer” a este aluno, para depois realizarem esse processo de leitura, categórica para o ensino de História. Entendo que, neste caso, a exibição de filmes contribui para a construção de modelos interpretativos sobre a realidade que está sendo estudada.

O professor Pedro relata que trabalha em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual; na municipal, na qual dispõe de mais recursos estruturais³⁴³⁵, como Datashow e uma sala de projeção, consegue exibir filmes com mais frequência; por outro lado, na escola estadual, que carece deste recurso, o seu trabalho com os filmes é mais limitado. Nesse cenário, o professor estabelece uma diferença entre os alunos:

Os meus alunos no Rio [escola municipal], por terem mais acesso ao visual [filmes], por poder usar mais isso, os meus alunos do nono ano são melhores, são mais críticos, mais preparados, claro que pensando na idade deles, mas eles tem uma visão de mundo melhor que os meus alunos de primeiro ano do ensino médio aqui [se referindo a escola estadual]. O professor que pegá-los no ensino médio, se quiser fazer um trabalho bacana vai ter material pra isso. Lá eles são mais críticos e possuem dificuldades parecidas porque são de área pobre, tem a violência e tal... Como aqui, mas por isso que eu estou dizendo, o material ajuda muito: os recursos materiais. Aqui é muito carente disso. É um problema. (Professor Pedro)

Adiante, o professor relata que consegue perceber a importância de se trabalhar com filmes porque, em suas provas, propõe perguntas cujas respostas precisam articular os filmes vistos com o conteúdo. As respostas satisfatórias dos alunos, de acordo com o professor, respondem à eficiência do recurso utilizado por ele. Lorena segue pela mesma linha:

³⁴ Os professores apontam que os recursos materiais da escola eventualmente são um impeditivo para a prática com os filmes. Contudo, podemos perceber que, no mesmo cenário material, alguns professores mobilizam mais esforços para a efetivação dessa prática. Os professores Pedro e Lorena são os únicos que se referem a essa dificuldade como um fator determinante para a não utilização de filmes, embora Pedro indique que em alguns momentos consegue desdobrar esta dificuldade. O professor Pedro aponta que na outra escola, na qual dispõe de um projetor praticamente para si, a utilização de filmes é muito recorrente em suas aulas.

Tem uma esquete que eu sempre passo quando eu estou falando de Napoleão, que é daquele Cidade dos Homens, que tinha o Acerola e o Laranjinha, tem uma esquete pequenininha, do Acerola, se não me engano, que ele está explicando o bloqueio continental, ele explica na linguagem da favela. Eu tive uma experiência de passar com uns alunos uns anos atrás, eu expliquei o bloqueio continental, o período napoleônico e tal, na semana seguinte eu passei a esquete - a esquete tem cinco minutos - quando eu terminei, três alunos falaram “agora eu entendi tudo, professora, ficou muito claro”, e realmente. Eles conseguiram entender muito bem, né, porque aquilo contribuiu pro que eu já tinha falado: a turma inteira gostou. E o resultado do conteúdo na avaliação foi muito bom. Então assim, são recursos que me ajudam muito. (Professora Lorena)

Podemos perceber nesta fala que a “linguagem da favela” de *Cidade dos Homens* (2002), palco de Laranjinha e Acerola, contribui para que os alunos compreendam o bloqueio continental: para além da linguagem visual, tem também uma aproximação com a linguagem falada no dia a dia desses alunos, que, de acordo com os próprios professores, são moradores das favelas ao redor da escola. Portanto, acredito que o uso destes recursos contribui também para a oferta destes “outros” modelos interpretativos daquilo que está em jogo no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, é também recorrente na fala dos professores uma preocupação com o modo como os alunos aprendem, já que, como afirma a própria professora Lorena, “a gente tem várias formas de aprender”. É por isto que Pedro reforça, em vários momentos da entrevista, que uma das suas preocupações é mobilizar os vários sentidos dos alunos: “o visual é muito importante, ajuda muito, quando você mexe com o maior número de sentidos ajuda muito. Uma coisa é o ouvir, outra coisa é o ouvir e ver.”

Aqui me permito pensar nas imagens, para além daquelas em movimento, como um elemento estruturante da condição epistemológica da história escolar:

O que eu tento aqui, diante dessa dificuldade de um Datashow, é desenhar no quadro o mapa, trazer para a sala de aula o mapa, risco no mapa... Quando eu falei de grandes navegações, risquei por onde foi, o caminho, onde está a Índia. Os caras [alunos] não sabem onde está a Índia. Como que eu quero que o cara entenda que Portugal tinha que chegar em tal lugar se ele não sabe nem onde ele está? Então eu mostro e o cara vê: “a Índia é aqui!”, e você diz: “aqui, pelo Mediterrâneo, dá pra ir!” (Professor Pedro)

Eu acho que a imagem é um recurso muito interessante pra ser usado porque as vezes eu tô falando, mas o aluno não está nem aí, mas as vezes eu coloco uma imagem e ela já remete à memória dele com algum conteúdo que ficou. A gente nunca sabe o que fica. Então a imagem, seja um mapa, seja um desenho, eu já passei inclusive trabalho para os alunos que era pra fazer desenho de alguma coisa. Normalmente quando eu entro com o mapa eles ficam: “mas você é de história” e eu fico “e daí gente? como eu vou trabalhar expansão marítima sem mapa? Não posso... Vocês não sabem nem onde fica a África...”. (Professora Lorena)

Quer dizer, a materialização da localização geográfica de Portugal, da Índia ou do continente africano é possibilitada pelo recurso visual “mapa”. Para Pedro e Lorena, ensinar

expansão marítima sem o auxílio dele seria como atirar no escuro, e indicam, portanto, uma relação inexorável entre a inteligibilidade do conteúdo “expansão marítima” e o recurso visual.

Esta perspectiva dialoga com o debate sobre os saberes docentes empreendidos aqui, uma vez que, para Monteiro, este olhar sobre os conhecimentos construídos nas escolas se conecta diretamente aos saberes dos professores. Para ela, existe no ensino de História,

pelas características de sua disciplina de referência, [tem], mais do que qualquer outra disciplina, a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados. (MONTEIRO, 2010, p.105)

Ao expor um dado conteúdo e convidar o filme como uma das formas de apresentá-lo, os professores resgatam suas próprias experiências com eles, deixando transparecer o que enxergam, revelando, assim, o código axiológico por detrás da sua ação. É Michel Develay quem vai entender a transposição didática como uma associação entre os saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência dos professores, que cria este “saber a ensinar”. (MONTEIRO, 2010) Assim, se por um lado os professores trabalham num processo de transformação do conhecimento visando atingir o nível cognoscível dos alunos, por outro, suas próprias referências sociais e culturais podem transparecer neste processo.

Aqui, portanto, voltamos ao começo: os professores que mais reforçam a importância da visualidade no ensino de História são justamente aqueles que indicam que no diálogo com o mundo, ou em algum momento da sua formação, aprenderam eles mesmos com este recurso:

Mas por exemplo, História Moderna, a questão da inquisição, você ver por exemplo imagens de um auto de fé, isso tudo é muito bacana, os instrumentos de tortura... Tiveram aulas em que o uso da imagem ficou muito marcado. Eu acho que quanto mais sentidos você consegue mobilizar, melhor o conhecimento. (Professor Pedro)

Quer dizer, se por um lado a experiência, a percepção da capacidade intelectual dos alunos, surge como um dos motivos pelos quais a visualidade e os filmes são acionados, por outro podemos perceber, através da recuperação da trajetória de vida dos professores que empreendemos aqui, que suas próprias experiências de vida – seja nos encontros adolescentes, seja nas instituições oficiais de formação – podem ser percebidas nestes textos que são as suas aulas.

Neste sentido, insistindo na aula de História como texto, as escolhas dos recursos com os quais os professores constroem as suas narrativas é o que torna único cada um desses autores

– e não é justamente essa a ideia elementar de autoria? A eleição dos recursos, dos filmes, dos conteúdos que merecem a atenção através do recurso audiovisual são marcas destes textos e revelam uma estética própria a cada professor.

Argumento, ainda, que esta característica possui um vínculo direto com a condição epistemológica da produção do conhecimento histórico, que sempre se assenta(rá) sob uma narrativa, independente da linguagem ou do suporte utilizado, já que, para Mudrovicic, é essa condição textual, narrativa, que nos permite perceber estas estéticas que dialogam também com o olhar que os historiadores direcionam ao mundo, já que “a configuração narrativa cria identidades históricas relacionando início, meio e fim, em uma totalidade coerente” (MUDROVICIC, 2016, p. 10, tradução livre)³⁶.

³⁶ No original, “*Narrative configuration creates historical identities relating beginning, middle and end which, all together, are temporal coherent wholes*”

3 DO SENTIDO À PRESENÇA: O FILME QUE DESPERTA INTERPRETAÇÕES E SENSIBILIDADES

No capítulo anterior, estive preocupado em compreender como as práticas culturais de referência dos professores podem estar presentes nas suas aulas, constituindo o conjunto de saberes que acionam para transmitir o que pretendem transmitir. Meu objetivo foi explicitar de que modo essas relações aparecem quando o assunto é a relação com os filmes. Para isso, considerei as subjetividades destes sujeitos nos textos que são as suas aulas.

Portanto, a perspectiva assumida até aqui é a de que as aulas dos professores são textos que precisam se tornar inteligíveis e atrativos para os alunos. Neste capítulo, gostaria de complexificar essa análise. Continuo sustentando a ideia de que as aulas de história são textos e os filmes constituem parte da marca de autoria de cada professor; contudo, aqui, proponho uma análise deste texto em uma outra dimensão: como algo que objetiva provocar, despertar sensibilidades, emoções, para além da racionalidade interpretativa que muitas vezes os textos nos impõem. Para tanto, empreendo uma análise teórica acerca da hermenêutica, dos processos interpretativos, num diálogo com a fenomenologia e com a filosofia da experiência estética, da presença, tal como é entendida por Gumbrecht.

No primeiro momento, busco compreender como os professores de história, muitas vezes, se preocupam em ofertar aos alunos experiências culturais com os filmes, para além de associações que possam estabelecer entre eles e o que desejam transmitir. Quer dizer, nesse primeiro momento, dou uma pista de que, nem sempre, o objetivo dos professores com os filmes é desenvolver um processo interpretativo sobre ele, nas associações possíveis com os conteúdos ou com os temas que evocam.

Por fim, sustentando que o uso dos filmes oscila entre a presença e o sentido, vou aos professores, nas suas práticas, em busca das associações que eles estabelecem entre os filmes que escolhem e o que desejam transmitir. Para tanto, uso como metodologia de análise o referencial de percursos figurativos e temáticos de Fiorin: no primeiro, o texto apresenta a materialidade dos fatos, dos eventos, enquanto no segundo vemos abstrações que podem evidenciar temas que subjazem a estas materialidades. Esta abordagem será melhor explicada.

3.1 Para além da qualificação: o filme como experiência cultural e de subjetivação

A partir da lembrança dos antigos cinemas de rua, os professores constataam que, hoje, são poucos os cinemas na cidade onde moram e que as escassas salas de exibição existentes se concentram dentro dos shopping centers da cidade. O valor caro, a limitação dos filmes exibidos, tornam-se uma dificuldade de acesso para eles e seus alunos. Os professores se tornam, em certa medida, responsáveis pela transmissão desse tipo de experiência cultural na vida dos alunos, e se lamentam por eles (e por eles próprios na atualidade), que não têm a mesma oportunidade que tiveram antes.

No grupo focal, os professores apontam que muito dos seus alunos nunca foram ao cinema, embora esta colocação possa parecer absurda nos dias de hoje. Como citado anteriormente, a professora Mariana eventualmente leva os seus alunos ao cinema que funciona em um shopping center próximo à escola e, em outras ocasiões, a um cinema em outra cidade. No relato de uma dessas experiências (no shopping), Mariana aponta:

Eu me arrependi um pouco do jeito que eu fiz. Tinha muito aluno. Algumas pessoas toparam ir com a gente, mas no final acabaram deixando a gente na mão, então foram poucas professoras pra muita criança. Mas em relação à proposta, não, eu adorei ter trabalhado "O Palhaço". É um filme nacional. Trabalhei com identidade, eu estava trabalhando sobre identidade com meus alunos do sexto ano, então por esse lado foi bom. Mas eu me aborreci depois e não consegui nem dormir. Caroline estava comigo, mais uns estagiários.... Mas muita gente não foi... (Professora Mariana)

Observa-se o quanto o planejamento se mostra importante para a professora. Caroline, grande parceira de Mariana nessas atividades, destaca uma experiência que a sensibilizou neste dia:

Nesse dia eu fui com Mariana, aí a gente sentou pra ver o filme e tinha uma menina do meu lado, né, do sexto ano, aí ela "tia, eu posso ir no banheiro", aí eu falei "mas o filme está começando agora", aí ela me pediu a segunda vez, e na terceira eu falei "por que você quer ir ao banheiro? O filme mal começou. A gente já deu um tempo pra vocês irem no banheiro", aí ela... Me deu uma peninha... "Não tia, é porque o meu pai me deu cinquenta reais pra eu vir pro cinema, aí eu comprei dois combos...", daquele maior, sabe? A menina tomou dois copos de refrigerante... Ela não conseguiu assistir ao filme. Ela pegou o dinheiro do pai dela e gastou tudo com lanche. (Professora Caroline)

As professoras entendem que ir ao cinema é um momento de prazer desses alunos, talvez menos pelo filme e mais pelo ritual que esta experiência evoca. Mariana é a única professora que investe energia neste esforço de retirar os alunos da escola e leva-los à sala escura. Uma das suas táticas é uma negociação com os alunos: ora é ela quem escolhe o filme, outra hora são eles. Numa dessas ocasiões,

os alunos escolheram assistir ao filme *Jogos Vorazes*, que, a princípio, não possuía nenhuma relação com o conteúdo de História ou alguma temática que estava sendo abordada por ela. No entanto, Mariana aponta que estabeleceu uma relação entre a temática do filme e o conteúdo de Roma Antiga: nesse paralelo, queria que seus alunos percebessem como os “governos” atuam na modulação do comportamento das pessoas:

... Isso! Jogos vorazes! Eles pediram pra ver, aí nós fomos com eles. Aí depois na sala eu fui trabalhar com eles como os governos podem trabalhar com certos recursos pra manipular o povo... E tem Roma Antiga, né, eu trabalhei com eles Roma Antiga, né, aí trouxe essa situação: como faziam isso com as pessoas, de diversão, de manipular as pessoas... (Professora Mariana)

Quer dizer, mesmo aqui, quando o filme escolhido não estava dentro do quadro de referência da professora, Mariana estabeleceu uma relação entre ele e o conteúdo de Roma Antiga. Ora, esta articulação da professora pode ser entendida como uma tática, no modelo de Certeau, uma vez que uma prescrição metodológica não seria cabível neste caso: a professora mal sabia da trama da obra. *Jogos Vorazes*, uma trilogia de filmes, tem como plano de fundo uma sociedade pós-apocalíptica e distópica. Não existe nele, pelo menos imediatamente, uma representação histórica que remeta à Roma Antiga, como roupas, cenários ou personagens. Neste caso, poderíamos dizer que *Jogos Vorazes* é um filme de projeção histórica, já que esses filmes, segundo Ferreira, se caracterizam por:

A trama se desenvolve em locais que podem ser imaginados ou cidade conhecidas, mas em ambos os casos as geografias pertencem a uma cronicidade inédita. Como vemos, tais filmes possuem características do eixo ficcional, sendo recorrentemente inscritos na distopia, ou seja, a representação de uma sociedade em condições extremadas, tal qual uma antiutopia. (FERREIRA, 2018, p.17)

Assim, os filmes de projeção histórica são esses que permitem alusões aos temas históricos. Contudo, pela própria natureza desta inferência, se por um lado ela depende da representação projetada na tela, por outro ela também é dependente da sensibilidade daquele que infere: no nosso caso, o professor. Por isto, mesmo neste caso, onde inicialmente não existia uma intencionalidade definida pela professora, percebemos um esforço nesta aproximação entre o filme e a sala de aula.

A partir disto, Caroline e Pedro revelam que, apesar de não levarem os alunos ao cinema, reservam um tempo a cada bimestre para assistirem a filmes com eles. Na mesma lógica da professora Mariana, Caroline relata que, se em um bimestre é ela quem decide os filmes, no outro são eles quem escolhem. Para a professora, essa é uma forma também de perceber o que os alunos gostam de assistir. Eles combinam um lanche com os alunos, sentam no chão e assistem aos filmes que escolheram.

Pedro: Isso eu também faço lá na outra escola que eu trabalho. Depois que passa o conselho de classe, essas coisas, eu falo: ó, vamos sentar no chão... Vamos levar um lanche... Eu tenho alunos que nunca foram ao cinema... E eles adoram. (Prof.^a Pedro)

Caroline: Adoram, geralmente eu peço pra trazer pipoca, refrigerante. Eles ficam muito felizes. Eu fiz um cine pipoca no segundo semestre, aí eu defini o que seria legal pra trazer: pipoca, refrigerante, bolo de chocolate. Nossa, mas eles investiram tanto, as meninas combinaram de fazer juntas uma na casa da outra, veio cada bolo delicioso, confeitado... Aí eles ficaram super orgulhosos deles mesmo.

Durante as entrevistas, se referindo a este momento, Caroline diz que:

Então eu falo assim, “hoje é cine pipoca”, “cine pipoca”, sexta-feira, último dia de aula. Aí eu num bimestre deixo eles escolherem o filme, no outro eu escolho, porque é uma moeda de troca. Eu quero que eles vejam tal filme, com um objetivo dentro da disciplina, mas eles também podem aproveitar um dia desses pra descontrair, trazer um filme de comédia, entendeu? Porque a escola também tem que ser esse espaço de lúdico, entretenimento, né? Tem esse lado também. (Professora Caroline)

No gesto de deixar que os alunos escolham os filmes, de aparente descompromisso com as aulas de História, os professores estão engajando os alunos numa experiência com o cinema e com a escola, que “também tem que ser esse espaço de lúdico”. Os professores ultrapassam a função da escola como um lugar de construção de saberes (pré) definidos.

Para Gert Biesta, estes saberes (pré) definidos podem ser pensados como o ideal humanista de educação, forjado desde Kant, no século XIX³⁷. Nesse modelo, a educação funciona como um serviço destinado a preencher os alunos de uma racionalidade através da qual se tornariam aptos para o mundo do trabalho e para o mundo social. Existe, portanto, um esquema que determina a racionalidade e, conseqüentemente, a humanidade de cada sujeito. Entretanto, para Biesta:

[...] O desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação – isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual. (BIESTA, 2013a, p.25)

Por esse ângulo, a proposta de Biesta para a superação humanista, racionalista e tecnicista da educação é entendida como um diálogo entre três funções: qualificação (transmissão de “saberes” utilizados no mundo trabalho), socialização (transmissão dos códigos que permitem uma inserção do indivíduo nos grupos que compõem a sociedade e nos quais ele vai circular) e a subjetivação (permissão para uma expressão individual, um impulso para a construção destas subjetividades que permite as diferenças de cada um). (BIESTA, 2013b)

Para Biesta, a defesa de uma educação que se comprometa com estes três direcionamentos é de extrema importância, uma vez que, muitas vezes, uma “boa educação” é definida somente pela

³⁷ De acordo com Paula Sibilia, o ideal humanista de educação pode ser entendido como o modelo de educação ocidental difundido ao longo do século XIX. Neste modelo, a escola é vista como um espaço no qual as crianças são inseridas para atingirem um nível de instrução através da qual atingiriam certa racionalidade - e, portanto, humanidade. Tanto para Sibilia quanto para Biesta, o problema desta dimensão de educação é que ela estabelece, a priori, uma dimensão do que é ser humano, ignorando as potências de cada indivíduo para construir uma forma de expressar sua humanidade. (SIBILIA, 2012)

perspectiva que permite uma conferência da sua transmissão³⁸. Quer dizer, sendo difícil medir os processos de socialização e sobretudo os de subjetivação, a definição de uma “boa” educação fica a cargo de uma mensuração da primeira esfera: a qualificação. Por isso, seria difícil sustentar que os professores que permitem que os alunos escolham os filmes não estão comprometidos com a oferta de uma boa educação: eles estão compreendendo-a somente a partir de outra esfera, permitindo um espaço para o lúdico, para a abertura de uma experiência de subjetivação.

Como vimos no primeiro capítulo, segundo Fresquet, no trânsito entre realidade e imaginação, possibilitada pelas imagens e pelos sons no cinema, a aprendizagem é concebida não somente como a aquisição de saberes, mas também como esta subjetivação da qual nos fala Biesta.

Ou seja, é possível dizer que um dos objetivos dos professores com a exibição de filmes é a abertura deste lugar dentro do qual se cabe o lúdico, se cabe a oferta de uma experiência que não exige, necessariamente, um processo interpretativo sobre aquilo que é dado a ver. Os professores de História, recorrentemente acusados de imprudência na utilização de filmes como recurso pedagógico, podem enxergar nos filmes uma possibilidade de ofertar estas experiências de espetatorialidade aos alunos, ouvindo seus gostos e suas escolhas, nesta proposta que ora exige uma ação cognitiva (quando os professores escolhem o filme que de alguma maneira se relaciona com o que querem ensinar), e que ora exige uma atenção menos “rigorosa”, permitindo que os alunos sejam somente espectadores – o que não significa que os alunos não desenvolvam processos de interpretação sobre ele.

Pedro, durante a entrevista, explicita que seu objetivo nestas ocasiões é ultrapassar a condição do filme com o “viés pedagógico”:

Agora, além do filme com esse viés pedagógico, também faço questão de lá, um dia, depois das provas, vamos assistir a um filme. Eu trago pipoca. Tem aluno que nunca foi ao cinema. Então não é só aula, aula, aula, "gente, vocês escolham um filme, senta no chão, vamos relaxar." Isso é importante também. (Professor Pedro)

Com exceção de Vanessa a Tamires, estes momentos fazem parte do modo como os professores organizam os seus bimestres ou semestres. O “cine-pipoca” de Caroline e Pedro, ou as idas ao cinema da professora Mariana não são ações isoladas. Essas atividades constituem o conjunto de ações que realizam enquanto professores e pelas quais se sentem responsabilizados. Estes momentos nos indicam,

³⁸ Biesta insere suas discussões numa perspectiva que pretende recuperar uma linguagem da “educação”, suplantada por discussões em torno da “aprendizagem” que surgiram nas últimas décadas. Ele apresenta pelo menos quatro tendências que apontam uma valorização da “aprendizagem”, que acabam por distanciar discussões mais amplas sobre a educação: 1) Novas Teorias da Aprendizagem, que reivindicam que o aprendizado e o conhecimento são construções que dependem somente dos aprendizes, desviando a atenção da atividade dos professores sobre os alunos. 2) Um pensamento Pós-Moderno de educação, com a ideia de que os educadores podem emancipar os estudantes a partir de um pensamento crítico. 3) A “explosão silenciosa” de uma aprendizagem adulta, facilitada por diferentes cursos que facilitam – e também apontam para a necessidade de – uma aprendizagem contínua através de diferentes plataformas – e que muitas vezes “ocultam” o lugar e o papel daqueles que ensinam. 4) A erosão do Estado de bem-estar social, na qual a educação surge como um serviço que precisa ser aferido através de uma prestação de contas, instituindo rigorosos sistemas de avaliação e prescrições cada vez mais enfáticas. (BIESTA, 2013a)

portanto, que eles entendem a docência para além da qualificação, já que essas ações ultrapassa a transmissão de conteúdos programáticos.

3.1.1 Sobre a interpretação do que é linguagem: a Hermenêutica

Iniciando uma reflexão sobre a hermenêutica a partir de um momento vivido por Proust, Guilherme Pereira das Neves a define como uma “experiência”: Proust, ao embebedar um pedaço de madalena numa xícara de chá, busca compreender os contextos que circunscreviam este momento na sua infância. Assim, buscava definir uma unidade, a própria infância, a partir de uma infinidade de indícios despertados por esta lembrança. Por este ângulo, Neves nos questiona: não é justamente este o trabalho do historiador? Quer dizer, os historiadores não buscam a construção de uma unidade do passado a partir de algo que se desperta no presente? É dessa lógica, a de uma busca de sentido a partir de uma interpretação, de um olhar que se dirige ao passado imprimindo esforços para construí-lo em sua singularidade, que Neves compreende a hermenêutica – e sobretudo a relação entre história e hermenêutica.

Isto posto, Neves percebe a hermenêutica como o resultado de uma construção que possui três dimensões inseparáveis: ela é linguagem, uma vez que nomeia as coisas que independem da nossa nomeação para existirem (como as rochas, que existiriam mesmo se não tivessem nome algum – talvez não enquanto rochas), ela é diálogo, pois estabelece um jogo de perguntas e respostas necessárias à reconstrução de uma unidade interpretativa e, por fim, ela é compreensão, já que sua natureza lhe exige um resultado que seja o entendimento de algo. Neves pontua:

Nenhum desses três sentidos deve ser tomado isoladamente, mas, sim, como três dimensões que se completam, que se esclarecem respectivamente. Portanto, podemos adiantar que hermenêutica é o recurso de que se dispõe, graças à linguagem, para viabilizar o diálogo por meio do qual se busca a compreensão de algo. Isso implica, como observa Maurizio Ferraris logo no início de sua *Historia de La Hermeneutica*, um “exercício transformativo e comunicativo”, que se contrapõe ao da “teoria como contemplação das essências eternas, inalteráveis por parte do observador”. (NEVES, 2011)

Em diálogo com Verena Alberti, o autor sublinha uma dissociação substantiva entre interpretação e lógica, já que a lógica é o resultado de uma combinação de enunciados, enquanto a interpretação pode ser compreendida como o enunciado por ele mesmo:

Disso resulta que a primeira interpretação - a formulação do enunciado - condiciona as demais, inclusive a análise lógica: a lógica trata da validade dos enunciados, mas a interpretação precisa responder a uma pergunta anterior e mais fundamental, de que resulta o próprio sentido do enunciado. (ALBERTI apud NEVES, 2011)

Quer dizer, a hermenêutica pode ser compreendida também como este esforço em interpretar as coisas em um sentido mais elementar, antes de coloca-las numa cadeia de eventos – como a interpretação que determina que a pedra é pedra, por exemplo. E por isto mesmo, Neves aponta para a dificuldade, e talvez impossibilidade, de pensarmos num “método hermenêutico”. Contudo, apesar da dificuldade na estruturação de “passos para a hermenêutica”, é possível dizer eles existem quando em forte diálogo com os estudos da linguagem:

nem por recusar a ideia de método para a hermenêutica, as considerações de Gadamer deixam de revelar, como diz Heckman (1990:145), “implicações metodológicas profundas” para a história. E são dois exemplos disso que posso mencionar: um direto, e o outro, indireto. Refiro-me à “história dos conceitos alemã” e ao “contextualismo” da escola de Cambridge. Afinal, ambas as correntes tomam a linguagem como o seu campo privilegiado de investigação, embora, como apontou Melvin Richter em um esplêndido artigo de 1990, mova-se cada uma segundo um dos eixos que a linguística pretendeu ostentar como uma das principais evidências da cientificidade que teria alcançado em seus domínios. (NEVES, 2011)

Quer dizer, podemos relacionar a historiografia com a hermenêutica quando a primeira se apropria dos estudos da linguística para formular suas análises. “Embebidos de linguagem”, como diz Verena Alberti, estes estudos sentenciam a forte relação entre história e hermenêutica:

Não podemos distanciar a história da perspectiva hermenêutica, pois precisamos de ambas para entender nosso “trem”. Como sublinhou Guilherme, estamos imersos na linguagem e dizer algo sobre algo já é interpretar. Dizer “o martelo é pesado”, lembra Martin Heidegger, pressupõe um pré entendimento do martelo como instrumento, que já influencia minha análise do martelo. Por isso, como afirmou Guilherme, o verbo mais fundamental que pode traduzir o verbo grego *hermeneuein* é “dizer”: não podemos fazer história sem o entendimento de que toda enunciação é condicionada pelo “trem no qual ela foi anunciada; toda enunciação já é interpretação”. (ALBERTI, 2011)

Convidada para comentar o texto de Neves que trago nesta discussão, Alberti apresenta reflexões intrigantes sob o título de “Entre as madalenas de Proust e o riso sob o guarda-chuva de Bataille: breve reflexão sobre a relação entre história e hermenêutica”. Em seu texto, longe de refutar as propostas de Neves, a pesquisadora aponta para a necessidade de outras propostas, dentro do campo da história, que não estejam condicionadas somente à imposição da hermenêutica.

Em contraponto à madalena e ao chá de Proust, Alberti nos apresenta um episódio vivido por Georges Bataille³⁹, que, num determinado dia de sol, abriu o guarda-chuva como se chovesse e, sem entender porque – e sem procurar entender – andou pelas ruas, rindo, segurando este guarda-chuva aberto. Segundo Alberti, Bataille considera que o riso é a experiência do “não saber”. E desta experiência também se funda um pensamento intelectual, já que desse episódio surgem diferentes reflexões de Bataille, mas diferente da experiência de Proust:

Gostaria de contrapor essas duas experiências: a de Proust, uma experiência hermenêutica, e a de Bataille, uma experiência do não saber. A primeira significa, aprofunda, faz emergir sentidos de uma xícara de chá, ressignifica o passado. A outra parece um buraco negro que engolfa sentidos: “o impasse onde afundo e no qual desapareço, diz Bataille. Creio que estamos muito mais acostumados com a primeira experiência do que com a segunda. Evidentemente, ela faz mais muito mais sentido pra nós - e uso “sentido” propositadamente, é claro -, imersos que estamos no paradigma hermenêutico. Mas acho importante estarmos abertos para outras possibilidades. (ALBERTI, 2011, p. 67)

Ora, Alberti nos chama atenção para a importância da hermenêutica e, quem sabe, para a impossibilidade de nos distanciarmos dela, mas insiste em um cenário no qual seja possível considerarmos outras experiências para a “encenação” desse passado. Para ela, talvez seja exequível pensarmos “em diferenças mais radicais, experiências que levem à emergência de sentidos, mais do que à identificação (à interpretação) de sentidos.” (ALBERTI, 2011, p.69). É o historiador alemão Reinhart Koselleck quem fornece a Alberti uma resposta sobre estas experiências que podem, pelo menos por um momento, se deslocar da chave hermenêutica:

Koselleck reconhece a relação intrínseca da hermenêutica com a história, mas ao mesmo tempo procura marcar fronteiras entre ambas, ao identificar um terreno não hermenêutico da história. Segundo ele, ao contrário do jurista e do teólogo, que se atém aos textos que interpretam, o historiador faz uso de textos principalmente para chegar a uma realidade que está fora deles. Ele precisa entender os textos e por que foram produzidos, mas também colocar-lhes perguntas, as quais os textos não estavam designados a responder originalmente. Ele os transforma em fontes e assim se afasta da exclusiva exegese do jurista e do teólogo, porque aquilo de que o texto é documento não é primordialmente linguístico; está também fora do texto. Escrever história sobre um período é encontrar asserções que nunca puderam ser feitas naquele período. O terreno não hermenêutico da história de que fala Koselleck remete a processos que não estão contidos em nenhum texto enquanto tal, mas antes provocam textos. (ALBERTI, 2011, p. 69-70)

Ou seja: os textos, os documentos – que entendo não somente como inscrições em tinta sobre papel – não é a única porta para a interpretação do historiador sobre aquele passado ao qual remontam. Quer dizer, se por um lado os historiadores exercem um movimento de busca

³⁹ Alberti relata que entrou em contato com esta experiência de Bataille durante a sua pesquisa sobre a história do pensamento sobre o riso, de 1999.

de sentido para aquilo com o que se deparam, por outro este sentido não é fornecido apenas pela variação linguística do texto, já que o documento está inserido numa realidade cuja objetividade não pode ser constatada somente por ele: o texto está inserido numa rede de subjetividades inerente a qualquer momento do passado.

Por isto, pegando de empréstimo a posição assertiva de Alberti, que nos fala sobre um lugar frutífero para o “despertar” dos sentidos e não somente para a identificação de sentidos, gostaria de pensar que os professores de história, ao evocarem os filmes para as suas aulas, podem estar trabalhando também em um terreno não-hermenêutico.

Ora, se os filmes são, muitas vezes, uma “janela para o passado”, como quer Ferreira sobre aqueles que possuem o intuito deliberado de reconstitui-lo, os *filmes de ambientação histórica*, acredito que seja com a oferta desta materialidade que se preocupam os professores. Esta materialidade, ao mesmo tempo que possibilita um engajamento interpretativo – uma busca de sentido para o som, a imagem em movimento e o que eles representam – também oferece uma experiência que passa por este “despertar dos sentidos”. É este, inclusive, o imperativo da arte: uma abertura para o que é sensível, a oferta de uma experiência entremeada não somente de *logos*, do que é lógico, mas sobretudo de *pathos*, do que é emoção.

Quando o professor Pedro afirma que “quanto mais sentidos você consegue mobilizar, melhor o conhecimento”, ele está se referindo aos sentidos do corpo humano: a estas sensibilidades corpóreas com as quais percebemos as coisas do mundo. Não é necessariamente a razão que está em jogo neste processo, mas o lugar deste corpo que, afetado, percebe o objeto. Gosto de pensar que também nas aulas de História podem ser ofertadas estas experiências que, como na arte⁴⁰, podemos definir como estéticas.

3.1.2 Do sentido à presença: uma teoria sobre experiências sem nome

⁴⁰ Para John Dewey, a experiência estética pode ser definida como aquilo que promove, ao mesmo tempo, uma aproximação e distanciamento, na qual o sujeito distancia-se de si para chegar ao objeto e volta da contemplação do objeto para si. Assim, a experiência estética está ligada a este momento de contemplação, a partir de uma perspectiva sensível: de espera, atenção, de deixar-se afetar por aquilo que está a sua frente. (DEWEY, 2010)

De acordo com Hans Ulrich Gumbrecht, uma nova concepção da história compartilha com as artes o componente distintivo da “presença”, que “como não pretende oferecer nenhuma orientação ética imediata ou mesmo ‘política’, o programa de presentificação presta-se à acusação tradicional de estar promovendo uma ‘esteticização da história’” (GUMBRECHT, 2016a, p.123). Desenvolvendo uma teoria que se contrapõe à hermenêutica (GUMBRECHT, 2016b), Gumbrecht fala de uma “produção de presença”. Para ele,

O desejo de presença [...] é uma reação a um mundo cotidiano amplamente cartesiano e historicamente específico que, pelo menos as vezes, queremos ultrapassar. Por isso, não é surpreendente nem embaraçoso que nesse contexto - ou seja, na situação histórica em que vivemos - as ferramentas conceituais com que procuramos analisar os vestígios desse desejo de presença, num ambiente carregado de sentido, também sejam orientadas em parte pelo sentido e em parte pela presença. (GUMBRECHT, 2016a, p. 146, grifos meus)

Quer dizer, a presença pode ser definida pela capacidade que as coisas do mundo, nelas mesmas, possuem em afetar os corpos daqueles que entram em contato com elas. A presença, por sua vez, é sempre provocada por algo ou alguém e depende, portanto, de um catalisador que a produz. Gumbrecht menciona as suas experiências com a música: a “substância” de um som encontra na forma “música” um mecanismo com o qual consegue produzir uma presença que atinge os seus ouvidos. A música, o drible de um jogador de futebol, a beleza atlética, são experiências que menciona e com as quais nos alerta que o corpo nem sempre produzirá explicações lógicas, sentido, para as coisas que lhe chegam.

A filosofia da presença de Gumbrecht possui forte diálogo com a história, pois foi ela um impulso para as suas reflexões acerca do que denominou “cronótopo do presente amplo”. Como uma construção social do tempo, no qual os indivíduos se enxergam como um edifício sustentado pelas relações existentes entre passado, presente e futuro, Gumbrecht afirma que, hoje, estamos diante de um futuro não muito esperançoso. Os conflitos de diferentes ordens, políticos, ecológicos, sociais, suplantaram um desejo de progresso tal como aconteceu com a ideia de modernidade, por exemplo.

Para Koselleck, a modernidade pode ser concebida através da chave do progresso, na qual existe uma aceleração do tempo a partir das coisas que surgem com o desenvolvimento de processos técnico-científicos, que modificaram os prazos e o *modus operandi* do mundo da vida – sobre o qual falarei adiante.

Para ele, “a diferença entre experiência e a expectativa não para de crescer, ou melhor, que a modernidade só pôde ser concebida como um novo tempo depois que as expectativas se

distanciaram de todas as experiências anteriores” (KOSELLECK, 2015, p.326). Assim, Koselleck acredita que uma das características da dimensão temporal da modernidade seria, justamente, o distanciamento entre a experiência e a expectativa. Mas o que seriam essas duas categorias?

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. [...] Também ela [a expectativa] se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. (KOSELLECK, 2015, p. 310)

O “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas” não são categorias simétrico complementares, que alinham passado e futuro numa organização lógica. Pelo contrário, como na sua análise do progresso na modernidade, indica que o horizonte de expectativas pode distanciar-se do espaço de experiências quando o último não fornece a base necessária para um “progresso”. Em outras palavras, o espaço de experiência, a memória do passado que existe em cada um de nós e no corpo social que somos, não é capaz de realizar prognósticos. E não é para isto que ele serve. O espaço de experiências diz respeito àquilo que, de geração em geração, é transmitido através da experiência individual e coletiva sobre o passado. Para Koselleck, “o espaço de experiências nunca chega a determinar o horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2015, p.313)

Quer dizer, em forte diálogo com Koselleck, Gumbrecht afirma que a impossibilidade de prevermos um futuro nos além ao passado. E é por isto que a história compartilha com a arte o componente da “presença”: o cronótopo do presente amplo nos catapulta ao passado, nos quais vemos suas representações evocadas em diferentes suportes, como nos filmes, músicas ou na preservação das cidades históricas que revelam o passado nos seus prédios e nas suas ruas⁴¹.

⁴¹ Logo no início de “Depois de depois de aprender com a história: o que fazer com o passado?” Gumbrecht narra as características da cidade de Ouro Preto em Minas Gerais, evidenciando a sua forte admiração por sua arquitetura. Como parte das suas reflexões, Gumbrecht afirma que já não é possível aprender com a história, uma vez que os personagens evocados por esta cidade, por exemplo, já não servem como referencial para as nossas ações: já não queremos ser ou não ser como os infidentes, por exemplo, ou, numa referência mais próxima, o ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva já não serve como um ponto de inflexão das nossas ações no presente. Quer dizer, estes personagens históricos, que fizeram a história, já não são capazes de nos apontar caminhos. Por esta perspectiva, Gumbrecht aponta, portanto, que a história já não possui uma dimensão “pedagógica”. Contudo, embora partidário de boa parte das reflexões de Gumbrecht, acho importante esclarecer que em nenhum momento suas reflexões se referem a história escolar, na qual outras dimensões do “aprender são possíveis”, como vimos em Biesta. A compreensão do “aprender com a história” em Gumbrecht parece não considerar os processos de subjetivação que estão envolvidos no “aprender”: se não para nos dizer como fazer, a história pode nos apontar diferentes formas de ser.

A experiência estética com a arte, e com a história, caracteriza-se por “momentos de intensidade” que, segundo Gumbrecht, precisam estar, necessariamente, afastados do mundo cotidiano do qual vivemos. Ora, não é o passado aquilo que nos é diferente e distante por excelência? E não é o cinema, como afirma Fresquet, um exercício do olhar para o outro e percebê-lo em sua alteridade? (FRESQUET, 2013)

Contudo, Gumbrecht afirma que a concepção de “experiência estética” parece estar estritamente vinculada a certos cânones da arte (como a literatura, música clássica ou pintura de vanguarda) e precisa ser alargada para outros lugares⁴², como a história. A “presença” seria, portanto, um dos efeitos destas experiências estéticas no corpo. Se por um lado um objeto pode cobrar um sentido do seu interlocutor, por outro ele pode nos atravessar, lentamente, despertando sensações que “o sentido não consegue transmitir”, como Gumbrecht sugere logo no subtítulo do seu livro “Produção de Presença” (GUMBRECHT, 2013a). A presença caracteriza-se, portanto, por esta ausência de sentido. A presença é ausência.

Na conversa com os professores, na busca por estes momentos de intensidade com o cinema, perguntei a eles “por quê” os filmes são utilizados em suas aulas. Sendo a escola um terreno no qual as relações construídas são pautadas por estas cobranças de “sentido”, de interpretação – sendo um território hermenêutico, e sendo a própria história uma disciplina hermenêutica, por assim dizer – foi difícil obter dos professores respostas que não tangenciassem uma lógica do sentido. Por exemplo:

Eles são assim [se referindo aos alunos] “ah, os meus pais falaram que o comunismo não presta”, e eu tento mostrar ali que são pessoas sensíveis, que queriam um mundo melhor, que queriam formas diferentes, e o filme me ajuda mais nisso que um livro de História contando a vida deles. Aquele filme [Olga] é sensível, e de alguma forma *chega pra essas pessoas de forma diferenciada*, entendeu, Rafael? Porque se eu fizer só uma leitura de um livro contando quem foi Olga, quem foi Luis Carlos Prestes, dificilmente vai *atingir* a maior parte dos meus alunos, mas isso não quer dizer que eu vou excluir a leitura deles do livro de história. Isso não quer dizer que eu vou excluir o depoimento que a filha deles escreveu... É nesse sentido... É pra gerar curiosidade, porque muitas vezes o filme te dá curiosidade de pesquisar, saber mais sobre aqueles personagens, porque o filme é restrito, né? A linguagem dele tem que ser muito rápida pra contar... (Professora Mariana, grifo meu)

⁴² Segundo Alain Kerlan (2015), estamos vivendo um período de “democratização” da experiência estética. Isto porque vivemos uma terceira camada (e insiste na expressão “camada” e não “fase”, pois elas podem existir separadamente) da era da democratização cultural. Na primeira, existe um esforço do Estado e da sociedade em possibilitar a todos o acesso à cultura e arte; na segunda, percebemos um investimento em permitir que as pessoas façam escolhas diante de um mundo cultural; e, por fim, a fase que caracteriza o nosso olhar diante da cultura e da arte, é um constante impulso em promover experiências estéticas como práticas humanas fundamentais. Para ele, este é um dos motivos que aproxima artistas e educadores. Trago esta breve reflexão pois ela parece contribuir com as questões apontadas por Gumbrecht. Com uma diferença de quase uma década (a primeira versão do livro de Gumbrecht, “Production of presence”, é de 2004, enquanto o artigo de Kerlan, publicado na Revista Brasileira de Estudos da Presença, é de 2015), podemos perceber no nosso cenário cultural diferenças substantivas no que diz respeito à divulgação e ao acesso dos bens artísticos e culturais.

Aqui, é possível perceber na fala da professora Mariana que um dos motivos pelos quais convida o filme Olga para as suas aulas é porque, com ele, as personagens apresentadas na trama podem chegar até os alunos de *forma diferenciada*, diferente da forma como um livro didático os apresentaria, por exemplo. Adiante, a professora revela que Olga possibilita que os alunos percebam que a personagem título e Luís Carlos Prestes foram “pessoas de carne e osso”. Nesse sentido, podemos perceber que a professora pretende que os alunos sejam envolvidos numa trama sensível que transita entre a presença – Olga e Prestes materializados na imagem fílmica, despertando uma sorte de sentimentos nos alunos – e o sentido – a busca por uma compreensão de quem foram estas pessoas em seus contextos históricos.

Quer dizer, ao mesmo tempo em que a professora afirma que o filme é capaz de despertar emoções nos alunos, e por isso ele é convocado para as suas aulas, Mariana também desenvolve um objetivo com ele. Nesse caso, a professora enxerga no próprio “despertar” das emoções uma entrada, uma chave de trabalho com os alunos. Em outro momento, Mariana aponta para a necessidade de uma “formação do olhar”, embora seja a professora que mais parece recorrer aos filmes como uma estratégia de sensibilização:

As vezes uma cena está mostrando algo, mas se você parar pra entender aquela cena, ela tem outra intencionalidade. Então, assim, nem tudo que a gente vê, isso que eu quero que eles vejam, muitas vezes a informação chega muito fácil pra gente através do visual, a gente olha aquilo, mas a gente não reflete sobre aquilo. E o filme te proporciona isso, entendeu? Você olhar e se perguntar se era mesmo aquilo que o diretor queria que a gente entendesse, será que era essa a abordagem dele? (Professora Mariana)

Podemos perceber que para a professora, é relevante essa “formação do olhar”, que os alunos entendem de que modo um filme pode ser construído, já que ele é linguagem. A busca dessa formação pode corresponder à hermenêutica, já que ela consiste numa compreensão, numa interpretação. Contudo, ao mesmo tempo, a professora valoriza outras formas de apresentação da história, que passam por um engajamento da sensibilidade dos alunos – o que, segundo ela, um livro didático não é capaz de fazer.

A professora Caroline, por sua vez, diz que gosta de passar os filmes de Charles Chaplin porque eles conseguem mobilizar muito os alunos através das risadas que eles provocam. Que geralmente os alunos reclamam no início, por serem filmes mudos e em preto e branco, mas que ela sabe que logo o filme chamará a atenção do aluno:

Eles pedem pra passar mais. No começo eles estranham o Chaplin, “ah, é preto e branco..” aí eu falo assim “ó, eu só quero que vocês vejam cinco minutos, é preto e branco, não tem fala, mas eu só peço a atenção de vocês por cinco minutos”, aí passam os cinco minutos e eles estão amarradíssimos e quando termina eles querem mais: “professora, quando você vai passar mais o Chaplin?” (Professora Caroline)

A professora Lorena, sobre o filme *Apocalypto*, comenta:

Ali não é ensinar. O *Apocalypto* tem a ideia de você estar demonstrando uma sociedade diferente. Aí entra um pouquinho de antropologia também... [...]então ele serve tanto com a finalidade demonstrativa apenas, porque geralmente eu passo o filme depois de dar a matéria, então é uma ilustração, algo para materializar o que você falou, quanto pra você discutir essas questões. Mas essas questões eu deixo que eles levantem. “Aí professora, mas está escravizando e é tudo índio”, e eu falo “é... é tudo indígena, vamos trabalhar os nomes, os conceitos. Está escravizando por quê? Como essa sociedade funcionava?” (Professora Lorena, grifo meu)

Quer dizer, a professora Lorena constata que o seu objetivo com o filme *não é ensinar* história, pelo menos a princípio. A associação que estabelece entre o filme e a perspectiva antropológica que ele suscita é a apresentação de uma sociedade cujas características culturais se distanciam das nossas. Mas já não era a exposição oral da professora, os outros recursos utilizados por ela para contar a história dos maias e dos astecas, uma apresentação destas culturas? Se o filme é utilizado *depois de dar a matéria*, ele parece coroar a sua explicação. Como ilustração, o filme é capaz de despertar uma sorte de reações dos alunos – de presença ou de sentido.

Durante a entrevista, quando o que estava em questão era a prática dos professores com os filmes (as associações que estabelecem entre ele e o que estão ensinando, a intencionalidade por detrás dessa ação), pude perceber, portanto, que eles se esforçavam em apresentar algumas propostas de trabalho com o filme. Acredito que este dado é muito relevante, uma vez que ele nos fornece, pelo menos, duas pistas de compreensão: a primeira diz respeito a uma oposição àquelas teorias prescritivas sobre a utilização de filmes que vimos no primeiro capítulo. Ou seja, os professores atribuem sentido ao filme como recurso pedagógico independente de seguir, ou não, certas metodologias.

A segunda chave nos indica a dificuldade de percebermos o filme em sua dimensão de “presença” quando perguntamos aos professores sobre suas intenções. Quer dizer, as respostas soam quase como uma defesa, para afirmar que são conscientes de que o cinema é uma linguagem e, portanto, pode/precisa ser interpretado. Sobre esta dificuldade em captarmos os “efeitos de presença”, na vida e aqui, na fala dos professores, Gumbrecht me fornece uma justificativa:

Para nós, os fenômenos de presença não podem deixar de ser efêmeros, não podem deixar de ser aquilo que chamo de “efeitos de presença”; numa cultura que é predominantemente uma cultura de sentido, só podemos encontrar esses efeitos. Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como “efeitos de presença” porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido. É muito difícil - talvez impossível – não “ler”, não tentar atribuir sentido àquele relâmpago ou àquele brilho ofuscante do Sol da Califórnia. (GUMBRECHT, 2016a, p.53)

No entanto, destaco o seguinte trecho da conversa que tivemos no grupo focal:

Vanessa: O cinema é movimento, é lúdico, eles conseguem se colocar naquela situação, é... E é uma coisa diferente do dia a dia da escola...

Mariana: Eu acho que o filme te disponibiliza a oportunidade de debater cada vez mais com os seus alunos, entendeu? Porque as vezes o olhar é um, o olhar do filme é outro, então você mobiliza melhor o aluno, é uma outra linguagem pedagógica...

Pedro: É o que eu falei com você: eu acho que quanto mais sentido você consegue mobilizar, o visual, auditivo, mais alcança o aprendizado dele. Acho que o filme mexe muito com muito sentidos...

Mariana: Sim, as sensações...

Os professores entendem que a ludicidade do cinema é capaz de despertar, pelos sentidos – não o sentido da razão, do que tem significado – essas sensações. No cinema, a visão e a audição são atingidas imediatamente. Mas, quantas vezes não nos arrepiamos com determinada cena, como se as personagens do filme pudessem nos tocar? Ou, ainda, como se nós compartilhássemos com eles tudo que estão vivendo? Quer dizer, o cinema nos permite explorar uma infinidade de sensações que ultrapassam estes dois sentidos. Segundo Ismail Xavier, essa é uma das características do cinema como “transparência”, que oculta o olhar da câmera e nos apresenta uma representação cujo efeito de realidade nos desperta de forma sensível para ela⁴³.

Como vimos no segundo capítulo, as escolhas dos professores estão diretamente ligadas as suas preferências ou vivências, logo, também considero que os limites dos seus repertórios também influenciam as escolhas que fazem. Contudo, o filme como “janela” possibilita este engajamento sensível com o que nos é apresentado pelo filme. É o caso supramencionado, da

⁴³ Segundo Ismail Xavier (2017), na transparência, as escolhas técnicas estão muito associadas a um estilo clássico-narrativo de Hollywood – na qual as personagens estão inseridas numa cadeia lógica de eventos, com princípio, meio e fim. A transparência oculta o olhar da câmera – esta câmera que se aproxima e estende as possibilidades do olhar humano – nos dando um efeito de realidade projetado na tela. Nesse caso, segundo Xavier, o espectador estabelece uma relação intensa com o mundo representado pelas imagens. É o som e o movimento que permitem este “efeito de realidade” que parece ser, ao mesmo tempo, o fascínio e o “perigo” do cinema. No outro oposto, na opacidade, temos uma construção fílmica que revela a consciência da imagem e nos chama a atenção para as técnicas, aparelhos de filmagem e textuais que possibilitam sua construção. Quer dizer, neste caso, os filmes são idealizados de modo a afirmar uma posição parcial da imagem

professora Mariana, que deseja que seus alunos, com *Olga*, percebam que a personagem foi de “carne e osso”. Quer dizer, o interesse nesse tipo de filme parece residir, justamente, na possibilidade que eles oferecem em apresentar o outro em suas condições humanas:

Por exemplo: tem uma cena que o pai, que preparou o filho dele pra ser soldado a vida toda, quando o filho dele é decapitado, ele não consegue lidar com aquilo, por mais que ele tenha sido preparado para aquilo, ele sabia que podia perder o filho numa batalha, eu paro pra conversar com eles sobre aquilo: como que é um pai é preparado pra isso? Depois ele fica desesperado e não consegue lidar com isso, então é uma cena que meus alunos entenderam: "ah, professora, por mais que você esteja preparado pra algo não quer dizer que você realmente vai sentir aquilo acontecer", e eu digo "nós somos humanos, é isso que vocês têm que entender. Não somos máquinas." E muitas vezes eles acham que as pessoas têm que ser máquinas, e aí eles conseguem entender a situação. (Professora Mariana sobre o filme 300)

A compreensão deste outro, por sua vez, parece envolver experiências que extrapolam o sentido, sendo necessárias também estas experiências sensíveis, subjetivas, para as quais a presença pode nos indicar caminhos possíveis. E é sobre isto que eu gostaria de falar adiante, em uma breve explicação sobre as análises fenomenológicas e o seu encontro com a história e a educação.

3.1.3 Possíveis encontros entre a presença e o sentido sob a chave da fenomenologia

A fenomenologia, segundo Creusa Capalbo (2008), pode ser definida como o estudo das intenções consciente do nosso olhar ou o modo como nos dirigimos para as coisas do mundo. Esses estudos são capazes de revelar as intenções do nosso olhar à medida que nos relacionamos com os fenômenos que existem e acontecem. Colocando-se em uma perspectiva que se contrapõe às concepções clássicas da filosofia racionalista, a exemplo de Descartes, a fenomenologia, estruturada com os estudos de Edmund Husserl no final do século XIX⁴⁴, terá

⁴⁴ A primeira obra de Edmund Husserl, *A filosofia da Aritmética*, é publicada em 1891. Nela, Husserl busca compreender o conceito de “número”, na qual explicita as diferenças entre o conceito de número e o processo de enumeração. À época, percebia-se um debate entre a fundamentação teórica que se deveria dar à ciência: por um lado estavam os psicologistas, que diziam que todo objeto do conhecimento e o próprio pensamento são, meramente, resultados de operações psíquicas, ignorando a estrutura lógica do pensamento; do outro lado, os lógicos, afirmavam que todas as ciências eram fundadas a partir das leis da lógica, que as operações frente ao conhecimento sempre obedecem a uma estrutura como normas ou leis lógicas. Em *A Filosofia da Aritmética* Husserl evita estas discussões, indicando os primeiros passos da sua filosofia fenomenológica: nos dá o conceito de “operação reflexiva”, na qual se entende os atos psíquicos doadores de significação (das coisas do mundo), a

a preocupação de mostrar – e não de demonstrar –, as estruturas em que as experiências humanas com o mundo se verificam.

Segundo Capalbo,

O ser em si não se esconde atrás das aparências ou do fenômeno, mas a percepção do real só pode ser apreendida em perspectivas, em perfis. É a finitude irremediável da percepção. É da essência do percebido não poder ser objeto da exploração exaustiva, mas sim de desvelar-se progressivamente e de ser apreendido em perspectiva. (CAPALBO, 2008, p. 19)

Assim, ao mesmo tempo em que a fenomenologia busca mapear estas intencionalidades, de modo que possamos entender as estruturas dentro das quais apreendemos os objetos – os fenômenos – ela também reconhece uma infinitude de perspectivas nas quais estas experiências podem ser verificadas.

Perceber um objeto é intenciona-lo e torna-lo significativo. O *ego* transcendental é visto, portanto, como o fundamento, a origem, de toda significação. Ele é doador de intenção e de significação. A tarefa da fenomenologia consistirá, daí por diante, em explicar esta atividade fundadora e constitutiva do *ego* transcendental. A análise intencional nos revela que o objeto é constituído como significante e compete agora à Fenomenologia analisar este processo de sua constituição. (CAPALBO, 2008, p. 23)

Ora, se contrapondo ao modelo racional de sujeito, a fenomenologia abre um espaço para as análises que buscam entender o modo como somos afetados pelas circunstâncias que nos envolvem. Por isto, Capalbo indica que a fenomenologia pode ser entendida como uma ciência hermenêutica, já que ela é um exercício em busca dessas operações.

A fenomenologia, portanto, se interessa pelos “modos pelos quais meu corpo, a existência dos outros e do mundo aparecem em minha experiência”. E é através desta chave que a fenomenologia se aproxima das ciências humanas e, sobretudo, da história.

Se a história é um esforço em compreender o ser no mundo, em suas realidades espaciais e temporais, podemos também a definir como um fenômeno intersubjetivo. Diante de um documento, no qual as palavras são símbolos deste outro, podemos perceber também um esforço de compreensão. Para Capalbo, é possível pensar em uma diferença entre a compreensão do outro através das suas dimensões humanas – seu corpo físico mesmo – e a compreensão do outro através da interpretação dos documentos. No entanto, a compreensão consiste, basicamente, no transporte que realizamos a uma vida que é exterior a nossa: a alteridade.

busca das essências ou das constantes articulações frente a elas, uma maneira de classificar essas essência através da análise que objetiva a origem dessa significação na consciência. (CAPALBO, 2008)

Assim, mesmo que a compreensão do outro pela história seja um exercício interpretativo, caracterizado pela impossibilidade de um diálogo – já que não podemos estabelecer uma conversação humana com os documentos⁴⁵ –, é, ainda assim, uma característica da história essa viagem que nos permite, ao menos, buscar entender este outro que nos fala através de símbolos, as palavras, que podem conter diferentes significados.

Segundo Capalbo, algumas teorias contemporâneas entendem que a percepção das coisas é sempre condicionada por um corpo que está inserido dentro de uma situação cultural determinada. Esta percepção se efetua na intersubjetividade e manipula um tipo qualquer de linguagem. Quer dizer,

O cogito sempre desvalorizou a percepção do outro, ensinando-nos que o *ego* só era acessível a si mesmo, pois ele se definia pelo pensamento que tinha de si mesmo e só a si era acessível. Entretanto, a minha existência não se reduz à consciência que eu tenho de existir; ela engloba a consciência que alguém pode ter de meu existir; através da encarnação da minha consciência numa natureza e numa situação histórica.

Ou seja, a história pode se aproximar das análises fenomenológicas quando esta, a partir dos seus instrumentais de análise, busca compreender este outro nas relações que este corpo estabelece com o mundo e com os outros corpos que o habitam. Apoiando-se nas análises de Albert Dondeyne, Capalbo vai nos dizer que a estrutura histórica do ser humano caracteriza-se por três componentes: o caráter encarnado do espírito humano, a intersubjetividade e a temporalidade. O primeiro diz respeito às manifestações humanas relativas ao trabalho, no resultado das nossas ações (nossas obras), através do qual nos tornamos presença para os outros. Estas obras são o traço de união das liberdades humanas que, por conseguinte, indicam também a união entre o presente, passado e futuro, tornando possível a segunda característica da estrutura histórica do ser humano: a intersubjetividade. Assim:

É por esta manifestação que o outro se torna outro-para-mim. A História, portanto, implica um encontro, em que a distância e a proximidade, a dualidade e a unidade são mantidas numa tensão dialética, permitindo que o outro seja respeitado na sua alteridade. O homem é também temporalidade. Sua maneira de estar presente ao mundo instaura um tempo humano no qual o homem vive sua presença-no-mundo-com-os-outros. (CAPALBO, 2008, p. 103)

Portanto, essa intersubjetividade diz respeito, também, ao modo como apreendemos as obras daqueles que vieram antes de nós. Quer dizer, no exercício de compreensão desses outros,

⁴⁵ Capalbo se refere às fontes clássicas da história, como os textos escritos. Ela não está se referindo, muito embora uma análise como essa seja possível – e diga-se de passagem, aparentemente muito pertinente – ao encontro dos historiadores com estas fontes humanas que falam com a própria voz e se expressam com o próprio corpo, como é o caso da história oral.

projetamos nossas subjetividades em busca de uma compreensão de subjetividades outras, que residem num tempo histórico que, embora não seja o nosso, deixa legados que se apresentam em forma dessas obras que são o fruto do trabalho dos “espíritos reencarnados”: os corpos.

Nestes termos, podemos estabelecer uma correlação entre a história e as aulas de história no ensino básico, uma vez que também a fenomenologia tem influenciado teorias educacionais que visam a superação da perspectiva humanista de educação. A fenomenologia existencial reitera que o outro, embora seja meu semelhante, não é o meu igual. Ou seja, somos diferentes em nossas essências, mas iguais em nossa existência. Assim, a questão da alteridade surge como uma chave central nas análises que relacionam a fenomenologia e a educação. Esse outro, por sua vez, precisa ser compreendido a partir das suas dimensões humanas, corpóreas, para que possamos construir uma inteligibilidade e uma compreensão sobre ele:

O professor em sua ação pedagógica já não quer fazer uma mera transmissão de conhecimentos, mas quer fazer “promoção humana” de seus educandos. A sua ação é voltada para pessoas e não mais para sujeitos anônimos. [...] Ele quer compreender o homem situado no mundo em sua totalidade da vida tal como é por ele vivida. Mas o educador não quer compreender o homem em sua vida vivida como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprender. Esta compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico. (CAPALBO, 2008, p.123)

Nesse sentido, o meu corpo e o corpo do outro aparecem como objetos que, juntos, tecem relações com o mundo – que, como percebido, são historicamente situadas. Para Capalbo, o nosso corpo é o receptáculo de diferentes experiências, o lugar no qual se instaura a ação e a reflexão. Assim, quando associamos fenomenologia e educação, interessam estas análises sobre as relações estabelecidas entre estas interações. Ou seja: nossa existência não é isolada, ela acontece no movimento do nosso eu com o eu de cada um. Quando encaramos este, que é o imperativo da existência humana, estamos diante dessa compreensão do outro em sua alteridade. Por sua vez, para Capalbo, ela acontece da seguinte forma:

Eu apreendo o outro nele mesmo pela experiência de vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo, percebê-lo, isto é, pelo seu corpo, os seus gestos, o seu comportamento, a sua linguagem, a sua ação. Não há uma apreensão imediata da consciência do outro, conforme pensara Husserl. O outro só se apreende pela mediação do seu corpo e do seu comportamento significativo e expressivo [...] (CAPALBO, 2008, p.140)

Esse raciocínio me permite aduzir que o cinema, na janela oferecida pela sua transparência, possibilita que os alunos de História enxerguem este “outro” em suas condições humanas e materiais. O professor Pedro diz que *Apocalypso* é importante pois a língua falada

pelas personagens é a língua maia e não o inglês; a professora Mariana indica que *Olga e 300* são sensíveis pois relatam a dimensão afetiva das personagens históricos – o que, como afirma, a história geralmente despreza. O filme como janela é uma materialidade em si mesma: é uma apresentação desses corpos na sua cultura, na sua linguagem, no seu tempo. É claro que o filme, enquanto narrativa ficcional, não possui compromissos rigorosos com a recuperação histórica. Mas, como mencionado anteriormente, os professores possuem o cuidado de indicar, no filme, o que consideram que não condiz com a realidade histórica sobre o qual o filme se apoia.

Nesse sentido, os corpos que os filmes materializam e a potência pedagógica desse encontro servem como uma espécie de “prova”, um atestado permitido pela visualização destes corpos, em suas dores e realidades:

Tem aqueles que nunca viram determinado filme, e eu uso como forma de eles verem como era a reprodução daquela realidade, né, o terror da violência, dos estragos, das mortes, os conflitos políticos entre os Estados, os países, como eles desrespeitam o cidadão, como é curiosidade pra deles, eu acabo utilizando isso como instrumento e o filme pra eles verem como eram violento, os países se comportavam, como isso influenciou no dia a dia daquele cidadão... Eu acho interessante [*A Lista de Schindler*]. Preto e branco. Spielberg utilizou essa técnica pra dar mais dramaticidade, mas não é que seja uma História fantástica que tenha me marcado, não, mas é que é legal mesmo, como é a reprodução de um fato né, que realmente aconteceu, é pra eles verem o que foi o Holocausto. "É verdade! É um acontecimento que está aí... Marcou pessoas...", né, acho que é isso. Tem pessoas que testemunharam aquela situação e estavam vivas na época, que deram a sua visão da História. (Professora Tamires)⁴⁶

Eu mostrei pra eles, não sei se você já viu, é... *O triunfo da Vontade*⁴⁷. Falei "- Ó gente, uma coisa é vocês verem num filme, um ator fazendo Adolph Hitler, agora vocês vão ver o próprio", "Ah, professor, dizem que ele falava muito bem, que ele manipulava...", aí você claro, pode problematizar que a pessoa foi paga pra fazer isso, ela vai pegar o melhor do melhor, e você problematiza o negócio. [...] aí você começa a entrar na questão da raça, aí tá, então vamos ver como Hitler falava isso, como ele transmitia as ideias dele nos discursos, e aí eu selecionei, propositalmente, um trecho em que ele fala pros mais jovens e um trecho que ele fala pros membros do partido, os mais velhos e tal, então assim, pra eles verem como a mensagem fascista chegava aos adolescentes, pra eles fazerem esse comparativo, então eu usei o triunfo da vontade pra eles verem como é o discurso, né, a força do discurso, a construção desse ódio, como foi feito... (Professor Pedro)

Seja na ficção, seja no documentário – e não cabe aqui as muitas discussões que afirmam a dimensão ficcional deste último (perspectiva que concordo) – os professores enxergam no

⁴⁶ A professora Tamires afirma, em alguns momentos da entrevista, que não costuma exibir filmes em suas aulas – por conta de um cansaço em inovar e porque os recursos materiais da escola não possibilita uma agilidade nessas ações – contudo, relata que os alunos pedem para assistir alguns filmes sobre o nazismo, tema que parece despertar o interesse deles. Assim, as poucas vezes que utiliza filmes, são aqueles relacionados a este tema.

⁴⁷ *Triunfo da vontade*, dirigido por Leni Riefenstahl, é um documentário que retrata o sexto congresso do partido nazista (1934), na cidade de Nuremberg, na Alemanha. Ele é considerado um dos maiores exemplos de filme de propaganda política. Sua estreia aconteceu em março de 1935.

filme uma possibilidade de materializar a tragédia alemã. É através das relações que regem a vida daqueles homens, seus discursos, a maneira como suas interações pessoais são atingidas que possibilitam uma percepção daquela realidade histórica. Nesse caso, para além da possível inteligibilidade alcançada através de uma outra linguagem, me parece salutar a representação dessas pessoas, “nela mesmas”, como um importante constituinte desta trama que é a aula de história e seus diálogos com o filme.

Assim, esta alteridade nos aponta para a empatia, já que, como diz Capalbo, nós podemos compreender o outro sem que seja necessário vivermos todas as coisas pelas quais passaram:

A empatia é um sentimento pessoal que pode ser experimentado por todos nós. Mas esse sentimento não é igual para todas as pessoas. O grau de empatia vai variar de acordo com o grau de disponibilidade pessoal e de envolvimento que se tem, e que não é, forçosamente, igual para todos. A empatia permite a compreensão do sentimento do outro – é uma forma de relacionamento entre as pessoas que permite o encontro e a convivência humana. Isto tudo implica mútua presença, mútua comunicação, em coexistência, ou nisto que Husserl chamou de “intersubjetividade”, ou experiência da compreensão da vida do mundo espiritual. (CAPALBO, 2008, p. 140-141)

Se a compreensão histórica consiste na percepção do outro como um ser que se exprime através das obras que alteram ou determinam nossa vida no presente, precisamos estar abertos para olhar o passado e compreendê-lo em sua alteridade. A empatia surge, então, como este filtro com o qual nos dispomos a percebê-lo dessa forma.

Como mencionei, a filosofia da presença de Gumbrecht é uma reflexão que pretende ultrapassar os limites da hermenêutica – a qual ele mesmo, de uma certa forma, é filiado⁴⁸. Para Alberti, esses outros terrenos sobre os quais podemos pensar nossas ações podem contribuir também para as análises históricas. Imbuídos de sentido, é difícil percebemos as coisas do mundo sem interpretá-las: e é essa a tensão latente entre a presença e a hermenêutica, já que, segundo Gumbrecht (2016a) ambas não representam as duas faces, intrínsecas, de um método de percepção do mundo.

⁴⁸ No texto “Da hermenêutica edipiana à filosofia da presença”, Gumbrecht nos conta uma trajetória biográfica na qual nos indica suas filiações acadêmicas. O termo “hermenêutica edipiana” se refere justamente a um desejo de suplantar as ideias de seu orientador, Hans Robert Jauss, importante teórico literário que desenvolve sua trajetória acadêmica em torno das discussões sobre a recepção da literatura. Os outros teóricos a quem ele se filia nessa trajetória bebem todos da água da fenomenologia, como o próprio Husserl, Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger. Portanto, os estudos de Gumbrecht podem ser compreendidos nesse fio das discussões da fenomenologia, ainda que para apresentar uma perspectiva oposta à hermenêutica a qual a própria fenomenologia se filia. (GUMBRECHT, 2016)

No que parece ser uma tentativa de estabelecer contatos entre a hermenêutica e a presença, Gumbrecht afirma que hoje, no pensamento ocidental, parece existir um movimento de transição de um pensamento construtivista para um pensamento ontológico. Esse “construtivismo” pode ser definido como “toda reação a essa experiência que, no lugar de querer estabelecer uma conexão imediata com a realidade, começa a olhar para as operações da consciência humana que “constroem” o que acreditamos ser a “realidade” (GUMBRECHT, 2016b, p. 111). Ou seja, a própria fenomenologia, que busca essas ações da consciência no processo de recepção e interpretação dos fenômenos.

Contudo, Gumbrecht afirma que

A fascinação construtivista nunca extinguiu o desejo filosófico contrário, isto é, o desejo de encontrar uma conexão de imediaticidade com a “realidade”, o desejo de sentir a “resistência” da realidade – que é sempre o desejo de uma presença, de uma plenitude (e, se necessário, de um vácuo) absoluto. (GUMBRECHT, 2016b, p. 111)

Quer dizer, na ontologia, que tem em Heidegger um dos seus principais expoentes, a questão do “ser” e do “não ser” não surge como uma reflexão sobre questões existenciais humanas, mas o modo como, vivos, acessamos o mundo e produzimos conhecimento a partir dele e com ele. É nessa perspectiva epistemológica que Gumbrecht encontra em Zumthor uma fascinação ontológica, na qual o sentido e a presença parecem coexistir de forma intensa, ao mesmo tempo que pacífica.

Segundo Gumbrecht, o que é implícito na obra de Zumthor é a divisão aristotélica entre substância e forma. Nela, a substância é o que torna tangível a presença do mundo e seus objetos, dependente de uma forma com a qual pode ser vista e acessada. Contudo, independente da forma, essa substância existe, ao passo que uma forma não pode existir sem a substância. A partir disso, Gumbrecht afirma que estamos diante de um espaço epistemológico no qual os fenômenos “são” antes de “expressarem” qualquer coisa que exige interpretação, que consiste na análise da forma através da qual a substância aparece e na relação que ambas estabelecem. Por isso, segundo Gumbrecht:

Se o espaço ontológico não exclui a prática hermenêutica, a interpretação não detém um *status* de obrigação universal, pois o mundo não é projetado como uma “construção” por meio da qual um sujeito criativo (indivíduo ou coletivo) se expressa. Zumthor se situa cada vez mais próximo de Heidegger, ao enfatizar sua distância em relação à hermenêutica que tinha feito da interpretação uma obrigação universal: “A obra de arte é tautológica no sentido em que ela não ‘exprime’: ela é.” (GUMBRECHT, 2016b, p.114-115)

Diante disso, Gumbrecht faz a seguinte pergunta: por que esse fascínio pela realidade das coisas, se não as transformamos, através da interpretação, em diretrizes para a vida coletiva e individual?

A resposta que Zumthor dá a essa questão é surpreendente. É o nosso saber do mundo – e, suponho, o contato implicitamente prometido com a realidade ôntica do mundo – que determina nossa perspectiva sobre o mundo. Em vez de conceder ao sujeito-observador a liberdade de escolher suas perspectivas, Zumthor desenvolve uma dependência para nosso olhar – e, provavelmente, uma dependência mesma em relação ao nosso corpo – na relação com as formas e as substâncias dos fenômenos que constituem o mundo: “é a consciência que precisamos tomar de que a informação factual preenche uma condição necessária a toda leitura crítica: o situar no lugar respectivo do objeto e de seu observador.” (GUMBRECHT, 2016b, 115)

Por isto, entendo que aqui pode surgir um movimento de justaposição da presença e do sentido, uma vez que este contato com a realidade ôntica do mundo, o posicionamento dos corpos em suas realidades, ao mesmo tempo que nos permite percebê-las através dos afetos, da intensidade dos seus corpos sobre os nossos (a presença), engaja também um movimento de compreensão que se efetua justamente na sensibilidade desse encontro (uma interpretação, um sentido).

Essa formulação contribui para que eu conclua que, no uso que fazem dos filmes, os professores estão interessados nessa justaposição de sentido e presença, já que ela pode oferecer sensibilidade a partir da intensidade traduzida em som e imagens.

Durante o grupo focal, os professores conversam sobre o tema da “sensibilidade”, e dizem que

Mariana: eu acho que no cinema a gente tem que trabalhar com personagens que eles não esperam. e eu acho que é isso que vai fazer diferença pra eles. coisas que eles nunca vão achar que vão ter voz, vão ter chance, pra eles ficarem impactados..

Vanessa: eu acho que o conhecimento sempre passa pela questão do sensível. a partir do momento que você escolhe entre humanas e exatas, você está optando pelo sensível ou não. o conhecimento pra mim habita na área do sensível. o conhecimento tem que tocar.

Mariana: fazer diferença na sua vida. Se colocar em outra posição. Se levar pra outro mundo. A aula de história te amplia pra outras situações, você começa a pensar no outro.

Quer dizer, a partir desse excerto é possível perceber que as professoras estabelecem essa associação entre o filme, a sensibilidade e as reflexões sobre o outro. Trabalhando com personagens que eles não “esperam”, a professora se refere a personagens que fogem dos seus cotidianos. E é justamente quando estamos fora do nosso cotidiano que, segundo Gumbrecht, podemos sentir o efeito da presença em nós. Na possibilidade de apresentar o outro em sua alteridade, os professores acabam retirando os alunos de uma rotina, promovendo esta experiência que passa pela ordem das emoções, do que a presença dela pode despertar, e não

somente pela racionalidade inerente a interpretação de um conteúdo curricular. Por outro lado, os filmes parecem estar ajudando os professores na construção dessas lentes de sensibilidade que consideram importante no olhar que devemos dirigir à história.

A professora Vanessa, por exemplo, relata que gosta de exibir para os alunos o filme *O Resgate do Soldado Ryan*, pois os alunos, maioria moradores de favela, supostamente acostumados a verem pessoas mortas, se impactam quando o filmes lhes mostram uma imensa faixa de pessoas mortas no chão. Um dos seus objetivos com esse filme é despertar os alunos para um dado – pessoas mortas – fora do cotidiano da favela.

3.1.4 Por que o filme pode produzir presença?

Embora Gumbrecht nunca tenha estabelecido uma relação direta entre a presença e o cinema, entendo que as contribuições de Elena Del Rio (2008) me permitem relacioná-los. Para ela, na compreensão dos filmes e os processos que envolvem sua espectralidade, podemos estabelecer uma diferença entre performance e representação. Tal como um “evento”, a performance surge de um lugar inesperado, um cenário ou realidade que não é supostamente dada – como na experiência estética de Gumbrecht, que ocorre fora do cotidiano. Assim, durante um “ato performativo”, novas formas do pensamento e das sensações emergem. A representação, por sua vez, relaciona-se com a estrutura, pois está veiculada a uma interpretação das coisas que são dadas.

A autora reflete sobre como a trama fílmica (vista como um “corpo”) nos convida a um olhar que não é somente o da representação, mas também o da performatividade. A performance, para ela, envolve a mobilização de um circuito afetivo que suspende o ponto de vista da imagem como representação. Quando tratadas do ponto de vista dessa performatividade, as relações corpo-linguagem e corpo-mente, presentes no paradigma representacional, ganham dimensões mais complexas – a complexidade do que estamos entendendo como “presença”.

Inspirada na teoria de Gilles Deleuze, também fenomenologista, Del Rio entende o corpo “como uma assembleia de forças ou afetos que compõem uma multiplicidade de outras forças ou afetos que restauram a dimensão da intensidade do corpo perdida no paradigma

representacional” (DEL RIO, 2008, p.3). Entender a trama fílmica através de uma dimensão performativa dos corpos, portanto, refere-se à capacidade desses corpos, dentro do filme – e o próprio filme – de produzir e ressonar sensações que escapam à estrutura do modelo representacional. Essas sensações seriam produzidas por um poder pertencente ao corpo que, inspirada nas postulações de Spinoza e Deleuze, Del Rio denomina como “afeto”. Em um paralelo com Gumbrecht, a representação nos exige interpretação, enquanto a performance é a presença dos corpos na gente.

Spinoza define que a “essência” de um corpo é, justamente, a sua capacidade de ser afetado e de produzir afetos que a cada momento exercem a capacidade de afetar outros corpos. (SPINOZA apud DEL RIO, 2008, pag. 17) Assim, o afeto ganha uma dimensão passiva e ativa, sendo uma força gerada a partir do encontro dos corpos nesses atos performativos. Performance, por sua vez, pode ser entendida

Como uma modalidade expressiva, a performance está trazendo a força do poder dos corpos, em suma, a mobilização dos afetos corporais. Performance é a atualização do potencial do corpo, através de pensamento específicos, ações, deslocamentos, combinações, realinhamentos – cada um dos quais pode ser visto como diferentes degraus de intensidade, relações de movimento e descanso. (DEL RIO, 2008, p.9, tradução livre⁴⁹)

Portanto, podemos entender o ato performativo como aquilo que, dentro do filme, envolve os corpos, inclusive os corpos do espectador, em uma teia afetiva. Essa teoria do cinema recupera o lugar do corpo do espectador como passível a reações não esperadas e individualizadas. De todo modo, Del Rio provoca uma diferença entre as características dessas “reações” aos atos performativos. Para ela, a reação afetiva não pode ser compreendida apenas como “emoção”, já que:

O afeto precede e ultrapassa um determinado conjunto particular de expressões humanas. Enquanto a emoção se refere ao habitual, aos códigos culturais e “afetos” localizados (como a tristeza ou felicidade de um personagem), o afeto coincide com a abertura do filme para expressões autônomas, inesperadas, e expressões sempre expansiva das emoções. (DEL RIO, 2008, p. 10, tradução livre)⁵⁰

⁴⁹ No original: *As an expressive modality, performance is the bringing forth of the power of bodies, in sum, the mobilization of the body's affects. Performance is the actualization of the body's potential through specific thoughts, actions, displacements, combinations, realignments – all of which can be seen as different degrees of intensity, distinct relations of movement and rest.*

⁵⁰ No original: *Affect precedes, sets the conditions for, and outlasts a particular human expression of emotion. While emotion refers to habitual, culturally coded, and localized affects (such as a character's sadness or happiness), affect proper coincides with the actor and the film's openness to often anomalous, unexpected, and always expansive expressions of emotions.*

Na busca de um vocabulário para alargar as dimensões do paradigma representacional, Del Rio indica, portanto, que podemos pensar, como na produção de presença de Gumbrecht, nos afetos que se referem a uma sorte de sentimentos que dependem da interação entre os corpos das personagens, do filme e daqueles que o assistem. Por isso, entendo que os dois autores possuem proximidade, ainda que dos seus próprios lugares teóricos, mas através de itinerários que se aproximam na busca por novas formas de perceber o cinema e as coisas do mundo.

Não à toa, um método comum aos professores com os quais conversei é deixar que os alunos reajam ao filme, que se manifestem de diferentes formas em relação àquilo que veem.

3.2 O que enxergam os professores? Os filmes em seus percursos figurativos e/ou temáticos

Entendo que a utilização de filmes na aula de história é um bom exemplo desse movimento entre o sentido e a presença. No primeiro exemplo trazido neste capítulo, no esforço que os professores dedicam em levar os alunos ao cinema ou reservar um tempo a cada bimestre para que “vejam o filme sem compromisso”, é um indício desse gesto que não nos exige interpretações. Essa ação, que parece indicar outras funções da educação, como a subjetivação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – do qual os professores também fazem parte – diz respeito à maneira como cada um apreende aquilo que vê: ora, não é a percepção individual uma característica elementar na presença de Gumbrecht ou nos afetos de Del Rio?

Quer dizer, acredito que, por este motivo, mesmo na presença, os filmes são um instrumento de forte apelo educacional, uma vez que possibilita o despertar de sensações que constroem o que somos e modulam a maneira como enxergamos e, sobretudo, sentimos o mundo. E se a história, como afirma Capalbo, é esse olhar para o outro em sua alteridade, os afetos me parecem um condicionante para que o entendamos em seus contextos psicológicos, sentimentais, culturais, enfim, históricos.

Por isso, me interessa pensar nas associações que os professores estabelecem entre os filmes que escolhem e aquilo que desejam ensinar. Quer dizer, se eu afirmo que os filmes contribuem nesse processo de subjetivação com o qual desenvolvemos essa intersubjetividade, e se os filmes exibidos pelos professores passam, antes de tudo, pelas suas próprias experiências, preferências estéticas ou posicionamentos políticos, como vimos no capítulo anterior, entender estas associações estabelecidas pelo professor pode ser um interessante caminho de análise.

Nisso, se o significado de cada texto – e se entendo o filme como um texto – depende dos seus leitores, cada qual um ser único no mundo, posso dizer que essas associações também são únicas para cada professor. É claro que compartilhamos muitas perspectivas sobre um mesmo texto, sobre um mesmo filme, mas talvez seja a *presença* o que nos confira essa potência individual de transformar o que lemos, o que vimos, em um texto único. Afinal, cada um de nós “sente” de forma muito particular.

Segundo Fiorin (1997), quando o que está em jogo é o exercício de compreensão dos textos, precisamos nos voltar para os mecanismos intra e intersubjetivos com os quais ele é preenchido de sentido. Quer dizer, as palavras isoladas não são capazes de expressar concretudes ou abstrações. Elas compõem esse todo, que é o texto, estruturado por uma organização narrativa, tematizações, figurativizações, actorializações, temporalizações etc. Estas figuras, por suas vezes, compõem o que a semiótica denomina como mecanismos internos de agenciamento de sentido dos textos.

Contudo, para o autor, é preciso pensar nesse texto, cuja conexão de palavras nos permite apreender um sentido a partir dele e fora dele – já que o sentido se constitui nos outros textos que lemos, nas outras experiências que tivemos – para além da operação “concreto/abstrato”. Segundo Fiorin

Como uma das propriedades da linguagem é que ela nos possibilita criar mundos, mundo natural serão os universos produzidos pelo discurso. Não tem sentido perguntar se Minerva, Lobisomem ou Duendes são substantivos concretos ou abstratos. Evidentemente, são concretos, pois Minerva é um ser existente no universo discursivo criado pela mitologia, lobisomem ganha existência concreta no discurso folclórico; a mesma coisa pode se dizer dos duendes. (FIORIN, 1997, p.11)

Nesse sentido, os discursos são capazes de criar mundos que ultrapassam os limites daquilo que julgamos “real” ou “imaginário”. Existe uma materialidade nesse universo fantástico que envolve minerva, lobisomens e duendes, permitida pela força discursiva das palavras. Isso também é válido para personagens históricos e funções que existiram em

determinados tempos, que não existem mais hoje, mas se explicam em determinados contextos: escravos, reis, senhores feudais, servos etc. Poderíamos pensar nesta perspectiva a partir da presença, uma vez que estes seres podem ganhar uma dimensão sensível e real à medida em que aparecem e afetam. O texto é a forma através da qual a substância aparece e nos atinge.

Contudo, esta associação é uma leitura pessoal, uma vez que, como linguista, Fiorin se preocupa com os estudos que se dedicam à discursividade da linguagem. Assim, se o discurso é a manifestação da linguagem, Fiorin vai nos dizer que ele poderá ser percebido em duas formas básicas: a figurativa e a temática.

A seguir, apresento a proposição de Fiorin sobre estas formas a partir de exemplos práticos, em uma análise sobre o que os professores enxergam em *Apocalypto* e *Carlota Joaquina*.

3.2.1 Apocalypto

No percurso figurativo, o que está em jogo é a apresentação de figuras. O texto se preocupa em apresentar o que acontece, o real dos fatos. Mas o professor almeja uma leitura que vai além, que é temática. Por exemplo: quando o professor Pedro diz que, na cena em que a anta corre desesperada pela floresta e logo é atingida por uma armadilha maia, o seu interesse não é que os alunos entendam que os maias produziam armadilhas para capturar antas – que era um dos seus alimentos. O objetivo do professor com esse trecho é que os alunos percebam as hierarquias da sociedade Inca a partir da partilha do alimento. Assim, o que menos interessava ao professor era essa “figuração”, as coisas como elas são apresentadas, mas uma perspectiva outra daquilo que se via. O discurso sobre as hierarquias daquela sociedade foi percebido pelo professor através do que Fiorin denomina de “temático”. O aspecto temático organiza as figuras do real sob a forma de categorias abstratas, exigindo que o leitor ultrapasse a concretude do texto e chegue ao terreno das múltiplas associações, temas, que o texto pode oferecer.

Aqui, entendo que a leitura do percurso temático presente nos filmes exige dos professores essa sensibilidade sobre a qual venho tratando ao longo de todo esse trabalho. São suas experiências de vida, suas referências, o objetivo de cada um deles, que permite estas inferências entre o que se vê e o que se pretende ensinar. Seria óbvio dizer que o professor

Pedro pretende que os alunos percebam que a sociedade inca era composta de hierarquias como qualquer outra. Mas os seus objetivos vão para além disso. Existe ali um esforço em fazer com que os alunos compreendam aquela sociedade em sua alteridade, e a compreensão dela provoca o professor a fazê-los compreenderem a si mesmos:

Outra coisa que eu acho interessante no filme é que logo um pouco pra frente, eles dão de cara com outra tribo que vai passando e a primeira coisa que o cacique fala é: meu pai caçou aqui, eu cacei aqui, meu filho vai caçar aqui... Aquela coisa do território, nosso território. Você pode passar, mas é meu território. [...] Outra coisa que eu gosto que eles percebam no filme é que tem determinado momento no filme que eles se reúnem pra ouvir histórias, e quem conta a história é o mais velho, e como hoje as pessoas mais velhas são um peso, um atrito, mas pra eles não, é a sabedoria... E os índios ficam atentos, ouvindo, e eu falo pra eles: quanto tempo vocês ouviram seus avós falando? Gosto que eles percebam isso: a valorização do mais velho. Independente de não serem mais os guerreiros, eles são os mais sábios.

Portanto, o professor percebe no filme *Apocalypto* uma forma de discutir com os alunos a importância de respeitar as pessoas mais velhas e como eles, muitas vezes, podem não valorizar a sabedoria dos seus avós. Para além de um conteúdo programático, “Impérios Incas e Maias”, o professor estabelece uma relação com algo que subjaz ao filme: a importância do território para os povos nativos, o respeito aos mais velhos. Essas são relações políticas, éticas ou morais que despontam, principalmente, da subjetividade do professor.

Outra questão latente para Pedro é que os alunos possam perceber a grandeza das cidades maias e a forma como os incas conseguiam manipular a natureza. O filme, que demonstra o esplendor dessas sociedades, serve como uma maneira de ilustrar que os povos indígenas não eram bárbaros ou que não possuíam conhecimento sobre nada. Nesse momento, a professora Mariana aponta que nessa mesma lógica, é possível trabalhar com *Apocalypto* de modo que os alunos possam valorizar a cidade onde moram, já que, segundo ela, os alunos possuem baixa autoestima por acreditarem que São Gonçalo é uma cidade sem muitas qualidades. Pedro lembra, então, de um outro momento do filme, no qual um dos incas capturado pelos maias consegue fugir, passando por uma sorte de acontecimentos nessa fuga, até que chega ao seu próprio território, no qual se sente seguro e ainda mais forte para lutar contra os inimigos. Quer dizer, alguns espectadores poderiam não atentar a esta transição de perspectiva da personagem, mas a questão da valorização do território fez com que Pedro estivesse sensível a essa interpretação. Ao mesmo tempo, isto pode nos indicar, como mencionei no capítulo anterior, que os professores já possuem um repertório de temas que gostariam de trabalhar, e acabam enxergando nos filmes uma maneira de operar com eles.

Quer dizer, a questão da valorização de São Gonçalo é uma questão importante para Mariana, para além da utilização de filmes:

Por que você não pode resgatar a História da sua rua, ou do seu bairro, da sua cidade? E eu vejo que em São Gonçalo isso é fundamental. Elas têm muito preconceito. Elas acham que SG não serve pra nada, entendeu? Só serve de abrigo. Então, não. Acho que a aula de História tem importância pra isso: pra mostrar que SG tem importância, sim. Né? As pessoas que moram em SG tem sua importância, por que não ouvi-las? (Professora Mariana)

No seu cotidiano como professora, Mariana percebe que os alunos desvalorizam a cidade onde moram e, conseqüentemente, se sentem desvalorizados também. Como essa é uma inquietação para a professora, ela acaba dirigindo essa leitura aos textos com os quais se depara. Se por um lado esta perspectiva pode conferir à atuação da professora uma unidade coerente de trabalho, no sentido de conhecer seus alunos e as questões que julga pertinentes para o seu desenvolvimento, por outro ela pode nos indicar uma fixação temática que pode limitar as leituras possíveis dos diferentes textos com os quais a professora se depara.

Voltando ao *Apocalypso*, os professores concordam que, geralmente, os alunos julgam que os povos indígenas são agressivos, tanto que, quando um aluno chuta uma cadeira ou comete alguma grosseria, a turma imediatamente responde: “parece um índio”. Quer dizer, o filme se apresenta como uma ferramenta de conscientização e reflexão sobre quem é realmente esse outro sobre o qual os alunos se referem e, muitas vezes, conhecem muito pouco. Para Lorena, que também utiliza o mesmo filme em suas aulas, ele é uma forma de mostrar uma outra perspectiva aos alunos, fora de um paradigma cristão de sociedade:

Você trabalha o politeísmo, você trabalha uma infinidade de coisas de uma sociedade... Qual é o meu objetivo: mostrar pra eles que para aquela sociedade, o olhar daquela sociedade, isso era normal, era a vida deles. Porque a gente tende a olhar com o olhar cristão, ocidental, “ai que absurdo, ai que isso, ai que aquilo”, ai eu falo que pra eles essa era a vida, a lógica, a cultural... A gente tem que aprender a respeitar e entender com o olhar deles. (Professora Lorena)

Assim, nesses casos, o que está em jogo é a apresentação dessa sociedade em seus contextos: na caça, no diálogo com outra tribo, no gesto aparentemente cotidiano de sentar à beira da fogueira e ouvir os mais velhos. Tal materialização, que pode despertar presença ou sentido (seja na perspectiva figurativa ou temática), surge como a faísca que incendeia esse processo de aprender – que ultrapassa as fronteiras do conteúdo.

Se por um lado o professor Pedro adentra no percurso temático quando percebe estes temas que subjazem à materialidade do filme, por outro, é justamente esta figuração que chama a atenção da professora Lorena, uma vez que:

[...] e aí entra um pouquinho de antropologia também, você está demonstrando que eles ficam abismados com uma série de coisas, lidar com a morte, o escravizar de outra tribo, você vê a agricultura, a questão da seca, porque o filme trabalha isso: a base da alimentação era o milho, mas tinha uma seca muito grande... Você vê o milharal todo seco, as pessoas passando fome...
(Professora Lorena)

Mas, em todos os casos, vemos um investimento dos professores em fazerem com que os alunos compreendam este “outro”, mesmo com a grande distância temporal que nos separa. Ora, não é a interpretação da história, como quer Capalbo nas análises que relacionam história e fenomenologia, esse exercício de olhar para o passado e percebê-lo em sua alteridade? Não parece a empatia uma chave central na compreensão desses tempos? Entendo que é isto que os professores desejam com estes filmes: a apresentação da dimensão humana desse outro, sobretudo nos contextos nos quais eles circulam. E, não é o olhar para esse cotidiano o que faz Gumbrecht indicar, através das suas leituras de Paul Zumthor, uma diálogo entre a hermenêutica e a filosofia da presença?

3.2.2 Carlota Joaquina

Mariana, Caroline e Vanessa costumam exibir o filme *Carlota Joaquina* quando o tema das aulas é a vinda da família real para o Brasil. Mariana, então, pergunta ao Giovani se ele usa esse filme em suas aulas; Pedro prontamente indica que não, “eu gosto é de *Apocalypto*”, revelando uma relação fervorosa com o filme.

As professoras concordam que este filme é importante porque ele busca apresentar uma perspectiva sobre uma mulher, sobre como ela lida com os seus desejos e com aquela sociedade. Ainda, as professoras argumentam que a diretora Carla Camurati não apresenta esta perspectiva sobre a personagem título de forma imparcial, uma vez que ela é uma mulher contando a vida de uma outra mulher. Mariana indica que os alunos geralmente acusam Carlota Joaquina de uma certa promiscuidade. No entanto, diz Mariana:

Mas os homens vocês não dizem que não prestam, né? Que são vagabundos...Por que a mulher não pode ter esse desejo? Se fosse um homem nessa situação não seria denegrado por vocês...
(Professora Mariana)

Nesse caso, o filme, para Mariana, é um recurso com o qual ela consegue trazer temáticas que extrapolam o tema “vinda da família real para o Brasil”. Assim, a professora se preocupa com as temáticas que o filme lhe permite aferir, como o machismo daquela sociedade, para discutir sobre os próprios preconceitos dos alunos – que ainda vivem numa sociedade cercada por estas questões. Como vimos no capítulo anterior, Mudrovicic entende que as narrativas historiográficas se aproximam dos engajamentos políticos dos historiadores, percebidos na potencialidade estética das suas narrativas. Mariana, como professora autora da sua própria narrativa, também revela este aspecto que dialoga com as suas próprias questões.

Acredito que não à toa este filme é utilizado pelas professoras mulheres e despertou pouco interesse no professor Pedro, já que ele convoca as questões que as professoras podem suscitar, como mulheres, que dizem respeito às suas próprias existências. Com isso não quero dizer que o professor não se importa com as discussões acerca desse tema, mas ele parece um imperativo muito mais forte para aquelas que, sendo mulheres, lidam com isso de forma mais explícita, como cita Mudrovicic. Portanto, podemos perceber que, com *Carlota Joaquina*, a professora Mariana se interessa sobretudo pelo percurso temático que ele pode oferecer: a representação da vinda da família real e os desdobramentos que são pretextos para uma discussão sobre o feminino.

Por outro lado, o percurso figurativo interessa à professora Caroline, já que ela possui interesse na vinda da família real para o Brasil:

Carlota Joaquina, eu geralmente, eu boto no começo até... Deixa eu ver... A parte da vinda da Família Real. E também quando começa a entrar a parte final que pega bem assim questões específicas da vida da Carlota Joaquina, já entra D. Pedro, a parte final, mas eu uso mais a parte da Família Real. (Professora Caroline)

Quando eu pedi que as professoras escolhessem um trecho e o que enxergam nele, escolheram um momento do filme no qual uma moradora do Rio de Janeiro vai até a feira para comprar uma galinha. Chegando lá, o vendedor não lhe deixa escolher a maior galinha, dizendo que essas são reservadas à família real. A mulher, indignada, diz que isso não faz sentido, mas que poderia pagar um pouco mais caro se fosse preciso. O vendedor, então, diz que venderia a

galinha pelo dobro do preço. A mulher argumenta que está muito caro e que é para fazer uma canja para o pai que está doente. Ao mesmo tempo, ouvimos um narrador explicando que com a chegada da família real, algumas pessoas precisaram sair de suas casas, somente com alguns pertences, para que os portugueses recém-chegados pudessem nelas morar.

As professoras dizem que, com esse trecho, o objetivo é que os alunos percebam que algumas pessoas viviam apenas de aparência, como hoje, já que algumas delas, por terem suas casas desapropriadas, eram condecorados com graças honoríficas. Essa cena, segundo as professoras, permite que os alunos entendam que nem todos os moradores ficaram satisfeitos com a vinda da família real, apesar de alguns cederem aos encantos da nobreza. Isto porque ela mostra uma mulher indignada, indo fazer o que estava acostumada fazer – comprar coisas na feira – e se ver diante de uma grande inflação. Vanessa diz que essa cena é interessante pois a partir dela é possível pensar numa discussão sobre o social, sobre como os mais pobres foram diretamente afetados por esta vinda luxuosa. Ou seja, a partir do percurso figurativo as professoras conseguem desdobrar os percursos temáticos, revelando estas duas perspectivas sobre as quais os discursos aparecem – ou podem aparecer – dentro do texto.

Ainda, um problema que “ronda” a exibição de Carlota Joaquina é o seu grande apelo sexual. Caroline diz que, muitas vezes, os alunos se fixam a uma cena que durou apenas alguns minutos dentro de uma trama de quase duas horas. Mariana diz que esse é um impeditivo para a exibição do filme, uma vez que ele depende também da maturidade da turma com a qual está trabalhando. Contudo, essa professora apresenta uma perspectiva interessante sobre essa questão:

Eu tento mostrar pra eles que aquilo ali é disputa de poder. Os alunos dizem “Ele é um corno idiota, podia mandar matar. Era um corno manso”. E eu dizia: mas ele tinha outras estratégias. Tentava se aproximar do amante e fazer com que esse amante fosse cada vez mais comprometido com ele. Trago essas questões. Porque as vezes eles pensam que só existe uma função: matar. E eu digo “não, ele utilizou um outro recurso pra ter o que ele queria”. (Professora Mariana)

Ou seja, mesmo nesta que parecer ser uma questão sensível para os alunos, a professora encontra um meio de apresentar perspectivas que possam tencionar as expectativas deles sobre ela. Mais uma vez, o filme é utilizado como uma ferramenta que relaciona a temática tratada com aspectos atrelados às próprias experiências dos alunos.

Assim, considero importante frisar que nem sempre os professores farão, nos filmes, associações que estão diretamente ligadas ao conteúdo programático da disciplina que estão

ensinando. Muitas vezes os filmes são acionados de modo que os professores possam sensibilizar os alunos para estas outras questões, que se referem também às pautas contemporâneas a eles, que até podem estar presentes numa discussão mais ampla sobre o conteúdo em questão, mas que ganha relevo a partir da subjetividade de cada um deles. Assim sendo, é possível dizer que cada filme é também único para cada professor, pois cada um deles é um leitor e um espectador único no mundo.

Por esse motivo, seria difícil prescrever um rígido modelo para a utilização dos filmes, uma vez que, pelo menos para estes professores, uma das estratégias é estarem atentos aos sinais dos seus alunos e, a partir deles, desdobrarem questões que consideram pertinentes. Contudo, também podemos perceber na fala dos professores que por mais que se valham desse método em suas aulas, eles também já possuem suas próprias leituras dos filmes. Quer dizer, ao mesmo tempo em que eles indicam que os alunos são os responsáveis pelo “tom” da discussão”, eles já possuem uma perspectiva muito assertiva sobre as questões que ele pode suscitar.

Sendo assim, o argumento de que alguns professores, principalmente os de história, não possuem conhecimentos sobre a linguagem do cinema de modo que possam manipular este recurso de forma satisfatória, indica que o que está sendo avaliado nesta percepção é muito menos a prática do professor, seus lugares de referência no mundo, e mais aquilo que este professor deveria ser e saber. Isto porque considero que estes professores, por mais que não tenham indicado momentos de formação técnica sobre a linguagem cinematográfica, apresentam argumentos bastante coerentes para a utilização dos filmes com os quais gostam de trabalhar. Mesmo nessa expressão subjetiva, que representa as opções estéticas e muitas vezes políticas dos professores, existe uma racionalidade que reside justamente nas associações que os professores estabelecem entre o que o filme mostra – ou pode mostrar – e aquilo que ele gostaria de abordar com seus alunos.

A professora Vanessa, por exemplo, diz que exibiu o filme *Ele Está de Volta* (2015) com o objetivo de falar sobre o nazismo. Esse filme, contudo, é uma espécie de “documentário” que insere no atual cotidiano alemão um homem vestido de Hitler, como se ele estivesse de volta, com o objetivo de ouvir das pessoas o que achariam dessa retomada de um líder autoritário. Nesse caso, a professora se interessa por uma aproximação entre as conjunturas da sociedade alemã e a sociedade brasileira, diante da iminência de um regime político que põe em xeque as nossas instituições democráticas. Inclusive, este é um dado importante sobre a fala

dos professores no que se refere aos filmes que possuem o nazismo como contexto ou possíveis inferências, já que nossas conversas atravessaram o período eleitoral de 2018.

Os professores concordam que se dão por satisfeitos quando os alunos conseguem fazer associações entre estes líderes autoritários do passado e aqueles que emergem na nossa sociedade – contudo, o grupo afirma que deixa claro que os alunos são os responsáveis pelas associações que estão estabelecendo, que eles “não estão fazendo nada”. Nesse caso, o percurso temático do filme, que evoca as questões sobre um Estado autoritário, é utilizado para que os alunos percebam a complexidade desse fenômeno e suas aparências na nossa própria sociedade.

3.2.3 Olga

Para os professores é difícil escolher uma única cena dentro do filme Olga, já que normalmente utilizam o filme inteiro e percebem diferentes perspectivas de abordagem sobre ele. O filme de Jayme Monjardim recupera a trajetória da judia e comunista Olga, que é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes ao Brasil, para liderar a Intentona Comunista. O filme se volta aos laços afetivos construídos por estes dois personagens ao longo de uma trajetória marcada por erros e danos.

O professor Pedro, que possui um percurso acadêmico nos estudos sobre Luís Carlos Prestes – tema da sua pesquisa de mestrado – considera que o filme “floreia” e romantiza demais a relação das personagens, porém, esta característica não o impede de exibir o filme – mas ele procura deixar claro para os alunos as problemáticas envolvidas. Contudo, o interesse do professor com este filme é muito menos uma demonstração dos campos de concentração nazistas ou mesmo a recuperação da trajetória de Olga Benário, mas mostrar aos alunos uma outra perspectiva sobre o presidente Getúlio Vargas, cujas ações alteraram, definitivamente, o destino das personagens. Ele quer que os alunos percebam que Vargas era um líder autoritário. A professora Caroline, por sua vez, diz que o filme é importante para que os alunos possam perceber esse outro lado do presidente, que apesar do fortalecimento das indústrias de base, da educação e de todas as suas ações em áreas sociais, ele ainda assim era um líder autoritário.

A professora Mariana concorda com a abordagem dos professores, pois um dos seus objetivos também é estabelecer essa associação entre o regime totalitário alemão e a sociedade brasileira da década de 30. Contudo, Mariana aponta que seu principal interesse é a relação de afeto construída pelos dois. Buscando dialogar, ou mesmo se justificar, com os erros apontados

por Pedro, a professora sustenta que após a exibição do filme, ela mostra aos alunos as cartas trocadas por Olga e Prestes, faz leitura dos livros didáticos, etc, utiliza outras fontes de modo que possa completar o conhecimento sobre o assunto.

Contudo, o que Mariana enxerga em *Olga* é muito menos a perspectiva da guerra, em como ela pode afetar o país e os territórios, mas sobretudo o impacto que ela causa nas vidas das pessoas em suas particularidades. Mariana diz que tem um sentimento de mãe mesmo sem ter sido mãe, e que o filme, por mostrar a dor de uma mãe que é afastada do seu filho, é importante para que os alunos percebam uma humanidade nessa mulher “comunista”. Nesse sentido, a professora afirma que os alunos estabelecem julgamentos sobre o outro sem conhecê-lo, e *Olga*, ao materializar estas questões, que recupera uma dimensão humana da personagem – para além dos seus posicionamentos políticos – faz com que os alunos olhem para ela de forma mais empática e compreensiva⁵¹.

Em *Olga*, portanto, podemos perceber que os professores se interessam tanto pelo percurso figurativo quanto pelo temático da narrativa que é o filme. Pedro possui um percurso acadêmico sobre a vida de Prestes, então sua perspectiva sobre o filme tende a ser mais crítica e detalhista. Mas, ainda que o professor discorde da mistificação da relação das personagens, não se furta à utilização do filme, pois o percurso figurativo que mostra as ações de Getúlio Vargas lhe interessa na desconstrução da figura deste homem. Essa é também a perspectiva que interessa às professoras Mariana e Vanessa, que concordam com os apontamentos do professor. Por outro lado, o percurso temático é o que chama a atenção da professora Mariana, que vê no filme uma maneira de discutir com os alunos sobre os sentimentos que residem em cada um, independente das suas posturas políticas e ideológicas.

Um dado relevante sobre a professora é que sua trajetória formativa se difere dos outros professores, já que, paralelamente ao curso de história, Mariana realizou a licenciatura em pedagogia. Nesse sentido, acredito ser possível estabelecer uma associação entre essa trajetória e a atenção que dedica aos percursos temáticos que os filmes apontam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁵¹ É preciso aqui salientar que os professores indicam que os alunos possuem posicionamentos políticos cada vez mais conservadores, marginalizando perspectivas que fogem às suas próprias maneira de entenderem a sociedade.

Meu objetivo, ao final desta dissertação foi lançar uma perspectiva de análise sobre *porque* os professores de história utilizam filmes em sala de aula. É claro que, sobre este tema, eu poderia lançar diversos olhares, mas como mencionei no primeiro capítulo, minhas próprias experiências com os filmes me encaminharam para as posições metodológicas e teóricas que empreendi aqui. Eu não poderia negar o quanto minhas experiências como espectador de cinema formam os meus saberes ou os efeitos de presença que eles causam em mim.

No que convencionei chamar de “perspectiva compreensiva”, busquei realizar uma alternativa para as propostas de alguns pesquisadores que apontam que o uso dos filmes como “ilustração” é um grande problema nas aulas de história, já que o filme não é percebido como uma linguagem através da qual podemos entender a realidade que permitiu sua criação. Assim, no primeiro capítulo, estive interessado em fazer uma breve recuperação das pesquisas nos quais este tema está circunscrito, menos como um estado da arte e mais como uma maneira de situar o leitor nas análises que desenvolvi nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, me voltei às experiências de vida dos professores. Do que adianta afirmar que os professores são sujeitos que levam para a sala de aula suas próprias práticas culturais de referência, que os seus saberes são forjados por múltiplas instâncias de socialização, se não consideramos estes saberes em sua prática, se exigimos que eles passem por um processo de racionalização que valoriza *tão somente* o que pode ser apreendido através de um método? Por isto busquei ouvir dos professores suas histórias de vida, nos quais identifiquei os momentos de encontro com o cinema, para entender de que modo eles contribuem para as suas práticas docentes. Nessa jornada, muitos professores indicaram a importância da ação de ver filmes em suas vidas. Alguns estabelecem uma relação direta entre o “gosto”, a importância que atribuem ao cinema às suas práticas com eles.

Não à toa a professora Mariana, que considero a maior entusiasta das aulas com esse recurso, possui uma relação com o cinema que surge na sua infância e perdura até os dias de hoje. A professora estava de licença quando realizamos a entrevista e, por isto, ela foi a única pessoa que não entrevistei nas dependências da escola. Mariana sugeriu que nos encontrássemos num centro cultural da cidade onde mora, no qual funciona um cinema. Perguntei a ela porque aquele lugar, e ela respondeu que é frequentadora assídua do centro cultural, há muitos anos, assistindo ao filme que estiver passando, na sorte. É também Mariana quem se lança com os alunos na odisséia de levá-los até o cinema da cidade.

Por isso, nesse capítulo, encontro elementos para sustentar que os saberes dos professores, suas identidades e as características profissionais pelas quais são conhecidos dialogam diretamente com seus próprios “eus”. Nesse sentido, estabeleço uma relação entre as perspectivas teóricas que consideram o lugar da subjetividade dos professores com uma característica inerente à historiografia: uma subjetividade que reverbera nos textos produzidos pelos historiadores. Sendo assim, se os professores de história são autores, como quer Mattos, seus “eus” também subjazem nas narrativas das suas aulas. É mesmo o caso da professora Mariana, que revela o lugar da espectadora de cinema, entre outros eus, na construção dos seus textos-aulas. Ou ainda, é o caso das professoras mulheres que se inclinam ao filme *Carlota Joaquina*, diferente do professor Pedro, por tratar de aspectos que envolvem o lugar das mulheres na sociedade. Existe uma característica estética desse texto que revela lugares – e, portanto, seus próprios eus. Portanto, estes indícios me permitem sustentar que no uso que fazem dos filmes, os professores projetam suas realidades, experiências de vida, éticas e estéticas.

Eles registram, ainda, uma intenção de superação do que os seus professores de História foram: tradicionais, aplicadores de questionário, que demandava uma “memorização” que eles próprios não conseguiam alcançar. O uso dos filmes é, portanto, um esforço neste sentido: tornar as aulas mais atrativas, lúdicas.

No terceiro e último capítulo, busquei compreender como o filme pode surgir nas aulas destes professores como experiência de subjetivação e de presença, que representa uma aparente fuga da sala de aula como um espaço de ensino e aprendizagem meramente cognitivos. Pode parecer incoerente uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que sustenta que o filme é um dos elementos com os quais os professores constroem o seu texto – cuja única função é, aparentemente, um processo de interpretação –, afirmar que os professores podem estar interessados na presença que os filmes podem produzir – que dispensa essa busca de sentido e compreensão.

Contudo, é Tardif quem nos diz que os saberes dos professores atendem menos a um escopo teórico de referência e mais a uma pragmática da profissão. Ou seja, na construção das aulas com os filmes, os professores podem ter interesses, como revelam, que dialogam com a realidade de cada aula, cada turma, cada objetivo. E é também Gumbrecht quem nos fala que o texto pode ter esta dupla aparência: o sentido e a presença. E é neste movimento, num ensino de História que vai da presença ao sentido – ou vice-versa – que acredito que o filme se insere.

Por que os professores convidariam o filme se não estivessem interessados nos afetos que a experiência de espetatorialidade pode oferecer?

Nesse capítulo, talvez o que tenha me exigido mais cuidado, busquei compreender o que querem os professores quando utilizam os filmes em suas aulas. Considero que a metodologia utilizada, que passa tão somente pela escuta dos professores, seja individualmente, seja em grupo, tenha sido um fator limitante para o que estou compreendendo como “presença”. Quer dizer, se a escola é um espaço no qual reina o cognitivo, o sentido, os professores apresentam certa resistência em atribuir ao filme uma dimensão tão somente de “presença”. Mas, nesse sentido, acredito que suas falas são importantes para compreendermos o ensino de história na educação básica como esse movimento pendular entre a presença e o sentido – que, quem sabe, pode constituir a dimensão epistemológica mesma da história escolar. Esta não é uma afirmação para esta pesquisa, mas uma questão que me faz perceber que este trabalho não se encerra aqui – e ainda bem que agora, no momento em que escrevo estas linhas, posso afirmar que sou mais perguntas que respostas.

Mas, o que me leva a pensar que os filmes são acionados de modo que possam produzir presença na aula de História é justamente essa apresentação de outros cotidianos – o que é categórico na experiência estética, segundo Gumbrecht – nos quais os outros circulam na tela. Acredito que neste momento, na transparência desses filmes, o mundo dos alunos e o mundo que é apresentado na tela se conectam: e é esse olhar pro outro nele mesmo, na sua linguagem, na sua forma física, no seu contexto, que oferece ao aluno desses professores – e também aos professores, por que não? – essa experiência que passa pela presença. E é justamente na performance destes corpos numa tela que pretende não ser tela, mas realidade, que reside o interesse dos professores. E isto podemos ver nos exemplos dos filmes que os professores trouxeram. Os filmes são uma maneira de provocar emoções, afetos.

Pedro diz que quanto mais sentidos (do corpo e não da razão) mobilizamos, melhor será o conhecimento. Lorena afirma que existem várias formas de aprender. O grupo sustenta que o som e a imagem em movimento podem despertar múltiplas “sensações” nos alunos. Quer dizer, estes professores apontam para sensibilidades que os filmes podem despertar e, conseqüentemente, integralizar o conhecimento dos alunos.

Apocalypto, *Carlota Joaquina* e *Olga* são exemplos que revelam as múltiplas associações entre aquilo que os professores enxergam no filme e o que estão ensinando. Mais uma vez, reforçamos que a partir das suas próprias subjetividades, os professores estabelecem

leituras que dialogam com suas histórias e seus lugares no mundo. Fiorin afirma que os discursos podem ser apresentados através dos percursos figurativos ou temáticos, e eu entendo que aquilo que os professores pretendem com os filmes, muitas vezes, dizem respeito às figuras que os filmes materializam, mas, em outros momentos, a discussões que estão por detrás dessas figuras: os temas que eles suscitam para esses professores, de forma genérica ou singular. Se a aula de história oscila entre a presença e o sentido, este sentido também possui suas dimensões e nos revela diferentes abordagens para analisá-lo. A sala de aula é mesmo um lugar de múltiplas experiências.

No primeiro tópico do terceiro capítulo, vimos que, para além do filme como aula, os professores reservam momentos nos quais os filmes podem ser apenas filmes e os alunos apenas espectadores. Esse talvez seja um lugar estritamente reservado à presença, já que os professores não estão preocupados nos processos de aprendizagem que os filmes podem despertar. Assim, os professores acreditam que o cinema auxilia na construção dessas subjetividades, e os professores acabam por revelar, também, uma função da educação, e do ensino de história, que ultrapassa as dimensões da qualificação, como vimos em Biesta. Os professores se sentem responsáveis pela transmissão de um produto cultural, as experiências com os filmes.

Assim, ensinar história é um fenômeno complexo, que passa pelo nível da cognição e das sensibilidades. Por isso, gosto mesmo de pensar na importância de falarmos sobre isto no vocabulário da cognição, do sentido, da interpretação que a hermenêutica nos impõe, mas também no da experiência (estética), na presença.

Se o cinema nas escolas é um encontro com a alteridade, como quer Fresquet, ele pode cumprir ainda mais este papel na aula de História, quando afirmamos que a interpretação histórica é também este olhar empático para o passado. Assim, embora a ação dos professores não passe por uma metodologia elaborada de uso dos filmes, como um modelo prescritivo apreendido em alguma etapa da formação, ela é pautada por uma intencionalidade. *Como* os professores evocam os filmes dialoga com os objetivos que pretendem alcançar.

No texto “Conversas com um professor de literatura”, Gustavo Bernardo (2013) afirma, ampliando as propostas de Vilem Flusser, que podemos ler um texto literário como resposta ou como pergunta. No primeiro caso, o texto é percebido como uma resposta do autor às perguntas que são colocadas pelo seu tempo. Assim, buscamos entender esta resposta. No segundo caso, o texto é visto como uma pergunta para nós: é um pré-texto para uma reflexão que se torna o

nosso próprio texto. Bernardo afirma que, certamente, pertence ao segundo grupo, mas que, nas escolas, os textos são percebidos majoritariamente como a resposta que o autor fornece ao seu tempo: é este exercício de análise, de interpretação, que associa o texto com os contextos nos quais são trabalhados – é essa a perspectiva de Marc Ferro sobre a análise fílmica, inclusive⁵².

Para Bernardo, o primeiro passo na leitura de um texto deve ser a entrega a ele. Esse momento é caracterizado como uma leitura ingênua e como uma “suspensão da descrença”: não lemos uma obra questionando tudo que nos é apresentado. Nós permitimos que o texto nos envolva e nos toque, emocione. Mas, se todo texto merece ser lido, ele merece ser relido. E é nessa segunda leitura que estabelecemos uma primeira crítica; essa é, portanto, caracterizada como a “leitura crítica” ou “a suspensão da suspensão da descrença”: suspendemos nossa descrença para ver o texto como a construção de um texto de um autor real. A segunda leitura é responsável por ler a primeira leitura. Por fim, se todo texto merece ser lido e relido, ele merece ser re-relido, e essa leitura, finalmente, é marcada pela “suspensão da crença”: é a leitura teórica, na qual buscamos compreender o texto de forma analítica, relacionando-o com outros textos e abordagens relacionáveis.

O que acho interessante na análise de Bernardo é que ele considera um caminho de leitura que atribui importância a este momento no qual somos apenas leitores, que se permite ser afetado por este texto. Aqui, acredito que Bernardo se aproxima da presença de Gumbrecht, enquanto na última etapa da leitura do texto, podemos aproximar suas reflexões às exigências da busca de sentido proposto pela hermenêutica.

Esta breve apresentação desta jornada do leitor não busca sustentar nada. Pelo contrário, é só mais uma dessas perguntas que agora me atravessam: será que os professores, com os filmes e suas possíveis produções de presença, não estão preocupados com um percurso semelhante ao percurso do leitor sobre o qual nos fala Bernardo? Não seria possível aplicar este percurso quando o tema são filmes na aula de História? Pois, ao mesmo tempo em que os professores enxergam a potência de espectadorialidade que o filme pode oferecer, também operam nesta busca de sentido que a linguagem dos filmes pode suscitar.

Os filmes surgem nesta pesquisa como surgiu ao longo de toda minha vida – e creio que não poderia ser diferente: um fenômeno que me afeta e me desperta para ele e para o que

⁵² Esta perspectiva é muito criticada por alguns autores, como Robert A. Rosentone, para quem Marc Ferro se preocupa tanto com os elementos externos ao filme que acaba esquecendo que o objeto de análise se trata de um filme (imagens e som em movimento). Para Rosentone, Ferro esquece da importância do que o filme em sua interioridade pode nos revelar.

está fora dele. O cinema é um amigo desde a infância, um encontro semanal, e agradeço a ele por, agora, me fazer refletir sobre o que é o ensino de história. Não vejo esta pesquisa somente como um trabalho sobre cinema e ensino de história, e por isso, às vezes, me permiti ir além desse objeto. Enfim, essa é também uma discussão sobre a condição epistemológica do ensino de história, sobre a valorização dos nossos professores que, mesmo em meio a tantos desafios, continuam comprometidos com o desenvolvimento de seres humanos que respeitem a si próprios e os outros. Que os filmes possam ser para mais pessoas o que foi para mim e para aquele garoto dentro do guarda roupa, Bergman, que se encantava com a bailarina projetada à medida que girava a manivela do cinematógrafo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. *A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História.* 2003, vol.22, n.1, pp.183-193.
- ALTMAN, R. *Film/Genre.* London: British Film Institute, 1999.
- ALBERTI, V. *Entre as Madalenas de Proust e o riso sob o guarda-chuva de Bataille.* In: NEVES, L. M. B. P.; GUIMARÃES, LUCIA, M. P.; GONÇALVES, M. A.; GONTIJO, R. (orgs.). *Estudos de Historiografia Brasileira.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. *Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta.* Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n.2, p. 61-69, 1991.
- BARROS, J. A. *Cinema-História: múltiplos aspectos de uma relação.* Dispositiva.v.3, n. (20 v. 3, n. 1 (2014)
- BALTAR, M. *Afeto e atrações como forças disruptivas no cinema brasileiro contemporâneo. 2017.* (no prelo. Mimeo)
- BERGMAN, I. *A Lanterna Mágica.* São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BERNARDO, G. *Conversa com um professor de literatura.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2013.
- BIESTA, G. *Boa educação na era da mensuração.* *Cad. Pesqui.* 2012, vol.42, n.147, p. 808-825.
- _____. *Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2004.
- CAPALBO, C. *Fenomenologia e Ciências Humanas.* Aparecida: Editora Ideias e Letras, 2008.
- CERTEAU, M. *A Escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p. 65-109.
- _____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.* 22 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- DEL RIO, E. *Deleuze and the cinemas of performance: powers of affection.* Edinburg: Edinburg University Press, 2008.
- DEWEY, John. *A arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, R. *Cinema e Educação.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FERREIRA, R. A. *Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006: Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 4-23.

FIORIN, J. L.. *Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação*. Gragoatá (UFF), Niterói, v. 2, p. 5-27, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa :Desafios Metodológicos*. Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, n.24, pp.149-161.

GUMBRECHT, H. U. *Depois de “depois de aprender com a história”*: o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAUJO, V. L. (Org.) *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. *Serenidade, Presença e Poesia*. Belo Horizonte: Relicários Edições, 2016.

_____. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2016.

HARTOG, F. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HUBERMANN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NOVOA, A, (Org). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora, cap. 2, p.31-36.

LORIGA, S. O Eu do Historiador. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, n. 10, p. 247-259.

KERLAN, A. *A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Rio Grande do Sul, vol. 5, n. 2, p. 266-286, 2015.

KOSSELECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: contraponto editora, 2015.

MATTOS, I. R. *Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História*. *Tempo - Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, p. 15-26, 2007.

MOGRADOURO, C. *Educomunicação e Escola: o cinema como mediação possível*. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 2 ed. Rio de Janeiro:

Maua Editora, 2010.

_____. *Aulas de História: questões do/no tempo presente. Educar em revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015.

MUDODROVIC, M. I. *Historical Narrative as a Moral Guide and the Present as History as an Ethical Project*. *Historia da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, n. 21, p. 10-24, 2016.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, G. P. *História e Hermenêutica: uma questão de método?* In: NEVES, L. M. B. P.; GUIMARÃES, LUCIA, M. P.; GONÇALVES, M. A.; GONTIJO, R. (orgs.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora LTDA. p. 11-30.

ROCKWELL, E. *La Experiencia Etnográfica: Historia e cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

ROCHA, H. A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2010, vol.30, n.60, pp.121-142

_____. A presença do passado na aula de História. In: ROCHA, H. A. B. e MAGALHÃES, M. (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015^a.

_____. *Aula de História: ideia, evento, escrita. História e Ensino*. V. 21, n. 2, pp. 83-103, 2015b.

SIBILIA, P. *Redes ou Paredes. A escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 2005.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 7^a Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.