

## **Cinema-História: diálogos necessários na compreensão da história da educação do corpo**

Hamilcar Silveira Dantas Junior\*

### **Resumo**

O Artigo tem por objetivo relatar uma experiência desenvolvida, a partir da relação Cinema-História, na disciplina “História da Educação Física”, no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Tomando por princípio que uma educação do corpo reflete relações sociais complexas e manifestas visualmente, entendo que a visualização das representações, visões de mundo, imaginários e hábitos, torna-se uma via fundamental para compreensão da história. Cinema-História, portanto, reflete a compreensão de um novo instrumento e linguagem para o ensino de História, além de uma nova tecnologia para a pesquisa no âmbito da formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação do Corpo; Cinema-História.

### **Cinema-History: dialogues necessary in understanding the history of body education**

### **Abstract**

The article aims to report an experience gained from the relationship Cinema-History in the subject "History of Physical Education" in the Course of Physical Education, Federal University of Sergipe. Taking the principle that a body education reflects complex social relationships and manifest visually, I think the view of the representations, views of the world, imaginary and habits, it is a fundamental means for understanding the story. Cinema-History, consequently, reflects the understanding of a new language and tool for teaching history, a new technology for research in the training of teachers.

**Key Words:** Physical Education; body education; Cinema-History.

Os Cursos de formação de professores no Brasil incluem nos seus currículos disciplinas que dialogam com a construção histórica das suas múltiplas áreas de atuação. A disciplina “História da Educação” acaba sendo a porta de entrada dos possíveis diálogos historiográficos nesses cursos. Os Cursos de Educação Física, nesse contexto, ampliam esse diálogo com disciplinas que tratam da história da área. No caso da UFS, a disciplina recebe essa nomenclatura: “História da Educação Física”.

Faz-se mister compreender que os cursos de Educação Física vem tentando superar dois óbices clássicos: primeiro, a compreensão episódica da História, inclusive subsumindo o desenvolvimento das práticas à divisão das eras históricas, bem como aos períodos da história política nacional; segundo, a herança dos discursos críticos da década de 1980 (mais políticos,

---

\* \* Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisa subsidiada pelo "Programa de Auxílio à integração de Docentes e Técnicos Administrativos recém-doutores às atividades de pesquisa" (PAIRD/UFS). E-mail: hamilcarj@bol.com.br.

que acadêmicos) que fragmentaram a educação física de acordo com o desenvolvimento econômico e os projetos políticos do país, estabelecendo uma visão etapista da área.

Ao assumir a disciplina "História da Educação Física" no Curso de Educação Física da UFS, propus nortear seu encaminhamento a partir de duas concepções: uma concepção de formação e uma concepção de História. Uma concepção de formação que tem como princípio a sujeito na, da e para a História, que advoga a síntese das ciências humanas em uma perspectiva integralizadora do homem, e a reflexão do real concreto como condição fulcral de formação, visualização e resolução de contradições. Por conseguinte, propunha uma concepção materialista da História, entendida como "teoria da prática", como síntese possível à compreensão do mundo em processo. Na dinâmica dessa concepção, o Cinema constituiu-se como uma via narrativa problematizadora da própria História. O objetivo deste trabalho é explicitar e refletir a experiência desenvolvida, no ano de 2008, no âmbito da disciplina "História da Educação Física", pautada na relação teórico-metodológica de Cinema-História.

### **I - Possibilidades da relação Cinema-História:**

A modernidade impôs novos padrões de organização da existência que produziram fortes rupturas históricas: no plano econômico, a consolidação do capitalismo; no plano político, solidificou-se a primazia do Estado-nação e suas contradições; no plano social, a classe trabalhadora impôs uma tensão histórica incessante; no plano cultural elegeu-se a escola como centro do processo de formação e controle disciplinar da juventude. De igual modo, face ao avanço da industrialização, da urbanização e da burocratização vislumbrou-se o tempo livre como espaço dos divertimentos, trazendo à luz dois dos signos da modernidade, a sensorialidade e a imagem. Nesse campo dos divertimentos, espaços como praças, feiras, teatros, cinemas proliferaram como cerne da vivência/experiência das artes e do esporte.

No mesmo diapasão, para Charney (2004), alguns elementos revelam os caracteres centrais da modernidade: uma nova cultura urbana geradora de atividades de lazer e entretenimento; a materialização de um público que se massificou; a definição de instantes e sensações modernas expressas nas fotografias, pinturas, cartazes e no cinema; a cada vez mais presente indistinção entre realidade e representações; o salto comercial da cultura de consumo dos lazes; além da centralidade do corpo como receptáculo e propagador das sensações. A sociedade do século XX, portanto, pautou-se em uma crescente espetacularização manifesta em práticas corporais com forte impacto imagético, a saber: as danças, as lutas, as ginásticas, as atividades circenses, sobretudo os esportes. O apelo imagético dessas práticas não passou incólume à experiência visual central da era moderna: o cinema. Para Charney (2004: 332):

*a experiência do cinema refletiu a experiência epistemológica mais ampla da modernidade. Os sujeitos modernos (re)descobriram seus lugares como mediadores entre passado e futuro ao (re)experimentar essa condição como espectadores de cinema. Passado e futuro confrontaram-se não em uma zona hipotética, mas no terreno do corpo.*

Expressa, vivenciada e captada pelo corpo, a experiência do cinema é fulcral à construção de possibilidades interpretativas da História, notadamente dessas práticas que também se expressam e se vivenciam pelo corpo. Nesse sentido, assumi o célebre primado de Marc Ferro (1992: 86), de que partir das imagens não é buscar ilustrar, confirmar ou desmentir a história escrita, mas compreendê-las como produções históricas, ou seja, "que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. [...] Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História".

Tomada a relação Cinema-História como princípio dialógico, entendo que o Cinema, conforme Nóvoa (2007), na sua simbiose realidade-ficção promove a exposição da concepção de mundo das camadas sociais que controlam os meios de produção cinematográficos. Portanto, torna-se um veículo de ideologias conformadoras de grandes massas. Em contrapartida, também o Cinema é veículo de resistências ou tomadas de posição, posto que o mesmo não reproduz a História: é História, faz História, representa-a, recria-a continuamente sendo terreno de tensões e polêmicas.

Isso posto, penso a relação Cinema-História por três aspectos: o Cinema como agente da História, fonte histórica ou representação histórica. Seguindo as pegadas de Marc Ferro, Barros (2007) infere que o Cinema se apresenta como um feixe histórico de agentes diversos, sendo possível compreender suas interfaces com a política, a economia, a sociedade e a cultura. De igual modo, o produto cultural Cinema permite-nos, tomando-o como fonte, apreender o mundo/contexto que o produziu, desnudando suas redes de poder, expectativas de mercado, padrões culturais, competências esportadoras. Por fim, o Cinema na expectativa de expressar processos históricos, geralmente exprime tão somente suas representações.

Neste feixe de entrecruzamento de interesses e tensões, dada a civilização espetacular na qual estamos imersos em que a imagem tem forte conotação conformativa, o Cinema tem, por conseguinte, uma notável função educativa. Para Nóvoa (2007), urge um novo modelo pedagógico, o uso da linguagem e produção cinematográfica para exercitar múltiplos olhares sobre a História, com isso formar uma nova juventude com olhar de historicidade. Portanto, é possível passarmos de uma razão puramente lógica, geralmente instrumental, para uma razão

poética escudada no sentimento, na subjetividade como via de diálogo historiográfico, tendo o cinema como sua máxima expressão visual.

Nesses termos, pensar a vida, o mundo, o humano, a História é, portanto, potencializar os infundáveis diálogos entre o real e suas representações. A História, no caso em tela, a "História da Educação Física" foi problematizada tendo o Cinema como agente, fonte e representação, explicitando o nosso estar no mundo, materializado nas práticas corporais.

## **II - A experiência em "História da Educação Física":**

A experiência visual do Cinema, apesar de particular, não impede, ao contrário incita, a discussão coletiva propondo aproximações às possibilidades de leitura do discurso imagético. Posto isso, defendi uma proposição de Experiência nos termos de Thompson (1981), ou seja, uma vivência prática no âmbito das idéias, das artes, das normas, dos valores, dos sentimentos, no campo conflituoso da cultura. Pressupunha, então, que o aluno já possui uma dada cultura cinematográfica e uma cultura histórica vivenciada intensamente nesses planos. A questão posta era apurar, na experiência coletiva, as indicações clássicas de Marc Ferro (1992): uma leitura histórica do Cinema e uma leitura cinematográfica da História.

Seguindo o roteiro proposto pela ementa — que propunha uma viagem histórica da Antiguidade à contemporaneidade —, a disciplina "História da Educação Física" foi montada em um contraste entre as leituras clássicas da historiografia da área com as novas possibilidades erigidas pelo Cinema. Como roteiro de trabalho pedagógico segui as orientações de Napolitano (2003). No planejamento e execução das atividades estabeleci duas fases: a primeira incluiu a seleção dos filmes, seu emprego no âmbito do planejamento geral da disciplina, a reunião de informações básicas, e a identificação da cultura cinematográfica da classe; a segunda fase materializou a exibição do filme, a preparação de um roteiro de análise, a formação de grupos de discussão e a síntese geral do debate, culminando em uma dissertação centrada nas tensões entre os textos historiográficos e os imagéticos (os filmes).

A estrutura da disciplina foi definida em três unidades: unidade introdutória discutindo o conceito de História e suas formas narrativas; uma unidade denominada "educação do corpo", referente às eras da antiguidade e medieval; e uma unidade que se apropria do discurso da modernidade e as plurais formas de educação do corpo, inclusive a que tomava forma na escola sob a denominação "educação física.

Na unidade introdutória foi problematizado o conceito clássico de História: ciência social que analisa os processos de formação das sociedades humanas, mediando sincronia e diacronia, sustentada na narrativa desvelada no diálogo com as fontes documentais. Partindo

dessa raiz, investigou-se a cultura cinematográfica da classe, bem como os nexos que a mesma conseguia estabelecer com a História. Identificou-se que, em média, os alunos assistem mais filmes em DVD ou na TV do que no cinema. Esse fato inscreve a ida ao cinema como uma atividade secundária, pois a saída se justifica pelo passeio com os amigos ou com os namorados, o que também revela os critérios de escolha dos filmes: os lançamentos com larga divulgação. O gênero cinematográfico dominante é o filme de ação/aventura, implicando na limitação de preferência das produções cinematográficas hollywoodianas, com algumas inserções do cinema nacional, de modo destacado os filmes com divulgação/produção da Globo Filmes. Quanto aos nexos históricos, revelou-se que o público (alunos), aceita os filmes históricos como expressão/exibição da "verdade dos fatos".

Problematizando visualmente a História foi utilizado o filme "*Narradores de Javé*", (Caffé, 2003)<sup>1</sup>. O filme expõe as desventuras dos cidadãos de uma pequena cidade nordestina chamada Javé na iminência do seu desaparecimento sob as águas de uma usina hidrelétrica. O filme de Eliane Caffé sintetiza duas questões centrais e delicadas da História: a primeira, suas formas de narrativa e a razão que orienta a análise dos processos, uma problemática perceptível em uma fala do protagonista: "uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito"; a segunda, a função da mesma em garantir a sobrevivência das sociedades humanas através da memória. Lançava-se o desafio de enfrentar a História como um campo aberto a múltiplas interpretações e recriações, porém factível de conhecer e de necessária preservação.

Iniciando a primeira unidade que investigava a "educação do corpo" na Antiguidade e na Idade Média, propus questionar as bases do discurso que sustenta os ideários educativos gregos e de civilização romanos. Tais discursos estabelecem vínculos lineares com as concepções de educação física e esporte hodiernos como se os mesmos fossem simples evoluções históricas. Questionando uma "tese de continuidade" que alinha os tratos corporais e as práticas esportivas modernas com as competições corporais gregas, propus um diálogo com o filme "*Tróia*" (Petersen, 2004).

Inspirado na obra clássica de Homero, "*Ilíada*", o filme narra a guerra de Tróia, de maneira visualmente esplendorosa nas batalhas que moveram aquele momento histórico, sendo um grato elemento para o debate entre a História, a Literatura e o Cinema. Diferente da obra homérica, suprime-se toda a motivação mística da guerra, revelando tão somente as urdiduras políticas da mesma, romantizando a relação entre os jovens Páris e Helena,

---

<sup>1</sup> □ Dados os limites do texto, optei por não colocar sinopses dos filmes trabalhados, mas enfatizar os temas trabalhados no que se refere à dimensão da História e a conformação da educação do corpo.

buscando assim uma certa verossimilhança histórica. Por outro lado, o filme ratifica o imaginário grego dos heróis destemidos e de belos modelos corporais.

Tentamos nesse momento dissociar a lógica que move o preparo corporal para o esporte moderno, justificado por si mesmo e pelos valores econômicos que gera, do preparo corporal exposto no filme. Para os gregos, o cuidado com o corpo se justificava pela guerra, mas principalmente pelo reconhecimento social e pela glória histórica, significando a aproximação aos próprios deuses. A educação do corpo, nesse contexto, justificava-se não por elementos educacionais, mas por seus vínculos às instituições militares e religiosas. O debate foi produtivo, mas limitado pela pouca produção cinematográfica dedicada à Grécia Clássica.

Alguns séculos depois, quanto ao momento de expansão e consolidação do Império Romano, os estudos de História da Educação Física têm ratificado a idéia de que Roma deu continuidade, sob novas bases, aos ideais gregos, inclusive no preparo dos corpos alçados à condição de protagonistas de divertimentos públicos.

Diferentemente da exposição da Grécia, o Império Romano tem sido muito retratado no cinema mundial. Todavia, limitou-se (nas décadas de 1940-1960) aos filmes épicos com ênfase nas tensões político-religiosas que deram origem ao cristianismo. Em contrapartida, é possível destacar, no âmbito do preparo militar e dos escravos gladiadores, o notável clássico de Stanley Kubrick, "*Spartacus*" (1962). Optamos pelo trabalho com "*Gladiador*" (Scott, 2000), a típica releitura moderna dos grandes épicos, com esplêndido apuro visual, ainda que seja mais uma alegoria das disputas da contemporaneidade que a ilustração do período.

Para a disciplina é notável a percepção da preparação física dos gladiadores e a política do "pão e circo" recuperada pelo Imperador Commodus<sup>2</sup>. Carregando nas imagens de luta, sobretudo pela sobrevivência dos gladiadores, é possível perceber que o filme de Ridley Scott exalta os valores de honra, lealdade e firmeza de caráter dos gladiadores em oposição à sordidez dos romanos. Nesse contexto, a preparação física tem como horizonte a sobrevivência, mas tem como limite a honra, fazendo com que o diretor dê sustentação às teses do declínio romano graças à depravação moral, política e corporal. Tais processos produziram o enfraquecimento do império, o fortalecimento do cristianismo, a consolidação da Igreja como centro cultural e político do ocidente e o abandono do ideário grego de preparação corporal. Na nascente Idade Média, a preparação física ficaria restrita aos homens que, pela arte da guerra, guardavam e expandiam as idéias da Igreja: os cavaleiros.

---

<sup>2</sup> <sup>2</sup> Ainda que distantes temporalmente, não há como não se assombrar com a imagem do Coliseu lotado e sua aproximação com os modernos estádios de futebol

Na historiografia da educação física se exaltam as normas cavaleirescas, sobretudo no período em que os cavaleiros arvoram-se na ocupação da Terra Santa via campanha das Cruzadas. Entra para o imaginário social os códigos de honra dos cavaleiros, sua relação com a nobreza, a Igreja e as mulheres. Como elementos fílmicos de exposição e problematização desse período histórico existem alguns exemplos importantes: os clássicos “*Alexandre Nevsky*” (Eisenstein, 1938); “*El Cid*” (Mann, 1961); e “*Excalibur*” (Boorman, 1981); as várias versões da trajetória de Joana D'Arc; “*Conquista sangrenta*” (Verhoeven, 1984); “*Coração valente*” (Gibson, 1995); e “*Cruzada*” (Scott, 2006); e finalizando com filmes que polemizam o papel da Igreja no ocaso do medievo e já acenam com o “renascimento” das artes e das ciências: “*Em nome de Deus*” (Donner, 1988); e “*O nome da Rosa*” (Annaud, 1986).

Optamos trabalhar a obra, “*O incrível exército de Brancaleone*”, (Monicelli, 1965). Monicelli fez uma sátira que, ao subverter os ideais de cavalaria ataca diretamente o fascismo italiano e suas ligações com o alto clero. A obra explicita, contundentemente, as disputas pela terra, a peste negra e a miséria imposta pela Igreja e outras instituições. Ataca o ideal cavaleiresco, seus códigos de honra, o amor cortês e a castidade. Percebe-se, então, que a obra cinematográfica permite pensar em novas leituras da História e lança novas bases para entender a configuração das práticas corporais.

A partir dos séculos XV-XVI, no momento em que o corpo começa a ser submetido à lógica produtiva capitalista, às condições insalubres provocadas pela urbanização, à nova estrutura educacional, a escola, iniciou-se a 2ª unidade na qual foram analisadas as múltiplas formas de educação do corpo geradas pela modernidade. Insere-se aqui, uma dada posição teórica, qual seja, só podemos falar em Educação Física, uma disciplina, um espaço-tempo privilegiado para a formação da cultura corporal dos educandos na modernidade com a constituição dos sistemas nacionais de ensino. É somente a partir do século XVI que podemos destacar atividades voltadas propriamente à educação corporal dos jovens, com delimitações pedagógicas, ainda que não fosse uma prática acessível a todos, haja vista que, homens, mulheres e crianças eram arremessados ao centro da produção industrial.

Problematizando esse momento exibimos o filme “*Germinal*” (Berri, 1993), inspirada no clássico romance escrito por Émile Zola em 1885. “*Germinal*” alude ao nascimento e maturação dos movimentos grevistas e de uma atitude mais ofensiva por parte dos trabalhadores das minas de carvão do século XIX na França em relação à exploração de seus patrões. A industrialização aliada à miséria impele os jovens à procura por empregos cada vez mais insalubres e perigosos, tornando patente a degradação física e moral das famílias proletárias. O filme se coloca em oposição a leituras clássicas da historiografia da educação

física que enfatizam os investimentos em saúde como elementos de uma política higienista oriunda da Europa no século XIX, inclusive nas aulas de ginástica como meio saneador dos corpos e preparo para o trabalho. Em “*Germinal*”, a preparação para o trabalho inexistia, posto que o acesso à escola inexistia. A contenção das doenças era uma questão sanitária ganhando força o papel dos médicos. Com a força da escola naturalista, Zola (e Claude Berri), demonstra a decadência física e moral dos homens que “germinam como vermes”, materializando em seus corpos a exploração do trabalho alienado.

Representando esse processo de industrialização em que afloram as doenças, é possível perceber no Brasil, do início da República, que tentava se modernizar pela urbanização e industrialização, a ação científica dos médicos na contenção dos males sócio-biológicos que atingiam os corpos dos sujeitos, bem como a reação destes à invasão do terreno privado pela ação pública. O filme “*Sonhos tropicais*” (Sturm, 2002) ilustra sobremaneira essa tensão social.

O filme demonstra que as questões da modernização via saúde pública no Brasil eram delicadas e plenas de contradições. No campo da educação dos corpos, mesmo a capital federal, em fins do século XIX, não tinha democratizado o acesso à escola, portanto, a perspectiva higienista de saúde dos corpos não foi educativa, foi sobretudo invasiva e de disciplinarização dos corpos, mais por motivos econômicos que humanitários. Por outro lado, representa um movimento insurgente importante na História (Revolta da Vacina) revelando, por conseguinte, que os sujeitos não eram passivos nessa dinâmica histórica.

Com o avanço das perspectivas higienistas e eugênicas de forte acento nacionalista ganham força a ação dos militares na instrução física da mocidade, sendo espaiada da Europa para as Américas. Em oposição, na Inglaterra do século XIX, o esporte florescia nas escolas públicas com um dado modelo de disciplina corporal voltado ao controle do nível de violência socialmente permitido, ao extravasar das tensões, pautando-se em regras rígidas, formais, racionais as quais limitam a ação dos homens às marcas e projetos civilizatórios. Infelizmente, mesmo com a destacada força nacionalista do movimento ginástico não conseguimos localizar filmes que tematizassem esse processo, à notável exceção do filme de Agnieszka Holland, “*Filhos da guerra*” (1991), que narra as desventuras de um jovem judeu que sobrevive ao avanço nazista graças à sua inserção na “Juventude Hitlerista”. A exposição das ações pedagógicas no âmbito desse movimento, que repercutiu inclusive no Brasil, é bastante elucidativa. De igual modo, o avanço do movimento esportivo na Inglaterra e sua expansão global se apresentam como uma lacuna na produção cinematográfica mundial.



Seguindo a tradição histórica de avanço da modernização do trabalho e das práticas esportivas, dois elementos educativos por excelência das dimensões corporais da humanidade, nós a problematizamos com dois filmes: “*Tempos modernos*” (Chaplin, 1936) e “*Olympia*” (Riefenstahl, 1938).

A obra-prima de Chaplin demole a lógica produtiva pautado no modelo taylorista e fordista na qual o homem é subsumido pelo trabalho, alienando-se física, emocional e moralmente. As ações educativas para o corpo que, em tese, deveriam estar centradas na escola, no âmbito das atividades da educação física, são transferidas a outras instituições, daí que a personagem se vê, ao longo do filme, arremessada no furacão das principais instituições disciplinares e de controle da história: a fábrica, o hospital e a prisão. Que modelo educacional está posto então nos marcos do capitalismo? A passagem do “vagabundo” ao “operário” e suas agruras reflete nossa angústia em se inserir em mundo que cada vez mais prescindia da condição humana. A subserviência do homem ao mecanicismo capitalista faz Chaplin criticar, veementemente, a condição de “homem-máquina”. Tal condição seria rechaçada com o discurso final feito pelo barbeiro, confundido com o ditador Hinkel, em “*O Grande Ditador*” (1940), quando exclama: “Não sois máquinas! Homens é que sois!”.

Se a lógica do trabalho alienado dava a tônica no campo da produção, no campo da educação e lazer de massa nada teve (ou tem!) tanta significação quanto o fenômeno esportivo. O esporte se tornou a grande instituição da modernidade, face ao seu apelo imagético e sua universalidade. O discurso inebriante do “olimpismo”, com sua mistificação do passado grego tornou-se uma referência para a educação do corpo na escola e fora dela, fundamentalmente graças à força dos meios de comunicação de massa.

O ápice da massificação esportiva pela imagem foi um filme, encomendado por Hitler, que uniu de modo majestoso as estéticas cinematográfica e esportiva. Estudando os rituais de abertura dos Jogos antigos, Riefenstahl percebeu que não havia nenhuma aura de sagrado representando a idealização estética grega. A diretora inventa, então, a mais simbólica e forte tradição imagética dos Jogos: o vínculo ao ideário grego e a mística do fogo sagrado. “*Olympia*” idealizou e modernizou os rituais levando o “fogo olímpico”, do Templo de Zeus para a moderna Berlim de 1936, perpetuando esse ato na memória social do século XX.

Com essa obra, Riefenstahl realizou o mais profundo registro de competições esportivas já feito. A estética cinematográfica foi de enorme apuro visual com largo desenvolvimento de técnicas de captação e registro de imagens. Uma ode à estética corporal e esportiva na qual os atletas seriam sujeitos perfeitos, espelho de uma juventude que se defendia forte e patriótica. A exibição dos modelos e atletas de corpos perfeitos refletiu uma

idealização olímpica, gerando uma tradição que seria repetida indefinidamente, principalmente nos discursos pedagógicos e da mídia esportiva. O filme encerrou a possibilidade de pensar o olimpismo de modo neutro e apolítico, uma ode somente à estética e à educação corporal.

### **Por fim...**

A tentativa de experimentar uma nova dinâmica pedagógica que não se restrinja a novos instrumentos (exibição de filmes), mas amplifique um debate teórico-metodológico que aprofunda a compreensão da História pelas imagens cinematográficas revelou-se gratificante, motivador, porém extremamente difícil. O entendimento dos alunos que o Cinema é só um espaço de lazer sem consequência, não um espaço de reflexão, por conseguinte sua falta de critérios na escolha dos filmes a assistir (estando a reboque dos lançamentos) e a dificuldade de estabelecer nexos históricos foram os principais desafios enfrentados. As atividades de sistematização das reflexões nos roteiros de análise fílmica demonstraram essas dificuldades, revelando que, eu mesmo sou um aprendiz na tarefa de diálogo com a relação Cinema-História, estando, portanto, em processo.

Foi possível concluir, não obstante as dificuldades, que o uso de imagens, em uma civilização cada vez mais refém delas, oportuniza tencionar com os rumos da indústria de entretenimento e, do ponto de vista da formação superior, é um notável impulso a pensar as práticas para além dos discursos acadêmicos, visualizando suas múltiplas contradições, representações e inserções políticas, econômicas, sociais, educacionais e culturais. A experiência da "sala escura" deve, muito bem, ser uma experiência fértil nas salas de aula.

### **Referências:**

BARROS, J. D. Cinema e História: entre Expressões e Representações. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cinema-História**. Rio de Janeiro: Lesc, 2007. p. 13-55.

CHARNEY, L. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In: \_\_\_\_\_; SCHWARTZ, V. R. (Org.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. 2. ed. rev. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 317-334.

FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELO, V. A. **Cinema e Esporte**: diálogos. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, J. Apologia da relação Cinema-História. In: BARROS, J. D. (Org.). **Cinema-História**. Rio de Janeiro: Lesc, 2007. p. 57-86.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.