

RESENHA

RELATOS SOBRE A INSERÇÃO DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

REVIEW: RELATOS SOBRE A INSERÇÃO DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA (REPORTS ON THE INSERTION OF FILMS IN TEACHING HISTORY)

*Marcelo Gustavo Costa de Brito**

Resenha sobre:

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (Orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

Como tem sido notado pelos historiadores, em especial desde o trabalho pioneiro de Marc Ferro,¹ as produções cinematográficas podem ser lidas como indícios importantes para a compreensão dos processos históricos vividos no último século. Quando compõe visões sobre o passado ou ao projetar expectativas ou, ainda, interpretando/registando o presente de sua produção, a narrativa fílmica atua como um agente discursivo de considerável poder persuasivo sobre o imaginário de seu tempo.

Se, nas suas primeiras décadas, o cinema mantinha uma ligação explícita com o poder oficial, difusor que foi de muitas ideologias totalitárias de Estado, pelo menos desde o segundo pós-guerra sua ação sobre o cotidiano se concentrou prioritariamente na base dos micropoderes,² esferas da vida social em que as estratégias disciplinadoras são tanto mais eficazes quanto menos reconhecidas.³

* Professor-assistente da Teoria e Metodologia da História na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em História pela mesma universidade. Desenvolve pesquisas na área de Teoria da História e sobre o imaginário moderno. E-mail: gustavobrito@gmail.com.

¹ Marc Ferro. "O filme: uma contra-análise da sociedade?" in: LE GOFF; NORA, P. (Dir.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

² Michel Foucault. "Verdade e poder" in *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

³ "Num estado do campo onde se vê o poder por toda parte (...) é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado e, portanto, desconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem." Pierre Bourdieu. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.7-8.

O historiador, portanto, uma vez interessado pelo cinema como uma complexa prática pela qual se definem classificações e hierarquizações da vida social, prática essa largamente compartilhada pelos membros de inúmeras culturas no século XX, parece ter como desafio, sobretudo, zelar por uma postura epistemológica atenta às diferentes camadas de sentido que emanam da experiência representada pelo cinema.

Certamente foi com esse espírito epistemológico que o recém-lançado volume *Ver história: o ensino vai aos filmes* reuniu uma série de artigos de pesquisadores brasileiros que se dedicaram a explorar potencialidades desse cenário em que a linguagem fílmica está tão presente. Organizado pelos professores Marcos Silva (USP) e Alcides Freire Ramos (UFU), pesquisadores que há pelo menos duas décadas têm contribuído efetivamente com o debate acerca das relações entre História e Cinema, o livro relata práticas e reflexões sobre maneiras como os professores de história podem incluir as narrativas fílmicas em sua didática.

Logo na apresentação, a estimular as possíveis abordagens apresentadas no livro em relação ao trabalho com filmes, lá está a sugestiva premissa de que “todo filme sempre ensina algo”.⁴ É por isso que, seja um documentário ou uma ficção, “os filmes são materiais inerentes à educação permanente”. Ainda assim – é possível inferir do texto – nem mesmo a qualidade educativa inerente aos filmes é garantia de bons resultados, quando da transposição dessas narrativas para o ensino formal.

A eficácia da ação didática de um filme no contexto de ensino formal deve bastante “à presença ativa do docente como planejador, acompanhante e analista orientador, articulando a tarefa a outras práticas e problemas de estudo que estejam em pauta com o grupo.” O encaminhamento dado pelo docente, portanto, é decisivo para a qualidade da inserção de um filme no processo pedagógico. Do professor depende o preparo do grupo para uma recepção crítica da narrativa fílmica, além das posteriores identificação de sentidos do filme e a ligação destes sentidos com a proposta que vem sendo desenvolvida na disciplina. Como detalham Marcos Silva e Alcides Ramos, “é um trabalho que engloba desde a escolha de um filme adequado a um projeto de curso até a preparação dos alunos para assistir a ele e aos procedimentos de análise que o professor deve desenvolver com esse público”.

Esses procedimentos metodológicos básicos, válidos para o trabalho com filmes em qualquer disciplina escolar ou acadêmica, formam um dos eixos que atravessam todo o diálogo reflexivo desenvolvido ao longo do livro. No caso específico da utilização do filme no ensino de história, deve-se

⁴ Marcos Silva e Alcides Freire Ramos (Orgs). “Apresentação” in: *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, p.11. As demais citações nesta resenha se referem a trechos dessa apresentação ou dos artigos que compõem o livro, salvo a exceção devidamente indicada ao final.

acrescentar ainda a esses procedimentos o cotejo do filme “com bibliografia apropriada e com diversificadas fontes de época”.

Ao mesmo tempo, juntamente com esses procedimentos metodológicos básicos de caráter um tanto normativo (como, aliás, é comum a qualquer enunciação metodológica), é possível reconhecer, a sustentar o livro, outro eixo, menos fixo e mais aberto às especificidades. Trata-se do elogio implícito à *pluralidade de enfoques* como parte permanente do horizonte teórico do historiador, capaz de moderar qualquer desvio epistemológico excessivo em relação às pretensões de universalidade e objetividade do discurso historiográfico e de suas práticas de ensino.

É possível acompanhar o pensamento plural influenciando como premissa em pelo menos três momentos na organização de *Ver história*: o ensino vai aos filmes. Será no reconhecimento e exposição desses três momentos que esta resenha assentará sua linha condutora, de modo a oferecer alguns aspectos do livro para ponderação.

O pensamento plural se apresenta já no sumário, na constatação de uma filmografia bastante heterogênea tratada como objeto válido de investigação histórica. No plano quantitativo, considerando algumas categorias para análise de filmes, num total de dezoito películas indicadas com vista à sua utilização no ensino de história, foram analisados um documentário e dezessete ficções; em oito filmes o tempo da narrativa era passado à sua produção, em oito era presente e em dois, futuro; em relação à nacionalidade, nove filmes brasileiros, sete estadunidenses e dois europeus. Quanto ao ano de produção, critério por sinal privilegiado para a ordenação dos capítulos no livro e uma oportunidade para a apresentação dos filmes analisados, temos:

Década de 30 – *O descobrimento do Brasil* (Brasil, 1937), de Humberto Mauro.

Década de 60 – *Limite de Segurança* (EUA, 1964), de Sidney Lumet; *Dr. Fantástico* (EUA, 1964), de Stanley Kubrick; *Terra em transe* (Brasil, 1967), de Glauber Rocha.

Década de 70 – *A estratégia da aranha* (Itália, 1970), de Bernardo Bertolucci.

Década de 80 – *Casanova e a Revolução* (França, 1982), de Ettore Scola; *Fievel, um conto americano* (EUA, 1986), de Don Bluth.

Década de 90 – *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (Brasil, 1994), de Carla Camurati; *O que é isso companheiro?* (Brasil, 1997), de Bruno Barreto; *Para Wong Foo – Obrigado por tudo!* *Julie Newmar* (EUA, 1995), de Beban Kidron; *A Odisséia* (Grã-Bretanha/EUA, 1997), de Andrei Konchalovsky; *O quarto poder* (EUA, 1997), de Constantin Costa-Gravas.

Pós-ano 2000 – *Gladiador* (EUA, 2000), de Ridley Scott; *Cidade de Deus* (Brasil, 2002), de Fernando Meirelles; *Cidade Baixa* (Brasil, 2005), de Sérgio Machado; *O céu de Suely* (Brasil/França/Portugal/Alemanha, 2006), de Karin Ainouz; *Narradores de Javé* (Brasil, 2003), de Eliane Caffé; *Pro dia nascer feliz* (Brasil, 2007), de João Jardim.

Por este rápido apanhado, é possível perceber a adoção de uma filmografia bastante heterogênea como objeto de investigação histórica.

O segundo momento em que a pluralidade de enfoques como parte do horizonte teórico do historiador também se fez visível como princípio organizador do livro, refere-se às diferentes ênfases adotadas nas análises dos filmes. Apresentam-se a seguir alguns exemplos, privilegiando recortes com base na categoria “tempo da narrativa”.

Ao analisar a superprodução de Ridley Scott (*Gladiator*, EUA, 2000), Maria Luiza Corassin⁵ prioriza em sua investigação as maneiras como o passado representado na película encontra correspondências ou afastamentos com o passado tal como apresenta a leitura das fontes de época. O foco da análise, dessa forma, está no passado encenado na película e como os temas nela representados podem suscitar reflexões históricas com o auxílio de fontes do período. A morte do imperador Marco Aurélio, por exemplo, é encenada no filme como praticada pelo próprio filho Cômodo, versão que a autora contrasta com as de Herodiano (século III), com a biografia de Marco Aurélio na *História Augusta* (século IV) e os relatos de Dion Cássio (século III). Assim, o filme é utilizado como *referência filmica*,⁶ aproximando-se do uso tradicional das referências bibliográficas, trabalhadas como abordagens possíveis a certos temas. Centrada, portanto, no passado representado em *Gladiator*, a autora identifica e ensina sobre uma série de elementos da Roma Antiga.

Já na sua análise de dois filmes brasileiros da década de 90, Alcides Freire Ramos⁷ também recorre a aproximações e distanciamentos entre o passado encenado nas películas e o passado consagrado pela historiografia, mas o faz como maneira de compreender o tempo presente da produção dos dois filmes, sendo esse o aspecto por ele priorizado na investigação. Em diálogo com Hayden White, Alcides Ramos identifica que a escolha, nos dois filmes, de uma *interpretação cômica* da chegada da família real ao Brasil e dos eventos envolvendo os grupos de resistência à ditadura militar nos anos 60 não é um mero ornamento dos fatos narrados, mas uma maneira de interpretá-los. “Por isso, se, numa determinada circunstância, aqueles acontecimentos que, antes, eram vistos como trágicos, passarem, socialmente falando, a ser encarados como cômicos é porque uma importante transformação política ocorreu”. Decifrar essa transformação política e nomear os processos envolvidos nessa transformação é a proposta deste estudo. A ênfase passa a ser, dessa forma, no trabalho com os filmes como fontes de época, indícios para compreensão do seu tempo de produção.

⁵ Maria Luiza Corassin, *A História no anfiteatro (Gladiator)*, p. 159 -175.

⁶ Devo a compreensão desse modo de utilização do filme em sala de aula a várias conversações com o colega e amigo professor Leandro Bulhões.

⁷ Alcides Freire Ramos, *Ensino de história e cinema brasileiro da década de 1990 (Carlota Joaquina e O que é isso companheiro?)*, p. 116-131.

As duas análises acima apresentadas referem-se a filmes cujo tempo da narrativa é passado em relação ao momento da sua produção. Filmes que abordam o tempo presente da sua produção também foram alvo de pesquisa. Soleni Fressato⁸ dedicou-se à análise do provocador *O quarto poder* (EUA, 1997). Ao colocar a produção de um acontecimento jornalístico no centro do enredo, o filme de Costa-Gravas tanto serve ao historiador como referência filmica para pensar o grande tema da imprensa em épocas de sociedade midiaticizada, como também se presta a ser analisado como fonte histórica acerca das compreensões do seu tempo de produção sobre a imprensa. Atenta às diferentes concepções acerca da interação entre meios de comunicação de massa e subjetividade, sublinhando as tensões entre uma introjeção irrefletida dos conteúdos midiáticos pelo sujeito (Escola de Frankfurt) e uma recepção crítica (Michel de Certeau), a autora privilegia o filme como referência filmica, demonstrando como sua exibição pode ser útil para a ativação de um maior senso crítico em relação às práticas nada imparciais envolvidas na construção do acontecimento jornalístico.

O enigmático *Terra em transe* (Brasil, 1967), de Glauber Rocha, também registro sobre o seu tempo, ainda que alegórico, foi objeto de estudo de Maurício Cardoso.⁹ Como afirma o autor, *Terra em transe* é uma "... obra pouco acessível ao espectador que espera uma relação emocional, ancorada na identificação com o personagem-herói. É preciso, pois, aceitá-lo como enigma a ser decifrado." É exatamente a dificuldade de interpretação desse enigma que acaba por conduzir, indiretamente, a operação analítica para o centro do debate desse capítulo. Veja-se como dentro de uma mesma operação analítica, Cardoso, em diálogo próximo com Ismael Xavier, exercita diferentes níveis de leitura do filme, cada um deles a desvelar temáticas específicas.

Num primeiro nível de leitura, que privilegia o contexto histórico da produção da película, *Terra em transe* produziu um balanço crítico sobre o golpe de 1964, o modelo de aliança populista e as estratégias dos intelectuais comprometidos com a transformação social do país. Neste sentido, "este filme tornou-se um documento histórico de primeira ordem para analisar as respostas do campo artístico ao impacto produzido pelo golpe civil-militar entre os setores de esquerda."

Se a essa leitura das condições de produção se associar uma "análise interna à obra cinematográfica", o contexto histórico como ponto de partida único para o entendimento do sentido histórico de uma obra passa a ser relativizado. Neste outro nível de leitura sugerido, ocupa o primeiro plano de análise "a interação entre a forma artística e certos conteúdos do mundo

⁸ Soleni Fressato. *Opinião pública e imprensa (O quarto poder)*. p.149-158.

⁹ Maurício Cardoso. *Desvendando Glauber Rocha: uma interpretação de Terra em transe*. p.38-57.

social”. Ainda que não tenha explicitado melhor em que consiste essa interação, é bem provável que esse nível de leitura privilegie o acervo mais amplo dos conteúdos do mundo social, nesse caso sem se limitar apenas aos valores do tempo presente da produção da película. Em relação a *Terra em Transe*, esse novo plano de análise acrescentou à discussão “... a formação da ordem colonial, as forças religiosas conservadoras, a presença da cultura africana no Brasil e a relação psicanalítica entre morte, obsessão e figura paterna”.

Na citada relação psicanalítica com a figura paterna, por exemplo, a obsessão de Paulo Martins (o intelectual de esquerda) por Porfírio Diaz (expressão da elite cristã conservadora, autoritária e que está no poder desde os tempos imemoriais) toca numa identificação a princípio impensável naqueles tempos de chumbo. Expressa na forma de uma filiação, insinua-se uma continuidade entre esses dois segmentos sociais na imagem que fazem de si como “portadores da verdade” e de todo o autoritarismo daí decorrente, visão elitista que deprecia e despreza as classes populares. No transe de Glauber Rocha, a esquerda intelectual é exposta a uma imagem que não reconhecia como sua própria.

Numa leitura que transita entre as temporalidades, Cardoso argumenta que

Glauber fazia, assim, um balanço que não se esgotava no chamado “contexto” do golpe de 1964, pois, não era apenas a análise política que definia os sinais de mudança. O golpe, apontava Glauber com *Terra em transe*, atualizava o poder colonial; foi capaz de mobilizar as forças mais reacionárias da tradição nacional, trouxe à superfície uma velha cultura capaz de submeter as forças populares, as tradições religiosas da mística messiânica e do cangaço.

E nessa eclosão das forças mais reacionárias da tradição das elites nacionais que submetem as aspirações populares, “Glauber realiza uma síntese das forças e tensões que comandam não apenas a política, mas os destinos da experiência humana”.

Vê-se, portanto, nesse capítulo, uma mesma operação interpretativa valendo-se de duas perspectivas de leitura: uma que entende o contexto histórico como determinando um conteúdo estético e outra que parte das configurações dos conteúdos estéticos como capazes de constituir um contexto próprio, cujos sentidos se restringem apenas parcialmente ao seu tempo de produção.

Observadas, portanto, algumas variações entre os procedimentos analíticos exercitados na coletânea, recorte inevitavelmente parcial, mas que procura indicar possibilidades ofertadas neste livro, gostar-se-ia de destacar, para concluir, o terceiro momento em que o pensamento plural atua como premissa organizadora. A pluralidade como princípio de organização se torna ainda bastante evidente no livro quando, em dois momentos, diferentes análises sobre um mesmo filme são incentivadas.

Num dos casos, as lições sobre os “fazeres narrativos” contidas em *Narradores de Javé* (Brasil, 2003) foram abordadas em três artigos. Selva Guimarães e Iara Guimarães,¹⁰ por exemplo, privilegiaram a abordagem dos inúmeros temas históricos e geográficos que foram objeto de debate na exibição desse filme entre alunos de graduação e pós-graduação em pedagogia: “...identidade, cultura, tempo, memória, espaço, crenças, valores, patrimônio, terra, direito, posse, propriedade. [E ainda] os conceitos de narração, ciência, cientificidade, verdade, teoria e método, história oral e oficial, progresso, desenvolvimento...”, todos esses temas foram analisados pelas autoras.

Optando por um recorte mais vertical, o tema das relações entre memória e história foi o principal objeto de interesse nos trabalhos de Nancy Aléssio Magalhães¹¹ e Elaine Lourenço e Fábio Franzine¹² sobre o filme. Memória e história foram em ambos os estudos abordadas como relações de poder, com ênfase “numa reflexão crítica sobre a hipertrofia do discurso da preservação que caracteriza nossa época, em especial sobre sua dimensão utilitária”, em Lourenço e Franzine, e na antiga querela entre tradição oral e história escrita, em Nancy Magalhães: “não existe nenhuma oposição abstrata e/ou hierarquias entre linguagens enquanto tais, por si mesmas. (...) Mesmo nos momentos em que oralidade e escrita são acionadas e inseridas num campo de disputas, isto não significa nem se dá necessariamente porque elas se excluíam e/ou estariam colocadas por elas mesmas em campos dicotômicos”.

No segundo caso, *Cidade de Deus* foi objeto para ponderações sobre a ética e a infância a partir das representações das crianças na película,¹³ como também para nos dizer sobre uma “cidade brasileira de cinema” depois da ditadura¹⁴: “a cidade mais visível, em *Cidade de Deus*, é aquela da pobreza sem rumo, como se a única solução imaginável viesse da raríssima mescla entre talento, perseverança e sorte...”. A solução desejável, aqui, é conseguir “ascender” para a classe média branca mais ou menos bem resolvida. Seria, então, *Cidade de Deus* uma “metáfora bem acabada da ética neoliberal?”

É, portanto, nesses três momentos – na escolha de uma filmografia heterogênea para análise histórica, nas variações de procedimentos analíticos e no incentivo à diversidade de análises sobre uma mesma obra fílmica – que o pensamento plural se mostra como um dos princípios organizadores

¹⁰ Selva Guimarães e Iara Guimarães. *Narradores de Javé e narrativas de professores: espaço, tempo e identidade*. p.247-265.

¹¹ Nancy Aléssio Magalhães. *Vestígios fílmicos: memórias de fazeres narrativos no ensino da História*. p.209-231.

¹² Elaine Lourenço e Fábio Franzine. *Narradores de Javé: entre a memória e a história*. p.232-246.

¹³ Olga Brites e Eduardo Nunes. *Ética e infância no ensino da História (Cidade de Deus)*. p.176-189.

¹⁴ Marcos Silva. *Depois da ditadura: cidades brasileiras de cinema (Cidade de Deus, Cidade Baixa e O céu de Suely)*, p.190-208.

de *Ver História: o ensino vai aos filmes*. Junto a um rigor metodológico também recomendado, o pensamento plural compõe os dois eixos que sustentam os diálogos ao longo do livro.

No que se refere ao campo historiográfico, a combinação desses dois princípios parece sugerir que, ao lado da aposta na objetividade – entendida como a adesão aos procedimentos metodológico aceitos entre os pares¹⁵ – bem se faz quando se admite a ação incontornável de elementos subjetivos. Nesse horizonte teórico, a escrita da história estaria, assim, mais bem situada *entre a objetividade e a subjetividade*.

Pensa-se que pela conquista dessa difícil síntese entre a normatividade do método e o elogio à pluralidade, *Ver história: o ensino vai aos filmes* se situa num lugar de fala complexo, capaz de oferecer material para uma ampla discussão sobre a inserção do filme no ensino de História – ao mesmo tempo em que contribui para a compreensão de sentidos acerca do cinema como prática social no último século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica”. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FERRO, Marc. “O filme: uma contra-análise da sociedade?” in: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- FOUCAULT, Michel. “Verdade e poder”. in: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

¹⁵ Cf. Michel de Certeau. “A operação historiográfica”, in *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.