

**O filme nas aulas de sujeitos-professores de História: reflexões sobre subjetividades e experiência estética<sup>1</sup>**

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

Programa de Pós-Graduação em História Social/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Errimonte@gmail.com

O presente trabalho é parte das reflexões levantadas ao longo da pesquisa que culminou na dissertação intitulada “‘Hoje a Aula Vai Ser Um Filme’: o cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História” (MONTEIRO, 2019). Nosso objetivo foi traçar algumas análises a respeito da utilização de filmes em aulas de História da educação básica, sobretudo no que diz respeito aos *por quês*, e menos no *como fazem os professores*.

Caminhamos em dois sentidos complementares. O primeiro buscou investigar a apreciação de filmes como constituinte da vida pessoal do sujeito que é o professor. Através da categoria de saberes docentes de Maurice Tardif (2017) estabelecemos uma relação entre o sujeito que é participante da cultura – audiovisual – e sua profissional. O segundo trajeto buscou circunscrever as motivações que os levam a acionar tal recurso. Por que, afinal, a aula de História se torna um filme? Nossos investimentos teóricos e análise empírica nos levaram a entender que os filmes podem despertar sensibilidades que interessam aos professores. Nesse sentido, ele se torna uma possibilidade de subjetivação que é aberta através da experiência, do aluno-espectador, no contato com a obra de arte. Neste texto, faremos uma abordagem dos principais aspectos que despontaram nos dois itinerários.

Diante de um tema cuja literatura é vasta e diversificada, pretendíamos uma perspectiva de análise que contribuísse para as discussões, propondo outros olhares a este objeto que, a partir de Circe Bittencourt (2005) e Katia Maria Abud (2003), apreendemos

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

que está presente nos discursos de professores e teóricos da Educação desde a década de trinta<sup>2</sup>, nos primeiros sopros do movimento Escola Nova: Jonatas Serrano, membro fundador e professor de História do Colégio Pedro II, enxergava no cinema a possibilidade de atrair a atenção dos alunos a partir de uma “nova” linguagem. O curioso desse aspecto é que ainda hoje os professores encaram os filmes como “algo novo”, “lúdico”, mesmo imersos – eles e os alunos – em uma cultura audiovisual.

Quer dizer, a relação entre Cinema e Educação/ensino de História é objeto de estudos há um longo tempo. Contudo, mesmo amplas, encontramos em parte dessas pesquisas um lugar onde poderíamos nos debruçar. Acusando os professores – principalmente os de História – de utilizar o recurso fílmico somente como “ilustração do conteúdo” (DUARTE, 2009; MOGADOURO, 2011), tais estudos concentram-se numa perspectiva propositiva: *como* os professores deveriam utilizar os filmes em sala de aula. A problemática que envolve essa perspectiva é que ao propor metodologias, acaba por marginalizar aquelas que fogem do escopo apresentado. 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, 2009, p. 72)

A partir do excerto acima podemos entender que, para Duarte, os valores histórico e cinematográfico da obra “*Vidas Secas*” precisam ser explorados quando tornada ferramenta pedagógica. Contudo, é possível afirmar que somente por utilizar o filme como ilustração dos diferentes tipos de solo o professor não tem conhecimento da pertinência do filme no cenário mundial? Ou, ainda, se o filme auxilia o professor na “didatização”<sup>3</sup> do tema trabalhado, seria ele irresponsável somente porque não acionou a complexidade da sua linguagem?

---

<sup>2</sup> Estamos falando, especificamente, do caso brasileiro.

<sup>3</sup> Nas entrevistas coletadas percebemos que, muitas vezes, os professores dizem enxergar nos filmes uma possibilidade de negociação com a “linguagem dos alunos”. Eles são como uma isca capaz de mobilizá-los, atraí-los para o conteúdo/tema proposto. Nesse sentido, afirmamos que os professores trabalham numa “didatização”, transformando os assuntos, com o auxílio (da linguagem) dos filmes, em algo que se torna – pelo menos aparentemente – cognoscível para os alunos. Para aprofundar esta discussão, nos apropriamos

Para Fresquet (2013), com o *boom* dos estudos linguísticos na década de 60, os possíveis percursos pedagógicos com o cinema foram influenciados. Nesse momento, os filmes passaram a ser vistos como linguagem, sendo pouco consideradas suas potências enquanto arte. Houve, portanto, um esvaziamento do lugar do filme como experiência, essa experiência que, como quer Jorge Larrosa (2014), é responsável por atravessar e transformar os sujeitos. Ou seja, o filme tornou-se uma mera linguagem, deixando de ser considerados em suas dimensões artísticas (e, portanto, subjetivas).

Embora não estejamos negando a pertinência de um trabalho sobre a linguagem cinematográfica, preferimos não descartar as ações dos professores sem entender suas motivações. Por isso, entendemos que nossas abordagens teórico-metodológicas precisavam ter uma dimensão “compreensiva”<sup>4</sup>, capazes de revelar as nuances dos sujeitos-professores no que diz respeito à escolha do filme como recurso para as suas aulas. Contudo, não estamos dizendo que os professores são as únicas autoridades no que diz respeito aos processos educativos, mas, pelo contrário, desejamos ampliar esse diálogo, estreitando os laços entre a pesquisa e a prática docente, já que como aponta Tardif,

Um dos maiores problemas das pesquisas em ciências da educação é 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, 2017, p. 259)

### **Os sujeitos e os filmes, os filmes e os professores**

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

---

das discussões de Ana Maria Monteiro (2010) e Michel Develay (1992), que entende a transposição didática como o amálgama dos saberes acadêmicos e as escolhas axiológicas dos professores – esta perspectiva vai de encontro as nossas hipóteses, já que destacamos as subjetividades envolvidas nas escolhas e processos pedagógicos dos professores.

<sup>4</sup> Utilizamos entrevistas semiestruturadas e a realização de um grupo focal como metodologias para obtenção do *corpus* de análise. As duas etapas aconteceram em uma escola estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro e respeitaram o acordado com o comitê de ética da UERJ. Seis professores foram entrevistados e quatro deles participaram do grupo focal. Os excertos das entrevistas trazidos nesse texto se referem ao material coletado nessas etapas, cujo detalhes procedimentais podem ser acessados na dissertação supracitada.

vai tecendo o tempo todo. Se tecendo, se tecendo, se tecendo. É assim, né, na vida.  
(Professora Caroline<sup>5</sup>, grifo nosso)

Para a professora Caroline, ser professor é (se) tecer uma colcha de retalhos que traz à superfície aspectos das suas *personalidades*. Para ela, estar à vontade é incluir na docência essas marcas que a caracterizam. Por outro lado, ao trazer aspectos que não condizem com sua personalidade, tenderia a ser malsucedida em sua ação.

De acordo com o filósofo canadense,

[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)

Ou seja, os saberes docentes são formados não somente pelo conjunto de conhecimento adquirido na formação profissional, mas também oriundos dos diferentes espaços de socialização percorridos pelos professores ao longo das suas vidas<sup>6</sup>. O professor é uma pessoa com identidade.

As fontes de aquisição dos saberes pessoais dos professores podem ser percebidas na família, nos ambientes nos quais circularam/ circulam, na educação no sentido lato. Para Tardif (2017), esses 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 Helenice Rocha (2015), 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. 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.

---

<sup>5</sup> Codificamos os nomes dos professores em respeito às suas privacidades e possíveis implicações.

<sup>6</sup> Nesse sentido, a teoria de Tardif aproxima-se da perspectiva fenomenológica, que considera as experiências com a realidade ôntica do mundo como formadoras dos sujeitos. Para mais aprofundamento a respeito desse tema, ver “Fenomenologia e Ciências Humanas” (CAPALBO, 2007).

Portanto, podemos inferir que existe uma personalidade na prática docente, que transparece nas escolhas dos recursos acionados. Por outro lado, mesmo quando os professores elegem o mesmo recurso, o filme, por exemplo, podemos perceber elementos estéticos que correspondem aos “gostos” dos sujeitos que eles são. Isto fica claro na realização do grupo foca, quando o professor Pedro exhibe um trecho do filme *Apocalypto* (2007). Na cena, vemos uma anta correndo aos gritos, até que é atingida por uma armadilha feita de estacas que atravessam o seu corpo. O professor argumenta porque gosta de trabalhar com essa sequência – questões como identidade e valorização dos territórios<sup>7</sup> –, mas embora suas explicações soem razoáveis para as professoras, duas delas disseram não ter interesse na exibição desse tipo de filme, pois não gostam da violência que ele evoca. Portanto, embora compartilhem um lugar comum – o de professores que exibem filmes – se distanciam na escolha das obras, elegendo aqueles que, mais uma vez, dizem respeito ao modo como gostam de olhar para o mundo. Assim, eles também deixam transparecer suas inclinações estéticas.

Para Antônio Nóvoa,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] 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, 1993, p.17)

O pesquisador português é expoente de uma tradição que investiga o lugar desse “eu” na vida profissional de professores. Seus estudos autobiográficos são um esforço em evidenciar esses aspectos que caracterizam a docência. Podemos relacionar esses estudos, no caso específico de professores de História, aos estudos que colocam em evidência a

---

<sup>7</sup> Podemos notar que, muitas vezes, os professores enxergam nos filmes a possibilidade de trabalhar certos temas que tangenciam o ensino de História, mas que não constituem o cerne do conteúdo trabalhado. Quer dizer, o filme aborda as disputas pelos territórios que envolviam os incas e os maias, mas o professor enxerga nele a possibilidade de discutir certos temas que considera importante para o desenvolvimento pessoal dos alunos, para além do conteúdo histórico. Para o linguista José Luiz Fiorin (1997), isto é possibilitado porque todo texto – e, nesse aspecto, entendemos o filme como um texto capaz de ser lido – pode apresentar-se ao leitor através dos percursos figurativos e temáticos. O primeiro é marcado pelos elementos concretos da vida, como as roupas, as pirâmides, enquanto o segundo diz respeito aos processos que tangenciam as imagens que o texto é capaz de criar – nesse caso, por exemplo, o professor Pedro se interessa em trabalhar o respeito aos mais velhos a partir das discussões acerca da valorização do território que infere no filme. O professor é também um leitor desse filme-texto.

subjetividade dos historiadores em seus trabalhos. Nesse sentido, ao dizer que os professores carregam seus “eus” para a sala de aula, podemos correlatar ao próprio texto dos historiadores.

Para Sabina Loriga (2012), os historiadores passaram um bom tempo discutindo sobre a possibilidade de separar-nos ou não das nossas subjetividades. Seria possível escrever um texto historiográfico sem as influências desse “eu” que o escreve? Para ela, estes questionamentos despontam pela impossibilidade de nos separarmos das questões postas pelo tempo presente – já que o momento em que vivemos impulsiona as nossas criações. Ou seja, os historiadores são sujeitos que tomam posições dentro de determinado contexto social, político, cultural etc.<sup>8</sup> 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. Ora, o professor de História é esse sujeito que carrega saberes oriundos de diferentes instâncias – que revelam o seu eu na profissão –, mas também podem ser considerados esses historiadores envoltos nas discussões do seu tempo – e que escrevem seus textos-aulas<sup>9</sup>.

De acordo com Maria Inés Mudrovic (2016), 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, por exemplo, poderemos perceber nestes textos elementos que caracterizam uma “narrativa feminista”. Para ela, “a configuração narrativa cria

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> Entedemos a aula dos professores de História como texto, como quer Ilmar Rohloff de Mattos (2007). Para ele, historiadores e professores de História produzem textos, cada qual a 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 o professor-pesquisador, esse texto é criado em função desses leitores. Contudo, a partir da leitura que fazemos de Loriga, podemos considerar que também nesse texto há uma subjetividade que estabelece uma negociação com a capacidade intelectual daqueles que serão os leitores: os alunos.

identidades históricas relacionando início, meio e fim, em uma totalidade coerente” (MUDROVICIC, 2016, p. 10, tradução livre)<sup>10</sup>.

Isso fica evidente quando as professoras apresentam o que enxergam no filme *Carlota Joaquina* (1995): para elas, além de ser um filme com o qual podem abordar o conteúdo “vinda da família real”, ele é também uma porta para as discussões de gênero. Elas se interessam pela representação do papel feminino apresentado pela obra, e trabalham com os seus alunos questões sobre a condição da mulher – no início do século XIX aos dias atuais. Sendo assim, podemos assimilar que as escolhas dos professores se vinculam às suas predileções culturais e estéticas.

Um caso interessante é o da professora Mariana, que desde a infância tem o cinema como uma das suas principais fontes de diversão e conhecimento. Ela nos relata que não era como os outros adolescentes da cidade onde morava, preferindo passar os finais de semana indo ao cinema:

Eu era um pouco diferente dos adolescentes do MS. 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 muito 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. (Professora Mariana)

Assistir a filmes constitui a personalidade da professora Mariana que, ao longo da entrevista, revela como essas experiências contribuíram para formar a maneira como lida com as questões do mundo. Quer dizer, essa experiência da vida, ato aparentemente simples – assistir a filmes – constitui esse repertório que forja, inclusive, a sua identidade profissional. É ela quem mobiliza esforços em retirar os alunos da sala de aula para levá-los ao cinema (notemos que, para ela, assistir a filmes na sala escura é uma experiência ainda mais significativa). Estaria Mariana imprimindo esforços em proporcionar experiências para os alunos, como essas que ela mesma tivera e sem as quais não seria o que é? Nossa interpretação é que sim.

Mariana faz uma associação direta entre a prática de ver filmes, seu interesse pelos filmes com temáticas históricas e a escolha da profissão (ela diz que adorava os filmes de

---

<sup>10</sup> No original, “*Narrative configuration creates historical identities relating beginning, middle and end which, all together, are temporal coherent wholes*”.

guerra, como Bem Hur). 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 entusiasta diz que os filmes sempre têm uma “fala impactante” ou uma “música impactante”, que acaba chamando a atenção dos alunos – ou dela mesma? –. Mariana insiste nestes termos e, de certa maneira, ele nos ajuda a entender um aspecto sobre o qual falaremos um pouco mais no próximo tópico: o filme pode ser uma oferta de uma experiência estética, na qual estão os envolvidos os aspectos sensíveis tanto quanto os cognitivos.

Durante o grupo focal, os professores que moram na mesma cidade voltaram-se a um aspecto comum do passado: os antigos cinemas de rua.

- Em xxx 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 xx, na praça, tinha um cinema, que hoje é um mercado. Aqui na praça de xx, na esquina, tinha um cinema... No xx tinha cinema... xx tinha cinema...
- xx 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”. [...] (Grupo focal)<sup>11</sup>

Esses professores, portanto, possuem uma forte relação com o cinema – não somente no que diz respeito a espectadorialidade, mas com a arquitetura do espaço – aproximando-se da pertinência atribuída por Mariana a assistir filmes na sala escura.

À medida que a conversa vai avançando, os professores lamentam-se pelos cinemas que deixaram de compor a paisagem da cidade onde moram. O saudosismo vira de sobressalto um questionamento a respeito das suas atuais realidades culturais – e a dos seus alunos, já que, com exceção de Mariana, alunos e professores vivem na mesma cidade, quando não nos mesmos bairros. Está presente no discurso a percepção da ausência de oportunidades culturais aos alunos. Os professores não mencionaram o fato de que, hoje, as formas de *espectatorialidade* podem ter ganhado outra dimensão, já que parte significativa de filmes podem ser acessados através de plataformas digitais. Pelo

---

<sup>11</sup> Não especificamos os nomes dos professores nos excertos do grupo focal. Isso porque, de acordo com Sonia Maria Gondim (2002), o mais importante no grupo focal é entender os professos de influência de um sobre o outro, ao passo que, no final, temos em mãos a opinião não de uma pessoa, mas do grupo.



contrário, investem no argumento da ausência: a de que os alunos carecem desses espaços nos quais possam assistir a *bons* filmes.

Em suas aulas, os filmes surgem como ferramenta pedagógica, no sentido de acionar os aspectos cognitivos necessários para a aprendizagem do conhecimento histórico, mas também como espaço do “lazer”, do encontro com o lúdico. Das idas ao cinema propostas por Mariana, ou os “cine-pipocas” propostos por Caroline e Pedro ao final de cada semestre, identificamos que os professores responsabilizam-se pelo agenciamento cultural dos alunos:

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)

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. (Professor Pedro)

Quer dizer, nesses momentos os professores não têm uma metodologia de trabalho com o filme. A proposta é permitir que os alunos tenham acesso a esse produto cultural que, dos seus pontos de vista, muitas vezes lhes são dificultados. Ainda, podemos apreender que nessa ação existe um esforço em ampliar o sentido da escola, que passa a ser um lugar onde também se cabem momentos aparentemente deslocados do “aprender”<sup>12</sup>: podemos, portanto, inferir que esses professores se interessam pelos processos de subjetivação desses sujeitos que são os seus alunos.

### **O Filme como o “despertar de sentidos”**

---

<sup>12</sup> Esse aspecto é melhor desenvolvido na supracitada dissertação. Sofisticamos essa discussão a partir do cabedal de Gert Biesta (2012, 2017), para quem a educação precisa ser compreendida através de três pilares: qualificação, socialização e subjetivação. Grosso modo, no primeiro temos aquilo que se aprender para a realização de algo (aprender para...), no segundo, a educação torna-se o instrumento que facilita a inserção dos alunos nos códigos compartilhados na sociedade (a hora de falar, de levantar etc), e a terceira, como subjetivação, a que principalmente nos interessa, como a atitude da educação que permite aos alunos que possam manifestar e desenvolver suas individualidades.

No texto “Entre as madalenas de Proust e o riso sob o guarda-chuva de Bataille: breve reflexão sobre a relação entre história e hermenêutica”, Verena Alberti (2011) estabelece um diálogo com a perspectiva hermenêutica desenvolvida por Guilherme Pereira das Neves<sup>13</sup>. A autora 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).

Ou seja: os textos, os documentos – que entendemos não somente como inscrições em tinta sobre papel – não é a única porta para a interpretação do historiador sobre aquele passado que remontam. Quer dizer, se por um lado os historiadores exercem um movimento de busca 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 (2011), 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. (MONTEIRO, 2019, p.93).

Se entendemos que os professores estão interessados no filme como “janela para o passado”<sup>14</sup>, podemos conceber que eles estão interessados numa apresentação “materializada” dele. A dança dos corpos nos cenários reconstituídos no filme pode engajar uma interpretação – uma busca de sentido, como a definição hermenêutica – mas também um engajamento sensível – um “despertar dos sentidos”, como fala Alberti (2011). Nesse sentido, nos aproximamos da arte ou de uma conceituação clássica sobre o que chamamos de “experiência estética”.

Para John Dewey (2010), 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,

---

<sup>13</sup> O texto de Neves (2011) é uma explicação da hermenêutica através de um episódio vivido por Proust, que embebeda madalenas no chá em busca de sentido para essa mesma experiência durante a sua infância. O que Alberti (2011) evoca é a possibilidade de dirigirmos um olhar para o passado que se preocupe tanto com essa busca de sentido quanto a percepção dos sentidos, gestos que o compunha.

<sup>14</sup> Para Rodrigo Ferreira (2018), esses são os filmes de “ambientação histórica”. Neles podemos perceber um intuito deliberado de reconstituição dos acontecimentos históricos, supostamente “tal qual foi”.

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. Portanto, trata-se de uma abertura para o que é sensível, da oferta de uma experiência entremeada não somente de logos, do que é lógico, mas sobretudo de *pathos*, do que é emoção.

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. Gostamos de pensar que também nas aulas de História podem ser ofertadas estas experiências que, como na arte, podemos definir como estéticas.

Para Hans Ulrich Gumbrecht (2016a, 2016b), a História compartilha com a arte o componente distintivo da presença:

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 nossos)

A presença pode ser definida como o elemento último da experiência estética: a capacidade que as coisas do mundo tem, e agora para além das artes, para afetar os corpos daqueles que entram em contato com elas. Para Gumbrecht (2016a, 2016b) a presença pode ser definida como algo que nos é quase tátil: como se uma substância (um som) encontrasse na forma (música) a possibilidade de nos atingir. Quer dizer, a presença não está relacionada à razão, ou ao que é interpretação, mas a uma reação sensível e individual.

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 sugere logo no subtítulo do seu livro “Produção de Presença” (GUMBRECHT, 2016a). 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 – encontramos dificuldade em perceber na fala dos professores posições mais contundentes acerca desses momentos que escapam da cobrança de sentido. Quer dizer, os professores estão imersos numa cultura de sentido e falar sobre outras experiências poderiam lhe render críticas no que diz respeito à execução dos papéis que precisam/devem desempenhar. 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 pras 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 nosso)

*Ali não é ensinar.* O Apocalypso 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. “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?” (Professora Lorena, grifo nosso)

No primeiro exemplo podemos perceber que a professora possui a clara intenção de sensibilizar os alunos através do filme. O livro didático ou um texto escrito não seriam suficientes para dar a dimensão das pessoas que Olga e Luís Carlos Prestes foram. Portanto, ela entende que com Olga (2004) seria capaz de mobilizar as emoções dos alunos. No segundo exemplo, percebemos que o efeito dessa materialidade é o que impulsiona o uso do filme Apocalypso (2009) por Lorena. Estamos diante de um argumento que evidencia a importância dessas “materialidades” na construção do conhecimento que essas professoras julgam importantes para os seus alunos.

Lorena revela que seu objetivo com o filme não é *ensinar*. 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.

O que nos interessa nesses casos é perceber como os filmes podem oferecer uma outra possibilidade de engajamento dos alunos. O que nos parece é que os professores percebem nesse recurso uma chance para o “despertar dos sentidos. Para Fresquet (2013), o que torna o conhecimento visceral é justamente a sua possibilidade inventiva, imaginativa. E, para isso, segundo a pesquisadora, o cinema é um recurso em potencial.

Os professores consideram pertinentes a ludicidade presente nos filmes, capazes de despertar sensações. Nós, enquanto espectadores, não nos emocionamos em determinadas cenas – rimos quando ela foi planejada para nos fazer chorar ou choramos quando tudo foi calculado para nos fazer rir –, nos envolvemos com as personagens e com a história que nos é contada? Por que os professores teriam interesse em retirar essa dimensão afetiva se o que eles estão levando para a sala de aula é algo que possui a possibilidade de ativá-la?

O cinema nos permite explorar uma infinidade de sensações que ultrapassam a visão e a audição. Segundo Ismail Xavier (2017), essa é uma das características do cinema como “transparência”. Ele oculta o olhar da câmera e nos apresenta uma representação cujo efeito de realidade nos desperta. É o caso da 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<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Exploramos esta ideia na dissertação citada, através das contribuições da fenomenologia (principalmente no diálogo com as ciências humanas e a educação). Na fenomenologia, o contato com a realidade ôntica do mundo é essencial para a compreensão dos sujeitos: segundo Capalbo (2008), compreendemos através das suas ações, seus gestos, suas falas. O corpo é um conceito fundamental na fenomenologia e por isso utilizamos esse termo em alguns momentos ao longo desse breve texto.

### **Em busca de um vocabulário estético e político**

Vimos acima a dificuldade {ou a impossibilidade, como garante Nóvoa (1993)}, de separarmos os “eus” dos professores. Essas subjetividades podem ser percebidas ao escolherem as ferramentas com as quais constroem seus textos-aulas, mas também as características desses objetos. Os professores aqui trazidos até podem constituir um grupo de professores que acionam filmes em suas aulas, mas cada um deles lança mão de filmes específicos, que transparecem seus posicionamentos e predileções estéticas.

Percebemos que eles se preocupam em ofertar aos alunos uma experiência que extrapola os limites do discurso cognoscível que atravessa a escola, já que os filmes são usados como oferta de experiências culturais (com ou sem objetivos que se relacionam diretamente ao ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares ou temas subjacentes).

Essas reflexões nos aponta para uma busca de compreensão da potência estética do ensino de História, das ferramentas acionadas pelos professores na tentativa de sensibilizar os seus alunos. Ainda: o que há de político nessa ação? Se os professores se preocupam em alterar a configuração do estado dos alunos (cujo acesso à cultura muitas vezes é dificultado), estão eles agindo na fissura dos papéis que possuímos na sociedade? Para o filósofo Jacques Rancière (2009), a “política” pode ser entendida justamente como o momento onde há a reconfiguração da ordem do que é sensível (o mundo mesmo), e ocupamos lugares que outrora nos foram negados ou dificultados.

Seria possível dizer que o ensino de História é uma ação estética e política, que os filmes, ou mesmo outras formas de obra de arte, são capazes de transformar o modo de ser, agir e pensar dos indivíduos no mundo? Ou melhor: dos alunos no mundo? Essas são as perguntas que nos impulsionam a partir de agora – e a nossa principal aposta.

### **Referências**

ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

**ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019**

ALBERTI, V. Entre as Madalenas de Proust e o riso sob o guarda-chuva de Bataille. In: NEVES, L. M. B. P. et al. (Org.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

APOCALYPTO. Direção de Mel Gibson. Produção: Mel Gibson. Distribuição: Touchstone Pictures, Buena Vista Pictures. Estados Unidos: Touchstone Pictures, Icone Productions, 2007. (138 min).

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cad. Pesqui.*, v. 42, n. 147, p. 808-825. 2012.

BIESTA, G. *Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPALBO, C. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Aparecida: Editora Ideias e Letras, 2008.

CARLOTA Joaquina. Direção: Carla Camurati. Produção: Bianca de Felippes e Mônica Lima. Brasil: Warner Bros. Pictures, 1995.

CINTRA, R. M. O. Hoje a aula vai ser um filme: o cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DUARTE, R. *Cinema e Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEVELAY, M. *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF Éditeur, 1992.

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.

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

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa :Desafios Metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 12, n. 24, p.149-161, 2002.

GUMBRECHT, H. U. *Serenidade, Presença e Poesia*. Belo Horizonte: Relicários Edições, 2016a.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. 1. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2016b.

LARROSA, J. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LORIGA, S. O Eu do Historiador. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, n. 10, p. 247-259, 2012.

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, n. 21, p. 15-26, 2007.

MOGADOURO, C. Educomunicação e Escola: o cinema como mediação possível. 2011. 293f. 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: Mauá Editora, 2010.

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

NEVES, G. P. História e Hermenêutica: uma questão de método? In: NEVES, L. M. B. P. (Org.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

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

OLGA. Direção: Jayme Monjardim. Produção: Rita Buzzar. Brasil: Globo Filmes, 2004. (141 min)

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

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