



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diogo Matheus de Souza

O Brasil do cinema nacional no ensino de história

Florianópolis
2020

Diogo Matheus de Souza

O Brasil do cinema nacional no ensino de história

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Clarícia Otto

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Diogo Matheus de
O Brasil do Cinema Nacional no Ensino de História /
Diogo Matheus de Souza ; orientadora, Claricia Otto, 2020.
126 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cinema Brasileiro. 3. Colégio de
Aplicação da UFSC. 4. Docentes de História. 5. Apropriação.
I. Otto, Claricia. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Diogo Matheus de Souza

O Brasil do cinema nacional no ensino de história

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Caroline Jaques Cubas, Dr.(a)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.(a) Lara Rodrigues Pereira, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Joana Vieira Borges, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Claricia Otto, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e incentivo ao longo de toda a jornada do Mestrado, e, especialmente, à minha avó Tina, que sempre me inspirou com tanto tempo da sua vida dedicado à educação.

À professora Dra. Clarícia Otto, por ter me orientado de maneira tão atenta, paciente e precisa, me ajudando a enxergar a riqueza das fontes que tinha à disposição.

Aos professores e professoras de história do Colégio de Aplicação da UFSC, que, gentilmente, forneceram as entrevistas, transformadas em fontes para esta dissertação.

À professora Dra. Joana Vieira Borges, por ter participado de forma fundamental no início da jornada, quando orientou meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos meus amigos e amigas, Alberto Andrade, Alfredo da Silva Neto, Bruna Gama Gavério, Carla Cristine Teixeira, Diogo Duarte, Larissa Pereira, Samoel Raulino e Stela Schenato, por terem me dado força e me distraído quando mais precisei.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), amigos e amigas de orientação, Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, Fabiano Batista Rodrigues, Lara Duarte Souto-Maior, Marlise Medeiros Nunes, Raquel de Melo Giacomini e Suellen de Souza Lemonje, pelas discussões enriquecedoras e pela leitura atenta de meu trabalho.

Ao PPGE, por ter me recebido tão bem como seu estudante de pós-graduação, e à CAPES, por ter viabilizado a pesquisa.

Às professoras Dra. Caroline Jaques Cubas, Dra. Joana Vieira Borges e Dra. Lara Rodrigues Pereira, pelas valiosas contribuições na qualificação e pelo aceite em participar da banca de defesa.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

(LARROSA, 2015, p. 13)

RESUMO

A temática desta pesquisa está centrada no cinema nacional e no campo do ensino de história. Emerge dos debates proporcionados pela criação da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional em todas as escolas de educação básica do país por, no mínimo, duas horas mensais. O principal objetivo é compreender as memórias, experiências e apropriações de cinco docentes de história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, relacionadas ao cinema nacional, seja como espectadores/as, historiadores/as e professores/as de história. Na esteira de suas memórias, identifica também as suas percepções acerca do ensino de história do Brasil na atualidade, especialmente, no que diz respeito ao tratamento dado às memórias e às identidades. Assim, as narrativas, resultantes das entrevistas com os/as referidos/as docentes, e as produções audiovisuais brasileiras citadas por eles/as ao longo das entrevistas, constituem-se nas principais fontes deste estudo: *Caramuru – A Invenção do Brasil*; *Zuzu Angel*; *À Sombra de um Delírio Verde*; *Uma História de Amor e Fúria*. Dentre os aportes teórico-metodológicos estão os conceitos de representação e apropriação à luz de Chartier (2002); de memória e de identidade à luz de Pollak (1992) e Ricoeur (2010). Esses conceitos são mobilizados na compreensão de como esses filmes são lembrados pelos/as entrevistados/as, tanto na época em que assistiram quanto na experiência de uso de filmes em suas aulas. Na análise dos referidos filmes, Ferro (2010) e Napolitano (2005) orientam o olhar para ver os filmes como documentos históricos; Santiago Júnior (2012), Münsterberg (2008) e Bazin (1991), como obras de arte que afetam e sensibilizam. As representações e apropriações são demarcadoras de identidades, buscam estabelecer uma forma de ser e de estar na sociedade. Os/as docentes elencam dilemas, como, por exemplo, da autonomia da escola e do insuficiente debate ao longo da tramitação do Projeto de Lei nº 185 de 2008 que culminou na Lei 13.006/2014. Além disso, é perceptível que utilizam filmes nacionais como potência documental, afetiva e educativa na abordagem da pluralidade de histórias, memórias e identidades brasileiras no ensino de história.

Palavras-chave: Cinema Brasileiro; Colégio de Aplicação da UFSC; Docentes de história; apropriação; memória.

ABSTRACT

The theme of this research is centered on national cinema and in the field of history teaching. It emerges from the debates brought about by the creation of Law 13.006/2014, which determines the exhibition of films of national production in all schools of basic education in the country for at least two hours per month. The main objective is to understand the memories, experiences and appropriations of five history teachers from the *Colégio de Aplicação* of the *Universidade Federal de Santa Catarina*, related to national cinema, whether as spectators, historians and history teachers. In the wake of his memories, he also identifies his perceptions about the teaching of Brazilian history today, especially with regard to the treatment given to memories and identities. Thus, the narratives, resulting from the interviews with the aforementioned teachers, and the Brazilian audiovisual productions cited by them during the interviews, constitute the main sources of this study: *Caramuru – A Invenção do Brasil*; *Zuzu Angel*; *À Sombra de um Delírio Verde*; *Uma História de Amor e Fúria*. Among the theoretical-methodological contributions are the concepts of representation and appropriation in the light of Chartier (2002); of memory and identity in the light of Pollak (1992) and Ricoeur (2010). These concepts are mobilized in the understanding of how these films are remembered by the interviewees, both at the time they watched and in the experience of using films in their classes. In the analysis of these films, Ferro (2010) and Napolitano (2005) orient the look to see the films as historical documents; Santiago Júnior (2012), Münsterberg (2008) and Bazin (1991), as works of art that affect and sensitize. Representations and appropriations are demarcating identities, seeking to establish a way of being and being in society. Teachers list dilemmas, such as, for example, school autonomy and insufficient debate along the course of Bill 185 of 2008, which culminated in Law 13.006/2014. In addition, it is noticeable that national films are used as a documentary, affective and educational power in addressing the plurality of stories, memories and Brazilian identities in history teaching.

Keywords: Brazilian Cinema; *Colégio de Aplicação da UFSC*; History teachers; memory; appropriation; identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cena do filme <i>Que Horas Ela Volta?</i>	16
Figura 2: Cena do filme <i>Caramuru – A Invenção do Brasil</i>	41
Figura 3: Cena do filme <i>Caramuru – A Invenção do Brasil</i>	42
Figura 4: Foto do relógio dos 500 anos do Brasil na praia de Copacabana	43
Figura 5: Cena da minissérie <i>Holocausto</i>	49
Figura 6: Cena de <i>Zuzu Angel</i>	52
Figura 7: Cena de <i>À Sombra de Um Delírio Verde</i>	92
Figura 8: Cena de <i>À Sombra de Um Delírio Verde</i>	93
Figura 9: Cena de <i>Uma História de Amor e Fúria</i>	98
Figura 10: Cena de <i>Uma História de Amor e Fúria</i>	99

LISTA DE SIGLAS

ALN – Ação Libertadora Nacional

AI-5 – Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968

ANCINE – Agência Nacional de Cinema

CA – Colégio de Aplicação da UFSC

CIC – Centro Integrado de Cultura de Florianópolis

CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CISA – Centro de Informações da Aeronáutica

CMP – Central de Movimentos Populares

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONCINE – Conselho Nacional de Cinema

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CSNU – Conselho de Segurança das Nações Unidas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes S/A

FSA – Fundo Setorial do Audiovisual

IICE – Instituto Internacional de Cinema Educativo

INC – Instituto Nacional de Cinema

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

IPES – Instituições Privadas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro

ONU – Organização das Nações Unidas

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRODAV – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro

PRONAC – Programa Nacional de Apoio à Cultura

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAv – Secretaria do Audiovisual

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TV – Televisão

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENTRE O DOCUMENTAL E O SENSÍVEL: MEMÓRIAS CINEMATOGRÁFICAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	31
2.1 FILMES COMO DOCUMENTOS HISTÓRICOS.....	31
2.2 <i>CARAMURU – A INVENÇÃO DO BRASIL</i> : REPRESENTAÇÕES DO PASSADO	40
2.3 POR QUE OS FILMES NOS AFETAM?.....	47
2.4 ENSINAR POR MEIO DE FILMES É EXPERIMENTAR.....	59
3 IDENTIDADES E TEMAS SENSÍVEIS: FILMES NACIONAIS NA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	68
3.1 SOBRE O CINEMA BRASILEIRO: UM PANORAMA.....	68
3.2 A LEI 13.006/2014: EXIBIÇÃO DE FILMES NACIONAIS NAS ESCOLAS	81
3.3 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NACIONAIS PLURAIS.....	89
3.4 “VOCÊS ESTÃO FORMANDO TERRORISTAS!”	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou compreender as apropriações e sentidos que docentes de história do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) atribuem ao cinema nacional, tendo como base as suas memórias e experiências como espectadores/as desse cinema, como historiadores/as e como professores/as¹. Por meio de suas apropriações, investiguei também quais as suas percepções acerca do ensino de história do Brasil na atualidade, especialmente, no que diz respeito ao tratamento dado às memórias e às identidades brasileiras. A temática de investigação, centrada no cinema nacional e no ensino de história, emerge dos debates proporcionados pela criação da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional em todas as escolas de educação básica do país por, no mínimo, duas horas mensais (BRASIL, 2014).

A trajetória de envolvimento com o tema desta pesquisa teve seu início no estágio supervisionado do curso de história da UFSC, em 2016, em um dos núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Florianópolis (SC). Nesse estágio, juntamente com a colega Stela Schenato, desenvolvemos uma oficina que objetivou problematizar a questão étnico-racial no cinema *hollywoodiano*, como pessoas e comunidades negras são representadas nesse cinema e qual o seu espaço naquele universo cinematográfico.

Nessa experiência, além de comentarmos a presença de pessoas afrodescendentes na produção de filmes ao longo da história do cinema em *Hollywood*, desde o início do século XX até os dias atuais, fizemos a seleção de trechos de filmes para serem debatidos no decorrer da oficina: *Histórias Cruzadas* (2011)², *12 Anos de Escravidão* (2013)³, *O Mordomo da Casa Branca* (2013)⁴ e *Selma* (2014)⁵. O local de realização da oficina foi o Núcleo EJA Norte I, na

¹ O conceito de *história* é polissêmico, sendo que muitos/as autores/as optam por escrever a palavra ora com *h* (minúsculo), ora com *H* (maiúsculo), com a finalidade de diferenciar sentidos (OTTO, 2012). Ao longo desta dissertação, a palavra *história* é grafada com *h* minúsculo, independentemente de estar se referindo ao sentido de: (a) história como disciplina escolar; (b) história ciência (produção de conhecimento); (c) história narração de fatos acontecidos, história-relato, história-memória. No decorrer da leitura, o contexto em que a palavra está inserida permite diferenciar à qual dessas acepções se faz referência.

² HISTÓRIAS Cruzadas. Direção de Tate Taylor. Estados Unidos: Dreamworks, 2011. (137 min.), DVD, son., color.

³ 12 ANOS de Escravidão. Direção de Steve McQueen. Estados Unidos: Summit Entertainment, 2013. (134 min.), DVD, son., color.

⁴ O MORDOMO da Casa Branca. Direção de Lee Daniels. Estados Unidos: Laura Ziskin Productions, 2013. (132 min.), DVD, son., color.

⁵ SELMA. Direção de Ava Duvernay. Estados Unidos: Plan B Entertainment, 2014. (128 min.), DVD, son., color.

Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino, situada no Bairro Ingleses, município de Florianópolis⁶.

Tal experiência foi significativa a ponto de, em 2017, ter dado prosseguimento ao estudo da temática do cinema e do ensino de história no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de história, na UFSC, defendido em 2018. No TCC, investiguei a criação da referida Lei 13.006/2014 e sua repercussão entre docentes de história do CA, por meio da análise do projeto da Lei e da realização de entrevistas com cinco docentes (SOUZA, 2018).

O interesse e a curiosidade pela referida Lei vieram de um gosto pessoal que tenho pelo cinema nacional. Como nasci e vivi até os 18 anos de idade no município de Anitápolis (SC), onde não existem salas de cinema, até essa fase da minha vida eu apenas conhecia o cinema de *Hollywood* e algumas comédias populares do cinema nacional que passavam na TV aberta, como *O Auto da Compadecida* (2000)⁷ e *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001)⁸. Quando passei a morar em Florianópolis, em 2012, meu conhecimento cinéfilo expandiu por conta da frequência em salas de cinema e do contato com outras pessoas que se interessavam pelo assunto⁹.

Também foi significativa a experiência de ter cursado, em 2017, a disciplina de Cinema Brasileiro no curso de Cinema da UFSC, ministrada pela professora Dra. Alessandra Soares Brandão. Nessa disciplina, conheci e estabeleci afetos com o movimento cinematográfico do Cinema Novo e com filmes como *Que Horas Ela Volta?* (2015)¹⁰ e *Aquarius* (2016)^{11 12}. Os conhecimentos adquiridos sobre o cinema nacional naquele momento foram fundamentais para que decidisse focá-lo em minhas pesquisas acadêmicas posteriores.

Considero importante relacionar as experiências cinematográficas com as escolhas acadêmicas para evidenciar a potência educativa e sensível que o cinema como uma

⁶ Parcela dessa experiência consta em Souza; Schenato (2018).

⁷ O AUTO da Compadecida. Direção de Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2000. (104 min.), DVD, son., color.

⁸ CARAMURU - A Invenção do Brasil. Direção de Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2001. (85 min.), DVD, son., color.

⁹ Aumont (2012, p. 10) descreve a origem do termo *cinéfilo*, aparecendo pela primeira vez nos escritos de Riccioto Canudo, italiano teórico e crítico de cinema, no início dos anos 1920: designa ao amante informado de cinema. “É fácil reconhecê-lo a partir de condutas miméticas; organiza-se em confrarias, jamais se senta no fundo de uma sala de cinema, desenvolve em qualquer circunstância um discurso apaixonado sobre seus filmes prediletos”.

¹⁰ QUE Horas Ela Volta?. Direção de Anna Muylaert. Brasil: Globo Filmes, 2015. (114 min.), DVD, son., color.

¹¹ AQUARIUS. Direção de Kléber Mendonça Filho. Brasil: Cinemascope, 2016. (145 min.), DVD, son., color.

¹² Movimento cinematográfico brasileiro que se tornou proeminente durante os anos 1960 e 1970. Contrapondo-se ao cinema industrial que vigorava no cenário nacional até então, e pautado por um intenso nacionalismo, os filmes cinemanovistas propunham-se a representar o subdesenvolvimento brasileiro, recorrendo à tradição regionalista da literatura dos anos 1930. Entre seus principais temas estavam os problemas do meio rural, como, por exemplo, o latifúndio, o sistema agrário e a miséria do agricultor (BERNARDET, 2009).

experiência sensorial e artística possui. O cinema é uma possibilidade de conhecer o mundo, de enxergá-lo de formas distintas, de encontrar o novo e ao mesmo tempo de (re)encontrar a si próprio, de se (re)conhecer. É uma via de acesso ao íntimo e particular do próprio espectador.

A experiência estética que o cinema proporciona constrói uma abertura para a compreensão mais sensível da realidade e do ser humano. É uma obra de arte com a qual nos relacionamos para iluminar a percepção daquilo que nos rodeia. Trata-se de uma provocação instigante que faz repensar atitudes cotidianas, escolhas e reavaliar valores (SILVA, 2007). Além disso, é também um reservatório de memórias, uma forma de construir e ativar lembranças (POLLAK, 1989; LAGNY, 2009).

O filme *Que Horas Ela Volta?*, dirigido pela cineasta Anna Muylaert, e a forma como me afetou, é um exemplo de como o cinema é capaz de gerar identificações. Esse filme conta a história da pernambucana Val (Regina Casé), que se muda nos dias atuais para uma casa de família, em um bairro nobre da cidade de São Paulo, no intuito de trabalhar como empregada doméstica e proporcionar melhores condições de vida para a filha, Jéssica (Camila Márdila), que permanece em Pernambuco. Anos depois, Jéssica, que ainda era criança quando Val partiu para São Paulo, telefona-lhe, dizendo que pretende passar um tempo com a mãe e prestar vestibular para o curso de Arquitetura na Universidade de São Paulo (USP). Os padrões de Val inicialmente são receptivos com Jéssica, mas a postura da garota no convívio da casa passa a criar uma tensão entre ela, Val e a patroa, Bárbara (Karine Teles).

Os conflitos de classe encobertos pela condição e submissão de Val como empregada doméstica afloram no momento em que Jéssica chega para morar na mansão dos padrões. A porta da cozinha, que de acordo com Muylaert (2015) é o umbral que simbolicamente divide a elite das classes populares, separando padrões e empregados, não existe para Jéssica. A jovem estudante não se sente inferior às pessoas que vivem na casa, e questiona a maneira como a mãe é tratada por ser a empregada da família.

Se do ponto de vista social, a chegada de Jéssica em São Paulo torna visível diferenças de classe e de comportamento, do ponto de vista formal a sua chegada também representará a ruptura com uma linearidade imaginada do filme, a superação do círculo do eternamente igual e insuperável (MAGNO, 2016). Jéssica questiona, contrapõe, coloca a realidade em tensão. Suas atitudes reverberam, inclusive, na maneira em que Val visualiza-se como empregada, passando a frequentar espaços que até então considerava proibidos por uma mera questão de hierarquia social (Figura 1). O filme termina com a sua aprovação no vestibular, trazendo nítida surpresa aos padrões de Val, que veem o filho reprovado no mesmo vestibular em que a filha da empregada conquistou a aprovação.



Figura 1: Cena do filme *Que Horas Ela Volta?* (2015). Val (Regina Casé), liga para a filha Jéssica (Camila Márdila), e conta que está dentro da piscina dos patrões, um lugar que até então considerava proibido para ela como empregada. Fonte: *QUE horas ela volta?*, 2015.

A personagem Jéssica de *Que Horas Ela Volta?* é, certamente, um ponto crucial para o ato criador desta dissertação, pela própria relação de identificação que construí com a personagem. Tendo origem social muito semelhante à de Jéssica, é possível afirmar que temos um espaço de experiência comum (KOSELLECK, 2006), espaço esse que abarca também muitos outros brasileiros e brasileiras que tiveram acesso à universidade pública, mesmo advindo de estratos sociais mais baixos, a partir da criação das políticas de cotas e de ações afirmativas estabelecidas no decorrer dos anos 2000¹³.

É importante situar como o cinema vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acerca da educação e do ensino de história. Essa condição deve-se pela expansão das possibilidades para as pessoas terem acesso ao cinema e pela conseqüente difusão de uma cultura cinéfila mais acentuada entre jovens que frequentam o ensino básico. Se antes as possibilidades de assistir filmes se resumiam à TV aberta, que costuma exibir filmes voltados para a audiência, às salas de cinema e às locadoras, atualmente temos a difusão dos serviços

¹³ Entre essas políticas é possível destacar a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), pela Lei Federal nº 11.096/2005, que tem por objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação em Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES). Destaca-se também a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6096/2007, que tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso a permanência na educação superior em universidades federais, bem como a Lei nº 12.771/2012, conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior, que estabelece a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas em instituições federais de educação para estudantes oriundos de escolas públicas. A Lei de Cotas determina também a criação de vagas específicas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e para pessoas com deficiência (TELES, 2019).

de *streaming* e a disponibilidade de conteúdo audiovisual em diversos sites da internet¹⁴. Pela capacidade que os filmes possuem de mobilizar discussões sobre culturas, identidades e memórias por meio de representações do passado e do presente, a disciplina de história se configura como um espaço significativo para a exibição de conteúdo audiovisual em sala de aula.

Como as produções acadêmicas que tratam sobre a relação entre o cinema e o ensino de história são numerosas, torna-se difícil a seleção de apenas algumas referências que possam situar a presente pesquisa em um campo de discussão. O recorte escolhido, então, foi o de pesquisas que sejam direcionadas especificamente para a experiência de docentes com filmes nas aulas de história. De forma alguma desconsidero a importância de pesquisas que sejam dedicadas, por exemplo, a investigar a recepção de estudantes para com o cinema, uma vez que propiciar a aprendizagem de estudantes é o grande objetivo da docência. Contudo, o foco neste momento está na forma como o cinema é mobilizado por docentes no seu processo formativo e como reverbera na construção de suas aulas.

No levantamento sobre trabalhos relacionados ao tema, localizei três dissertações de mestrado, duas dessas em Educação e uma em história. Oliveira (2017), com a dissertação intitulada “Ensino de história e cinema: saberes e práticas de professores da Rede Municipal de Fortaleza – Ceará”, objetivou compreender como foram constituídos os saberes que são mobilizados pelos professores de história da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, entrevistando professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No que se refere às práticas de ensino de história com o uso de filmes, Oliveira (2017) constata que os professores se atentam para os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pelos especialistas para o uso de cinema. Além disso, constata que os saberes mobilizados em suas práticas foram constituídos, em grande parte, quando ainda eram alunos da educação básica ou do ensino superior, ao observarem seus professores utilizarem esse recurso didático.

A dissertação de Mestrado em história de Lopes (2016), intitulada “O cinema nos discursos e nas práticas pedagógicas de professores de história do Ensino Médio no Distrito Federal: entre o ideal e o possível”, teve como objetivo investigar as representações de docentes do Distrito Federal sobre história e cinema e quais saberes são mobilizados nas atividades fílmicas. Assim como Oliveira (2017), Lopes (2016) concede especial atenção ao

¹⁴ O *streaming* caracteriza-se por ser uma forma de distribuição de conteúdos audiovisuais ou sonoros em transmissão digital contínua. Entre os serviços de streaming disponíveis no Brasil que fornecem a exibição de filmes estão Netflix, Amazon Prime, YouTube, GloboPlay e TeleCine (BUSCARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015).

processo formativo dos professores, buscando compreender como articulam a sua prática docente cotidiana com a sua formação inicial/continuada.

Conclui em sua dissertação que, de alguma forma, na sua formação inicial, as experiências dos professores entrevistados durante a graduação serviram como um fator de incentivo para a utilização dos filmes em sala de aula, uma vez que todos manifestaram segurança nesse quesito. Contudo, de acordo com a autora, nenhum dos professores relatou ter recebido orientações específicas de como usar os recursos audiovisuais para o ensino e a pesquisa em história. Para Lopes (2016), os relatos dos professores demonstraram a ausência, por parte das instituições de ensino, em ofertar disciplinas e laboratórios que tratam de uma metodologia voltada para o assunto. Destaca como motivos possíveis “a forte resistência dos acadêmicos em tratar o filme como documento histórico” e a não consideração desse assunto como sendo relevante para a formação de professores (LOPES, 2016, p. 99).

Araújo Filho (2007), na dissertação intitulada “Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história”, desenvolve sua pesquisa por meio de entrevistas com professores de história da rede pública e privada da cidade de Rio de Janeiro, investigando o que os leva a usar filmes em sala de aula, quais as concepções que esses professores têm de cinema e de ensino de história, quais os critérios utilizam para selecionar os filmes que exibem, entre outras questões. De acordo com Araújo Filho (2007, p. 100), o relato dos professores entrevistados lhe deixou convicto de que “o uso do filme no ensino de história está fortemente vinculado a uma perspectiva que o concebe como instrumento que contribui para a reflexão crítica sobre a temática histórica”, bem como a “aspectos que dizem respeito à formação humana de seus alunos”.

Essas pesquisas contribuíram, à sua maneira, para que pudesse desenvolver meu objeto de estudo, uma vez que permitiram a identificação das possibilidades de abordagem já estabelecidas e aquelas ainda inexistentes. Assim, esta dissertação dá continuidade aos estudos sobre o cinema e o ensino de história sob o ponto de vista de docentes. Algumas semelhanças com os trabalhos citados poderão ser observadas ao longo do texto, especialmente no que diz respeito à análise de aspectos metodológicos sobre a utilização do cinema no ensino de história. No entanto, esta pesquisa se concentra em outro contexto, cidade e escola, e, portanto, em realidades distintas das dissertações citadas anteriormente. Ademais, também difere do estado da arte sobre a temática ao tratar especificamente sobre o cinema brasileiro, uma vez que a bibliografia está bastante focada no cinema *hollywoodiano*. Por fim, traz uma discussão que vai além de aspectos metodológicos, identificando os filmes

não apenas como documentos históricos, mas obras de arte que mobilizam sensibilidades não só em estudantes, mas também nos/as próprios/as docentes.

Quando realizei as entrevistas com os/as docentes do CA para a realização do TCC, em 2017, o principal foco era a Lei 13.006/2014. Todavia, o roteiro de entrevistas proporcionou que outras questões fossem abordadas pelos/as docentes entrevistados/as. Nos primeiros encontros de orientação e após contato com o TCC e entrevistas, minha orientadora recomendou que eu as revisitasse. Ao seguir essa recomendação, pude confirmar que havia, sim, material empírico para esta pesquisa, o qual não havia sido explorado no TCC. Nas narrativas, resultantes das entrevistas, aparecem menções aos filmes que haviam sido utilizados em sala de aula, por vezes acompanhadas de descrições sobre a experiência de terem assistido a esses filmes em algum momento da vida, e que sentimentos e identificações foram estabelecidos. Aparece, também, nas narrativas, as metodologias usadas em sala de aula, o ponto de vista sobre os filmes nacionais e o porquê foram escolhidos, em vez de outros. Tais narrativas, porém, não foram devidamente exploradas no TCC, que focou tão somente a análise sobre a referida Lei.

Nessa revisita, para compreender as apropriações dos/as docentes de história do CA e os sentidos que atribuem ao cinema nacional por meio de suas memórias, utilizo como fontes essas entrevistas realizadas em 2017¹⁵. Ao todo foram entrevistados/as cinco docentes: Camilo Buss Araújo, Fernando Leocino da Silva, Glaucia Dias da Costa, Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos e Karen Christine Rechia. Juntamente com as entrevistas, os filmes citados ao longo das narrativas também se configuram como fontes, uma vez que são fundamentais para a compreensão dos sentidos a eles atribuídos pelos/as docentes: *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001); *Zuzu Angel* (2006)¹⁶; *À Sombra de Um Delírio Verde* (2011)¹⁷; *Uma História de Amor e Fúria* (2013)¹⁸.

¹⁵ É válido ressaltar que, por se tratar de um trabalho de revisita às entrevistas realizadas para o TCC, a compreensão das memórias e das sensibilidades estabelecidas com os filmes pelos/as entrevistados/as se deu com base em indícios deixados em suas narrativas. A relação sensível e mnemônica que os/as docentes estabelecem com os filmes permanece como potencial para a realização de entrevistas e pesquisas futuras, focadas especialmente em tal temática.

¹⁶ ZUZU Angel. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 2006. (100 min.), DVD, son., color.

¹⁷ À SOMBRA de um Delírio Verde. Direção de An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz. Brasil: Independente, 2011. (29 min.), Formato Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c2_JXcD97DI. Acesso em: 27 jan. 2020.

¹⁸ UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2013. (75 min), DVD, son., color.

O CA/UFSC está localizado no Campus Reitor João David Ferreira Lima da UFSC, Bairro Trindade, Florianópolis (SC)¹⁹. É uma instituição pública de ensino básico que abrange desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. O ingresso de estudantes no colégio ocorre via sorteio, aberto à comunidade²⁰ (COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFSC, 2019).

Todos/as os/as docentes foram entrevistados/as na sala de professores de história do CA. As entrevistas aconteceram entre os meses de maio e julho de 2017, sendo posteriormente transcritas, tornando-se documento escrito. Esses procedimentos estão de acordo com a metodologia da história oral, cuja consideração do âmbito subjetivo da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica, que tem por finalidade ampliar por meio da oralidade, no nível social, a categoria de produção dos conhecimentos históricos (LOZANO, 2006; ALBERTI, 2004; PORTELLI, 1996).

O professor Manoel foi o primeiro entrevistado, em 17 de maio de 2017. É graduado (2001), mestre (2004) e doutor (2011) em história pela Universidade Federal de Santa Catarina. Manoel fora professor substituto do CA entre 2004 e 2006. Em 2009 passou em um concurso para ser professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Campus de Cerro Largo/RS e Chapecó/SC. Em 2011 foi aprovado em concurso para ser professor de história no CA e desde então atua como docente efetivo. Entre os anos de 2012 e 2014 ocupou o cargo de Diretor do CA. Na data da entrevista, era professor dos 3ºs anos do Ensino Médio e de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

O professor Fernando foi o segundo entrevistado, em 18 de maio de 2017. É graduado em história (2005) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mestre em Educação (2008) pela UFSC, e atualmente doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fernando conta que preferiu, por um tempo, abdicar do doutorado para, primeiro, trabalhar como professor, pois “sentia falta de experimentar a escola; a sala de aula” (Fernando. Entrevista, 2017, p.12). Inicialmente, atuou no CA como substituto, em 2009, tornando-se efetivo em 2011. Na data da entrevista, era professor de

¹⁹ O CA/UFSC existe desde 1961, quando foi criado sob a denominação de Ginásio de Aplicação com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Inicialmente apenas algumas séries do antigo ginásio, como era chamado o atual Ensino Fundamental, eram oferecidas. A partir da década de 1970 o Ginásio de Aplicação passa a ser chamado de Colégio de Aplicação, e as demais séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram sendo gradativamente implementadas (COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFSC, 2019).

²⁰ Os estudantes que frequentavam o Colégio de Aplicação até a Resolução nº 013/CEPE/92 eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da UFSC. Com a nova resolução, ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma, além do estabelecimento do sorteio público como forma de acesso (COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFSC, 2019).

história dos 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental, além de atuar como professor da disciplina de Iniciação Científica nos 9^{os} anos.

A professora Glaucia foi a terceira entrevistada, em 29 de maio de 2017. É graduada em história pela UFSC (2001), mestre em história pela mesma universidade (2003), e atualmente doutoranda em Educação na UFSC. Glaucia já trabalhou com questões ligadas ao conteúdo audiovisual durante a trajetória acadêmica e/ou profissional. Foi professora da disciplina de prática curricular de imagem e som no curso de história da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual os/as estudantes/as da graduação mediavam um trabalho de produção de audiovisuais e rádio novelas em conjunto com estudantes de uma escola de educação básica no Bairro Santo Antônio de Lisboa, Florianópolis/SC. Na data da entrevista, era professora de história dos 6^{os} e 8^{os} anos do Ensino Fundamental.

O professor Camilo foi o quarto entrevistado, em 05 de junho de 2017. É graduado em história pela UFSC (2003), mestre em história pela mesma universidade (2006) e doutor em história pela UNICAMP (2013). Concomitantemente com sua formação, foi professor de cursinho pré-vestibular para pessoas de baixa renda, vinculado ao Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP)²¹, entre os anos de 2002 e 2004, e professor de escolas particulares. Efetivou-se como professor do CA em fevereiro de 2012, e trabalha com a disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA)²².

A professora Karen foi a quinta entrevistada, em 12 de julho de 2017. É graduada em história pela UFSC (1993), mestre em história pela mesma universidade (1998) e doutora em Educação pela UNICAMP (2013). Karen defendeu sua tese sobre a relação entre cinema e educação, e tem dado continuidade ao aprofundamento dessa temática em sua atuação acadêmico-profissional. Karen diz possuir um “gosto muito pessoal por cinema” (Karen. Entrevista, 2017, p.55), o que influenciou na escolha desse caminho como pesquisadora. Entrou no quadro de professores/as do CA no ano de 2011, e quando da entrevista, era professora de história dos 1^{os} anos do Ensino Médio, e dos 7^{os} anos do Ensino Fundamental.

A experiência dos/as referidos/as docentes e as especificidades do CA configuram-se como justificativa para a escolha desse local como foco da pesquisa. Primeiramente, há que se

²¹ “O CEDEP é uma organização não governamental que pertence ao grupo de organizações ligadas ao Instituto Wilson Groh, que abrange também o Centro Cultural Escrava Anastácia, a Associação Amigos do Morro do Mocotó, e algumas outras. E o CEDEP tem algumas ações, e uma delas é o cursinho pré-vestibular para pessoas com baixa renda. Não cobrava nada e também não pagava nada, então eu era voluntário” (Camilo. Entrevista, 2017, p. 44).

²² A disciplina ELA foi implementada para substituir as disciplinas de Educação Moral e Cívica no Ensino Fundamental e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no Ensino Médio. Objetiva realizar uma discussão geral sobre a América Latina e está presente no programa do 8^o ano do Ensino Fundamental e no 1^o ano do Ensino Médio (CONCEIÇÃO, 2010).

destacar o fato de todos/as os/as docentes terem trajetórias na pós-graduação, desenvolvendo pesquisas sobre história e/ou ensino de história. Todos/as já possuem ou realizam a pesquisa de doutorado, uma realidade distinta de docentes da maioria das escolas públicas de educação básica do país, em que há predominância da licenciatura como maior título acadêmico. Além disto, Glauca e Karen dedicam-se às pesquisas referentes ao cinema na educação e no ensino de história, uma característica que não se encerra no ambiente da pós-graduação, mas estende-se também na própria prática em sala de aula, quando trabalham com filmes.

Embora tenha optado pela experiência dos/as docentes como justificativa para entrevistá-los/as, essa questão só passou a fazer sentido, de fato, no momento em que as entrevistas ocorreram. Isso porque é comum confundirmos a ideia de experiência com a quantidade de tempo e com a diversidade de espaços que marcam a trajetória profissional do docente. Experiência, no entanto, não se trata apenas de acontecimentos e conhecimentos acumulados ao longo dos anos. A prática educativa se constitui como uma vivência ou como uma experiência, “a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo de sua trajetória profissional” (ZEN; CARVALHO; SÁ, 2018, p. 75).

A vivência acontece, mas não transforma por si só o modo de ser e viver de docentes. São os desequilíbrios e tensões, aqueles que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se transformar, que estabelecem a experiência. Para Larrosa (2004, p. 22 apud ZEN; CARVALHO; SÁ, 2018, p. 76), “la experiencia es lo que me passa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad”²³. Larrosa (2002) ainda propõe pensar a educação com base no par experiência/sentido, afirmando que um determinado acontecimento na vida profissional do docente só se converte em experiência quando o mesmo lhe atribui algum sentido.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2002, p. 27).

Quando iniciaram sua trajetória no CA, os/as docentes já traziam dos outros locais que trabalhavam, ou da própria formação, experiências distintas que terão ressonâncias em suas

²³ “Experiência é o que acontece a mim e o que, quando acontece a mim, me forma ou me transforma, me constitui, me faz do jeito que sou, define meu modo de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2004, p. 22 apud ZEN; CARVALHO; SÁ, 2018, p. 76, tradução livre do autor).

maneiras de ser e de agir pedagogicamente. É necessário considerar, portanto, que a ideia de formação constituindo-se como teoria/conhecimento e a prática em sala de aula constituindo-se como experiência, é insuficiente para definir a abrangência do que significa formar-se e adquirir experiências. Se a experiência se constitui com base na construção de sentidos que são dados aos acontecimentos, o processo formativo dos sujeitos também pode se delinear de momentos marcantes, relevantes para a constituição da personalidade profissional de cada um.

Uma leitura de um livro de literatura ou de um artigo, uma conversa com colegas no corredor da universidade, uma aula específica, ou até mesmo um filme assistido durante o processo formativo são acontecimentos que, por meio da atribuição de sentidos, podem integrar significativamente a experiência de um docente. Interessa-me, neste caminho, a maneira como o cinema esteve e está presente na vida dos/as entrevistados/as. Quais filmes lhes afetaram ao longo da trajetória pessoal e profissional, e como esses afetos reverberam em suas práticas? Com base em suas experiências filmicas, o que eles/as esperam dos estudantes quando trabalham com filmes em sala de aula?

Certamente, as vivências e experiências que os/as docentes tiveram antes de seu ingresso no CA articulam-se com a sua prática no colégio. Ainda assim, é necessário ressaltar o papel que essa instituição constitui ao representar um novo espaço de vivências e experiências para os/as docentes. Não se trata de avaliar como o CA molda suas formas de agir pedagogicamente, mas sim de compreender como as singularidades deste ambiente escolar específico podem configurar o agir pedagógico. Nesta direção, também é premente a reflexão sobre o que significa ser docente no CA, sobre quais as suas características que permitem ou dificultam determinadas atividades em torno do cinema nacional, e como os/as docentes utilizam essas características para construir suas narrativas nas aulas de história.

Primeiramente, considera-se a localização do CA no campus da UFSC e o conseqüente intercâmbio entre o ensino universitário, no âmbito da graduação, da pós-graduação e da educação básica no colégio. Os/as docentes integram o quadro de professores do Centro de Ciências da Educação da UFSC (CED), e participam dos diversos eventos e atividades desenvolvidos pela universidade. Ao mesmo tempo, o CA serve de espaço para que graduandos e pós-graduandos realizem seus estágios curriculares supervisionados e estágios de docência. Eu mesmo, por exemplo, realizei estágio de docência no CA durante o mestrado, no segundo semestre letivo de 2019. Acompanhei a disciplina de código MEN 7018, Estágio Supervisionado de História II, sob a orientação da professora Clarícia Otto, e, juntamente com o professor Camilo, supervisionei os estagiários de graduação do curso de história nas aulas da disciplina ELA. Tal oportunidade permitiu, inclusive, que pudesse conhecer melhor o

colégio, seus espaços, profissionais e estudantes, para além do apresentado pelos/as entrevistados/as em seus relatos.

O contato constante com a universidade propicia aos/às docentes o diálogo com outros pesquisadores e diferentes perspectivas no âmbito educacional. No caso dos estágios, há um espaço de trocas, pois, enquanto supervisionam os estagiários, podem também aprender, discutir e refletir acerca de seu próprio cotidiano em sala de aula. Fundamental compreender, desta maneira, como o trabalho na escola não representa unicamente uma aplicação de saberes oriundos de outros lugares e da própria formação universitária dos/as docentes. A escola, incluindo o CA, é também um local fértil para construir, criar e experimentar práticas educativas que são tão relevantes quanto aquelas produzidas em nível universitário. O professor em sala de aula também é um pesquisador, alguém que acrescenta e contribui para a tarefa de pensar a educação, e, no caso dos/as entrevistados/as, também, produzir conhecimento histórico escolar.

Outro aspecto a ser destacado entre as especificidades do CA e que influencia no cotidiano dos/as docentes é a diversidade de estudantes que frequentam o colégio. Na primeira entrevista realizada, com Manoel, este aspecto foi um dos primeiros assuntos a aparecer. A intenção do professor foi apresentar, logo de início, como este colégio permite o contato com estudantes de diversas origens sociais e culturais. O contato com esta diversidade de estudantes incide na forma como o ensino de história é desenvolvido na sala de aula, inclusive na recepção de atividades que envolvem o cinema.

As nossas turmas apresentam um perfil socioeconômico, cultural e político muito diversificado. É certamente um dos universos mais interessantes para perceber isso. Temos alunos muito carentes, porque a escola é pública, com sorteio público. Ao mesmo tempo, temos alunos que vão para o exterior anualmente. São sorteadas as vagas, então isso cria um perfil bastante diverso e um perfil de interesse, de olhar sobre o cinema, muito diversificado. É uma escola muito heterogênea (Manoel. Entrevista, 2017, p. 04).

Para o docente de história, lidar com a diversidade é ao mesmo tempo um desafio e uma necessidade. O que o professor Manoel indica sobre o CA, auxilia a compreender como este espaço escolar propicia reflexões acerca do lugar que deve ocupar o ensino de história na atualidade. Vale ressaltar que, nos últimos anos, as tensões sociais e as lutas por reconhecimento e pela representatividade entre os mais diversos grupos que compõem a sociedade brasileira vêm se tornando cada vez mais presentes (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Como apontam Carretero, Rosa e González (2007, p. 20), “a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas”. Neste contexto, o

ensino de história tem lugar de destaque, uma vez que, ao lidar com o passado, lida igualmente com memórias de grupos ora exaltadas e transformadas em mitos, e ora silenciadas em detrimento de narrativas úteis para os objetivos do Estado e de suas elites dominantes.

Todos esses fenômenos não se resumem apenas ao Brasil, são aspectos de um processo global que, tanto em âmbito acadêmico e educativo, quanto na sociedade civil e no cenário político, situam a existência de uma revisão profunda das histórias nacionais e locais. Essa revisão vem aliada a uma reconsideração do passado que implica mudanças significativas na história produzida pela academia e transformações equivalentes na história escolar (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007).

Além das discussões referentes à escola e ao ensino de história, é necessário lembrar como as manifestações culturais elaboradas pela sociedade também refletem a diversidade e as lutas por representatividade no Brasil atual. Tal condição não é diferente com o cinema nacional. O filme *Que Horas Ela Volta?*, de Anna Muylaert, é apenas um exemplo de como o cinema nacional vem se assumindo como um espaço de reflexão sobre questões sociais e políticas. Diversas outras produções audiovisuais tem tratado sobre temas candentes para a sociedade brasileira, como o racismo, questões de gênero e sexualidade, proteção e preservação dos povos indígenas, lutas de classe, entre outros.²⁴ Ao assumir seu lugar e sua potência como meio de debater política e história, o cinema também assume o seu lugar de artefato para a recordação, de meio para a memória. Suas imagens afetam, deixam marcas, desencadeiam lembranças naqueles que com elas se identificam e consolidam velhas e novas representações acerca do passado nacional.

Compreender a presença do cinema na vida profissional dos/as docentes do CA não significa apenas entender como eles/as o utilizam nas suas aulas, mas também como o cinema está presente nas suas vidas, como afetam, como levam a refletir sobre a história e repensar suas ideias e posicionamentos sobre o que os cerca. A historiografia tem tratado os filmes como documentos históricos desde a década de 1970 (FERRO, 2010), mas é necessário refletir não apenas sobre a sua condição documental, mas também a sua condição artística e estética, que gera subjetividades no espectador nem sempre fáceis de serem explanadas em palavras, o que não deixa de ter importância em uma pesquisa sobre a relação entre cinema e ensino de história.

²⁴ Exemplos dessas produções são citados nas entrevistas e serão discutidos nos capítulos seguintes. Destacam-se *À Sombra de um Delírio Verde* (2012) e *Uma História de Amor e Fúria* (2013).

Para acessar e compreender as experiências dos/as docentes de história do CA, o caminho encontrado foi, então, o da memória, essa tão afetada pelas imagens cinematográficas. No trabalho com a história oral, Alberti (2006, p. 155) indica que “as possibilidades de interpretação do passado” são ampliadas por meio de relatos de indivíduos participantes ou testemunhos de acontecimentos e conjunturas tanto do passado quanto do presente. Para Alberti, existem semelhanças entre o filme e uma entrevista de história oral; pois, assim como não há filme sem cortes, edições e mudanças de cenário, também não há entrevista de história oral sem o encadeamento de pedaços do passado que formam a narrativa do entrevistado. Nesse sentido, opto pelo trabalho de produção de fontes orais, e a utilização de referenciais teórico-metodológicos da história oral na análise dessas fontes e na busca por compreender e, de certo modo, vivenciar a experiência dos/as docentes entrevistados/as. Entretanto, “tornar a vivenciar a experiência do outro nunca será completo”, pois existe um “jamais chegar ao fim” que deixa sempre um espaço para novas possibilidades (ALBERTI, 2004, p. 19).

O trabalho com a história oral é, portanto, um trabalho de interpretação, assim como é com o trabalho historiográfico diante do filme ou de qualquer outra fonte histórica, uma vez que é impossível resgatar o passado tal qual ocorreu. Contudo, “as entrevistas têm valor de documento, e sua interpretação tem a função de descobrir o que documentam” (ALBERTI, 2004, p. 19).

Assim, os conceitos mobilizados ao longo da dissertação são: memória, identidade, representação e apropriação. Entrevistar pessoas, na acepção de Bosi (2009), é realizar um trabalho de memória. Também Ricoeur (2010) fala em trabalho de memória e o define como a ação da recordação, a busca pelas lembranças que permanecem em estado de latência no lado não iluminado da memória. Assim como o historiador desenvolve um trabalho de memória juntamente com seu entrevistado, o cineasta também pode lançar mão desta prática quando produz cinema documental ou ficcional. Da mesma forma, o cinema, ao estabelecer afetos e sensibilidades, é um meio para o trabalho de memória.

Pela sua estreita relação com a memória e pelos indícios apresentados nas entrevistas e filmes, o conceito de identidade também é aqui mobilizado. De acordo com Pollak (1992), ao se pensar em identidade trata-se da imagem de si, para si e para os outros.

Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida, referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 65).

Pollak (1992, p. 05) diz que a memória é elemento constitutivo da identidade, tanto em nível individual quanto coletivo, uma vez que é “também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

No que concerne ao ensino, Circe Bittencourt (2003) assinala que o ensino de história do Brasil está associado, inegavelmente, ao estabelecimento da identidade nacional. A seleção de conteúdos e como são abordados é um indicativo da resposta para determinadas manifestações identitárias. A Lei 10.639/2003, por exemplo, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica do país (BRASIL, 2003). Complementando a Lei, o Parecer 3/2004 informa que esse procedimento legal “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações de sua história, cultura, identidade” (Parecer CNE, 2004, p. 02 apud BITTENCOURT, 2007, p. 33).

Ao se referir à identidade nacional, é importante situar “que não se trata de uma concepção semelhante e pertencente a um projeto sempre homogêneo sobre a nação e sobre a educação” (BITTENCOURT, 2007, p. 34). Deve-se conceber identidade nacional em sua pluralidade de sentidos, por vezes antagônico, e nos diversos momentos em que se destaca como projeto educacional (BITTENCOURT, 2007).

Outro aspecto a ser considerado é que a finalidade de se constituir a identidade nacional não é exclusividade da história, uma vez que sempre esteve associada a objetivos educacionais mais amplos, assim como a outras disciplinas escolares. O cinema nacional, ao adentrar a escola como uma obrigatoriedade, por meio da Lei 13.006/2014, também estará associando-se à constituição da identidade nacional.²⁵ As produções de conteúdo audiovisual no Brasil, assim como de qualquer outro país, permeiam interesses, de pessoas, de grupos, e trazem representações diversas sobre a nação.

O conceito de representação é fundamental para a compreensão das narrativas cinematográficas. O cinema é um lugar de práticas sociais, de construção de significados históricos e de modos de ver e representar o mundo. De acordo com Chartier (2002) representar é, fundamentalmente, estar no lugar de algo, é a presentificação de um ausente. Para Chartier (2002), a história cultural dedica-se a compreender a maneira como os

²⁵ Para além da Lei 13.006, a própria Lei 9.394/1996, Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), permite afirmar que o cinema, como manifestação cultural, integra o repertório de possibilidades no estabelecimento da identidade nacional por meio da educação. De acordo com o Art. 1º da LDB, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

indivíduos e a sociedade representam a realidade e de que forma suas representações orientam suas práticas sociais. A noção de representação permite articular três modalidades da relação com o mundo social:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe, da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

Alguns conceitos atuam como satélites ao de representação, uma vez que são epistemologicamente relacionáveis: realidade, linguagem, discurso, cultura, memória, identidade e apropriação (SANTOS, 2011). Para Lefbvre (2006 apud SANTOS, 2011), a representação emerge e se formula em condições históricas, suscita novos conceitos e tem caráter dinâmico, podendo aparecer de diversas formas no mundo social. O conceito de apropriação é importante para a compreensão das entrevistas justamente pela sua relação direta com a representação, e por ser um caminho para entender o que os/as docentes fazem com a sua experiência diante do cinema nacional.

Para Chartier (2002, p. 53), é preciso restituir a historicidade das práticas culturais, exigindo que o “consumo” cultural ou intelectual seja também tomado como uma produção, que não necessariamente fabrica um objeto novo, “mas constitui representações que nunca são idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram em sua obra.” Essas novas representações criadas pelos consumidores, leitores e espectadores são, então, apropriações, construções de sentidos com base na experiência de ler um livro, apreciar uma pintura, assistir um filme. Anular um recorte limitador entre o produzir e o consumir é, primeiramente, afirmar que a obra só adquire sentido por meio das estratégias de interpretação que constroem suas significações.

A interpretação do diretor, produtor ou artista de um filme é uma entre muitas, que não encerra em si “verdade”, suposta única e permanente, da obra. Por meio desta percepção, “pode ser restituído um lugar ao criador, cuja intenção (clara ou inconsciente) não contém mais toda a compreensão possível de sua criação, mas cuja relação com a obra não é, no entanto, eliminada” (CHARTIER, 2002, p. 53). Para a tarefa interpretativa das entrevistas, este jogo entre a representação dos filmes e a representação dos/as docentes sobre os filmes (apropriações) está presente. De acordo com suas experiências, intencionalidades e

sensibilidades, os/as docentes constroem sentidos sobre o que lhes representam as imagens cinematográficas.

É na sala de aula que as representações dos/as docentes sobre os filmes se tornam narrativas históricas. Como defende Ricoeur (2007), a tarefa de representar faz parte da operação historiográfica, que se inicia nos documentos e termina na construção da narrativa. A representação elaborada pelo historiador com base em outras representações é chamada por Ricoeur (2007, p. 244) de “representância”. Enquanto o autor trata da representância na fase escriturária da operação historiográfica, considero a construção das aulas por docentes também como representâncias, e, portanto, como sendo igualmente narrativas históricas. Essa percepção é importante para considerar que a sala de aula não é apenas um espaço de repetição do conhecimento histórico, mas também de produção, de criação.

Quando diz que a prática de representar o mundo é também uma maneira de reconhecer uma identidade social, Chartier (2002) estabelece a relação que as representações múltiplas têm com a construção de identidades. É nesse sentido que o cinema, ao lidar com memória e com significações sobre o mundo, reverbera na identidade de grupos que podem tanto estar envolvidos na produção dos filmes, quanto representados em suas imagens. Da mesma forma, na representância do passado, os historiadores e docentes de história fazem como outros agentes sociais, tornando-se implicitamente leitores do seu ser e do seu agir em sociedade, e, nessa direção, historiadores do seu tempo presente (RICOEUR, 2007).

Assim como ocorre no cinema, e em outros âmbitos da cultura, da política, e da sociedade de uma forma geral, a sala de aula está envolta no que Chartier (2002) denomina como lutas de representação. As percepções do mundo social não são de forma alguma discursos neutros. Como destacado, essas percepções são demarcadoras de identidades. Produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que buscam estabelecer uma forma de ser e estar na sociedade.

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

O ensino de história, ao lidar com o passado do Brasil e do mundo, é um dos lugares mais propícios para o aparecimento de lutas de representação na escola. Quando tratam de temas sensíveis do passado nacional, como a escravidão e a ditadura civil-militar, que envolveram injustiças causadas por um segmento da sociedade sobre outro (ALBERTI, 2014),

docentes de história adentram espaços de concorrência narrativa. Assim como na sociedade eclodem disputas pelo reconhecimento da identidade dos grupos, a sala de aula, quando repleta de diversidade, pode significar um microcosmo dessa mesma sociedade. Tal aspecto reforça o desafio do docente de história ao ensinar sobre o presente e o passado, nos quais são muitas as vozes que clamam por reconhecimento. O cinema pode, então, ser um aliado para que essas muitas vozes sejam conhecidas e compreendidas.

Os pressupostos expostos até aqui servem de ponto de partida para o desenvolvimento dos dois capítulos seguintes desta dissertação. O caminho a ser percorrido tem como base a ideia de que o cinema documenta, afeta e ensina. No capítulo “Entre o documental e o sensível: memórias cinematográficas de docentes de história do Colégio de Aplicação da UFSC” trato do filme como documento histórico, condição esta relacionada tanto com o seu modo de representar o mundo, quanto com o seu potencial em reservar e instigar memórias e identidades diversas. Com base nas entrevistas dos/as docentes do CA, reflito sobre como o cinema provoca a mobilização de afetos e sensibilidades, servindo como material ao docente de história quando desenvolve narrativas em sala de aula. Também investigo como a experiência cinematográfica dos/as docentes entrevistados/as têm ressonâncias em suas escolhas metodológicas.

O capítulo “Identidades e temas sensíveis: filmes nacionais na experiência de docentes de história do Colégio de Aplicação da UFSC” é dedicado a analisar a importância do ensino de história do Brasil e a contribuição do cinema no seu desenvolvimento. Tal discussão se torna ainda mais premente no contexto atual em que o país se encontra, especialmente no que diz respeito à ebulição de narrativas negacionistas de temas sensíveis da história nacional, como a ditadura civil-militar, o racismo, entre outros²⁶. Soma-se a isto o fato de necessidades identitárias serem cada vez mais requisitadas pelos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, tornando o passado e suas memórias um campo de disputas. O cinema, a sala de aula e o ensino de história surgem também como lugares para as lutas de representação, demarcadoras das identidades. Novamente, também neste capítulo, busco compreender as narrativas dos/as docentes do CA e como suas experiências diante do cinema relacionam-se com a construção de discursos sobre a história do Brasil.

²⁶ As acepções referentes ao negacionismo e aos temas sensíveis no debate historiográfico já são evidenciadas no capítulo “Entre o documental e o sensível: memórias cinematográficas de docentes de história do Colégio de Aplicação da UFSC”. Em síntese, pelo termo negacionismo compreende-se a recusa de determinadas compreensões que a historiografia desenvolve referente ao passado. Essa recusa vem de fora do debate historiográfico e não possui rigor analítico e metodológico de documentação, diferenciando-se do chamado revisionismo historiográfico (MORAES, 2011). Já em relação aos temas sensíveis, trata-se de temáticas historiográficas que envolvem injustiças cometidas no passado (e no presente) contra pessoas ou grupos e que podem entrar em divergência com as memórias constituídas no espaço público (ALBERTI, 2014).

2 ENTRE O DOCUMENTAL E O SENSÍVEL: MEMÓRIAS CINEMATOGRÁFICAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Este capítulo discute a condição de documento histórico estabelecida aos filmes por historiadores, considerando também as ressonâncias que a sensibilidade estética cinematográfica suscita na memória e na construção do discurso histórico. Com base nas entrevistas dos/as docentes do CA, compreendo que o cinema documenta, afeta e ensina, servindo como meio de memória e de representações do passado. Esta compreensão de que afetos e sensibilidades estão contidos na forma como os filmes são analisados, permite articular a dimensão de obra de arte do cinema com o seu caráter documental.

2.1 FILMES COMO DOCUMENTOS HISTÓRICOS

A palavra “documento” aparece em todas as entrevistas com os/as docentes do CA quando se referem aos filmes. O professor Fernando, por exemplo, enfatiza em uma de suas falas: “Eu encaro o filme como um documento histórico, e é isso que eu levo para a sala de aula” (Fernando. Entrevista, 2017, p. 14). Tal compreensão, porém, não é por acaso. Tratar o filme como um documento histórico não é uma novidade na historiografia. Tal condição é válida para todas as formas possíveis do filme, do curta-metragem ao longa-metragem, da ficção ao documentário. É sabido que a incorporação do cinema como objeto da história foi realizada a partir da abertura temático-metodológica da nova história nos anos 1970²⁷. O clássico ensaio “O filme: uma contra-análise da sociedade?”, publicado em 1971 por Marc Ferro, foi pioneiro ao tirar o filme de seu lugar funcional e colocá-lo, por meio da operação historiográfica, em objeto-fonte da disciplina histórica (SANTIAGO JÚNIOR, 2012).

Embora a condição do filme como documento para a pesquisa historiográfica já seja um ponto de vista consolidado entre historiadores, considero importante trazer novamente o assunto e discutir essa compreensão, não apenas para reforçar que o filme é documento histórico, mas para reforçar que a história, como prática, como operação, como disciplina acadêmica e científica, faz-se com documentos, com empiria. Existe espaço para

²⁷ A expressão nova história é mais conhecida na França e corresponde a uma corrente historiográfica surgida na década de 1970. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo medievalista francês Jacques Le Goff. Trata-se de uma história *mande in France*, e, mais precisamente, é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. É descrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, ou visão do senso comum da história (BURKE, 1992).

interpretações e sentidos na construção da narrativa historiográfica, mas isso não significa que existam limites para essa abertura, limites estes impostos pela própria documentação na qual se baseiam as pesquisas, portadora de indícios e evidências de acontecimentos do passado (BLOCH, 2002; FERRO, 2010; LE GOFF, 1990).

O contexto atual, vivenciado no Brasil, exige uma postura de reafirmação do historiador para com a importância e a especificidade de sua formação na sociedade. Desde as eleições presidenciais de 2018 até o presente momento, no segundo semestre de 2020, é nítida a ebulição de manifestações negacionistas para determinados acontecimentos da história nacional, tanto entre parte da sociedade civil, quanto entre representantes do próprio Estado²⁸. Por intermédio de Moraes (2011), compreendo o negacionismo como uma tentativa de construir discursos históricos distintos daqueles consolidados pela operação historiográfica, estando destituídos de rigor metodológico e documental e tendo como objetivo não interpretar evidências, mas difundir o discurso útil em benefício dos que o propagam.

Moraes diferencia revisionismo histórico de negacionismo. O revisionismo ocorre dentro do debate historiográfico, em que, por meio da análise documental, o historiador elabora novas narrativas acerca do passado que divergem das perspectivas anteriormente difundidas. Já o negacionismo não deve ser considerado como historiografia, e sim como uma “falsificação politicamente motivada” por viés ideológico (MORAES, 2011, p. 15).

É possível considerar o negacionismo como uma fraude, uma vez que

[...] trata-se de uma *historiografia falsificada*, ou seja, de um texto que falsifica de forma consciente suas referências de legitimidade, reivindicando o caráter de escrito historiográfico sem sê-lo, apresentando formas próprias ao texto historiográfico (linguagem, notas de rodapé, lista bibliográfica, etc), mas ao mesmo tempo em que rompe com seus fundamentos e limites. [...] Trata-se de um passado falsificado, que também de forma consciente é produzido, ancorado na recusa de todos os indícios e evidências que o contradigam, reivindicando o caráter de proposições verificáveis sem sê-lo (MORAES, 2011, p. 15).

Juntamente com as manifestações negacionistas por parte da sociedade civil e de representantes do Estado, surgiram críticas desses mesmos setores ao trabalho de pesquisadores/as e educadores/as, acusando o estudo e o ensino sobre o passado nacional de estar impregnado de ideologias. A palavra “ideologia”, aliás, tem sido amplamente utilizada

²⁸ Em 31 de março de 2019, completados 55 anos do golpe civil-militar de 1964, ocorreram manifestações em diversas cidades pelo país contra ou a favor ao referido golpe. Mesmo que a Comissão Nacional da Verdade, criada pela Lei 12.528/2011 com o objetivo de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre os anos de 1946 e 1988, tenha levantado o número de 434 pessoas mortas ou desaparecidas pelo regime militar imposto após o golpe (BRASIL, 2014a), o Presidente Jair Messias Bolsonaro determinou que o Ministério da Defesa fizesse as “comemorações devidas” pelo aniversário da data em questão (G1, 2019a; CORREIO DO POVO, 2019; ESTADÃO, 2019).

no discurso político brasileiro. Em discurso proferido na abertura da 74ª Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em Nova York/EUA, no dia 24 de setembro de 2019, o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro afirmou que, no Brasil, “durante as últimas décadas, nos deixamos seduzir, sem perceber, por sistemas ideológicos de pensamento que não buscavam a verdade, mas o poder absoluto”. Ainda acrescentou que “a ideologia se instalou no terreno da cultura, da educação e da mídia, dominando meios de comunicação, universidades e escolas” (BRASIL, 2019a, n.p.).

A compreensão de que os sistemas ideológicos estão a serviço do poder absoluto, ou seja, da dominação, coincide com o que Thompson (1995) define como um dos sentidos possíveis para o conceito de ideologia. De acordo com Thompson (1995), a ideologia tem sido considerada, predominantemente, sob duas formas: ou é tida como um sistema de ideias (os “ismos” – liberalismo, socialismo, entre outros), ou é considerada ambígua demais como conceito, e, portanto, abandonada. No entanto, retoma o termo tal como foi apresentado por pensadores como Destutt de Tracy, Marx, Lenin, Lukács e Mannheim. Com base nesta revisão, constrói uma concepção de ideologia, como sendo o sentido a serviço do poder. Ou seja, estudar ideologia é compreender e explicar as maneiras pelas quais as formas simbólicas, representações de mundo e culturas são usadas para a manutenção de relações de dominação (THOMPSON, 1995).

Assim, o atual Presidente da República, muito embora utilize uma compreensão possível do que significa ideologia, insere seu discurso no contexto de narrativas negacionistas de estudos científicos e acadêmicos realizados no Brasil. Esses discursos não permeiam apenas a área da história, mas também outras áreas, como geografia, ciências biológicas, medicina, dentre outras.²⁹ No caso específico do docente de história, é preciso diferenciar o seu posicionamento crítico diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula de tentativas de dominação ideológicas. Como defendem Chartier (2002) e Ricoeur (2007), os historiadores são também historiadores do seu tempo presente, fazem leituras da realidade em que vivem, representam o mundo social e constroem identidades. O discurso historiográfico não é neutro, pois é feito por indivíduos pensantes, que são também atores sociais. Isso não significa que o discurso possa ser construído sem que esteja alicerçado em fontes e

²⁹ O negacionismo foi utilizado como estratégia de discurso pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro e por outros/as representantes/as do Estado e da sociedade civil para questionar a gravidade da pandemia de Covid-19 (Coronavírus), que tem resultado em milhares de infectados/as e mortos/as ao redor do mundo ao longo deste ano de 2020. O discurso afirmava que a doença é semelhante a uma gripe comum e que o vírus não conseguiria se desenvolver no Brasil por conta das especificidades do seu clima, diferente dos invernos rigorosos do Hemisfério Norte. Tal percepção acerca da pandemia divergiu do que atestaram dados estatísticos, médicos/as, pesquisadores/as e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (BRASIL, 2020b; EL PAÍS, 2020).

metodologias, sem o respaldo científico que distingue a historiografia de outras narrativas sobre o passado. A acusação de que o professor de história realiza doutrinação ideológica sem uma base científica que conteste seus discursos com fontes e interpretações é, então, a própria ideologia em ação, principalmente se está a serviço de interesses políticos, sociais e culturais específicos.

Em entrevista ao jornal “Valor Econômico”, em 03 de abril de 2019, Ricardo Vélez Rodríguez, então ministro da educação, utilizou do negacionismo para sugerir uma “mudança progressiva” nos livros didáticos de história que circulam na rede pública de ensino, reescrevendo a narrativa da ditadura de acordo com seu ponto de vista ideológico. Nesse posicionamento, Ricardo Vélez Rodríguez afirmava que a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) não foi fruto de um golpe militar, e tampouco deve ser identificada como sendo uma ditadura:

A história brasileira mostra que o 31 de março de 1964 foi uma decisão soberana da sociedade brasileira [...] Foi um regime democrático de força, porque era necessário nesse momento [...] Caberá aos historiadores fazerem a reconstituição desse passado para realmente termos consciência do que fomos, do que somos e do que seremos. Haverá mudanças progressivas (nos livros didáticos) na medida em que seja resgatada uma versão da história mais ampla para que as crianças possam ter a ideia verídica, real (VALOR ECONÔMICO, 2019, n.p.).

Ao propor uma reescrita negacionista da narrativa sobre a ditadura civil-militar brasileira nos livros didáticos de história, Ricardo Vélez Rodríguez não indicou apenas uma intervenção no que se sabe a respeito de um dado contexto histórico, mas no próprio fazer historiográfico. Como destaca Napolitano (2014, p. 17), “o historiador não é bombeiro nem juiz. Não resgata e não condena. Tenta compreender, criticar, apontar contradições, estabelecer conexões plausíveis a partir de uma argumentação baseada em indícios deixados pelas fontes.”

A ditadura civil-militar brasileira é considerada um tema sensível na história do Brasil. Para Alberti (2014), são também exemplos de temas sensíveis o holocausto, o racismo e a escravidão. Trata-se de temas que não são fáceis de abordar em sala de aula, ou até mesmo em lugar nenhum, por implicarem no reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, e desencadearem o choque entre as versões do passado que são ensinadas em sala de aula com as memórias familiares ou comunitárias. Segundo Alberti (2014, p. 02), “observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes”.

De acordo com a perspectiva de Napolitano (2014, p. 11), apoiada em memórias, ensaios, livros, teses e dissertações, o golpe civil-militar de 1964 aconteceu em decorrência de uma profunda divisão da sociedade brasileira, que tinha projetos distintos para os rumos políticos do país. Afirma que o golpe “foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadores e antirreformistas”, dando origem a um regime ditatorial que perseguiu opositores/as políticos/as e censurou setores culturais e a imprensa por meio de Atos Institucionais. Tal concepção, baseada em fatos e documentos, diverge do posicionamento ideológico do então ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez quando propôs reescrever a história identificando o período do regime militar como sendo um regime democrático de força.

A emergência de temas sensíveis e as tentativas de intervenção político-ideológica no debate historiográfico reforçam a preocupação do historiador com a crítica documental. A noção de documento/monumento, proposta por Le Goff (1990, p. 546), indica que um documento histórico “não é qualquer coisa que fica por conta do passado”, mas sim “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

A intervenção do historiador quando escolhe um documento no conjunto de tantos outros, atribuindo-lhe assim “um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ que a sua intervenção” (LE GOFF, 1990, p. 549). Os documentos são, antes de qualquer coisa, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, do contexto histórico em que foram produzidos. São também transformados e reinterpretados de acordo com as épocas sucessivas nas quais continuam a ser manipulados. Le Goff (1990, p. 546), indica que “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. É por esse caminho que, conforme defende Napolitano, não cabe ao historiador “resgatar” e julgar o passado, mas compreender e interpretar, estando consciente da posição social que ocupa.

Como ressaltado anteriormente, quando realizei as entrevistas com os/as docentes do CA, algo ficou evidente: todos/as ressaltaram que a forma como trabalham com os filmes, em sala de aula, tem por pressuposto de que se trata de documentos históricos. O professor Manoel, quando perguntei se utilizava frequentemente filmes em suas aulas, demonstrou receio em falar sobre esse tipo de fonte, porque, segundo ele, há duas professoras no CA que se dedicam a pesquisar a temática do cinema na história. Ao iniciar a entrevista, não adiantei nenhuma perspectiva metodológica, apenas estava procurando entender se ele optava pelo

recurso do cinema em sua prática e quais os filmes gostava de exibir para as turmas. Contudo, Manoel não se demorou a evidenciar sua perspectiva do filme como produto de um contexto:

Eu trabalho com filmes com bastante frequência. Eu não sou um especialista A gente tem aqui no grupo pessoas que são dedicadas ao estudo do cinema. Inclusive no sentido acadêmico, e de produção científica na área. Mas eu uso bastante e acho que este recurso e a construção desse olhar é enriquecedor para as nossas aulas. Acho que temos necessidade de estratégias próprias para lidar com o uso do cinema. Às vezes conseguimos ser bastante eficazes nesse sentido, para que não se transforme para eles (estudantes) apenas num momento de diversão, numa mera ilustração. Então essa reflexão sobre a produção, sobre quem fez, o que fez, me parece que já tem uma tranquilidade com os alunos que eu lido, que são os alunos do 3º ano predominantemente, com história do Brasil, onde eu faço uso dos filmes nacionais. Essa discussão já está muito bem construída pelos meus colegas anteriores. Parece-me que para eles (os estudantes) já se tem essa curiosidade de saber quem fez, em que momento que isso foi produzido (Manoel. Entrevista. 2017, p. 04).

A utilização do filme apenas como ilustração do conteúdo é uma das perspectivas que os estudiosos mais criticam quando discorrem sobre o uso do cinema nas aulas de história. Ao tratarmos dos objetivos do ato de ensinar história, a compreensão dominante é a de que o filme não vale por si só como um atestado do passado. Da mesma forma, o filme também não deve ser tratado como irrelevante apenas porque não tem equivalência com a historiografia. Por ser documento, pode e deve ser questionado pelo historiador que é também professor. Ferro (2010, p. 32) destaca que um filme é “um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza”.

Assim como o professor Manoel, o professor Fernando também ressalta sua oposição ao tratamento do cinema apenas como ilustração dos conteúdos de história. Remete ao tempo em que era aluno da educação básica, na década de 1990, para contar que sua perspectiva hoje, como professor, é distinta da que lhe foi apresentada quando era estudante no município de Bom Retiro/SC: “Eu jamais, desde que comecei a trabalhar como professor, vejo o filme na sala de aula como eu tinha na minha escola. Termina o conteúdo e o professor passa o filme para ilustrar [...]. Eu não sei se você teve essa experiência também” (Fernando. Entrevista, 2017, p. 17).

Das lembranças que tenho, minha experiência durante o ensino básico foi semelhante à de Fernando. Lembro-me de ter assistido muitos filmes na escola, mas nunca houve algum tipo de problematização e de atividades que me levassem a questionar a produção fílmica como tendo uma intencionalidade por parte de quem produz. Um caso emblemático aconteceu em 2007, quando cursava a 7ª série do Ensino Fundamental em Anitápolis/SC. Meu professor de história decidiu passar para a turma o filme *Guerra de Canudos* (1997), dirigido por Sérgio

Rezende, que se baseia no conflito armado que envolveu o Exército Brasileiro e membros da comunidade de Canudos, interior do estado da Bahia, liderados por Antônio Conselheiro entre os anos de 1896 e 1897³⁰. O filme foi exibido como ilustração do acontecimento, sem nenhum tipo de mediação por parte do professor. A turma, sem interesse pelo filme, fez algazarras durante a aula, levando o professor a interromper a exibição pela metade e sair da sala de aula exclamando: “Eu nunca mais trago filme nenhum pra vocês assistirem!”.

A diferença entre a maneira como os docentes trabalhavam com os filmes em sala de aula na época em que eu e o professor Fernando éramos estudantes da educação básica, e a maneira como os filmes são trabalhados hoje na história, não envolve unicamente escolhas metodológicas específicas. Os docentes do passado provavelmente afastavam-se das discussões do filme como documento histórico por uma questão de ausência desta discussão em seu processo formativo, e não por escolha. É preciso considerar as mudanças ocorridas na formação de docentes e historiadores, principalmente nas últimas décadas, desde que a abertura temático-metodológico da nova história passou a ter maior impacto nos cursos de graduação em história do Brasil.

Voltando ao professor Fernando, ao recusar a perspectiva do filme como ilustração, é possível perceber que sua formação em história foi fundamental para que modificasse o olhar em relação ao cinema:

Eu não tive uma disciplina específica ou um tópico específico sobre cinema na graduação. E não consigo nem mesmo nesse momento apurar em qual momento que foi feita uma discussão. Acho que ela deve ter sido feita em algum momento, mas a maneira como trabalho o filme em sala de aula está muito ligada ao modo como problematizo a construção da história. Quando falo da construção da história, estou falando da escrita da história. Encaro o filme como um documento histórico, e é isso que levo para a sala de aula. Então, todas as minhas metodologias, teorias da história, que estudei ao longo da graduação, de algum modo alimentaram esse saber que trago comigo nesse cotidiano escolar (Fernando. Entrevista, 2017, p. 14)

Importante lembrar que Fernando concluiu a graduação em 2005, e como sua formação na educação básica aconteceu durante a década de 1990, assim como a dos/as demais entrevistados/as, acompanhou um período em que as discussões acerca do cinema no ensino de história, no Brasil, ainda estavam começando a se estabelecer. Como destaca Santiago Júnior (2012, p. 157), “a maior parte dos textos e traduções sobre a ‘relação cinema e história’ ocorreu, de fato, a partir do início dos anos 1990”. Muito embora a tradução brasileira do ensaio “Cinema: uma contra-análise da sociedade”, de Marc Ferro, já tenha sido

³⁰ GUERRA de Canudos. Direção de Sérgio Rezende. Brasil: Morena Filmes, 1997. (165 min.), VHS, son., color.

publicada em 1976, o debate na historiografia nacional demorou a se intensificar³¹. Foi na primeira metade dos anos 1990 que surgiram dissertações e teses que usavam o filme como fonte principal de pesquisa (SANTIAGO JÚNIOR, 2012). Destacam-se as dissertações de Morettin (1994) e Almeida (1993), e a tese de Ramos (1996), todas de autores ligados à Universidade de São Paulo (USP).

É compreensível, portanto, que durante a sua vida escolar, Fernando tenha tido experiências do filme como ilustração, uma vez que até hoje ainda persistem práticas que adotem tal perspectiva em sala de aula. O risco em exibir o filme para os estudantes sem nenhum tipo de intervenção que incentive a análise decorre do “efeito de realidade” que as imagens denotam para o espectador. Para Napolitano (2005, p. 237), “a força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem a capacidade de criar uma ‘realidade’ em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção, da fábula encenada e filmada”³².

Há casos em que o próprio historiador pode reproduzir o “efeito de realidade” em seu trabalho de análise, o que fica evidente nos casos em que a análise é pautada na avaliação do grau de “veracidade” e “fidelidade” do filme histórico, em relação aos eventos “realmente” ocorridos (NAPOLITANO, 2005, p. 237). Desse modo, é menos importante identificar se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou aos costumes e vestimentas de um determinado século.

O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme. Obviamente, é sempre louvável quando um filme consegue ser ‘fiel’ ao passado representado, mas esse aspecto não pode ser tomado como absoluto na análise histórica de um filme (NAPOLITANO, 2005, p. 237, grifos meus).

O termo representação aparece com frequência na historiografia acerca da relação cinema-história (SANTIAGO JÚNIOR, 2008; BARROS, 2014; PEREIRA, 2018). Os/as docentes do CA também utilizam o termo com frequência em suas narrativas. O professor Fernando, em relação a *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001), diz que “no filme se constrói uma representação, é construído um discurso sobre o passado” (Fernando. Entrevista, 2017, p. 17). Semelhante a Fernando, a professora Karen afirma:

³¹ Em 1993 foi traduzido no Brasil o livro “Cinema e História”, de Ferro (2010), compilação de artigos lançados ao longo da década de 1970. Nele, estava republicado o texto “Cinema: uma contra-análise da sociedade”, juntamente com uma série de outros ensaios.

³² Os “efeitos” que o cinema pode irromper no espectador serão debatidos no item “Por que os filmes nos afetam?”, deste capítulo, em que debato também o caráter de obra de arte da produção cinematográfica. A compreensão do cinema na história não pode se pautar de forma descolada da compreensão estética do cinema, sob pena de enviesar a análise. Por ora, é importante o entendimento de que a crítica ao filme como documento histórico não significa identificar o que é real ou não na narrativa.

A gente gosta muito desse filme porque é um filme que representa uma época que nos interessa, digamos do ponto de vista do conteúdo curricular. Mas ao mesmo tempo, como ele é um filme feito em 2001, essa questão de ser um filme feito numa atualidade próxima, num presente muito próximo, nos dá uma possibilidade interessante de trabalhar o filme como um documento histórico (Karen. Entrevista, 2017, p. 57, grifos meus).

A história cultural fornece um caminho profícuo para pensar o viés de representação do cinema, uma vez que se dedica a investigar as formas como “uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17). Como já visualizado anteriormente, o ato de representar diz respeito à presença de uma ausência. O passado, nesse sentido, é presentificado nas imagens fílmicas com o objetivo de lhe atribuir sentidos.

O cinema pode ser compreendido como uma linguagem imagética constitutiva do tecido social em que circulam cineastas, artistas, roteiristas, produtores, bem como apresenta seus imaginários e suas representações do cotidiano vivido com as tensões, conflitos e embates sociais. É válido considerar que as produções fílmicas são resultado de um trabalho coletivo e da interlocução desse coletivo com a sociedade. Enquanto alguns filmes podem ser considerados mais autorais, em que o diretor usufrui de liberdade criativa para construir o seu trabalho, a produção cinematográfica de um modo geral, principalmente a de grandes estúdios, caracteriza-se pela interação entre as muitas pessoas envolvidas no processo criativo. A análise fílmica, por exemplo, precisa considerar desde os interesses de produtoras e distribuidoras, até dos artistas, técnicos e cineastas e como dialogam com esses interesses³³.

Da mesma forma, a construção dos/as personagens e de suas múltiplas tramas são representações coletivas ou particulares (no caso do cinema autoral) que demonstram seus valores, comportamentos e sentimentos (AVELINO; FLÓRIO, 2013, p. 07). Para Chartier (2002, p. 17), “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à

³³ A discussão sobre autoria no cinema é densa, havendo, ao longo da história do cinema, diversos defensores e críticos da noção do cineasta como autor principal do filme. A produção cinematográfica costuma ser uma atividade com altos custos, desenvolvida por dezenas ou centenas de profissionais, pressionada por prazos e cronogramas. Como aponta Pinheiro (2012, p. 62), “só as dificuldades em torno da produção de um filme e as muitas capacidades técnicas e artísticas exigidas já tornam a possibilidade de que o resultado final possa ser atribuído a uma única pessoa um fenômeno no mínimo digno de reflexão”. Ainda assim, é possível destacar movimentos, críticos e cinéfilos que valorizavam e/ou valorizam a ideia de que o cineasta é aquele que deve ter o controle criativo de sua obra. Até mesmo o roteiro pode ser visto como elemento secundário, uma vez que ao dirigi-lo, o cineasta construirá uma apropriação particular do texto. No caso do cinema latino-americano, destaca-se o trabalho do cineasta Glauber Rocha, que defendia a autoria como forma de denúncia social, posicionamento político e engajamento nas mudanças sociais (ROCHA, 1965). Para além da influência de outros profissionais na produção do filme, contudo, existe ainda a rede de relações e contatos estabelecidos com outros filmes. Com o grande número de filmes, teorias, movimentos constituídos até hoje, é vasto o repertório de inspirações para que novas produções sejam feitas (PINHEIRO, 2012). Como não existe consenso entre os críticos e teóricos do cinema acerca da autoria ser possível ou não, é necessário que cada filme seja analisado em sua particularidade, sempre procurando compreender até que ponto o cineasta teve liberdade para desenvolver o seu trabalho, e com quais outras obras, instituições e pessoas estabeleceu contato.

universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Daí a necessidade de relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

2.2 CARAMURU – A INVENÇÃO DO BRASIL: REPRESENTAÇÕES DO PASSADO

Caramuru – A Invenção do Brasil aparece como exemplo de filme analisado pelos/as docentes entrevistados/as sob a ótica da representação. Dirigido pelo cineasta Guel Arraes, e roteirizado por Arraes e Jorge Furtado, *Caramuru* é, na verdade, uma edição em forma de filme da minissérie de mesmo nome exibida na TV aberta nacional pela Rede Globo de Televisão. O filme é uma adaptação, ou “reinvenção” por meio da comédia, como sugere Andrade (2014, p. 23), do poema épico “Caramuru”, escrito pelo frei agostiniano luso-brasileiro José de Santa Rita Durão. Seu enredo narra a história de Diogo Álvares (Selton Mello), artista português vítima de um naufrágio no litoral do atual estado da Bahia, que o traz às terras brasileiras em algum momento do século XVI, ainda no início da colonização portuguesa. Quando chega ao Brasil, Diogo é acolhido por uma aldeia de índios tupinambás. Ele passa a ser adorado pelos nativos por possuir uma arma de fogo, e o barulho feito pelo disparo da arma lhe confere o apelido de “Caramuru”, que na língua tupinambá significa “filho do trovão” (ANDRADE, 2014).

O professor Fernando rememora a experiência de ter assistido a minissérie na época em que foi exibida pela Rede Globo:

Eu lembro que assisti, como espectador da Globo (risos) no ano 2000, a série *Caramuru*, na semana de comemoração dos 500 anos do Brasil. E adorei! Só que naquele momento já estava terminando o 3º ano do Ensino Médio. Então aquilo já me incomodava. ‘Pera aí, será que isso é verdade?’. Aquilo me incomodava muito, e depois que comecei a trabalhar no 9º ano com o filme *Caramuru*, foi na perspectiva do filme como artefato cultural (Fernando. Entrevista, 2017, p. 23).

O estranhamento de Fernando com a narrativa da minissérie/filme dá-se, principalmente, pelo tom de comédia aferido à empreitada colonial portuguesa entre os povos indígenas, isenta de grandes conotações críticas e tendendo principalmente ao escracho e ao estereótipo. As personagens indígenas femininas, por exemplo, Paraguaçu (Camila Pitanga) e Moema (Déborah Secco), são representadas como mulheres interessadas principalmente no sexo, por meio de um romance estabelecido com Diogo Álvares (Figura 2). Já o personagem Cacique Itapicara (Tonico Pereira), pai de Paraguaçu e Moema, é representado como sendo

preguiçoso e mentiroso, ao mesmo tempo em que oferece as terras brasileiras para os portugueses explorarem em troca de “um espelho, mas tem que ser um espelho dos bons” (CARAMURU, 2001), denotando a prática da trambicagem (Figura 3) e em alusão também à prática do escambo, em que indígenas recebiam utensílios e ferramentas diversas em troca de trabalho.

Quando falava sobre *Caramuru*, Fernando estava acompanhado de seu caderno com a organização das aulas em que trabalha com o filme. Nas questões propostas aos estudantes, é possível perceber outros estereótipos atribuídos ao personagem Cacique Itapicara:

Como o cacique é retratado? Podes perceber algum tipo de estereótipo com o que se pensa dos índios no século XXI? (questões feitas em uma atividade destinada aos estudantes). Aparece o cacique, e o cacique só fica na rede, e tudo que ele não quer é trabalhar. Vários são os diálogos, vários são os discursos demarcados ao longo do filme em que ele fala ‘Tudo o que eu quero é não precisar trabalhar!’. E o sotaque dele é um sotaque baiano. Isto é legal porque, embora eu não encaminhe aqui, os alunos dentro dessa onda dos últimos três anos, dessa relação sul-nordeste, percebem claramente também um estereótipo. Então, é de um índio baiano, ou seja, o nordestino que não trabalha (Fernando. Entrevista, 2017, p. 24).

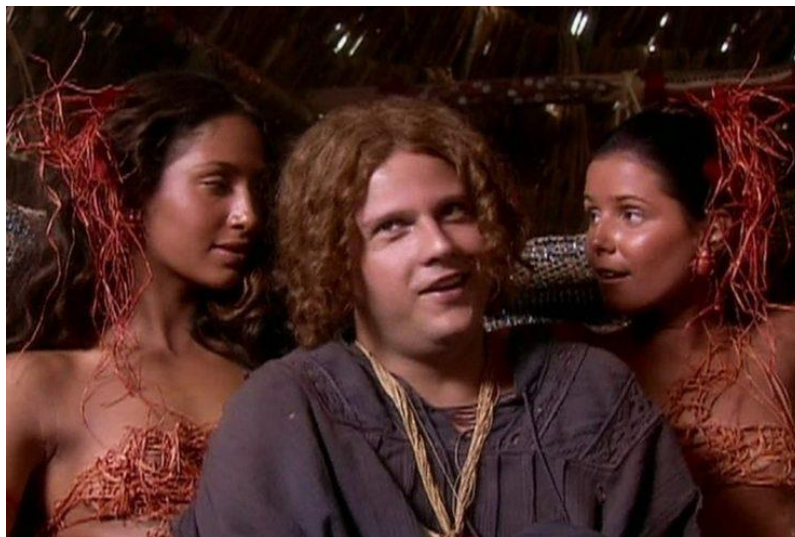


Figura 2: Cena do filme *Caramuru – A Invenção do Brasil*, em que Diogo Álvares aparece junto de Paraguaçu e Moema. Fonte: CARAMURU, 2001.



Figura 3: Cena do filme *Caramuru – A Invenção do Brasil*, em que Cacique Itapicara comercializa utensílios indígenas para os portugueses na praia. Denota-se, nesta cena, o estereótipo da trambicagem. Fonte: CARAMURU, 2001.

Ao defini-lo como artefato cultural, o professor Fernando estabelece a relação do filme como um produto artístico voltado a divertir, entreter e até mesmo amenizar possíveis críticas à violência da colonização, que dizimou grande parte dos povos originários do território nacional. Soma-se a isso o fato da minissérie/filme ter sido produzida pela Rede Globo de Televisão em um contexto em que a emissora esteve fortemente engajada nas comemorações dos 500 anos do chamado “descobrimento” do Brasil, completados em 22 de abril de 2000.

O que não percebi como estudante, mas apenas depois como professor, é o filme como esse produto dos anos 2000. Um produto feito por um canal de televisão. Naquele momento, a Globo está muito próxima do Governo Federal, nesse processo de comemoração. [...] Não sei se tu lembra, porque tu devias ser criança na época, mas todas as capitais do país tinham um grande relógio que fazia uma contagem regressiva. Todo dia, antes do Jornal Hoje e do Jornal Nacional aparecia: ‘Faltam tantos dias para os 500 anos do Brasil’. Nossa! Todas as escolas de samba do Rio de Janeiro e de São Paulo tinham por enredo o processo da descoberta do Brasil. Então o governo do (então presidente) Fernando Henrique Cardoso tem uma perspectiva naquele momento de ensino da história, e isso eu não deixo de fazer com que os alunos relacionem: Que tipo de governo que tinha ali?. Esse governo financiador deste tipo de produto, que passa na Globo, esse canal que se torna o principal canal de comemoração junto ao Governo Federal. Então quando vou trabalhar com o filme, sempre tem a questão (para os estudantes): O filme é um documento histórico? (Fernando. Entrevista, 2017, p. 22).

O processo de comemoração dos 500 anos do Brasil na Rede Globo se iniciou em 25 de abril de 1998, com o show “Brasil 500”, realizado na cidade de São Paulo, contando com a participação de vários artistas nacionais (MEMÓRIA GLOBO, 2013). Oliveira (2000, p. 195) diz que “a mensagem era que a Rede Globo, junto com a sociedade, iria comemorar os 500

anos do Descobrimento baseada na ideia do orgulho de ser brasileiro”. Posteriormente ao show “Brasil 500”, aconteceram celebrações em Paris durante a Copa do Mundo de 1998, realizada na França, e entre abril de 1998 e setembro de 1999 foram inaugurados os 28 relógios da contagem regressiva para 22 de abril de 2000 (Figura 4). Os relógios foram distribuídos pelas 27 capitais dos estados, em Brasília/DF e na cidade de Porto Seguro/BA, local de chegada dos primeiros portugueses em 1500. Finalmente, na semana do aniversário dos 500 anos do “descobrimento”, é exibida a minissérie *Caramuru* pela Rede Globo, dentro da programação comemorativa (MEMÓRIA GLOBO, 2019; OLIVEIRA, 2000).



Figura 4: Foto do relógio dos 500 anos do Brasil na praia de Copacabana, Rio de Janeiro/RJ. O relógio foi idealizado pelo designer alemão Hans Donner. Fonte: CENTRO NACIONAL DE CULTURA, 2015.

Assim como a Rede Globo, o Governo Federal, presidido por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também se mobilizou para celebrar a data de 22 de abril de 2000. Uma série de atividades marcou as celebrações, como festas, seminários, passeatas, exposições e eventos oficiais. Entretanto, apesar da pompa, as comemorações dos 500 anos do Brasil não obtiveram o resultado esperado, resultando, sim, na reação de expressivos movimentos sociais que questionavam a forma como as celebrações privilegiavam as heranças europeias no

desenvolvimento da nação, em detrimento da presença de outras culturas e povos, como indígenas e afrodescendentes (HERSCHMAN; PEREIRA, 2000)³⁴.

No contexto das celebrações, movimentos e organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Central de Movimentos Populares (CMP), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, lançaram o manifesto “Brasil 500 anos: Resistência Indígena, Negra e Popular” (2000). Em vez de celebrar a chegada dos portugueses ao Brasil, o documento aponta que “naquele dia (22 de abril de 1500) foi dado início à expansão do Velho Mundo nestas terras, através da sua brutalidade letal e organizada, pronta para projetar-se contra tudo e contra todos que estivessem em seu caminho” (CIMI et al, 2000, n.p.). São destacadas as práticas de violência como o extermínio indígena, a exploração de classe e a escravidão que marcaram os 500 anos celebrados, em divergência com a narrativa de harmonia entre os povos presentes nas celebrações oficiais.

O conflito pela narrativa histórica dos 500 anos do Brasil que, aparentemente, estava restrito ao plano discursivo e simbólico, ganhou força pelas ruas do país. Além das iniciativas do Estado, a Rede Globo também foi alvo de manifestações. Vários relógios comemorativos em cidades como Rio de Janeiro, Porto Alegre e Porto Seguro foram destruídos por manifestantes que afirmavam não haver nada para comemorar naquele momento da história nacional³⁵ (HERSCHMAN; PEREIRA, 2000).

Como destaca Fernando, o filme *Caramuru* é um documento sobre as celebrações dos 500 anos do Brasil. Por ser passível de interpretações, o uso que o professor faz deste documento na construção de sua aula auxilia a compreender como se apropria para integrá-lo em sua representação historiadora do passado. Embora Fernando relacione diretamente a produção de *Caramuru* ao contexto de celebrações organizado pelo governo federal, tendo como argumento o seu financiamento dado à Rede Globo de Televisão e a articulação entre o Estado e a emissora, não são encontradas manifestações do diretor Guel Arraes sobre o

³⁴ Na ocasião da abertura oficial das celebrações dos 500 anos, realizada em 31 de dezembro de 1999, na cidade de Porto Seguro/BA, O Presidente Fernando Henrique Cardoso proferiu um discurso saudosista à colonização portuguesa: “Nós nos reunimos para celebrar uma herança do país cujas raízes nossos antepassados fincaram nesta terra e regaram com seu suor e sangue. Reafirmar o sonho da sociedade livre, justa e solidária que hoje nossa geração tem a vontade e oportunidade de erguer, sob os alicerces desses 500 anos. A História que começou há 5 séculos, nestas praias de Porto Seguro, deu origem a uma das grandes Nações do mundo. [...] A História nos ensinou a admirar a audácia dos navegantes que primeiro fincaram a bandeira de Portugal deste lado do oceano; a admirar a fibra dos desbravadores que estenderam o domínio português pela costa e ao interior do continente, ajudados pelos nossos Bandeirantes; a bravura dos combatentes que garantiram a posse do território, no período colonial” (BRASIL. 1999, n.p. apud HERSCHMAN; PEREIRA, 2000, p. 207).

³⁵ O site do jornal O Globo possui um acervo online com várias edições publicadas na época das comemorações, destacando aquilo que chama de “festas e gafes nos 500 anos do Brasil” (ACERVO O GLOBO, 2013).

governo então vigente. As entrevistas fornecidas por Guel Arraes na época da divulgação da minissérie/filme centram-se, especificamente, no conteúdo do filme e em suas escolhas narrativas. O professor Fernando procura centrar sua análise na estrutura de produção audiovisual. Vai além do que o diretor se propõe a representar no filme.

A análise fílmica realizada por Fernando retoma a complexidade da ideia de autoria no cinema. Sua compreensão não se concentra unicamente na linguagem cinematográfica, no que cada personagem representa, no que cada plano traz de significados. Guel Arraes, de fato, foi contratado para dirigir uma ideia que já estava em andamento. Em entrevista à “Folha de São Paulo”, o diretor contou que “foi uma encomenda do Daniel Filho (supervisor artístico da Rede Globo) para a semana de comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, n.p). Fernando, então, correlaciona desde a escolha por trazer um mito fundador da história nacional em um contexto comemorativo até os interesses que permeiam a relação entre a emissora que produziu o audiovisual e o governo federal vigente. O seu olhar sobre o filme mostra como uma memória nacional acerca dos 500 anos da chegada dos portugueses em terras brasileiras é constituída por meio das imagens televisivas e cinematográficas. Nessa direção, fica evidente como a memória nacional não é natural, e sim um trabalho de grupos e pessoas que implica atividades de produção, circulação e consumo de sentidos e valores (OLIVEIRA, 2000). Segundo Pollak (1992, p. 204):

Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo.

Nas comemorações em prol da fixação de um evento marcado como histórico, apagam-se as dissonâncias do poder vigente. As festividades dos 500 anos do Brasil atestam esse caráter, quando promovem o esquecimento e silenciam conflitos para exaltar a nação, por meio da tentativa de tornar presentes as versões de fatos históricos e mitos fundadores que sustentam o ideal ufanista (OLIVEIRA, 2000). De acordo com Guimarães (2007, p. 39):

Revisitar o passado não pode ser desvinculado das demandas e exigências de um tempo presente e, nesse sentido, sua compreensão é também parte da inteligibilidade de uma cultura histórica que aciona experiências, imagens e atores do passado para uma contemporaneidade que busca nesse tempo que ficou pra trás referências para imaginar o mundo em que vive.

As lutas políticas, sociais e culturais inseridas no processo de construção da memória nacional traduzem-se também em lutas de representação. Compreendo a produção de

narrativas sobre o passado, desde o filme *Caramuru* até as manifestações contra as celebrações dos 500 anos do Brasil, como sendo representações, ou seja, “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 2002, p. 17). Chartier (2002, p. 17) indica ainda como as percepções sobre o social e sobre o passado não são discursos neutros, pelo contrário, estão envoltas em estratégias e práticas (culturais, escolares, políticas) que objetivam estabelecer “uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

Esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representação tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

Em relação ao filme *Caramuru*, para além da compreensão do passado representado pelo cineasta, é necessário estar atento também para as representações que o espectador do filme elabora ao consumi-lo como um produto audiovisual. Chartier (2002) lembra que a problemática das representações, moldadas por meio de discursos que apreendem o mundo social e o estruturam, conduz a uma reflexão sobre como as mesmas representações podem ser apropriadas pelos leitores de textos e imagens que dão a ver e pensar o real. A experiência de assistir um filme é permeada por afetos, tal como o leitor diante de um livro, instigando o espectador a construir uma nova compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca.

Na fala de Fernando encontra-se uma preocupação com o efeito que o filme pode causar no espectador, especialmente no que diz respeito à narrativa como verdade histórica: “Por mais que o filme não tenha compromisso histórico, o telespectador pode não ter essa dimensão. Se *Caramuru* reafirma estereótipos é possível que o espectador naturalize-os” (Fernando. Entrevista, 2017, p.24).

Além de reafirmar estereótipos, as representações filmicas são formas de enquadrar a memória nacional (POLLAK, 1992). Tal prática ocorre por conta da possível transposição das imagens filmicas para o plano das memórias individuais e coletivas. Ricoeur (2007, p. 199) explica que as lembranças também se constituem em representações, imagens constituídas na mente que presentificam um passado tanto experienciado pessoalmente quanto produzido por meio do relato. O fenômeno mnemônico, diz o autor, “consiste na presença no espírito de uma coisa ausente [...] A lembrança é representação, re-(a)presentação”. Nesse sentido, as imagens

filmicas assim como podem enquadrar memórias, construindo imagens de um passado que o espectador não viveu diretamente, podem igualmente instigar que o espectador realize um trabalho de memória, compreendido como a recordação, a busca e reconhecimento pelas memórias dos acontecimentos presenciados.

Entender quais os mecanismos que o cinema mobiliza para adentrar na mente do espectador e instigar suas memórias, contudo, não é uma tarefa simples, e necessita de um diálogo interdisciplinar, que envolva a própria historiografia, a teoria do cinema, e os estudos sobre a educação e as imagens.

2.3 POR QUE OS FILMES NOS AFETAM?

As ideias arroladas até aqui acerca da relação entre o cinema e a história deixam evidente uma condição essencial do filme para que seja objeto de investigação pelo historiador: a condição de documento histórico. Este item 2.3, porém, é dedicado a dar um passo adiante na reflexão sobre a presença do cinema no ensino da história, que vai além da dimensão documental e representativa, e chega até a experiência sensível e afetiva proporcionada pelos filmes. Mesmo com meu olhar historiográfico, analítico, buscando encontrar vestígios do passado no presente dos filmes e deste presente em suas representações do passado, não posso deixar de dizer que a sensibilidade é uma das dimensões que mais me fascinam na sétima arte³⁶.

Na introdução desta dissertação, relatei sobre a identificação que construí com a personagem Jéssica do filme *Que Horas Ela Volta?*, e como os afetos e sensibilidades que foram mobilizados em mim pelo filme foram importantes para que decidisse investigar o cinema no âmbito do ensino de história. Muitas vezes, o cinema proporciona experiências sensíveis que modificam nossa forma de olhar tanto para o presente quanto para o passado. Alguns filmes que assistimos podem ser esquecidos horas depois de sairmos do cinema ou da frente da TV, já outros ficarão registrados em nossas lembranças para sempre, fazendo lembrar não só do filme, mas de como vivíamos na época. Não há exemplo melhor para isso

³⁶ Figurelli (2013) explica que o termo “Sétima Arte” como designação do cinema surgiu em 1911, por meio de Ricciotto Canudo no *Manifest de Sept Arts* (Manifesto das Sete Artes). Canudo pretendia distanciar a ideia de que o cinema era um espetáculo para as massas, aproximando-o e integrando-o à categoria das Belas Artes, como a música, pintura, escultura, arquitetura, poesia e a dança. Para Canudo, o cinema é uma arte síntese que concilia todas as outras artes.

do que o trabalho de memória que o professor Fernando realiza ao comentar sobre a utilização de *Caramuru* em suas aulas.

Todo esforço de recordação, diz Ricoeur (2007, p. 48) possui uma “dimensão afetiva”, que envolvem as “afecções” deixadas no espírito, suas marcas. As lembranças de Fernando não vêm acompanhadas apenas de uma crítica documental sobre *Caramuru*, mas de sentimentos. “Eu adorei! [...] Me incomodava” (Fernando. Entrevista. 2017, p. 23). São sentimentos que envolvem a mente do espectador, levando-o a identificações e estranhamentos com as representações construídas nas imagens fílmicas.

Uma dimensão possível de análise é a presença do filme na memória, quando o filme marca uma época na qual vivemos. Outra dimensão de análise é a memória presente no filme, quando a narrativa cinematográfica desencadeia, no presente, lembranças sobre uma época na qual vivemos. Segundo Pollak (1989, p. 09), “ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível” captar todas as lembranças de um acontecimento, como cheiros, cores, barulhos, “o filme é o melhor suporte para fazê-lo: donde seu papel crescente na formação e reorganização, e portanto no enquadramento da memória. Ele se dirige não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções.”

Pollak (1989, p. 08) cita como exemplo a minissérie *Holocausto* (o autor trata como filme em seu texto), “que permitiu captar a atenção e as emoções, suscitar questões e assim forçar uma melhor compreensão deste acontecimento trágico em programas de ensino e pesquisa e, indiretamente, na memória coletiva”³⁷. Essa minissérie foi exibida pela emissora de TV estadunidense NBC, no ano de 1978. Conta a história do Holocausto cometido pelos/as nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, com base na perspectiva da fictícia família Weiss, de judeus/judias alemães/ãs, e de um jovem membro da Schutzstaffel (SS), a organização paramilitar ligada ao partido nazista na Alemanha (Figura 5)³⁸.

³⁷ HOLOCAUSTO. Direção de Marvin J. Chomsky. Estados Unidos: Titus Productions/NBC, 1978. (475 min.), Formato Digital, son., color. Legendado.

³⁸ A minissérie tornou-se famosa também nos Estados Unidos, onde foi produzida, sendo premiada com o Prêmio Emmy de Melhor Minissérie do ano, a principal premiação televisiva do país. Conta também com a presença da atriz Meryl Streep no elenco (Figura 5), hoje recordista de indicações ao Oscar, a principal premiação do cinema nos Estados Unidos. A atriz também venceu o Emmy de Melhor Atriz em Minissérie por *Holocausto*.



Figura 5: Cena da minissérie *Holocausto* (1978). Meryl Streep interpreta a personagem Inga Helms Weiss, uma cristã que tem o marido levado para os campos de concentração em Auschwitz. Fonte: BBC, 2019.

Em 30 de janeiro de 2019, o site brasileiro G1.com publicou uma matéria sobre essa minissérie, que foi reexibida na Alemanha neste mesmo mês. A matéria descreve que um terço da população da Alemanha Ocidental, cerca de 20 milhões de pessoas, assistiu a pelo menos uma parte da minissérie, dividida em quatro capítulos, em sua primeira exibição, em 1978. A produção da NBC provocou um debate nacional na Alemanha: “Após a exibição, dez mil alemães ligaram para a emissora WDR, da Alemanha, muitos deles emocionados para expressar seu choque e vergonha em relação a esse capítulo da história” (G1, 2019c, n.p.). Suas cenas buscavam retratar o horror do genocídio gerado pelos/as nazistas. Como impacto, durante a década de 1980, as escolas exigiram mais material didático, os historiadores alemães começaram a focar mais no Holocausto e os campos de concentração abriram as primeiras exposições e memoriais sobre aquele passado (G1, 2019c).

Na narrativa dos/as professores entrevistados/as, embora a crítica documental dos audiovisuais seja uma tônica, o uso dos filmes como uma forma de sensibilização também surge como justificativa para escolherem determinado filme. O professor Camilo comenta o fato de que alguns assuntos, em sala de aula, especialmente os ligados a temas sensíveis, como a ditadura civil-militar, exigem um algo a mais do que os conteúdos do livro didático e das aulas expositivas.

Para alguns temas, sobretudo para o tema ditadura, acho que é bem importante o recurso audiovisual, porque dá uma dimensão mais subjetiva, emociona mais. É diferente de tu chegares na sala de aula contando para os alunos que houve torturas na América Latina. Isso não sensibiliza tanto (Camilo. Entrevista, 2017, p. 48).

Alberti (2014, p. 02) explica que, entre os princípios arrolados na literatura sobre temas sensíveis, está o uso de fontes efetivas, atraentes e estimulantes, que tornem possível o engajamento pessoal. Essas fontes, quando bem selecionadas, têm a função de “mudar a atitude do aluno ou do visitante do museu em relação ao assunto”. A opção pelos filmes é, então, uma estratégia para que os/as estudantes possam ter uma dimensão mais ampla e sensível do que significa “tortura”, “perseguição política”, “genocídio”, sem banalizações ou uma mera leitura de dados sobre quantas pessoas morreram ou foram torturadas em regimes de terror como os de governos autoritários. Contudo, a escolha de qual material será utilizado precisa ocorrer com o máximo cuidado, e estar inscrita dentro de um debate. Novamente, como defendem os/as professores/as de história do CA, não vale o filme apenas como ilustração do conteúdo.

Alberti (2014, p. 03) chama atenção para o fato de que “não é necessário chocar alunos com imagens de corpos amontoados nos campos de extermínio, ou prisioneiros esqueléticos em condições degradantes”. Não é que o horror não precise ser estudado e conhecido, muito pelo contrário, mas é preciso saber como trabalhar com essas temáticas.

Não cabe ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas; deixá-los com a sensação de bolo no estômago depois de assistirem um filme, e passar para o tópico seguinte, dando aquele por encerrado. (ALBERTI, 2004, p. 03).

A professora Karen vai pelo mesmo caminho do que defende Alberti sobre a necessidade do/a professor/a intervir e chamar a atenção dos estudantes para determinadas questões do filme. Mas é preciso destacar: não se trata de um direcionamento que inibe as possibilidades de interpretação e apreciação artística dos estudantes, mas de uma contribuição, uma ajuda para que a turma consiga detectar determinados pontos a debater. Além do problema de render interpretações outras que não aquelas condizentes com o objetivo da aula, a falta de um incentivo ao debate pode fazer com que os estudantes não se interessem pelo audiovisual exibido.

Posso dizer que todos os alunos se sensibilizam? Não! Que todos os alunos curtem? Não! Mas é muito variada essa recepção. De uma maneira geral, eles gostam muito da questão do uso de imagens. Porém, tem todo um trabalho que precisa ser pensado, porque às vezes você fala assim: ah, então eu posso passar um filme moderninho e eles vão curtir. Não necessariamente!; Ah, então eu vou passar um filme antigo e eles vão achar um saco. Não necessariamente! O trabalho que tu fazes com aquilo é muito mais importante do que o filme em si, muitas vezes. Porque tu podes ter um filme super legal na mão, mas o jeito que tu apresentas isso para os alunos, eles também não se sensibilizam. No geral, eles gostam de imagens, e, no geral, se envolvem com os filmes, mas as turmas têm recepções diferentes, a forma como eu trabalho pode desencadear numa empatia ou não (Karen. Entrevista, 2017, p. 59).

Embora as imagens filmicas possam chocar, como alerta Alberti (2014), uma escolha bem sucedida de material audiovisual que consiga conciliar sensibilidade, impacto visual e reflexão é que poderá determinar os efeitos entre os estudantes que o professor almeja instigar. Não se trata de aderir a um conservadorismo que limita a experiência cinematográfica dos estudantes, retirando do campo de possibilidades diversos tipos de filmes que possam gerar reflexão e sensibilização, mas é preciso estar atento a questões como a classificação indicativa, que recomenda ou não o filme para determinada faixa de idade. O professor deve prestar atenção, por exemplo, para os efeitos que um filme com muita violência gráfica ou sofrimento físico e psicológico pode gerar nos estudantes. Nesses casos, caso opte por esse tipo de narrativa, é prudente uma conversa inicial que prepare a turma para o que irá experienciar e um cuidado atento ao longo da exibição para caso algum estudante sinta mal estar e não possa acompanhá-la. Como fica perceptível no relato da professora Karen, a recepção dos filmes é divergente de espectador para espectador. O cinema é uma arte. Por mais que a docente espere uma determinada recepção do filme pelos estudantes, essa nunca será exata, fixa, universal.

O professor Camilo utiliza o filme *Zuzu Angel* (2006), de Sérgio Rezende, mesmo diretor do filme *Guerra de Canudos*, para tratar do tema ditadura civil-militar. O filme baseia-se no caso real da prisão, tortura e morte do militante político e integrante do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8)³⁹, Stuart Edgar Angel Jones (Daniel de Oliveira). O caso ocorreu em 1971, após a captura de Angel Jones pelo Centro de Informações da Aeronáutica (CISA).

A narrativa filmica acompanha a luta da mãe de Angel Jones, a estilista Zuleika Angel Jones (Patrícia Pillar) (Figura 6), conhecida como Zuzu Angel, na tentativa de descobrir o que aconteceu com o filho e onde foi deixado seu corpo após a descoberta de sua morte. Oficialmente, Stuart Angel Jones foi dado como desaparecido, e seus restos mortais não foram encontrados até hoje. Angel Jones foi casado com Sônia Maria de Moraes Angel Jones, também militante política e integrante da Ação Libertadora Nacional (ALN)⁴⁰. Assim como o marido, Sônia foi presa, torturada e morta pelo regime militar.

³⁹ O movimento teve origem em 1966, no meio universitário da cidade de Niterói/RJ. Foi formado, sobretudo, por estudantes que faziam parte anteriormente do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A dissidência ocorreu por conta de discordâncias políticas. Os dissidentes não concordavam com a defesa da via pacífica na passagem do regime capitalista ao regime socialista no Brasil, ideais do PCB. O dia 8 de outubro corresponde à data da morte de Ernesto “Che” Guevara, líder da Revolução Cubana assassinado na Bolívia em 1967 quando preparava núcleos guerrilheiros para dar início à revolução socialista nesse país (ABREU; MASCARENHAS, 2009).

⁴⁰ Organização revolucionária criada em 1968 por Carlos Marighella, Joaquim Câmara Ferreira e Virgílio Gomes da Sila, dissidentes do PCB. Assim como o MR-8, defendia a necessidade da luta armada para derrubar o regime militar instaurado no Brasil e para instaurar um governo popular revolucionário (ABREU, 2009).

Enquanto buscava pelo filho desaparecido, Zuzu Angel denunciou as arbitrariedades praticadas pela ditadura à imprensa e a órgãos internacionais. Morreu em 1976, no que o regime vigente na época classificou como acidente automobilístico no bairro São Conrado, cidade do Rio de Janeiro/RJ. Em 1998, porém, a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos reconheceu que sua morte foi um atentado político relacionado à morte do filho, uma vez que os militares nunca aceitaram o descrédito sobre o regime que a campanha da estilista provocou no plano internacional⁴¹ (BRASIL, 2014).

Zuzu Angel não se trata de um filme fácil de assistir. Não por abusar das cenas de tortura com o objetivo de chocar o espectador gratuitamente. As cenas de tortura de Stuart Angel Jones estão no filme, mas são rápidas, e inseridas dentro da narrativa. Sem exageros, é o suficiente para o espectador entender a violência utilizada pelos militares ao interrogar presos políticos. O emocional do espectador é afetado, sobretudo, pela busca desesperada de Zuzu Angel para encontrar o corpo do filho, morto sem nenhum tipo de julgamento. Trata-se, portanto, de um filme importante para discutir o que significam regimes autoritários e como podem incidir na vida das pessoas, não só em contextos de turbulência política em que pessoas clamam pelo retorno da ditadura civil-militar, mas em qualquer momento que se vive na democracia.

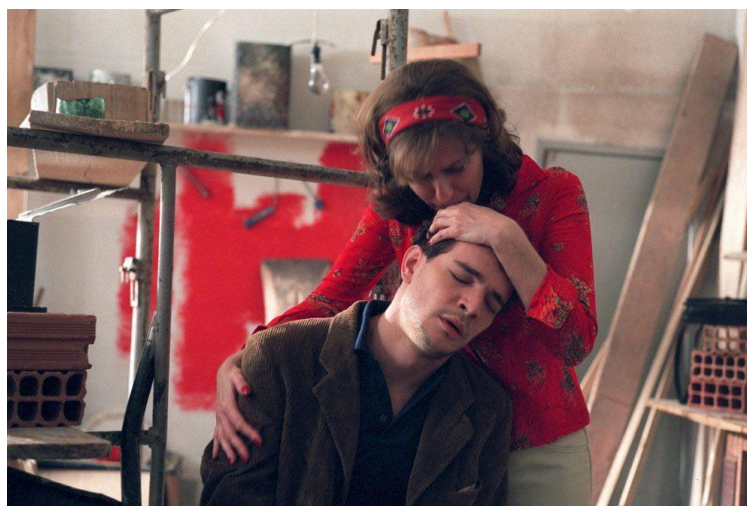


Figura 6: Cena de *Zuzu Angel* (2006), com Zuzu Angel (Patrícia Pillar) e Stuart Angel Jones (Daniel de Oliveira). Fonte: ZUZU Angel, 2006.

⁴¹ Comissão criada pela Lei nº 9.140/1995, que, entre outras atribuições, deve localizar corpos de desaparecidos/as por conta de participações em atividades políticas e reconhecer a responsabilidade do Estado brasileiro pelas mortes de presos/as políticos/as entre os anos de 1961 e 1979 (BRASIL, 1995).

Mas, por que os filmes nos afetam tanto? Essa questão nem sempre foi de interesse da historiografia. Os historiadores muitas vezes se afastaram da condição de obra de arte do filme, do poder de sua estética, ou por não saberem como operar com questões tão subjetivas e, portanto, evitando-as, ou por defenderem que é possível e desejável isolar as produções artísticas audiovisuais como unicamente documentos históricos (SANTIAGO JÚNIOR, 2012). Ferro (2010, p. 32), por exemplo, ao visualizar o filme como documento, defendia que

[...] não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas.

Santiago Júnior (2012), ao realizar uma revisão sobre a historiografia da relação cinema-história, explica que a preocupação com a estética cinematográfica, ou seja, o cinema como expressão artística e, portanto, sensível, sempre foi muito maior entre os historiadores que se dedicaram à história do cinema, que investiga o desenvolvimento do próprio cinema ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, a fundação do cinema como objeto historiográfico, no sentido de investigar o passado por meio do cinema, “deu-se pela exclusão do debate direto com os estudos do cinema e com a história do cinema” (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 152)⁴².

O cruzamento da compreensão estética do cinema juntamente com a crítica documental, contudo, pode ser elucidativo, “uma vez que as imagens fazem parte da composição de ações, sentidos sociais e da consciência histórica” das sociedades, bem como de suas memórias (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 167).

Todo dia, fica mais claro até mesmo para o mais acadêmico dos historiadores que as mídias visuais são o principal transmissor de história pública na nossa cultura, que para cada pessoa que lê um livro sobre um tópico histórico abordado por um filme popular como *A Lista de Chindler* (1993), muitos milhões de pessoas provavelmente terão contato com o mesmo passado apenas nas telas. Em vez de rejeitar essas obras – como muitos historiadores profissionais e jornalistas continuam a fazer – como mera ‘ficção’ ou ‘entretenimento’, ou de se queixar de suas imprecisões flagrantes, parece mais sensato admitir que vivemos em um mundo moldado, mesmo em sua consciência histórica, pelas mídias visuais e investigar exatamente como os filmes trabalham para criar um mundo histórico. Isso significa se concentrar no que podemos chamar de suas regras de abordagem dos vestígios do passado e investigar os códigos, convenções e práticas por meio dos quais a história é levada às telas (ROSENSTONE, 2010, p. 29).

⁴² Santiago Júnior (2012) elenca alguns historiadores que vem redefinindo a historiografia sobre a relação cinema-história nas duas últimas décadas por meio da incorporação dos estudos do cinema e da história do cinema, como Lagny (2009) e Lindeperg (2009).

Nessa direção, o filme, como todas as imagens, perturba os campos discursivos ao seu redor, inclusive o historiográfico (SANTIAGO JÚNIOR, 2012). Resta ao historiador saber lidar construtivamente com as perturbações que as imagens causam em sua mente.

O ponto de vista que trago aqui é o de que, por mais que o historiador possa afastar-se do filme como obra de arte, o filme continuará sendo também arte, uma vez que as imagens emocionam e afetam. Quando o espectador, incluindo o historiador, vai ao cinema, é antes de qualquer coisa um filme que estará assistindo. O desvio do olhar para o filme como documento é posterior. Dar-se-á após a experiência sensível. E é justamente a experiência que o historiador tem diante do filme, se gostou ou não, se emocionou ou não, que irá delinear a forma como conduzirá o trabalho ao utilizá-lo em sala de aula. É só esta experiência sensível que ele próprio experimenta o que permitirá tomar o devido cuidado ao lidar com os efeitos possíveis das imagens fílmicas entre os estudantes.

Na teoria do cinema, a preocupação em compreender a forma como os filmes podem afetar os espectadores já é bastante antiga⁴³. Baseado apenas em um contato com filmes narrativos e mudos do início do século XX, o psicólogo alemão Hugo Münsterberg (1863-1916), professor da Universidade de Harvard (EUA), produziu seu livro “The Photoplay: a psychological study” (1916). Quando elaborou este livro, “escreveu sem precedente, e talvez por essa razão a sua não seja apenas a primeira, mas também a mais direta das principais teorias do cinema” (ANDREW, 2002, p. 25).

De acordo com Münsterberg (1970, p. 74 apud STAM, 2011, p. 45), sua obra “nos conta uma história humana apropriando-se das formas do mundo exterior, ou seja, espaço, tempo e causalidade, e ajustando os acontecimentos às formas do mundo interior, ou seja, atenção, memória, imaginação e emoção”. O que interessava a Münsterberg, de fato, eram as “formas interiores”, compreendidas como os mecanismos mentais que o cinema instiga o espectador a mobilizar. Segundo Stam (2011, p. 47), pode ser considerado “o pai espiritual de muitas das correntes da teoria do cinema”.

O psicólogo deu ênfase em um espectador ativo, que preenche as lacunas do cinema por meio de investimentos intelectuais e emocionais, participando assim do jogo cinematográfico. A matéria-prima básica do cinema é a própria mente humana. A seleção, pelo cineasta, do que é significativo estar nas imagens fílmicas, é o que opera a transformação

⁴³ “A teoria do cinema é outra avenida da ciência e, como tal, está preocupada com o geral em vez do particular. Não está preocupada basicamente com filmes ou técnicas individuais, mas com o que pode ser chamado de a própria capacidade cinemática. Essa capacidade governa tanto os cineastas como os espectadores. Enquanto cada filme é um sistema de significações que o crítico de cinema tenta desvendar, todos os filmes juntos formam um sistema (cinema) com subsistemas (vários gêneros e outros tipos de grupos) suscetíveis de análise pelo teórico” (ANDREW, 2002, p. 14).

do caos no cosmos do filme. A utilização cinematográfica do espaço e do tempo, por meio do *close-up*, dos efeitos especiais e da montagem transcende a realidade física e transporta o filme para a esfera do mental no espectador (MÜNSTERBERG, 2008; STAM, 2011).

Para Münsterberg (2008), é possível distinguir as emoções do espectador em dois níveis diferentes: de um lado, as emoções que nos comunicam os sentimentos das pessoas dentro do filme; do outro, as emoções que as cenas do filme suscitam em nós e que podem ser inteiramente diversas, talvez exatamente opostas às emoções expressas pelos personagens.

Podemos absorver as emoções exibidas aos nossos olhos e isto torna a apreensão da ação do filme mais nítida e afetiva. Esse é o gesto da empatia, do colocar-se no lugar da outra pessoa. É possivelmente este sentimento que o professor Camilo espera mobilizar entre seus estudantes quando exhibe *Zuzu Angel* em sala de aula. Foi o sentimento que experienciei ao acompanhar a história da personagem central do filme em sua busca pelos restos mortais do filho, preso, torturado e morto, sem nenhum julgamento, pelo regime militar. É compreensível a sua revolta em uma cena em que, diante do tribunal repleto de militares e possíveis torturadores de Stuart Edgar Angel Jones, expõe a injustiça que estava presenciando, incompatível com um legítimo Estado Democrático de Direito. Ao ser repreendida por desacato à autoridade pelo juiz do tribunal, por conta de sua reação ao continuar sem saber o destino do filho, Zuzu Angel irrompe em cena:

Tudo isso é vergonhoso! Só com liberdade se pode prender. Só com ela se pode julgar. Também só com liberdade se pode condenar ou absolver. [...] Desacato foi não terem cumprido a lei na hora em que prenderam Stuart. Desacato foi não terem cumprido a lei na hora de interrogá-lo. Desacato é torturar e matar! Desacato é impedir o direito sagrado de uma mãe enterrar o seu próprio filho. E agora essa farsa, em nome de um Estado de Direito. Mas que Direito é esse? Que Direito é esse? (ZUZU Angel, 2006).

Segundo Münsterberg (2008, p. 51), “simpatizamos com quem sofre e isto significa que a dor que vemos se torna a nossa própria dor”. Compartilhamos da alegria dos personagens e da tristeza de quem chora pelo luto. “A percepção visual das várias manifestações dessas emoções se funde em nossa mente com a consciência da emoção manifestada; é como se estivéssemos vendo e observando diretamente a emoção”.

Em uma compreensão que guarda algumas aproximações com Münsterberg, Morin (2008) fala em participações afetivas do espectador com o cinema, no estabelecimento de projeções-identificações. Por meio destas participações afetivas/projeções-identificações, o espectador projeta-se nas imagens fílmicas e é capaz de ali identificar-se com o que vê, colocar-se no lugar do outro, experimentando sentimentos diversos como alegria, paixão,

tristeza, horror, indignação. É nesse sentido que muitos filmes ficam guardados em nossa memória, e poderemos rememorá-los sempre que relatarmos nossas lembranças para alguém. Da mesma forma, também é nesse sentido que um filme pode nos fazer encontrar lembranças que, até então, permaneciam em estado de latência em nosso lado não iluminado da memória (RICOEUR, 2010). Os afetos do filme se cruzam com os afetos deixados pelas marcas do passado, sejam alegres ou felizes.⁴⁴

A maneira de o cinema conectar-se com as memórias do espectador é também uma das chaves para compreender como os filmes agem potencialmente em afetos e sensibilidades. Essa dimensão mnemônica das imagens cinematográficas não é por acaso, e já está presente, segundo Bazin (1991), na própria pretensão de criação do cinema. A humanidade, atormentada pela necessidade de se posicionar diante do tempo, buscou na reprodução das imagens uma forma de perpetuar aquilo que deveria ser lembrado, e assim vencer o esquecimento. O tempo, ao passar por cima do vivido, sempre impediu que as pessoas conseguissem reter a essência dos momentos. É a memória, então, como afirma Ricoeur (2007), a única segurança que temos para dizer que algo aconteceu ou existiu. O cinema nasce como uma busca por cristalizar os acontecimentos, apanhá-los, guardá-los, reconfigurando a relação entre imagem, tempo e memória.

Bazin (1991) se dirige aos primórdios do cinema e da fotografia, e ainda antes destes, às artes plásticas e às práticas religiosas do Egito Antigo, para detectar um elemento que é comum a todos: a defesa contra o tempo. Para Bazin (1991, p. 19), “a religião egípcia, toda ela orientada contra a morte, subordinava a sobrevivência à perenidade material do corpo. [...] A morte não é senão a vitória do tempo”. Ressalta, ainda, que a fixação artificial da aparência física dos seres, mesmo sem suas carnes e ossos, tinha como objetivo salvá-los da “correnteza da duração” (BAZIN, 1991, p. 19). Mas as pirâmides e os seus labirintos e corredores não eram suficientes contra uma eventual violação do sepulcro, eram necessárias ainda outras precauções. Perto do sarcófago, juntamente com o trigo destinado à alimentação do morto, eram colocadas estatuetas de terracota que serviriam como reposição para o caso de o corpo ser destruído. Dessa forma, a função primordial estatuária era salvar o ser pela aparência, fabricando uma imagem que salvaria o ser de uma segunda morte espiritual. Segundo Bazin (1991, p. 20), “o que conta não é mais a sobrevivência do homem e sim, em escala mais

⁴⁴ Teorias semelhantes com as de Münsterberg e Morin podem ser encontradas em outros teóricos que tratam não só do cinema, mas de experiências com a arte de um modo geral. Para Gadamer, “o que propriamente experimentamos numa obra de arte e para onde dirigimos nosso interesse é, antes, quão verdadeira ela é, isto é, em que medidas conhecemos e reconhecemos algo e a nós próprios nela” (GADAMER, 1999, p. 192).

ampla, a criação de um universo ideal à imagem do real, dotado de destino temporal autônomo”⁴⁵.

Com o desenvolvimento paralelo da arte e da civilização, e com o desaparecimento das formas primitivas da religião, cessou o costume de dar tamanha relevância à prática de mumificação de seres humanos. Essa condição, porém, esteve longe de significar que a humanidade teria deixado de se posicionar diante do tempo, enfrentando o esquecimento. Sem recorrer mais às práticas de mumificação, um rei ou imperador irá solicitar que algum pintor lhe fixe a aparência em um quadro, immortalizando-o por meio da imagem pictórica⁴⁶. Em seu texto “Ontologia da imagem fotográfica”, Bazin (1991, p. 21) observa que a perspectiva da arte renascentista⁴⁷ constituiu um “pecado original”, retirando a “inocência” da representação e reduzindo a arte a uma busca pela imitação da aparência, ao ilusionismo. A arte renascentista sacrifica a sua dimensão estética e curva-se ao desejo da duplicação, à imitação que quer salvar o ser pela aparência.

Para Bazin (1991), é possível perceber a continuidade do anseio humano de subtrair-se à temporalidade e vencer, por meio da fixação das aparências, a corrente do esquecimento que arrasta a humanidade. Essa evolução, das práticas de embalsamento e mumificação do Egito Antigo até as artes plásticas, centrar-se-ia na “necessidade incoercível de exorcizar o tempo” (BAZIN, 1991, p. 20).

A fotografia teria significado, finalmente, a libertação das artes plásticas de sua obsessão pela semelhança com o real. A pintura se esforçava para iludir o ser humano, e essa ilusão bastava à arte, “mas a fotografia e o cinema são descobertas que satisfazem definitivamente, por sua própria essência, a obsessão do realismo” (BAZIN, 1991, p. 22). A originalidade da fotografia em relação à pintura residiria, pois, na sua objetividade. Tanto é

⁴⁵ É importante destacar que a visão de Bazin e de outros teóricos citados nesta dissertação acerca da história das artes, incluindo o cinema, não é a única e nem é consensual. Toda a forma de percepção e interpretação dos sentidos produzidos pelo cinema, ou por qualquer outra obra de arte, é válida, não devendo uma visão ser tratada como mais verdadeira ou correta que outras. Como crítico de cinema, Bazin (1991, p. 07) ressalta que “a função do crítico não é trazer numa bandeja de prata uma verdade que não existe, mas prolongar o máximo possível, na inteligência e na sensibilidade dos que o lêem, o impacto da obra de arte”.

⁴⁶ Bazin (1991) cita como exemplo o retrato do Rei Luís XIV de França (1643-1715) pintado por Charles Le Brun.

⁴⁷ O termo Renascimento é utilizado para definir o período da história da Europa que se inicia em meados do século XIV e dura até o fim do século XVI. Chamou-se Renascimento por conta da revalorização das referências da Antiguidade Clássica, que nortearam uma retração da influência do dogmatismo religioso e do misticismo sobre a cultura e sociedade europeia. Concomitantemente, houve uma crescente valorização da racionalidade, da ciência e da natureza. No que diz respeito à arte renascentista, esta teve como principais características a preocupação em centralizar o homem e a natureza em suas produções, a utilização do *chiaroscuro* como técnica de pintura, a perspectiva e a proporcionalidade no intuito de produzir obras que retratassem a realidade da maneira mais fiel possível (BERBARA, 2010).

que o conjunto de lentes que constitui a câmera fotográfica em substituição ao olho humano denomina-se precisamente de “objetiva”.

A fotografia se beneficia de uma transferência de realidade da coisa para a sua reprodução. O desenho o mais fiel pode nos fornecer mais indícios acerca do modelo; jamais ele possuirá, a despeito do nosso espírito crítico, o poder irracional da fotografia, que nos arrebatava a credulidade (BAZIN, 1991, p. 22).

A personalidade do fotógrafo continua a interferir na fotografia, por meio de suas escolhas, mas já não figuraria mais da mesma forma como a do pintor em sua pintura, na qual poderia acrescentar ou modificar elementos e iludir o observador sobre a realidade.

Por ter sido elaborada entre as décadas de 1940 e 1950, a teoria de Bazin acerca das inovações trazidas pelo cinema e pela fotografia e as suas especificidades, especialmente no que diz respeito à subjetividade do autor, não abrange as transformações recentes destas práticas artísticas. Hoje, tanto a fotografia quanto o cinema se aprimoram cada vez mais na arte de modificar a realidade captada pelas lentes, por meio de programas de edição e efeitos visuais. Uma paisagem pode ter sua beleza acentuada por filtros coloridos, um rosto pode ser rejuvenescido ou ter características modificadas, assim como no cinema se tornaram comuns as filmagens em estúdios, com fundos em cor verde, para que posteriormente sejam construídos cenários e efeitos especiais na sala de edição.

Ainda que a teoria de Bazin precise de ressalvas quanto ao contexto em que foi elaborada, não deixa de ser relevante para a reflexão acerca dos mecanismos mobilizados pelo cinema para afetar o seu espectador.⁴⁸ No que diz respeito especificamente ao cinema, Bazin não se apoiava apenas em sua sensibilidade ao talento, como crítico, nem unicamente ao estilo e às nuances da linguagem cinematográfica, mas dedicava-se a compreender qual a especificidade fílmica em relação às outras artes (XAVIER, 1991). Se a fotografia construiu a sua estética explorando o poder essencial da reprodução do real, permitindo à pintura ocidental “desembaraçar-se definitivamente da obsessão realista e reencontrar a sua autonomia estética”, o cinema será a consecução no tempo da objetividade fotográfica (BAZIN, 1991, p. 24). O filme não se contenta mais em conservar o objeto paralisado no instante. Com a criação do cinema no final do século XIX, pela primeira vez, a imagem das coisas é também a imagem da duração delas, “como que uma múmia da mutação” (BAZIN, 1991, p. 24).

⁴⁸ Para Xavier (1991, p. 08), “em termos de cinema e fotografia, podemos concordar com Bazin, escrever contra ele, emprestar algumas noções e ideias, rechaçar outras”, mas é “impossível ignorá-lo”. De Christian Metz a Pascal Bonitzer, de Roland Barthes a Gilles Deleuze, “a teoria do cinema e o pensamento da imagem têm dialogado com este crítico que nos anos 40 e 50 [...] conduziu a análise do filme a um outro patamar”.

A fotografia, sendo uma petrificação dos instantes, não consegue fornecer ao ser humano algo que se assemelhe à sucessão ininterrupta de instantes que constitui a experiência da realidade. É então que entra o cinema para o autor. Por meio da projeção sucessiva de várias fotografias, o cinema pode ir além da paralisação do tempo e suprir ainda mais a necessidade humana pela verossimilhança. Na era do cinema, a dinâmica da realidade passou a poder ser embalsamada (BAZIN, 1991).

A tese de Bazin acerca da duração e do movimento como forma de aproximar o cinema da realidade lembra o que fala Napolitano (2005, p. 237), sobre o “efeito de realidade” gerado pelo cinema, e como o professor de história precisa estar atento a essa sensação. Segundo Andrew (2002), Bazin não está defendendo que o filme consegue captar exatamente a realidade como ela é, mas sim que é resultado de uma longa procura do ser humano pela forma ideal de trazer o passado para o presente e dominar o esquecimento. É nesse sentido que podemos entender muitos filmes como sendo produzidos por meio de uma vontade de memória, sejam documentários ou narrativas ficcionais. Entra neste momento o papel da historiografia e do ensino de história ao se propor analisar os interesses e discursos que permeiam uma produção de narrativa cinematográfica sobre o passado, e quais sensações podem ser criadas sobre esse mesmo passado em seu espectador.

Não cabe ao historiador, porém, ignorar que o filme, como obra de arte, é muito mais do que um documento que precisa ser analisado e questionado acerca de suas intencionalidades. No caminho de reflexão de que o cinema documenta, afeta e ensina, temos estabelecida mais uma dimensão importante para compreender o papel do filme no ensino de história: a sensibilidade que invade o espectador ao se colocar no lugar do personagem, ao se imaginar em um cenário e a ouvir com credulidade o testemunho na tela. Se a historiografia não é e nem deve ser neutra, a análise histórica do filme também não será. Os afetos e sensibilidades proporcionados pela experiência com o cinema poderão servir como uma forma de acesso e reflexão sobre temas sensíveis da história do Brasil e do mundo, que não podem ser tratados com um distanciamento neutro e acrítico.

2.4 ENSINAR POR MEIO DE FILMES É EXPERIMENTAR

Quando entrevistei os/as professores/as, algumas questões sobre a utilização dos filmes nas aulas de história não tinham sido pensadas por mim. Na época, ainda não havia refletido tão profundamente sobre como os filmes que havia assistido, ao longo do tempo, me

modificaram e me aproximaram ou distanciaram de certos lugares e ideias como professor, historiador e ser humano. Confesso que estava seduzido por determinadas formas de pensar a relação cinema-história por meio de modelos fechados, fórmulas prontas e prescritivas. Esse caminho é, sem dúvidas, mais fácil e simples. Como Santiago Júnior (2012) afirma, é comum que os historiadores evitem as questões estéticas do cinema por não saberem lidar com elas. O medo de errar muitas vezes acaba se sobressaindo à liberdade de deixar-se surpreender e deslizar em um território “movediço” e repleto de incertezas (PÉREZ, 2007, p. 10 apud RECHIA, 2013, p. 120).

Portanto, ainda seduzido pela ideia da fórmula, perguntei para os/as professores/as sobre qual o momento que pensavam ser o ideal para a exibição de filmes em sala de aula, se antes, durante ou depois de debater determinado conteúdo que se relaciona com a narrativa fílmica. A resposta da professora Karen, porém, acabou sendo uma surpresa:

É uma escolha. Se tu fores pegar alguns manuais de cinema em sala de aula, eles vão te dar certa opção, certa linha metodológica. Eu gosto de experimentar! Eu gosto de experimentar não só com diferentes tipos de filme, como gosto de experimentar com o mesmo filme. Então, tem um ano em que eu coloco o filme antes do conteúdo, tem ano em que coloco o filme no meio. [...]. Não consigo achar que a gente possa ter uma única maneira de pensar essas obras metodologicamente em sala de aula (Karen, Entrevista, 2017, p. 58, grifos meus).

No início do processo de construção desta pesquisa, não imaginava que a sugestão de minha orientadora, de revisitar as entrevistas realizadas para meu TCC, fosse abri tantos caminhos de reflexão e de, com isso, revisitar, também, a tese de doutorado da professora Karen, intitulada “O Jardim das Veredas que se Bifurcam: cinema e educação”. Na tese, Rechia (2013, p. 15) propõe uma discussão acerca do cinema e da educação centrando-se em “torno da noção de vidência deleuziana como potência de mobilização do pensamento a partir de um conjunto de imagens fílmicas”⁴⁹. De acordo com a compreensão de Rechia (2013, p. 25), a vidência para Deleuze está ligada ao “deixar-se atravessar pelo inesperado, ser tomado pelo horror, pela beleza e pela possibilidade do impossível”⁵⁰.

⁴⁹ Para fins de diferenciação entre Karen como professora entrevistada e Karen escritora, utilizo o seu sobrenome Rechia para referência como autora.

⁵⁰ A noção de vidência está relacionada com outros conceitos desenvolvidos por Deleuze, como os de “imagem-movimento” e “imagem-tempo”. A “imagem-movimento” correspondia ao regime de imagens empregado pelo cinema clássico, pressupondo uma cronologia baseada na lógica de sucessão dos acontecimentos em um tempo especializado. Por volta do final da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente na irrupção do movimento cinematográfico conhecido como neorealismo italiano, observa-se uma mudança nos regimes da imagem cinematográfica. Nesse momento, percebe-se uma ruptura com a sucessão cronológica das imagens, em que as ações dos personagens geram reações esperadas. “Os personagens já não ‘sabem’ mais reagir às situações que as ultrapassam, porque é horrível demais, ou belo demais, ou insolúvel. Deleuze percebe uma tendência cinematográfica a abandonar o regime da imagem-movimento em lugar da imagem-tempo” (RODRIGUES; FARIAS; FONSECA-SILVA, 2010, p. 06). O tempo consegue levar a imagem para além do movimento, sendo

Um dos elementos que destaco da tese de Rechia e que se conecta diretamente com a sua fala durante a entrevista, foi a ênfase que dá à noção de experimentação com o cinema, e como esta experimentação pode dar lugar ao novo, ao inesperado, fazendo parte, inclusive, do processo formativo do/a professor/a. De acordo com Pérez (2007, p. 10 apud RECHIA, 2013, p. 120):

A profissão docente exige uma postura radicalmente diferente daquela postulada pela racionalidade técnica. Ser professora é estar aberta ao novo, ao indeterminado presente no cotidiano da sala de aula. Toda professora se defronta em seu dia-a-dia com situações únicas, inusitadas, conflitivas, com as quais não foi preparada para lidar, o que lhe exige um exercício permanente da intuição, da imaginação e da expressão de sua criatividade [...] A prática docente é um objeto impreciso, que demanda formas variadas de ação e comporta possibilidades, incertezas e resultados nem sempre previsíveis. Ser professora é transitar no movediço, no deslizante, no sempre imponderável território cotidiano.

Com base na ideia de que o ser professora e ser professor é este transitar em um território de incertezas e possibilidades, Rechia (2013, p. 120) defende que o/a professor/a “deve estar em constante movimento, assim como os sujeitos para os quais ele se engendra e é engendrado”. Dessa maneira, para que aprendamos a “transitar no movediço”, propõe a criação de espaços de subjetivação, por meio do cinema, nos quais as linhas de fuga do cotidiano, do estabelecido e do seguro, sejam potencializadas e potencializadoras na produção de subjetividades, “que por sua vez sejam cambiantes ao longo de toda a formação e desenvolvimento docente” (RECHIA, 2013, p. 120).

Pude perceber como a experiência diante do cinema é potencializadora de novas formas de enxergar o mundo pela própria relação que venho estabelecendo com o cinema brasileiro nos últimos anos. Antes, recusava as narrativas cinematográficas nacionais e preferia assistir filmes de *Hollywood* ou de outros lugares. Foi a experiência diante de *Que Horas Ela Volta?* que me atraiu para que passasse a assistir outros filmes brasileiros. Em 2017, decidi procurar alguma disciplina no curso de Cinema da UFSC em que pudesse aprender mais sobre o cinema nacional, e conheci a disciplina de Cinema Brasileiro, ministrada pela professora Dra. Alessandra Soares Brandão. Nessa disciplina, meu olhar sobre o cinema brasileiro se abriu, descobrindo um universo de filmes que jamais imaginava existir.⁵¹ Até hoje lembro das falas da professora sobre o seu encantamento com a filmografia

perceptível nos filmes por todo tipo de cortes e relações incomensuráveis entre imagens, como a inserção de cenas do passado dos/as personagens entre um momento do presente e outro, por exemplo. “O tempo passa a ser concebido não mais como uma linha, mas como um emaranhado” (RODRIGUES; FARIAS; FONSECA-SILVA, 2010, p. 07).

⁵¹ Além dos muitos filmes nacionais que conheci na disciplina, como *Limite* (1931), *O Pagador de Promessas* (1962), *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *O Padre e a Moça* (1966), *O Bandido da Luz Vermelha* (1968) e

nacional, e o seu incentivo para que os estudantes se propusessem a desenvolver uma cinefilia do cinema brasileiro, que valorizasse também as narrativas cinematográficas construídas aqui⁵².

Não são todos filmes que assistimos na vida, contudo, que nos atravessam e se constituem como experiências significativas. Para que um filme incorpore nossas memórias e seja constantemente lembrado ao longo do tempo, pessoalmente e profissionalmente, será preciso que adquira algum sentido para nós. É então que falo na experiência cinematográfica. Para Larrosa (2002), a experiência não se constitui em um acúmulo de acontecimentos e vivências. São os desequilíbrios e tensões, aqueles que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se transformar, que estabelecem a experiência. O lugar em que ocorre a experiência é o próprio sujeito, com base em sua relação com algo que vem de fora dele, um algo que o forma e o transforma.

Semelhante a Larrosa, Gadamer (1999, p. 174) defende que a experiência estética é como um jogo que tem como resultado a transformação de quem participa efetivamente dele. Dessa forma, “a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta”, em que o sujeito e o objeto se articulam na percepção de um jogo que promove o enfrentamento, no encontro consigo mesmo, com o outro e com o próprio mundo.

Para que a atitude estética de assistir a um filme se constitua como experiência, não é necessário que a relação seja apenas de encantamento com a obra. Isso fica evidente nos relatos do professor Fernando sobre a presença de *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001) em suas memórias da época de escola. Embora evidencie que “adorou” o filme quando assistiu, posteriormente criou uma relação de estranhamento e tensão com a narrativa, questionando se a história contada por *Caramuru* seria “verdadeira”. Hoje, como professor, Fernando rememora não apenas o filme, mas todo o contexto que vivenciou durante as comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, tratada como “descoberta”. Essas lembranças reforçam o seu olhar para o filme como um documento, um

Aquarius (2016), destaque também a leitura do manifesto *Eztetyka da Fome*, escrito por Glauber Rocha (1965). Nesse manifesto, considerado um marco do movimento Cinema Novo, o cineasta propõe um cinema que enfrente o colonialismo ainda vigente na América Latina, e que denuncie a sua fome e a sua miséria. Defende que, por meio de sua “estética da violência”, uma violência das imagens, os cinemanovistas se imponham ao comercialismo, à exploração, ao tecnicismo, e estejam a serviço das causas importantes de seu tempo, filmando a verdade e enfrentando “os padrões hipócritas e policianescos da censura” (ROCHA, 1965, p. 03).

⁵² É importante ressaltar que a preferência do público em geral pelo cinema hollywoodiano e internacional se deve à precariedade histórica da distribuição das produções cinematográficas brasileiras. Este assunto será novamente debatido no subtítulo “A Lei 13.006/2014: exibição de filmes nas escolas” no capítulo “Identidades e Temas Sensíveis: filmes nacionais na experiência de docentes de história do Colégio de Aplicação da UFSC”.

artefato cultural que é a representação de um passado construída no presente (Fernando. Entrevista, 2017, p. 23). Esse olhar reflete, então, na própria metodologia que escolhe para trabalhar com o filme na sala de aula:

Quando eu vou trabalhar o filme, sempre tem a questão: O filme é um documento histórico? (professor apresenta as questões propostas aos estudantes em sua ficha no caderno de planejamento). Então, já aqui na pergunta, vou ver se eles vão relacionar essa ideia, se o filme é um documento histórico porque fala do passado, ou se já, aqui, eles vão problematizar se é feito numa época, por um autor. E você vai ver que isso se repete em todos os outros filmes, porque se naquele ele (o estudante) não problematizou, no outro ele vai problematizar, e eu espero que até o final do ano ele problematize (Fernando. Entrevista, 2017, p. 22).

Enquanto contava sobre a forma de elaborar as aulas envolvendo os filmes, Fernando apresentava todos os seus materiais de apoio, como livros consultados, e o próprio caderno em que registrava e organizava as atividades propostas. Essa escolha por me apresentar os materiais é um indício da vontade de Fernando de falar sobre si, sobre suas práticas, e apresentar também a sua forma de ser professor e historiador, uma identidade ligada à preocupação com a crítica às fontes, algo que atualmente é tão questionado com as narrativas negacionistas sobre a ciência de um modo geral.

Nas atividades propostas pelo professor Fernando, pude perceber que em todas as dinâmicas que envolviam filmes ele disponibilizava um questionário para os estudantes com diversas questões de análise. A primeira das questões sempre envolvia a reflexão se o filme era ou não um documento histórico e o porquê. Durante a realização de meu estágio de docência do mestrado, em 2019, enquanto acompanhava uma aula desenvolvida por duas estagiárias da graduação em história da UFSC, na turma do 1º ano do Ensino Médio do CA, observei que essa metodologia no trabalho com filmes é bastante conhecida até mesmo pelos estudantes. Em uma atividade proposta pelas estagiárias, constava a questão “O que são documentos históricos?”. Consegui ouvir uma aluna debatendo com outra sobre como essa questão sempre aparecia nas atividades de Fernando, e que poderiam rememorar a explicação dele quando comentava sobre os filmes para responder o que foi solicitado pelas professoras estagiárias.

Como destaca Karen (Entrevista, 2017, p. 58), não é preciso, porém, “que a gente possa ter uma única maneira de pensar essas obras metodologicamente em sala de aula”. As maneiras de se trabalhar com os audiovisuais pelos/as professores/as é variável, e dependerá sempre das suas próprias experiências como docentes e como espectadores/as. A professora

Glaucia, que atua nos 6ºs anos do Ensino Fundamental, tem a preferência pelos curtas-metragens em vez de filmes mais longos:

Eu acho que para trabalhar um filme bem trabalhado, tem que ser curta-metragem. Tu tens que passar o filme, tem que ter o momento da fruição, pra eles se apropriarem da narrativa, pra entenderem o que está acontecendo, e depois passar o filme de novo. Tem que parar o filme, discutir a cena, discutir que concepção de história está ali. É um trabalho muito longo (Glaucia. Entrevista, 2017, p. 37).

De acordo com Napolitano (2003), a seleção de trechos de um filme ou a opção por filmes menores é um caminho muitas vezes necessário não só por questões do seu conteúdo, mas também por outras questões procedimentais como, por exemplo, a incompatibilidade entre uma aula de 50 (cinquenta) minutos e um filme de 2 (duas) ou 3 (três) horas de duração. Glaucia comenta que já iniciou uma pesquisa dentro do CA para saber como trabalhar os filmes em sala de aula: “Eram filmes comerciais, para pensar a potencialidade, pensando no ponto de vista de que aquele filme ajuda a construir uma cultura histórica nos estudantes” (Glaucia. Entrevista, 2017, p. 36). Conta que não chegou a nenhuma conclusão específica, embora tivesse a intenção de propor uma metodologia de uso, mas foi desde então que passou a optar por curtas-metragens em suas aulas, por defender que esses facilitam o trabalho de mediação do/a professor/a, permitem mais de uma exibição, e não necessitam do processo de seleção de apenas alguns trechos.

Outra questão importante que surgiu na entrevista com Glaucia é a transformação do filme em uma ferramenta didática para ser utilizado em sala de aula:

O filme em si, que eu entendo, não é um produto pedagógico, é um produto de outra área, de outro entretenimento, que está em outro lugar. Quando a gente utiliza em sala de aula, é nesse exercício de transformarmos o filme em algo. A gente didatiza de novo, porque ele tem a didática própria do cinema, então trazemos para a escola para fazer relações com o que estamos fazendo. Estamos transformando-o em um dispositivo pedagógico (Glaucia. Entrevista, 2017, p. 37).

Conforme a narrativa de Glaucia, existem diferenças no tratamento recebido por um filme no cinema, em casa, em outros espaços de exibição e na escola. Mesmo que seja possível falar em uma educação ou pedagogia por meio do cinema, a exibição na escola apresenta peculiaridades, como o próprio espaço físico escolar, a escolha do que será exibido, que normalmente é feita pelo/a professor/a, e a sua intervenção por meio de questionamentos e possíveis direcionamentos no olhar dos estudantes sobre a obra. Quando um estudante assiste a um filme no cinema, por exemplo, a sua experiência estética pode ser completamente diferente daquela que teria em uma sala de aula. Por mais que esse estudante também possa vir a refletir sobre o filme, sobre os seus aspectos sensíveis, mnemônicos e históricos, seja

debatendo com amigos ou lendo análises e críticas, não ocorrerá conforme a intencionalidade da sala de aula.

Segundo Napolitano (2003), o professor pode assumir a tarefa de educar o olhar do estudante para o cinema. Essa educação do olhar não significa apenas o conteúdo do filme, mas também diferentes recursos expressivos que o próprio cinema, como linguagem, possui. É importante, porém, que a mediação do professor não anule a liberdade que o estudante tem para experimentar a obra, senti-la em toda a sua forma. Ressalto, novamente, como ampliei minha compreensão no trabalho com os filmes nas aulas de história, os quais não precisam centrar-se unicamente em seu caráter documental, mas é possível explorar, juntamente, a sua condição de obra de arte. Essas duas faces da relação cinema-história está igualmente presente no contato que os/as próprios/as professores/as têm com os filmes antes de levá-los para as turmas.

Independentemente da metodologia escolhida pelo/a professor/a, é central entender como as escolhas mudam entre um/a profissional e outro/a, e isso não significa que uma escolha será mais correta ou adequada que outra. Nesse caminho, o que importa é experimentar, e pensar o cinema como um convite para o inesperado, para que se criem novos campos de subjetivação, como propõe Rechia (2013). Os sentidos produzidos sobre o cinema, assim como as metodologias empregadas, também são singulares, por conta do aspecto centralizado no sujeito que participa da experiência, que é “para cada um, a sua, que cada um faz ou padece a própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 07).

Na concepção de Larrosa (2011), a experiência é um movimento de ida e volta. Primeiramente, é um movimento de ida porque supõe um movimento de exteriorização, de saída de si mesmo, um movimento que vai ao encontro ao acontecimento. No caso da experiência cinematográfica, é a atitude de assistir a um filme, de estar diante da obra de arte com o olhar atento e interessado. É também um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que pode produzir efeitos em mim, em minha forma de ser, de pensar, de sentir, de saber, de querer. Pode ser compreendido como as projeções-identificações com os filmes, sobre as quais nos indica Morin (2008).

Almeida e Ferreira-Santos (2011) consideram que os filmes podem operar distintas transformações em nós, seus espectadores, permitindo compreender o mundo e a nós mesmos por diferentes perspectivas.

É por isso que a formação é autoformação, pois somos nós mesmos que nos formamos a partir do diálogo com a obra. Nesse sentido, a obra não nos molda, não

nos modela, não transmite verdades a serem seguidas, imperativos a serem cumpridos – como deseja, no extremo, a formação escolar -, mas nos modula, nos ritma, nos cadencia, nos convoca ao diálogo, nos confronta, nos ignora, nos possibilita, significando-nos, significá-la, pois convive em mim como outros possíveis que não eu mesmo, outros eus de mim mesmo (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011, p. 07).

Direcionando o seu olhar para o âmbito da formação, Almeida (2011) afirma que hoje o cinema pode fornecer outros caminhos para a educação que vão além do que a escola fornece. É por este motivo que o cinema não deve ser apenas um pretexto para explicitar algum conteúdo, quando necessário, mas sim receber a atenção em toda a sua potência, imagética, sensível, de alteridade, de estranhamento e de confrontação.

Enfim, o cinema, como as demais elaborações artísticas, pode nos afrontar de maneira privilegiada com determinadas ideias, sejam elas sobre a vida, o mundo ou a própria necessidade de se ter ideias. O cinema, com a peculiaridade de sua linguagem, pode nos possibilitar outros modos de viver, pode nos fornecer hipóteses de escolhas, abrir caminhos não trilhados e impor questões ainda não formuladas, ou não formuladas dessa ou daquela forma, com os recursos que dispõe e inventa. E se não fossem todas essas questões, restaria a seu favor uma que se impõe sobre todas as demais: o prazer estético de viver as histórias projetadas na tela não se equipara a nenhum outro – e jamais foi produzido pela escola (ALMEIDA, 2011, p. 174).

Quando utilizam filmes em sala de aula com uma metodologia problematizadora e ao mesmo tempo aberta diante de suas possibilidades sensíveis, sem necessariamente recorrer às prescrições curriculares fechadas, o docente tanto contribui no processo de ensino dos estudantes, possibilitando que desenvolvam novas leituras sobre o mundo em seu entorno, quanto contribui para a sua própria autoformação, que é sempre contínua ao longo de toda a vida profissional (SANTOS, 2016).

É chegado o momento, então, de concluir o caminho proposto neste capítulo, de refletir sobre como os filmes documentam, afetam e ensinam. Após constatar que os filmes são documentos históricos que podem contar sobre o contexto em que foram produzidos, e obras de arte que podem instigar afetos e sensibilidades naqueles que os experimentam, é possível conceber também que o cinema pode ensinar. Mas este ensinar não significa apenas o aprendizado de conteúdos, e sim um ensinar a ver, a olhar o mundo de formas diferentes, a criar, ousar, conhecer e confrontar.

No próximo capítulo, apresento como a potência educativa do cinema reverbera no processo de ensino sobre a história do Brasil. Ao documentar, afetar e ensinar, o cinema, e nesta investigação específica, o cinema brasileiro, conecta-se com as maneiras pelas quais os diversos grupos sociais se representam socialmente e as memórias que trazem do seu passado. Chartier (2002), ao dizer que a prática de representar o mundo é também uma maneira de

reconhecer uma identidade social, estabelece a relação que as representações múltiplas têm com a construção de identidades. É nesse sentido que o cinema, ao lidar com a memória e com significações sobre o mundo, reverbera na identidade de grupos que podem tanto estar envolvidos na produção dos filmes, quanto representados em suas imagens. Da mesma forma, na representância do passado, os/as historiadores/as e docentes de história fazem como outros agentes sociais, tornando-se implicitamente leitores/as do seu ser e do seu agir em sociedade, e, nesta direção, historiadores/as do seu tempo presente (RICOEUR, 2007).

3 IDENTIDADES E TEMAS SENSÍVEIS: FILMES NACIONAIS NA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

As potencialidades do uso do cinema na educação e, em específico, no ensino de história do Brasil, adquire ainda maior importância nas experiências cinematográficas e pedagógicas dos/as docentes entrevistados/as. Nesse caminho, a criação da Lei 13.006/2014 representa um contexto fértil para a reflexão acerca do cinema nacional em sala de aula, uma vez que essa Lei determina a exibição de duas horas mensais de filmes de produção nacional em todas as escolas de educação básica do país.

Apresento, no início deste capítulo, um panorama histórico do cinema brasileiro, evidenciando as suas principais características, além de debater sobre como o momento atual possibilita refletir sobre novas nuances em torno da referida Lei. O cinema brasileiro, como parte integrante da cultura e da memória nacional, traz em suas produções muitas das representações possíveis acerca do passado de grupos que compõem a nação. Nessa direção, o ponto de vista dos/as entrevistados/as sobre a Lei fornece indícios não apenas sobre o que pensam acerca do cinema brasileiro, mas também sobre que história buscam ensinar em sala de aula. Tal discussão torna-se premente na atualidade devido à ebulição de narrativas negacionistas para temas sensíveis da história nacional, como a ditadura civil-militar, o racismo, entre outros. Soma-se a isso o fato de necessidades identitárias serem cada vez mais requisitadas pelos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, tornando o passado e suas memórias um campo de disputas. O cinema, a sala de aula e o ensino de história surgem também como lugares para as lutas de representação, demarcadoras das identidades.

3.1 SOBRE O CINEMA BRASILEIRO: UM PANORAMA

Em seu livro “Brasil em tempo de cinema: Ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966”, publicado originalmente em 1967, Bernardet (2007, p. 131) afirma que “para o público brasileiro, cinema é cinema estrangeiro”. A afirmação de Bernardet continua sendo importante na atualidade para entender a lógica de distribuição das produções audiovisuais em território nacional. Enquanto as telenovelas brasileiras dominam a preferência do público televisivo, a situação dos filmes nacionais ainda é bastante distinta nas salas de cinema ou nos serviços de *streaming*. Para que a produção cinematográfica brasileira se sustente, são necessárias políticas como a chamada Cota de Tela, que determina anualmente o número de

dias e a diversidade mínima de títulos brasileiros a serem exibidos nas salas de cinema do país ao longo do ano (BRASIL, 2018).

Por mais que alguns filmes nacionais recebam destaque entre o público, como foi recentemente o caso do filme *Bacurau* (2019), que alcançou mais de 700 mil espectadores nos cinemas, ou a comédia *Minha Mãe é Uma Peça 3* (2019), que ultrapassou a marca de 2 milhões de espectadores, ainda é perceptível a preferência pelos filmes internacionais, principalmente os *hollywoodianos*⁵³⁵⁴. O filme estadunidense sobre super-heróis *Vingadores: Ultimato* (2019) foi o líder de bilheteria no país em 2019 com mais de 19 milhões de espectadores⁵⁵ (BRASIL, 2020a). Essa preferência pode ser explicada pela maneira como o gosto do público em geral foi se constituindo ao longo do tempo por meio do amplo domínio das grandes produções de *Hollywood* nas salas e o distanciamento do cinema brasileiro da lógica de produção pautada pelas grandes produtoras e distribuidoras (SOUZA, 2018).

A produção de filmes no Brasil é marcada por ciclos e costuma oscilar muito, uma característica que se deve a vários motivos, mas entre os principais está o fato dessa mesma produção estar a mercê das políticas de Estado.⁵⁶ De acordo com Marson (2006), de maneira geral, os cineastas brasileiros optam pela concepção do cinema como arte, e não como negócio, afastando-se do que se tem em *Hollywood*, por exemplo, onde existe uma indústria cinematográfica fortemente integrada, tornando-a autossustentável e menos dependente de políticas estatais.⁵⁷

Ao longo da história do cinema brasileiro, foram vários os órgãos de Estado criados para estimular as suas produções. O primeiro desses órgãos foi o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que funcionou entre os anos de 1936 e 1966. O INCE tinha como função “documentar, por meio de filmes, as manifestações culturais, científicas, cívicas e a

⁵³ BACURAU. Direção de Kléber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil: Cinemascope, 2019. (132 min.), DVD, son., color.

⁵⁴ MINHA mãe é uma peça 3. Direção de Susana Garcia. Brasil: Globo Filmes, 2019. (111 min.), DVD, son., col.

⁵⁵ VINGADORES: Ultimato. Direção de Anthony Russo e Joe Russo. Estados Unidos: Marvel Studios. (181 min), DVD, son., col.

⁵⁶ O apoio do Estado para a produção cinematográfica não é uma realidade apenas no Brasil, mas em vários outros países. O modelo norte-americano de produção é bastante particular. Para Graber (2013, n.p. apud CULTURA E MERCADO, 2013, n.p.), “enquanto a indústria norte-americana floresceu com base no livre mercado, o cinema, na Europa, simplesmente não teria sobrevivido sem o apoio do Estado”. Essa situação se repete em países de outros continentes também, em que são adotadas políticas de incentivo à produção cinematográfica local e medidas como a cota de tela (VALOR ECONÔMICO, 2013).

⁵⁷ O chamado cinema *Hollywoodiano* é fruto de uma tendência iniciada nos anos 1970 onde se tem um abandono do cinema de arte americano para dar lugar a uma indústria cinematográfica fortemente integrada. Os filmes de Hollywood costumam ser produzidos dentro de uma cadeia maior da produção e do consumo midiáticos (cinema, TV, vídeo, jogos eletrônicos, parques temáticos, brinquedos, etc.). É uma característica comum dos filmes produzidos em Hollywood os grandes orçamentos e a busca por um público extenso e variado para a obtenção de altos lucros (MASCARELLO, 2006).

História do Brasil, para difundi-las na rede escolar” (PEREIRA, 2018, p. 41). Foi resultado do desdobramento dos debates e projetos que os educadores da Escola Nova vinham articulando havia algum tempo⁵⁸. Nasceu como um projeto que almejava valorizar os instrumentos de difusão cultural pela perspectiva varguista de construir uma identidade nacional correlacionada com a cidadania, a ciência e o desenvolvimento industrial do país (GALVÃO, 2004; PEREIRA, 2018).

O INCE representa o primeiro órgão estatal voltado para o cinema, o que denota como na época havia uma estreita relação entre cinema e educação. Se atualmente não existe nenhum órgão com essa finalidade exclusiva, na década de 1930 foi uma prioridade, antes mesmo de se criarem órgãos voltados ao incentivo do cinema comercial⁵⁹. Galvão (2004, p. 31) indica que “sua fundação veio a calhar dentro dos objetivos de propaganda do Estado Novo, ligados à sua ideologia nacionalista e às suas características centralizadoras”. O incentivo do governo de Getúlio Vargas ao cinema educativo não estava ancorado apenas na tentativa de levar a educação aos lugares mais remotos do país, mas também, em consonância com o que ocorria naquele contexto em muitos países da Europa, no estabelecimento de um veículo de comunicação a serviço do Estado e de seus propósitos políticos e ideológicos.⁶⁰

A partir da década de 1950 os incentivos ao cinema educativo passam a sofrer um declínio. Essa década trouxe um elemento novo e importantíssimo para o quadro da comunicação no país, que é a chegada da televisão. Esse elemento, juntamente com dificuldades financeiras, foi crucial para que o INCE chegasse ao fim de suas atividades, em 1966. Marson (1966) destaca que a televisão foi a indústria cultural no Brasil que realmente conseguiu se consolidar, enquanto a indústria cinematográfica (tanto o cinema comercial, quanto o educativo) esteve dependente do Estado. Nos Estados Unidos, por exemplo, o cinema tem como característica o modo de produção fabril e seu próprio sistema de produção,

⁵⁸ No Brasil, o movimento da Escola Nova ganhou impulso durante as décadas de 1920 e 1930, principalmente. Defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre seus defensores destacavam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e Fernando de Azevedo. Azevedo, em sua Reforma Educacional executada no Rio de Janeiro e iniciada em 1928, evidenciava os novos objetivos da educação carioca consonantes com os anseios escolanovistas, entre os quais o de transformar a escola de instituição isolada no centro de todo o processo de socialização da infância, disciplinando hábitos de alimentação, higiene, relações comunitárias, patriotismo, etc. (VIDAL, 1994).

⁵⁹ Quando falo em cinema comercial, estou me referindo à lógica da produção para o consumo e a exibição em variados meios, como salas de cinema, mídias digitais (a partir dos anos finais do século XX), festivais, etc.

⁶⁰ O INCE teve como inspiração o Instituto Internacional de Cinema Educativo (IICE), criado pelo governo de Benito Mussolini em 1928, na Itália. Inicialmente, a sua criação foi proposta para a Liga das Nações como uma forma de difundir valores pela Europa que serviriam como resposta à Primeira Guerra Mundial. A questão que se queria responder naquele momento é o que poderia ser feito para evitar outra guerra. Segundo Pinheiro (2015, p. 85), entretanto, o IICE tornou-se uma “jogada política”, uma vez que a Itália pretendia conseguir um importante meio de propaganda para o fascismo na Europa.

além de estar integrado com outros ramos, como a própria televisão, a indústria de games, revistas e vestuário.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a concepção de cinema que orienta o fazer filmico no Brasil é a de produto artístico, enquanto a concepção de cinema que norteia a indústria cinematográfica dos EUA é a de produto de entretenimento (MARSON, 2006, p. 30).

Além da questão do advento da televisão, o cinema estrangeiro passa a dominar o mercado de distribuição cinematográfica do Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. Galvão (2004, p. 64) lembra que, sobretudo após o golpe civil-militar de 1964, o estabelecimento de uma nova ordem político-econômica influenciou a concepção de que “os filmes estrangeiros traduziam de forma mais segmentada e ampla que a produção nacional os cenários educativos”. O INCE passou então por um processo de esvaziamento de suas funções, com o fim de investimentos substanciais do Estado, somado ao fato de que a rede escolar pública também não estava equipada para uma efetiva utilização de recursos cinematográficos. Para Lobo (1994, p. 32 apud GALVÃO, 2004, p. 64), “não havia recursos financeiros destinados para tal fim nem treinamento para essa ‘nova didática’”.

O fim do INCE esteve em consonância com uma mudança no cenário cinematográfico brasileiro. Se até a década de 1960 o cinema educativo era uma preocupação dos intelectuais e do Estado, após esse período as políticas públicas diretamente ligadas ao mesmo deixam de existir. O cinema comercial passa a ser o foco, e os investimentos governamentais a partir de então têm o seu desenvolvimento como objetivo (SOUZA, 2018).

Em 1966, no mesmo ano do encerramento das atividades do INCE, foi criado o Instituto Nacional de Cinema (INC). Esse órgão tinha como objetivo “formular e executar a política governamental relativa à produção, importação, distribuição e exibição de filmes, ao desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira, ao seu fomento cultural e à sua promoção no exterior” (BRASIL, 1966). Em 1969, as atribuições do INC passam a ser executadas juntamente com a recém-criada Empresa Brasileira de Filmes S/A (Embrafilme), durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici (SIMIS, 1996).

A Embrafilme tornou-se responsável pelo financiamento, co-produção, distribuição e promoção de filmes brasileiros, dentro do país no exterior, e pela realização de mostras e festivais, visando a difusão do cinema nacional. As referências exclusivas ao cinema educativo deixam de existir. De acordo com Galvão (2004), nessa etapa o governo militar já não tinha mais interesse em utilizar o cinema como um veículo auxiliar na promoção da educação e da divulgação científica no Brasil.

Em março de 1990, o ciclo de produção cinematográfica da Embrafilme se encerrou, quando o então Presidente da República Fernando Collor de Mello (1990-1992) extinguiu o Ministério da Cultura, que passou a ser Secretaria da Cultura, diretamente subordinada à Presidência da República, e encerrou também políticas culturais que vinham sendo praticadas pelo Estado. No caso do cinema, além de encerrar as atividades da Embrafilme, o Governo Collor extinguiu o Conselho Nacional de Cinema (CONCINE), órgão criado em 1976 com a finalidade de criar normas e fiscalizar a indústria e o mercado cinematográfico do Brasil, controlando a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais.

O modelo de produção adotado pela Embrafilme, baseado no patrocínio direto pelo Estado, já vinha sendo criticado por cineastas, pela mídia e pela opinião pública. Existiam problemas quanto a sua inoperância, má gestão administrativa, favoritismo dado a determinados projetos e não cumprimento de compromissos⁶¹. Mas a extinção do modelo executado pelo órgão, sem a substituição por outra política para a produção de filmes, fez com que o cinema brasileiro sofresse uma drástica queda no número de filmes produzidos. Em 1992, por exemplo, apenas 3 (três) filmes brasileiros foram lançados, contra uma média de 80 (oitenta) filmes lançados por ano durante a década de 1980.

Segundo Marson (2006), os impactos das medidas do governo Collor no campo cinematográfico levaram a reações como a ideia de morte do cinema brasileiro, o descrédito em relação à possibilidade do fazer cinematográfico e a solução individual encontrada nas coproduções internacionais. Marson (2006, p. 35) afirma que “a fragilidade do campo neste período impediu reações coletivas e propostas políticas”. Para agravar ainda mais a situação, o governo deixou de cumprir compromissos e contratos assinados com cineastas, produtoras e

⁶¹ Uma questão que se coloca na análise do papel executado pela Embrafilme durante a ditadura civil-militar é a de como se dava a relação deste órgão com os/as cineastas de esquerda. A questão surge por conta da criação da Embrafilme em plena vigência do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), de 1968, o mais duro de todos os Atos Institucionais do regime, que autorizou a censura e a tortura contra seus/suas opositores/as. Segundo Hingst (2013), havia cineastas que eram tratados nos círculos militares como comunistas e agitadores. Devido a essa impressão diante do regime, eram visados por suas ideias supostamente contrárias ao regime, e tinham seus filmes submetidos a forte censura. Ainda assim, a relação entre Embrafilme e o cinema de esquerda tinha características ambíguas e muitas vezes contraditórias. Mesmo havendo censura em determinados casos, o órgão produziu e distribuiu muitos filmes de cineastas identificados/as com a esquerda, como *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), de Bruno Barreto, *Dama do Lotação* (1978), de Neville de Almeida, *A idade da Terra* (1980), de Glauber Rocha, *Pixote* (1981), de Hector Babenco, *Eles não usam black-tie* (1981), de Leon Hirszman. Para Napolitano (2010, p. 156-157 apud HINGST, 2013, p. 182), “a atuação da EMBRAFILME desnuda a complexidade que havia por detrás da política cultural vigente que, fruto de um governo militar e de direita, apoiava a realização de filmes claramente de esquerda, que apresentavam críticas ao sistema e ao capitalismo”, como no caso de *Prá Frente Brasil* (1982), de Roberto Farias, “que abordava e mostrava a questão da tortura de cidadãos indefesos”. Esses filmes ocasionaram grandes constrangimentos no governo militar por conta da reação das forças armadas. “*Prá Frente Brasil* foi um deles e foi também pivô de uma profunda crise interna na própria Embrafilme”.

distribuidoras, inclusive acordos internacionais de co-produção, fazendo com que vários filmes que estavam sendo produzidos ficassem parados.

As medidas direcionadas ao campo cinematográfico estavam alinhadas com o chamado Plano Collor, conjunto de reformas econômicas destinadas à estabilização da inflação durante o Governo Collor. Esse plano trouxe um impacto recessivo profundo e desestabilizou as atividades cinematográficas, além de desencadear um processo radical de liberalismo na economia, por meio de privatizações e da abertura de mercado. Buscou-se, então, transferir o cinema do setor público para o setor privado, sem contar com nenhum plano de apoio. Como indica Marson (2006, p. 37), “o setor privado, que no Brasil não tem um histórico de participação na produção cinematográfica, não acolheu o cinema” (MARSON, 2006, p. 37).

Paulatinamente, após reações da sociedade civil e principalmente do próprio setor cinematográfico, houve a reconstrução dos mecanismos estatais de apoio à produção fílmica. Ainda durante o Governo Collor, houve a saída do então Secretário da Cultura, o cineasta Ipojuca Pontes, um dos principais responsáveis pelo desmonte das estruturas federais de apoio à produção cinematográfica, substituído pelo embaixador Sérgio Paulo Rouanet. Em dezembro de 1991, foi sancionada a Lei de Incentivo à Cultura, a chamada Lei Rouanet, que criou o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), restabelecendo o incentivo estatal às atividades culturais (BRASIL, 1991). Ainda no Governo Collor, Sérgio Paulo Rouanet foi o primeiro responsável por uma reaproximação política com o setor cultural, após o desgaste provocado por Ipojuca Pontes (IKEDA, 2013).

A Lei Rouanet, necessário destacar, não se direcionava apenas ao cinema, mas a todos os segmentos culturais (MARSON, 2006). Em vigência até hoje, a Lei baseia-se na renúncia fiscal, em que um produtor cultural pode captar recursos junto a apoiadores (pessoas físicas e jurídicas) oferecendo a eles a oportunidade de abater o investimento no imposto de renda. Para que consiga o patrocínio via Lei Rouanet, o produtor deve submeter o seu projeto à análise da Secretaria Especial da Cultura, vinculada ao Ministério da Turismo⁶² (BRASIL, 2020c).

⁶² Em 1º de janeiro de 2019, por meio da Medida Provisória nº 870 adotada pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro, o Ministério da Cultura foi extinto e em sua substituição foi criada a Secretaria Especial de Cultura, vinculada inicialmente ao Ministério da Cidadania e transferida para o Ministério do Turismo em novembro de 2019. Em 18 de junho de 2019, a Medida Provisória nº 870 foi convertida na Lei nº 13.844 (BRASIL, 2019).

Em 1992, durante o Governo Itamar Franco (1992-1995), foi criada a Secretaria para o Desenvolvimento do Audiovisual (SDAv)⁶³, no restabelecido Ministério da Cultura. No ano seguinte houve a publicação de uma lei específica para a atividade audiovisual, a chamada Lei do Audiovisual (BRASIL, 1993). Segundo Ikeda (2013, p. 04), essa especificidade “comprova a influência política do audiovisual em relação aos demais ramos da cultura, pois se trata do único segmento que possui uma lei de incentivo específica”. Ou seja, as demais categorias artísticas, como o teatro, a dança e as artes plásticas podem captar recursos federais via renúncia fiscal apenas por meio da Lei Rouanet.

A Lei do Audiovisual representou um “plano de urgência” para a recuperação do cinema brasileiro (IKEDA, 2013, p. 04). Uma vez que um filme de longa-metragem necessita de maiores volumes de investimento e a sua realização se estende por um período de tempo mais longo, a Lei Rouanet produziu resultados pouco perceptíveis nos anos imediatamente posteriores à sua regulamentação. Dessa maneira, buscou-se a criação de uma lei específica, que pudesse oferecer o ingresso imediato de recursos na atividade cinematográfica, de forma a interromper uma espiral crescente de definhamento (IKEDA, 2013).

Na prática, a Lei do Audiovisual funciona da seguinte maneira: uma empresa ou pessoa física compra uma cota de um filme a ser produzido, deduz este dinheiro do imposto de renda devido e ainda pode lucrar, pois, caso o filme apresente lucros, o dono da cota também vai receber sua porcentagem já que se tornou acionista do filme. Investir em cinema, com a Lei do Audiovisual, tornou-se não apenas uma forma de dedução de impostos, mas também um negócio (MARSON, 2006).

Com o retorno do patrocínio estatal e a aprovação da Lei do Audiovisual, o campo cinematográfico brasileiro se agitou, retomando a produção fílmica. Os filmes produzidos e distribuídos neste contexto, sobretudo a partir de 1995, passam a integrar o chamado “cinema de retomada”, tendo o filme *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (1995), de Carla Camurati, como sendo o seu marco inicial⁶⁴. Esse filme realiza uma sátira do desembarque da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808 e marca uma ruptura com a visão ufanista que predominou no período militar. Chegou a alcançar a marca de um milhão de espectadores, algo incomum até então para um filme brasileiro, apostando em nomes já conhecidos do público, como os/as

⁶³ Esta secretaria permanece em atividade com o nome de Secretaria do Audiovisual (SAV) e tem como competências a formação, produção inclusiva, regionalização, difusão não-comercial, democratização do acesso e preservação dos conteúdos audiovisuais brasileiros (BRASIL, 2020c).

⁶⁴ CARLOTA Joaquina, Princesa do Brazil. Direção de Carla Camurati. Brasil: Warner Bros. Pictures, 1995. (100 min.), formato digital, son., col.

artistas Marieta Severo, Marco Nanini e Ney Latorraca, e utilizando uma linguagem próxima a da TV⁶⁵.

Toda essa movimentação, as articulações e pressões do campo deixaram entrever, contudo, que ainda prevalecia a ideia de um cinema de arte, que priorizava a produção sem se preocupar necessariamente com os outros elos da cadeia cinematográfica, como a distribuição e a exibição. De acordo com Marson (2006, p. 57):

Essa talvez seja a maior contradição do pensamento cinematográfico brasileiro nesse período – e que se estende até hoje: enquanto o fazer cinematográfico é pensado como uma produção artística e o cinema como autoral, a indústria do audiovisual exige um cinema de produtor, um produto de entretenimento.

As intervenções das produtoras e do mercado no fazer cinematográfico reforçam, inclusive, a necessidade de toda análise historiográfica sobre os filmes considerar não apenas os diretores e roteiristas como autores dos mesmos. Como discutido ao longo do capítulo anterior, o olhar sobre o filme como documento histórico precisa estar atento a toda a cadeia de produção e distribuição, desde os interesses em jogo no âmbito de sua criação, até a recepção pelo público (NAPOLITANO, 2005; FERRO, 2010).

Com a lógica do investimento por meio da compra de cotas, muitas vezes visando a lucratividade, a interferência do mercado passa a ser muito mais perceptível a partir do cinema de retomada. Anteriormente ainda era possível encontrar traços mais evidentes da autoria individual na filmografia de cineastas que integravam movimentos cinematográficos como o Cinema Novo e o Cinema Marginal, mas essa situação torna-se mais difícil com o amadurecimento do mercado de filmes⁶⁶. Questões como a busca em encontrar temáticas e abordagens mais acessíveis ou urgentes e que mobilizassem mais o público passam ser a tônica.

⁶⁵ Como explica a cineasta Anna Muylaert (2015), sobretudo a partir da retomada, o cinema brasileiro passa a se dividir de forma mais evidente em duas vertentes: uma como sendo “cinema de arte”, com filmes de temáticas mais densas, menos comerciais e menos cômicas, e com um público mais elitizado e/ou com tendências cinéfilas; e a outra como sendo o “cinema de comédia popular”, com fortes pretensões mercadológicas, que não necessariamente abandona a ideia de um cinema artístico, mas que se aproxima muito da forma de entretenimento proporcionada pela TV.

⁶⁶ Movimento cinematográfico brasileiro que se iniciou na cidade de São Paulo e teve seu auge no final da década de 1960 e início da década de 1970. Utilizando a região da Boca do Lixo, localizada no Bairro da Luz em São Paulo, como principal cenário e reduto de sociabilidades entre os cineastas e artistas, o Cinema Marginal foi marcado pelo experimentalismo, pela ruptura com o tradicionalismo nas imagens, bem como das formas narrativas e estéticas “bem comportadas” (ARENDDT, 2016, p. 29). Diferentemente dos filmes do Cinema Novo, centrados no mundo rural, os filmes “marginais” tinham a cidade como cenário principal para suas narrativas, e suas principais personagens eram aquelas pessoas que viviam à margem da sociedade, entre a pobreza e a delinquência, configurando a figura do marginal, um dos motivos para a definição atribuída ao movimento (ARENDDT, 2016).

Em relação aos temas tratados pelos filmes a partir de então, destaca-se a considerável quantidade de filmes sobre o período da ditadura civil-militar. Segundo a página na internet do Portal Memórias da Ditadura (2014, n.p.)⁶⁷, “os filmes sobre a guerrilha e a repressão passaram a constituir quase um subgênero ficcional, normalmente sendo abordadas pelo viés do drama ou da aventura”. Percebe-se nesses filmes a afirmação de uma memória crítica acerca daquele período, como nos exemplos de *O que é isso, Companheiro?* (1997)⁶⁸, de Bruno Barreto, e *Lamarca* (1994)⁶⁹, de Sergio Resende, além de documentários como *O Sol – Caminhando contra o vento* (2006)⁷⁰, de Tetê Moraes e Martha Alencar, e *O dia que durou 21 anos* (2013)⁷¹, de Camilo Tavares.

Outro acontecimento relevante durante o período da retomada foi a criação da Globo Filmes, em 1998. Para alcançar o mercado cinematográfico, as Organizações Globo (atualmente Grupo Globo) decidem criar a sua própria produtora de filmes⁷². A Globo Filmes reposicionou o cinema brasileiro em, praticamente, todos os segmentos. Tornou-se um monopólio ocupante do mercado cinematográfico do país e passou a produzir, co-produzir e/ou distribuir grande parte das produções filmicas brasileiras que circulam pelas salas de cinema. Já nos primeiros anos de sua atividade, entre 1998 e 2003, a empresa se envolveu diretamente em 24 (vinte e quatro) produções cinematográficas. Em 2003, por exemplo, chegou a obter mais de 90% da receita da bilheteria do cinema brasileiro e 20% do mercado total. De acordo com Gatti (2005, p. 90), “em sintética retrospectiva, sabe-se que em um curto período de atividade, a Globo Filmes galgou uma situação razoavelmente privilegiada para os padrões da indústria nacional”. Tal situação se mantém até os dias atuais.

Este domínio conquistado pela Globo Filmes no mercado cinematográfico não é por acaso. No Brasil, a indústria cultural, ou um “mercado cultural” voltado para o consumo em massa, como designa Ortiz (2001, p. 202), tem a Rede Globo de Televisão como grande pioneira, ao ser criada em 1965. Essa emissora de televisão importou dos Estados Unidos um *staff* de administradores, procurando ajustar o padrão de produção às exigências do mercado. Para Ortiz (2001, p. 203):

⁶⁷ O portal digital Memórias da Ditadura foi criado em 2014, pelo Instituto Vladimir Herzog, como uma resposta à demanda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com o objetivo de “divulgar a História do Brasil no período de 1964 a 1985 junto ao grande público, especialmente à população jovem” (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2014, n.p.).

⁶⁸ O QUE é isso, Companheiro?. Direção de Bruno Barreto. Brasil: RioFilme, 1997. (110 min.), DVD, son., col.

⁶⁹ LAMARCA. Direção de Sérgio Resende. Brasil: RioFilme, 1994. (130 min.), formato digital, son., col.

⁷⁰ O SOL – Caminhando contra o Vento. Direção de Tetê Moraes e Martha Alencar. Brasil: Vemver Brasil, 2006. (93 min.), formato digital, son., col.

⁷¹ O DIA que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. Brasil: PEQUI Filmes. (77 min.), son., col.

⁷² O Grupo Globo é composto atualmente pela Rede Globo de Televisão, Sistema Globo de Rádio, Globosat, Infoglobo, Editora Globo, Globo.com, Som Livre e Zap Imóveis.

A emergência de uma indústria cultural e de um mercado de bens simbólicos nacional redefiniu os significados anteriores. Popular agora denota o que é mais consumido. Pode-se, inclusive, estabelecer uma hierarquia de ‘popularidade’ entre os diversos produtos ofertados no mercado. Um disco, uma telenovela, uma peça de teatro são populares na medida em que atingem um público consumidor mais ou menos extenso.

Nesse sentido, a posição que a Globo Filmes alcançou se deve, primeiramente, ao fato de ter privilegiado os filmes de comédia popular entre suas produções. Esse gênero, que já vinha dando certo na TV, por meio de seriados e telenovelas, foi transportado também para o cinema. Filmes de outros gêneros também são produzidos e/ou distribuídos pela empresa, mas os de comédia popular são os mais comuns, assim como são os que costumam arrecadar mais dinheiro nas bilheterias.

Outro motivo para o seu domínio no mercado cinematográfico é a presença de diversas figuras exponencialmente midiáticas nos filmes produzidos, como Padre Marcelo Rossi, Xuxa, Angélica, Renato Aragão (Didi). Além disso, certos filmes foram embasados em programas de grande audiência na televisão, como o próprio *Caramuru – A Invenção do Brasil*, já comentado anteriormente (GATTI, 2005).

Por meio dessa política de fabricação e com seus objetivos bem delineados, o resultado foi que a empresa veio a se tornar majoritária no campo da produção cinematográfica, a exemplo do que acontece com a sua matriz no campo televisivo.

Esta situação basicamente é derivada do fato que os seus filmes contam com um esquema de divulgação, tanto para as produções como para as co-produções, que é planejado de forma diferenciada, com cada filme possuindo uma estratégia própria. Além disso, tais lançamentos contam com o apoio do conglomerado global de comunicação que envolve veículos de todos os tipos como revistas, rádios, jornais, televisão, internet, etc. Entretanto, o que importa é que este esquema de divulgação nunca pode ser considerado como um fator desprezível, muito pelo contrário. Aliás, este é um elemento e um aditivo diferenciador para a disputa de mercado por parte daqueles filmes amparados pela Globo Filmes (GATTI, 2005, p. 92).

Paralelamente ao crescimento da Globo Filmes no mercado cinematográfico, foi criada, em 2002, a Agência Nacional de Cinema (Ancine), que se transformou na principal instância gestora da ação do Estado brasileiro destinada ao desenvolvimento da indústria nacional do audiovisual. Criada como agência reguladora durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a Ancine permanece em atividade até os dias atuais, e tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil (BRASIL, 2020a).

Inicialmente, a Ancine voltou-se mais para a gestão dos mecanismos de renúncia fiscal do que para uma política audiovisual mais ampla, enquanto aperfeiçoava os mecanismos de

fiscalização do mercado e de acompanhamento dos projetos financiados. Em 2003, com o início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a agência foi transferida do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio para o Ministério da Cultura. Em 2006, o cineasta e militante de esquerda Manoel Rangel assume a sua diretoria, criando novos mecanismos que forneceram uma maior robustez da Ancine como órgão gestor de políticas de fomento, para além de sua função como agência reguladora⁷³ (MORAIS, 2018).

Um dos mecanismos de maior impacto na indústria proporcionado pela gestão de Manoel Rangel na Ancine foi a criação do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), que conjuga um conjunto de linhas de financiamento para alcançar toda a cadeia produtiva do audiovisual (produção, distribuição, exibição e infraestrutura de serviços). O FSA foi importante para o suporte ao cinema independente. As operações ocorrem na modalidade de investimento por meio da seleção de projetos via editais lançados anualmente, tendo como contrapartida a participação deste fundo nos resultados comerciais dos projetos, nomeada como retorno de investimento⁷⁴ (MORAIS, 2018).

Em 2013, a Ancine lançou o “Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual”, documento em que faz uma avaliação contextual da indústria cinematográfica brasileira e desenvolve diretrizes que devem servir como um norteador para a atuação da agência e apresenta como diretriz geral:

Estabelecer as bases para o desenvolvimento da atividade audiovisual, baseada na produção e circulação de conteúdos brasileiros, como economia sustentável, competitiva, inovadora e acessível à população e como ambiente de liberdade de criação e diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 81).

Ainda de acordo com o plano, o setor de audiovisual “constitui uma ferramenta fundamental de inclusão social, de exercício da cidadania e da manifestação de nossa identidade nacional” (BRASIL, 2013, p. 10). As preocupações da Ancine estariam centradas, sobretudo, em “criar as condições para que expressões culturais plurais circulem e encontrem seu público potencial, viabilizando economicamente a atuação dos profissionais e empresas do setor” (BRASIL, 2013, p. 10).

De fato, é considerável o crescimento existente no número de produções audiovisuais brasileiras e na diversidade de temáticas que abordam, especialmente nos últimos anos. Na 70ª edição do Festival de Berlim, realizado em fevereiro de 2020, por exemplo, houve a maior

⁷³ Manoel Rangel foi diretor da Ancine até 2017, quando foi substituído por Christian de Castro, um especialista em assuntos financeiros do audiovisual, durante o Governo do Presidente Michel Temer (2016-2018).

⁷⁴ Para uma análise detalhada sobre a estrutura e os mecanismos de funcionamento da Ancine, ver MORAIS, 2018.

participação de produções brasileiras da história deste festival, tradicionalmente receptivo a essas produções⁷⁵. Foram 19 produções ao todo, incluindo curtas, longas e documentários de várias regiões do país e que abordam temáticas como gênero e sexualidade, representatividade negra e indígena, entre outras.⁷⁶

No entanto, nesta mesma edição da Berlinale, como é chamado o Festival de Berlim, houve críticas a acontecimentos recentes que envolvem o cinema brasileiro. Ao comentar sobre os motivos para a presença recorde de filmes brasileiros, o diretor do festival, Carlo Chatrian (UOL NOTÍCIAS, 2020, n.p.) afirmou: “Achamos importante mandar um sinal para a indústria internacional de que nos importamos com o cinema brasileiro”.

Carlo Chatrian dirigiu-se diretamente às mudanças no tratamento dado pelo governo atual para com a Ancine e o cinema brasileiro de uma forma geral. Assim como aconteceu no campo educacional, em que o seu governo fez críticas, até mesmo negacionistas, para a forma como determinadas temáticas vinham sendo abordadas pela historiografia e pelo ensino de história, como a ditadura civil-militar, o campo da cultura também foi alvo de críticas. No caso do cinema, sobre as políticas de execução da Ancine, o Presidente Jair Messias Bolsonaro (G1, 2019d, n.p.) afirmou: “Vai ter um filtro sim. Já que é um órgão federal, se não puder ter filtro, nós extinguiremos a Ancine. Privatizaremos ou extinguiremos”.

A declaração do presidente mobilizou grande parte da classe artística e cinematográfica nacional, que interpretou a ideia de “filtro” como uma pretensão de censura ideológica a determinadas produções fomentadas pela Ancine⁷⁷. Suas pretensões de intervenção nos editais de seleção da agência ficaram ainda mais evidentes quando o Ministro da Cidadania, Osmar Terra, por meio da Portaria n. 1.576 de 20 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019b), suspendeu a CHAMADA PÚBLICA – PRODAV – TVS PÚBLICAS – 2018, voltada ao financiamento de obras audiovisuais independentes com recursos do FSA⁷⁸. As obras, de acordo com a chamada, destinam-se ao campo público de televisão (segmentos comunitário,

⁷⁵ O Festival de Berlim é considerado um dos mais importantes festivais de cinema no mundo. Acontece anualmente desde 1951 na cidade de Berlim (Alemanha), reunindo profissionais da indústria cinematográfica e seus filmes oriundos/as dos mais diversos países (BERLINALE, 2020).

⁷⁶ A lista completa com as produções brasileiras exibidas no respectivo festival pode ser encontrada em CINEMA DO BRASIL (Brasil). **19 filmes brasileiros são selecionados para o Festival de Berlim**. 2020. Disponível em: <http://www.cinemadobrasil.org.br/noticias/19-filmes-brasileiros-sao-selecionados-para-o-festival-de-berlim/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁷⁷ Algumas das críticas elaboradas por artistas e cineastas podem ser encontradas em G1 (Brasil). **'Se não puder ter filtro, nós extinguiremos a Ancine', diz Bolsonaro**. 2019d. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/19/se-nao-puder-ter-filtro-nos-extinguiremos-a-ancine-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

⁷⁸ O Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (PRODAV) integra o FSA, e é destinado ao fomento de projetos de produção, programação, distribuição, comercialização e exibição de obras audiovisuais brasileiras de produção independente (BRASIL, 2013).

universitário, legislativo e emissoras que exploram o serviço de radiodifusão pública e televisão educativa).

O motivo para a suspensão da chamada pública foi o fato de parte das obras aprovadas em uma das etapas de seleção tratar de temáticas sobre a comunidade LGBTQIA+ e questões de gênero e sexualidade. Um dos projetos, ainda não lançado até julho de 2020, é a série cearense *Transversais*, dividida em cinco episódios e dirigida por Émerson Maranhão. A sinopse do projeto aponta para história de cinco pessoas transgênero que moram no Ceará (CORREIO BRASILIENSE, 2019). Em uma transmissão ao vivo (chamada de *live*) na rede social *Facebook*, em data de 15 de agosto de 2019, o Presidente Jair Messias Bolsonaro (CORREIO BRASILIENSE, 2019) afirmou:

Fomos garimpar na Ancine, filmes que já estavam prontos para serem captados recursos no mercado [...] Um chama *Transversais*. Olha o tema: ‘sonhos e realizações de cinco pessoas transgênero que moram no Ceará’. O filme é isso daqui, conseguimos abortar essa missão.

Em 7 de outubro de 2019, o Ministério Público Federal (MPF), por meio da 11ª Vara Federal do Rio de Janeiro, entrou com uma ação civil pública para que a chamada pública suspensa pelo Ministério da Cidadania fosse retomada. Segundo a decisão publicada Justiça Federal do Rio de Janeiro:

A parte autora sustenta que a referida portaria é motivada por discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Isso porque, no dia anterior ao início da elaboração do ato administrativo impugnado, alguns dos projetos selecionados no âmbito do concurso foram criticados pelo Presidente da República, que teria manifestado sua insatisfação com a aplicação de recursos públicos nas temáticas abordadas pelas obras (BRASIL, 2019d, p. 01-02).

Embora mantenha a tradicional dependência do Estado para a realização das produções filmicas, a ANCINE tem representado um órgão essencial na existência de uma maior diversidade de produções independentes circulando pelo país e pelo mundo. É a maneira, até o momento, mais eficaz para que o mercado cinematográfico e audiovisual brasileiro não seja dominado integralmente pela Globo Filmes e pelas produções internacionais. Não por acaso, as tentativas de intervenção direta do Poder Executivo Brasileiro, que até aqui vêm sendo inibidas pela atuação do Poder Judiciário, tem sido criticadas por pessoas e entidades ligadas à cultura nacional, defensoras do audiovisual brasileiro como importante meio para que a diversidade de histórias, memórias e identidades que compõem a nação sejam apresentadas e representadas artisticamente ao público.

Esse panorama histórico certamente deixou de lado outros aspectos e momentos importantes do cinema brasileiro no passado e no presente, mas auxiliará a compreensão da continuidade deste capítulo. As dificuldades de produção, distribuição e visibilidade do cinema brasileiro refletem também em uma escassez de trabalhos acadêmicos que se dedicam a pesquisar especificamente o uso de filmes brasileiros em sala de aula (SOUZA, 2018). Nesse cenário, é relevante que a historicidade do cinema brasileiro e como se relaciona com as dinâmicas de sua utilização na escola pelos/as docentes do CA entrevistados/as seja considerada.

As características do cinema nacional apresentadas são a base para a criação da Lei 13.006/2014, que configura novamente uma ação do Estado para a utilização de filmes na educação, algo que não se via acontecer de forma direta desde o fim das atividades do INCE, em 1966 (SOUZA, 2018). Tais características também demonstram como o cinema pode ser utilizado para a afirmação de identidades. Assim como o Estado brasileiro já buscou no cinema um mecanismo para afirmar a identidade nacional, o cinema também é utilizado por diferentes grupos para que suas memórias e identidades sejam reconhecidas. Entre os relatos dos/as professores/as sobre a Lei 13.006, emergem indícios não só de como visualizam o cinema brasileiro na atualidade, mas também de como pensam o ensino de história, e consequentemente como tratam memórias e identidades.

3.2 A LEI 13.006/2014: EXIBIÇÃO DE FILMES NACIONAIS NAS ESCOLAS

A trajetória da Lei 13.006 tem início com o Projeto de Lei do Senado nº 185 de 2008, elaborado pelo então Senador Cristovam Buarque (2003-2019), que tinha por objetivo alterar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Ao artigo, foi acrescentado o parágrafo 8º, que traz o seguinte texto: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014).

Até ser sancionado como Lei, em 2014, o projeto de Cristovam Buarque “percorreu uma longa caminhada”, como destacam Migliorin e Fresquet (2015, p. 05). Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou conteúdo programático da disciplina de artes, “em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade” (MIGLIORIN;

FRESQUET, 2015, p. 05). Em 05 de junho de 2014, um substitutivo relatado pelo Senador Cyro Miranda (2010-2015) que modificava a matéria da Lei nessa direção, foi rejeitado⁷⁹. O Projeto 185 de 2008 foi, então, sancionado em sua primeira edição, com o texto original de Cristovam Buarque.

Embora tenha sido sancionada, a Lei não gerou nenhum tipo de encaminhamento em termos de políticas públicas que pudesse tornar a sua execução uma realidade (SOUZA, 2018). Em seu projeto, Cristovam Buarque (BRASIL, 2008b, p. 02), afirma que “o cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas”. No entanto, essa suposta “facilidade” não se aplica à realidade de todas as escolas do país. O professor Manoel tece considerações justamente a respeito desses desafios no espaço da escola pública:

A inserção no cotidiano dos nossos estudantes através da obrigatoriedade, eu vejo problemática. Vejo que talvez seja mais importante canais de acessibilidade a esses filmes, através da escola. Ou seja, estratégias que o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, consigam buscar e alimentar as escolas a respeito de recursos que possam permitir a projeção desses filmes e a discussão sobre eles dentro desse universo. Isto é diferente de você elaborar um documento que venha a tratar da obrigatoriedade [...] Acho que mais necessárias do que uma Lei para garantir a obrigatoriedade, são leis, ou estratégias, que possam garantir recursos pra que as escolas possam receber esse material com mais facilidade, principalmente escolas públicas. Garantir a circulação desse material. E a partir daí, a possibilidade de uso desse tipo de produção de uma forma qualificada (Manoel. Entrevista, 2017, p. 08).

No contexto da sanção da Lei, o site *O Globo* publicou uma matéria abordando o problema da falta de infraestrutura das instituições de ensino brasileiras. Com base em um levantamento de dados retirados do Censo Escolar 2013, e compilados pelo Portal QEDu, a matéria ressalta que uma em cada cinco escolas do país não possui TVs, sendo que essa é uma realidade de 26% das escolas públicas. Além disso, apenas 33,2 % de todas as escolas possuem retroprojetores (O GLOBO, 2014). Assim, como avalia também o professor Manoel, esses dados indicam como as possibilidades de exibição dos filmes nas escolas são desiguais, prejudicando o acesso ao conteúdo em determinados contextos. Além da questão dos aparelhos necessários para a projeção, as escolas precisam ter acesso aos próprios filmes, seja por meio de mídias físicas, como DVDs, *Blurays*, ou de mídias digitais, como as plataformas de *streaming*. Tal iniciativa, que não existiu nem por parte do Ministério da Educação, e nem pelo extinto Ministério da Cultura, permitiria tanto a circulação de produções nas escolas, quanto a legalidade das exibições (SOUZA, 2018).

⁷⁹ O argumento apresentado pelo Senador Cyro Miranda foi no sentido de contemplar a “preocupação com outras artes relevantes”, e não a “premência” exclusiva da produção cinematográfica nacional como o projeto inicial propunha. Segundo o mesmo, a utilização de filmes poderia ser mais uma alternativa em “um rol exemplificativo” dentro das artes, uma medida que pode “ajudar na escolha das escolas, tendo em mente a disponibilidade de recursos locais e o interesse do alunado” (BRASIL, 2008c, p. 02).

Mesmo que não tenha resultado em estratégias de ação das estruturas do próprio Estado, a Lei possibilitou um novo cenário de discussões acerca da potência do cinema brasileiro no contexto escolar. No momento em que cheguei para entrevistar a professora Karen, na sala dos professores de história do CA, ela estava analisando um catálogo da Mostra de Cinema de Ouro Preto⁸⁰ (CINEOP) para auxiliar na construção de ideias para o desenvolvimento de um projeto que envolveria a Lei 13.006.

A CINEOP vem promovendo em suas edições anuais diversas discussões a respeito do uso do audiovisual para a educação. Existe um espaço voltado exclusivamente para projetos audiovisuais educativos (CINEOP, 2020). Durante a 7ª CINEOP, ocorrida em 2012, foi apresentada uma entrevista com o Senador Cristovam Buarque sobre o seu projeto, na época em tramitação⁸¹. Desde então, a CINEOP vem dando espaço para pesquisadores/as, cineastas e professores/as debaterem possibilidades e apresentarem projetos que envolvem a questão do cinema brasileiro na escola.

De acordo com a professora Karen, o fato de estar pesquisando sobre a Lei no catálogo da CINEOP no momento em que cheguei para a entrevista acabou sendo uma coincidência, uma vez que não sabia que o foco da minha pesquisa para o TCC era especificamente a Lei.

Estou pensando, porque acho que a gente precisa mexer com esta Lei, e pensar também de forma que possamos construir esse entendimento juntos, com várias pessoas que estejam interessadas. E construir um grupo de discussão para tentar entender, e de repente pensar em algumas possibilidades dentro da escola. E experimentar! Porque continuar a fazer isso na sala de aula todos nós continuaremos. Eu me preocupo com a forma que isto pode ser pensando no espaço escolar e como pode reverberar na sala de aula e em mais práticas (Karen. Entrevista, 2017, p. 67).

Nessa fala da professora Karen novamente o verbo “experimentar” é enfatizado. Observo que, para a docente, a Lei pode representar uma oportunidade para que professores/as e pesquisadores/as da área do cinema e da educação pensem novos caminhos do uso do audiovisual na escola, voltando-se especificamente para o cinema brasileiro⁸². Conta que uma das pessoas que estiveram envolvidas na discussão sobre cinema brasileiro e educação na ocasião da 7ª CINEOP foi o seu professor orientador da tese de doutorado na UNICAMP, Wenceslao Machado de Oliveira Júnior.

⁸⁰ Concebida e realizada pela Universo Produções com patrocínio da Petrobrás Cultural, Cemig/Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, a CineOP foi criada em 2006 com a finalidade firmar-se como plataforma de lançamento da nova safra de filmes brasileiros, além de contribuir para o debate em torno de questões cruciais que impactam o setor audiovisual no país (CINEOP, 2020).

⁸¹ Trechos da entrevista podem ser conferidos em MIGLIORIN; FRESQUET, 2015.

⁸² A continuidade dos desdobramentos de debates e projetos acerca da Lei 13.006 configura-se como uma temática de investigação para novas pesquisas.

Além da CINEOP, descobri, por meio da professora Karen, outro espaço que tem dado atenção à Lei 13.006: a Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Essa Rede de pesquisadores/as da área da geografia, principalmente, mas também de outras áreas, como a própria professora Karen, reúne membros de vários lugares do Brasil e da América Latina. A busca de todos/as os/as participantes da Rede visa “rasurar o entendimento já dado para a imagem”, almejando outras possibilidades (PREVE; et al, 2017, p. 07). Como existe, atualmente, um contexto predominante de práticas culturais de pensamento que tendem a colocar majoritariamente a imagem como elemento informativo e de reprodução da realidade dada, essa busca por novas possibilidades caminha na tensão com essa concepção maior. Neste sentido, a abordagem da imagem no interior da Rede possui trilhas diferenciadas que mutuamente se enriquecem com base na crítica e na resistência ao usual (PREVE; et al, 2017).

A professora Karen conta sobre o seu contato com a Rede “Imagens, Geografias e Educação”:

É um povo da geografia, mas eu estou junto, porque a gente trabalha muito a questão das imagens. E um dos trabalhos da rede tem sido realizar questionários com professores de geografia. Mas a gente tem polos em vários lugares, e um dos polos é aqui. Eu sou coordenadora deste polo com uma colega da UDESC. A professora Ana Maria Hoepers Preve. E ela tem estudado muito a Lei (Karen. Entrevista, 2017, p. 64)⁸³.

Os relatos da professora Karen demonstram que, embora a Lei não tenha uma grande repercussão em termos de políticas públicas para o seu encaminhamento, não significa que nenhum efeito esteja sendo produzido desde a sua criação. Grupos de estudos acadêmicos da educação, e da própria área do cinema, têm se dedicando a pensar como a Lei pode ser apropriada pela escola e por outros ambientes educacionais.

Assim como Karen, a professora Glaucia também apresentou, ao longo de sua entrevista, contextos em que a Lei tem gerado debates. É o caso da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, atualmente objeto de sua pesquisa de doutorado na linha “Educação e Infância” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC⁸⁴. Essa Mostra acontece

⁸³ Em virtude do foco desta dissertação concentrar-se no ensino de história, os resultados das pesquisas com os/as professores/as de geografia não serão debatidos nesta ocasião. Para um panorama dos resultados da pesquisa com professores/as de geografia atuantes na educação básica da Grande Florianópolis, ver CHAVES; PREVE, 2019.

⁸⁴ A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis conta com o apoio do Governo Federal e do Governo do Estado de Santa Catarina para ser realizada. A sua última edição ocorreu em 2019, e foi a 18ª a ser realizada, acontecendo entre os dias 29 de junho e 06 de julho, incluindo sessões nacionais e internacionais de longas-metragens, e as mostras competitivas de curtas-metragens nacionais e internacionais. Os locais onde costumam acontecer as programações da mostra são o Teatro Governador Pedro Ivo e o Centro Integrado de Cultura (CIC)

anualmente desde 2002 e tem por objetivo “exibir filmes que traduzem a multiplicidade cultural do Brasil e do mundo”, tendo as crianças como seu público-alvo principal (MOSTRA DE CINEMA INFANTIL, 2020, n.p.).

A cineasta Luiza Lins, diretora geral da Mostra, tem participado do círculo de discussões acerca da Lei 13.006, inclusive trazendo-a para dentro da própria mostra. Em 2015, o site ClicRBS publicou a matéria “Mostra de Cinema Infantil entra na discussão da Lei que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas”, produzida pela própria cineasta:

Conforme está previsto no próprio texto da Lei, a ausência da arte na escola reduz a formação dos alunos e diminui as chances de que sejam usuários de bens e serviços culturais na vida adulta. A exibição tem também o propósito de levar para os estudantes uma cinematografia praticamente desconhecida. Com a prática da Lei, eles poderão acessar um cinema em que se reconhecerão na tela. [...] Com os filmes nas escolas, vamos ter a possibilidade de contribuir culturalmente para a formação social da criança e do adolescente, oferecendo novos parâmetros para reflexão e entendimento da realidade brasileira (CLICRBS, 2015, n.p.).

Luiza Lins cita o texto produzido pelo Senador Cristovam Buarque para o projeto de criação da Lei. No projeto, o Senador concentra-se em contextualizar a situação da indústria cinematográfica brasileira e por quais motivos a Lei se faz necessária:

O Brasil precisa ampliar o gosto pelo cinema e ampliar a indústria cinematográfica. Ela é uma fatia fundamental de nossa cultura e parte visível no exterior. Até hoje, esse apoio tem se dado por meio do financiamento quase sempre público, que é necessário, mas tem sido insuficiente e instável. [...]. Esta alternativa de financiamento decorre da baixa frequência no cinema, limitando a um número muito pequeno de brasileiros com algum grau de educação e de poder aquisitivo. A única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à manutenção da indústria cinematográfica. Isto só acontecerá quando conseguirmos criar uma geração com gosto pelo cinema, o único caminho é a escola (BRASIL, 2008b, p. 02).

Aqui temos exposto o principal interesse que rege a Lei 13.006: “ampliar o gosto pelo cinema e ampliar a indústria cinematográfica”. O argumento do Senador Cristovam Buarque está em consonância com as características do cinema brasileiro, destacadas anteriormente. Com a dependência de políticas de Estado para que as produções cinematográficas sejam realizadas e o domínio de filmes internacionais nas salas de cinema, o propósito da criação da referida Lei está em criar um público que se interesse e conheça a filmografia nacional. A escola, sendo um ambiente formativo, é apontada como essencial para que esse gosto pelo cinema brasileiro seja despertado.

Por mais que determinadas críticas sejam feitas ao texto do projeto, como aponto a seguir, é importante destacar primeiramente a originalidade da Lei, e como tem reverberado em novas formas de olhar para as produções audiovisuais que são feitas no Brasil. Essas produções integram o cenário cultural brasileiro, e trazem para o conhecimento de seus espectadores as representações de diversos grupos sociais que as realizam. É fundamental, portanto, que sejam vistas tanto como documentos históricos, objetos de estudo no ensino da história, quanto obras de arte, sensibilizadoras e propiciadoras da apreciação estética.

Os/as docentes de história do CA já utilizavam o cinema independentemente da sanção da Lei 13.006. Segundo o professor Camilo: “Na verdade, 2 horas mensais de conteúdo nacional é irrisório. Acho que se pegar só a minha disciplina e juntar com mais uma dos colegas já dá a cota do ano inteiro” (Professor Camilo. Entrevista, 2017, p. 51). Sem a fiscalização do cumprimento da Lei nas escolas, e até mesmo sem as políticas de provimento de materiais necessários para a sua execução, a Lei significou, na prática, mais um incentivo para que discussões sobre a temática acontecessem em determinados espaços do que propriamente uma obrigatoriedade (SOUZA, 2018).

Além das ponderações do professor Manoel sobre a desigualdade nas possibilidades de exibição dos filmes nas escolas, outras ressalvas sobre os objetivos da Lei surgiram nas entrevistas. Mais do que críticas à Lei em si, fica perceptível que existe uma crítica à maneira como a indústria cinematográfica brasileira opera, principalmente na questão da distribuição e do acesso às produções:

Do ponto de vista do mercado atual, parece que você está alimentando. Porque a gente sabe que temos um mercado audiovisual controlado pelo Grupo Globo. Muitos filmes que não são produzidos pela Globo, são distribuídos por ela. E muitos acabam colocando a marca Globo Filmes justamente porque não vão conseguir a distribuição. Então, por um lado estamos construindo cinéfilos, pode ser, mas a gente também está criando um mercado para esse grupo que, na história recente do país, nos últimos 50 anos, vem fazendo um grande desserviço. Isso me parece que é ruim (Fernando. Entrevista, 2017, p. 32).

Essa narrativa do professor Fernando demonstra o seu conhecimento acerca da lógica de funcionamento do mercado audiovisual no Brasil. Como visto, a Globo Filmes, desde a sua criação, em 1998, tem dominado esse mercado, produzindo e/ou distribuindo a grande maioria dos filmes brasileiros que chegam às maiores salas de cinema do país.

De acordo com Gatti (2005), historicamente, qualquer discussão sobre as atividades culturais e econômicas do Grupo Globo, e mais especificamente da Rede Globo de Televisão, revela-se como assunto pleno de polêmicas. Por um lado, a empresa paga pelo preço do gigantismo que veio a alcançar, por outro lado, o Grupo peca pela sua aderência histórica aos

governos instalados no poder político decisório do país, o que de certa forma comprometeria a sua isenção no plano ideológico. Com base nesse ponto, derivam quase todas as críticas sobre o aspecto da formação de opinião pública que o grupo de telecomunicações exerce sobre a população. Gatti (2005, p. 81) indica que “devido a sua grande assistência, conferida por vários institutos renomados de opinião pública, é inegável o papel de indústria da consciência que a rede exerce”.

A professora Glaucia tece considerações ao mercado de filmes nacionais e como esse mercado pode estar interessado na Lei 13.006:

Eu acho que a Lei tem dois grandes objetivos: a formação do público infantil, porque considera que o cinema é uma linguagem importante para a formação, mas a Lei também foca no cinema brasileiro, então ela quer formar um público de cinema infantil para o cinema brasileiro. Acho que a gente precisa entender a Lei no contexto em que ela foi produzida, no contexto da própria indústria brasileira de cinema que está querendo se reerguer [...]. É super importante que a gente aprenda (a consumir filmes brasileiros), mas não vejo diferença entre *Se Eu Fosse Você*⁸⁵ e sei lá, um filme americano de comédia pastelão qualquer. Então a Lei obriga a escola, mas não foi uma demanda que partiu da escola. É uma intervenção sobre a escola (Glaucia. Entrevista, 2017, p. 39).

Nas narrativas dos/as docentes há uma preocupação com a escola servindo de lugar para alimentar um mercado cinematográfico dominado pela produtora e distribuidora Globo Filmes. Essa preocupação envolve também a falta de diversidade no cenário cinematográfico brasileiro. As produções são feitas, mas nem todas (ou a maioria) não conseguem alcançar o mercado e o público com a mesma força comercial que aquelas distribuídas pela Globo Filmes ou pelos grandes conglomerados internacionais⁸⁶. Para os/as docentes de história entrevistados/as, alimentar essa lógica de mercado significa incentivar que apenas alguns grupos ou pessoas possam ter as suas histórias vistas na tela de cinema.

O professor Camilo, embora ressalte que não é contra a Lei e que considera importante o incentivo ao cinema brasileiro, também faz ressalvas em relação número de horas obrigatórias:

Eu acho que tem uma outra Lei que tem uma obrigatoriedade de um número de filmes nacionais que tem que ser passados nas salas de cinema (está se referindo à Lei de Cotas). Então isso acho muito interessante, porque às vezes se deixar só o livre-mercado todo mundo vai ver *Velozes e Furiosos*⁸⁷. Então, assim, que tenha oportunidade de passar filmes nacionais, acho importante. Mas a escola enquanto

⁸⁵ Comédia produzida pela Globo Filmes e distribuída pela 20th Century Fox. SE EU Fosse Você. Direção de Daniel Filho. Brasil: Globo Filmes, 2006. (104 min.), DVD, son., color.

⁸⁶ Além da Globo Filmes, o mercado cinematográfico brasileiro também conta com o envolvimento de subsidiárias brasileiras de grandes produtoras e distribuidoras estadunidenses, como a 20th Century Fox, a Warner Bros. Pictures, e os Estúdios Universal.

⁸⁷ Trata-se de uma franquia estadunidense de filmes de ação que tem grande arrecadação com as bilheterias nos seus lançamentos. Ao todo, até a presente data, já foram lançados 8 (oito) filmes que integram a franquia.

ambiente formativo, não sei. É evidente que se a criança se acostuma a ver cinema nacional desde pequena, ela quebra o preconceito em relação ao cinema nacional. Muito legal! Instituir um mínimo de horas mensais?. É uma outra questão. Não sei qual a eficácia disso (Camilo. Entrevista, 2017, p. 51).

Juntamente com a obrigatoriedade da exibição dos filmes, durante as discussões em torno da tramitação do projeto da Lei 13.006, Cristovam Buarque chegou a sugerir que fosse criada uma comissão, semelhante ao que acontece para a seleção de livros didáticos, com o objetivo de selecionar determinados filmes que seriam disponibilizados nas escolas:

O modus operandi (da Lei) eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo uma certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. O MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático (Cristovam Buarque. Entrevista, 2012 apud FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.06).

A professora Karen comentou sobre essa pretensão do então Senador:

Eu não sei se sou a favor de uma comissão. Porque acho que quem define isso é o professor, é a escola, é o espaço onde aquilo vai ser apropriado. Acho que o que tem que se fazer é disponibilizar. De que forma isso não está atrelado a um mercado? De que forma é gratuito e acessível? De que forma não preciso locar um filme para passar, mas que esse filme esteja em uma plataforma possível de ser passada, ou em um DVD? (Karen. Entrevista, 2017, p. 65, grifos meus).

A noção de que tanto a Lei quanto o próprio cinema brasileiro são apropriados pelo/a professor/a e pela escola é fundamental na compreensão da utilização dos filmes nas aulas de história. Como aponta Chartier (2002, p. 53), as práticas culturais possuem historicidades, e o “consumo” cultural ou intelectual das produções culturais também podem ser tomados como uma produção. Não se trata de uma produção que fabrica um objeto novo, mas que se conecta com as próprias representações de mundo dos consumidores. É o caso das apropriações que são realizadas pelos/as professores/as entrevistados/as para com o cinema nacional. As narrativas sobre suas práticas em sala de aula demonstram como os filmes são escolhidos com base na experiência individual de cada um/a, e como não são exibidos para serem meras ilustrações dos conteúdos. Os filmes relacionam-se com a construção de suas narrativas sobre o passado, ou suas representâncias, como define Ricoeur (2007). Com a tarefa da história oral de interpretar o que as memórias dos/as entrevistados/as dizem sobre o passado, é possível constatar que as escolhas de filmes e os caminhos teórico-metodológicos que percorrem, dizem respeito ao tipo de conhecimento histórico escolar e de identidades que buscam produzir em sala de aula.

3.3 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NACIONAIS PLURAIS

Como apresentei até aqui, o cinema já foi utilizado pelo Estado brasileiro em diferentes momentos de sua história para a prática de enquadramento de memórias específicas sobre o passado nacional, e conseqüentemente para o estabelecimento da identidade nacional. Sendo um importante mecanismo de comunicação e de representação, serviu de agente difusor da imagem e da cultura brasileira, na forma como o Estado desejava que o país fosse visto tanto pelo seu próprio povo quanto internacionalmente. Da mesma maneira, o cinema foi apropriado pelos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira para apresentar-se e representar-se, constituindo identidades muitas vezes antagônicas com o projeto de identidade nacional forjado pelo aparelho estatal.

Assim como o cinema, e ainda antes dele, o ensino de história também serviu e ainda serve de estratégia para o estabelecimento da identidade nacional. De acordo com Bittencourt (2007, p. 34), desde o processo de constituição da história como disciplina escolar no século XIX, “sua finalidade fundamental é a de construção de uma identidade nacional, justificando-se sua permanência e obrigatoriedade nos diversos currículos no Brasil”.

O ato educacional é, fundamentalmente, um ato político, nos advertiu sempre Paulo Freire, e se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso de história, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural. O objetivo da história escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2003, p. 186).

Uma questão que tem se colocado para o ensino de história é a de saber qual o papel que a história do Brasil tem na formação das novas gerações. Tal questão considera, sobretudo, o movimento cada vez mais forte por parte de grupos da sociedade civil e dos próprios educadores para democratizarem a escola, visando atender a jovens provenientes de todas as camadas sociais. Esses jovens, evidentemente, não se identificam com uma história restrita a um passado construído sob critérios de valorização das elites dominantes na sociedade brasileira, como predominou nos currículos escolares e livros didáticos até o período da redemocratização, na década de 1980 (BITTENCOURT, 2003).

Entre as escolhas filmicas dos/as docentes entrevistados/as que são citadas ao longo de suas narrativas, destacam-se exemplos que servem de indícios para compreender como as suas práticas em sala de aula articulam-se com os debates contemporâneos acerca do ensino de história e, conseqüentemente, com a concepção de identidade nacional. É preciso relembrar

que o CA é uma escola pública que tem suas vagas preenchidas anualmente, por meio de sorteio público. Tal condição permite uma diversidade de estudantes, das mais diversas classes sociais, que reforça o desafio e a necessidade de um ensino de história do Brasil que dê destaque para a pluralidade existente na nação brasileira, o que não significa dizer que outras instituições escolares estejam livres desse compromisso.

Na parte subsequente deste capítulo, tratarei mais especificamente do caso do filme *Uma História de Amor e Fúria*, um desses exemplos. Neste subtítulo 3.3, destaco o curta-documentário *À Sombra de Um Delírio Verde* (2011), dirigido por An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz. O curta-documentário é citado pelo professor Camilo e pela professora Karen como sendo utilizado em suas aulas. Aborda a luta que o povo indígena Guarani-Kaiowá trava na fronteira do estado do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, pela reconquista de seu território.

Importante situar que os Guarani-Kaiowá representam a maior etnia indígena brasileira, com uma população de aproximadamente 31000 (trinta e um mil) pessoas, que ocupam a região sul do estado do Mato Grosso do Sul. No Paraguai, correspondem a uma população de aproximadamente 40000 (quarenta mil) pessoas. No Brasil, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (BRASIL, 2020), a situação desse povo sofreu profundas transformações após a Guerra do Paraguai (1864-1870), quando se inicia a ocupação sistemática do território Guarani por diversos setores de exploração econômica, especialmente o estabelecimento de grandes latifundiários que se dedicam à produção da erva-mate, da soja e da cana de açúcar.

Sendo Kaiowá uma palavra guarani que significa “povo da floresta”, estar em meio a um campo sem árvores, ou junto de extensas monoculturas, resulta em uma mudança substancial e violenta no modo de vida dos Guarani-Kaiowá, como *À Sombra de Um Delírio Verde* busca representar. Por centenas de anos, anteriores à ocupação pelos brancos, eles caçavam e coletavam a comida nas florestas naturais. Cultivavam pequenas divisões de terras e tentavam proteger seu modo de vida do avanço do colonialismo. Até o século XIX, os Guarani-Kaiowá ainda ocupavam cerca de 8 (oito) milhões de hectares no estado de Mato Grosso do Sul, sendo que atualmente ocupam menos de 1% desse território.

Um dos problemas que intensificam a ocupação do território Guarani-Kaiowá é a demanda por combustíveis, sendo o Brasil um país pioneiro no uso do etanol, produzido por meio da cana-de-açúcar. O curta-documentário apresenta a complexa contradição que existe entre a produção do etanol, a preservação do meio ambiente e a extensão de monoculturas no território indígena. Se por um lado o uso do etanol significa uma considerável diminuição na

emissão de gases poluentes em comparação com a gasolina, por outro significa uma demanda cada vez maior na produção de cana-de-açúcar, que reverbera em grandes danos para as comunidades indígenas remanescentes. Para realizarem sua produção, os/as diretores/as utilizam entrevistas com mulheres e homens Guarani-Kaiowá e também gravações de seu cotidiano. Entre as entrevistas, é possível perceber como a memória desse povo é mobilizada, incluindo relatos tanto sobre o seu modo de vida quanto sobre as consequências da monocultura da cana-de-açúcar.

Um aspecto que *À Sombra de Um Delírio Verde* resalta envolve as relações de trabalho constituídas pela expulsão dos Guarani-Kaiowá de suas terras. Segundo a narração em *off* que acompanha as entrevistas e imagens, muitas comunidades foram expulsas de seu território mesmo depois de seu reconhecimento pelo Estado.⁸⁸ Sem a terra para plantar, os Guarani-Kaiowá são obrigados a trabalhar nas próprias plantações de cana-de-açúcar para conseguir sua subsistência (Figura 6), muitas vezes em situação de trabalho análogo à escravidão, residindo em hospedagens sem saneamento básico e com baixa remuneração.



Figura 6: Cena de *À Sombra de Um Delírio Verde* (2011). Trabalhadores Guarani-Kaiowá se dirigem para as plantações de cana-de-açúcar, trabalho que representa uma das poucas formas de subsistência que lhes restam com a ocupação de suas terras. Fonte: *À SOMBRA de Um Delírio Verde*, 2011.

⁸⁸ A Constituição Federal de 1988 reafirmou os direitos originários e imprescritíveis às terras tradicionalmente habitadas pelos povos indígenas do Brasil, superando o conceito de assimilação, que entendia indígenas como categoria transitória, fadada ao desaparecimento (BRASIL, 2017). Já o Decreto 1.775/1996 “dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas” (BRASIL, 1996). A partir de então, muitos povos indígenas tem lutado pelo reconhecimento de seus territórios pelo Estado. Entretanto, segundo Piubelli (2019, p. 81), “na prática, os direitos conquistados na Constituição Federal, no que se refere à demarcação de seus territórios tradicionais, continuam não sendo efetivados pelo Estado e, em diversos momentos, o Poder Judiciário se posiciona garantindo a supremacia do direito de propriedade dos grandes proprietários ligados ao agronegócio, em detrimento do que estabelece a Carta Magna acerca dos direitos dos povos indígenas à demarcação de seus territórios tradicionais”.

Além das relações de trabalho, o curta-documentário também aponta para as consequências ecológicas da expansão da monocultura de cana-de-açúcar. Destaca-se a fala de um Guarani-Kaiowá entrevistado, que afirma: “O rio é o sangue da terra. Igual nós temos a nossa veia. Sem sangue ninguém sobrevive, e não tem forma nenhuma de viver sem o rio e sem a mata” (Figura 7) (*À SOMBRA de Um Delírio Verde*, 2011). Importante destacar que o Mato Grosso do Sul está situado sob o Aquífero Guarani, o segundo maior reservatório natural de água do mundo, que abrange partes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. As plantações de cana-de-açúcar implicam em grande utilização de agrotóxicos e na produção de rejeitos que chegam até os rios e aos reservatórios subterrâneos de água (Figura 8). Juntamente com a poluição das águas, a mata também é devastada, resultando em graves impactos na fauna e na flora da região.



Figura 7: Cena de *À Sombra de Um Delírio Verde* (2011). Guarani-Kaiowá pesca em rio do Mato Grosso do Sul. A proximidade com a natureza é uma característica marcante desse povo indígena. Fonte: *À SOMBRA de Um Delírio Verde*, 2011.



Figura 8: Cena de *À Sombra de Um Delírio Verde* (2011). Rejeitos da produção de cana-de-açúcar são expelidos diretamente no solo em plantação no Mato Grosso do Sul, podendo contaminar rios e lençóis freáticos. Fonte: *À SOMBRA de Um Delírio Verde*, 2011.

Sob o ponto de vista do cinema nacional, a escolha dos/as docentes entrevistados/as por trabalhar em sala de aula com *À Sombra de Um Delírio Verde* sugere uma valorização fornecida ao cinema independente, que foge do padrão de produção dominado pela Globo Filmes e outras grandes produtoras e distribuidoras no Brasil. O que pensam esses/as docentes sobre a Lei 13.006 já representa um indício dessa preocupação com a diversidade de narrativas no campo cinematográfico, mas a opção pelo curta-documentário em destaque reforça como essa mesma preocupação reverbera também em suas práticas na escola.

Já sob o ponto de vista do ensino de história do Brasil, a escolha por *À Sombra de Um Delírio Verde* insere-se no contexto de críticas que buscam contrapor-se ao sentido ideológico de uma história nacional patriótica, elaborada a serviço de determinados interesses e grupos. Segundo Bittencourt (2003), a concepção de nação que nega ou omite as diferenças sociais, culturais e econômicas é uma constante na trajetória da disciplina de história. Sobretudo a partir da década de 1980, juntamente com a redemocratização do Brasil, passam a se intensificar análises críticas sobre a difusão de um passado nacional único e homogêneo, propagado durante as fases ditatoriais, especialmente no governo de Getúlio Vargas e no regime militar. Essas análises vão na direção do que salienta Bittencourt (2003, p. 191), “indicam o cuidado do poder instituído em desenvolver sentimentos de valorização de um passado sempre harmonioso, e com um povo confiante no comando de líderes políticos capazes de conduzir a nação rumo ao progresso”.

A identidade nacional e a difusão de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizam, dessa forma, o que se chama de ‘nacionalismo de direita’. Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a ideia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais e culturais (BITTENCOURT, 2003, p. 192).

As reformulações curriculares iniciadas no final da década de 1980 até a elaboração dos Parâmetros Curriculares Iniciais (PCNs) para o ensino fundamental e médio no final de 1990, tiveram de atender as críticas que buscavam situar com maior cuidado as finalidades do ensino de história. O contexto da redemocratização é marcado também pela emergência de histórias, memórias e identidades, antes silenciadas, que deslocam parte importante das lutas políticas para o campo da cultura e também para o campo educacional (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007).

As críticas feitas ao ensino de história que privilegia o protagonismo da elite política e de determinados personagens constituídos como “heróis” nacionais não foram e não são elaboradas apenas por intelectuais, como professores e historiadores, mas também por pessoas e grupos que compõem a sociedade civil de um modo geral. Um marco importante foi a criação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica do país (BRASIL, 2003). Essa Lei nasce como resposta à demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. É um reconhecimento de necessidades identitárias estabelecidas pelo movimento negro ao longo do século XX, que apontavam para a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004). A Lei se trata de

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 02).

Em 2008, por meio da Lei 11.645, foi alterada a Lei 10.639 para incluir também o reconhecimento da cultura e dos povos indígenas do Brasil, juntamente com a história africana e afro-brasileira (BRASIL, 2008a). De acordo com o texto da Lei:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

Bittencourt (2003, p. 202) sugere que “o estudo da história das populações indígenas deve partir dos grupos existentes no presente ou que já viveram na região, para conhecer as singularidades históricas de cada grupo nativo”. Uma abordagem genérica sobre os/as indígenas brasileiros/as impede o entendimento da participação de cada povo na história nacional, local e regional, “assim como impossibilita o conhecimento da história das relações e formas de contato com o mundo grupo, diferente para cada população indígena” (BITTENCOURT, 2003, p. 202).

Quando abrem espaço para uma produção audiovisual como *À Sombra de Um Delírio Verde* na sala de aula, a professora Karen e o professor Camilo permitem o conhecimento de uma história que é também contada pelo próprio povo Guarani-Kaiowá, uma vez que o curta-documentário traz entrevistas de vários de seus representantes. Igualmente contribui para que o protagonismo desse povo em sua própria história chegue ao conhecimento dos estudantes, juntamente com suas lutas, reivindicações e características culturais específicas. O ensino de história do Brasil, como aponta Bittencourt (2003), não deve ignorar a realidade específica dos conflitos étnicos e de classe no Brasil. A história brasileira não é apenas resultado de uma história eurocêntrica, mas também constituída por especificidades e dinâmicas internas do próprio país.

As narrativas dos/as docentes do CA, ao apontarem para a necessidade de promover a diversidade das produções audiovisuais brasileiras, e as suas escolhas filmicas, inserem-se no cenário de reconsiderações do passado reivindicadas nas últimas décadas pelos movimentos sociais, como o movimento negro e a luta dos povos indígenas. A introdução da história indígena e dos povos africanos e afro-brasileiros relaciona-se com uma nova condição do papel da história escolar, tendo como pressuposto não mais a constituição de uma identidade nacional homogênea e ausente de conflitos, mas que reconhece as identidades sociais que emergem da sociedade brasileira, e funda-se na diversidade e na pluralidade

(BITTENCOURT, 2007). Como indicam Carretero, Rosa e González (2007, p. 14), “a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas”, e, como abordo a seguir, essas disputas representam, ainda, mais desafios ao/à docente de história em sala de aula.

3.4 “VOCÊS ESTÃO FORMANDO TERRORISTAS!”

Além de *À Sombra de Um Delírio Verde*, outro filme nacional é citado ao longo das entrevistas e que dialoga não apenas com a questão indígena, mas também com o passado e o presente dos povos africanos e afro-brasileiros. É o caso de *Uma História de Amor e Fúria* (2013), longa-metragem animado dirigido por Luiz Bolognesi⁸⁹. Esse filme é utilizado pelo professor Fernando em suas aulas, juntamente com *Caramuru – A Invenção do Brasil*, em um trabalho de comparação da narrativa estabelecida pelos dois filmes sobre o processo de colonização do Brasil. De acordo com a sinopse oficial:

Uma História de Amor e Fúria é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo do romance, o longa de Luiz Bolognesi ressalta quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravidão, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água. Destinado ao público jovem e adulto com linguagem de HQ, o filme traz Selton Mello e Camila Pitanga dublando os protagonistas (UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, 2013).

No caso do longa-metragem de Luiz Bolognesi, Fernando opta por utilizar em suas aulas apenas os 20 (vinte) minutos iniciais, porque aborda o mesmo contexto de *Caramuru*, a chegada dos portugueses ao Brasil, porém com uma narrativa diferente em relação aos povos indígenas.

As índias e os índios que eram retratados como preguiçosos em *Caramuru*, em *Uma História de Amor e Fúria* tem toda a relação de uma construção de um guerreiro, de um sujeito valente, que quer defender o seu espaço, o seu território. E ao mesmo tempo tem a relação dos europeus, que lá são legais, eles trazem a civilização, aqui mostra como um sanguinário, que chega matando todo mundo (Fernando. Entrevista, 2017, p. 25).

A primeira das quatro fases de *Uma História de Amor e Fúria* se inicia em 1566, na região da Baía de Guanabara, que se localiza no atual município de Rio de Janeiro/RJ. O filme é acompanhado por uma narração em primeira pessoa feita pelo personagem principal, o

⁸⁹ UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2013. (75 min), DVD, son., color.

índio Tupinambá Abeguar (dublado por Selton Mello)⁹⁰. Essa parte inicial retrata um acontecimento histórico específico ocorrido durante meados do século XVI: as tentativas de colonização francesa no litoral do Rio de Janeiro e o seu enfrentamento com os colonos portugueses. Em 1555, uma expedição francesa dirigiu-se à baía de Guanabara com o objetivo de estabelecer um núcleo de colonização, constituindo a chamada França Antártica. Essa tentativa inicial de colonização foi erradicada militarmente pelo então Governador-Geral do Brasil, Mem de Sá. Os remanescentes franceses se refugiaram junto às tribos indígenas que viviam na região, oferecendo apoio aos indígenas contra a colonização portuguesa (SANTANA, 2015).

Embora não aborde detalhadamente as invasões francesas, é possível identificar que o filme trata deste contexto pela legenda inicial que aponta para o ano de 1566 e a Guanabara como local da narrativa. Entre os anos de 1565 e 1567, agora sob a liderança do sobrinho de Mem de Sá e Governador-Geral da Capitania do Rio de Janeiro, Estácio de Sá, mais uma vez a tentativa de invasão francesa é erradicada militarmente pelos portugueses. Assim como aconteceu com franceses, muitos/as indígenas foram dizimados/as no conflito. A primeira parte de *Uma História de Amor e Fúria* desenvolve as consequências que a disputa entre portugueses e franceses pela colonização causou entre os Tupinambás, mostrando a violência gerada por essa mesma colonização (Figura 9). Nesse processo, a índia Janaina (dublada por Camila Pitanga) e amor de Abeguar é assassinada, fazendo com que o espírito de Abeguar percorra outros momentos da história do Brasil em sua busca.

⁹⁰ Os Tupinambás são povos indígenas da etnia Tupi-guarani que habitavam um extenso território da costa brasileira antes do processo de colonização portuguesa. Sofreram um genocídio e etnocídio com a colonização, que quase dizimou completamente a sua existência. Atualmente, remanescentes do povo indígena Tupinambá vivem na vila de Olivença, localizada nas proximidades do município de Ilhéus, estado da Bahia. Por esse motivo, são denominados/as Tupinambás de Olivença (BEZERRA, 2017).



Figura 9: Cena de *Uma História de Amor e Fúria* (2013). Tupinambás são assassinados/as por portugueses e por outros grupos indígenas aliados como resposta à sua aliança com franceses. A cena é sobreposta à imagem de Abeguar lamentando pelas mortes. Fonte: UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria, 2013.

A segunda fase de *Uma História de Amor e Fúria* se passa na primeira metade do século XIX, no estado do Maranhão. Abeguar nesse contexto é um negro livre, que reencontra Janaína, também como uma negra livre, formando uma família. O casal sobrevive cultivando e comercializando feijão no comércio local. Em certo momento, decidem ajudar escravos/as que fugiram das plantações de algodão para os quilombos. Ao serem descobertos/as, sua casa é invadida por soldados do governo local, que violentam a filha mais velha de Abeguar e Janaína. Como consequência, o casal se junta a um movimento popular, reunindo pessoas livres e escravas, que passam a lutar contra as elites locais.

O filme representa, então, a rebelião regencial da Balaiada, ocorrida entre os anos de 1838 e 1841, na Vila do Manga, um povoado situado no estado do Maranhão. Essa rebelião popular colocou de um lado os balaios, constituídos por trabalhadores/as locais, indígenas e escravos/as, e do outro os grandes comerciantes, proprietários de terras e autoridades provinciais. De acordo com a narrativa do filme, os motivos para a rebelião concentraram-se, sobretudo, na insatisfação popular contra a exploração do trabalho e o domínio dos grandes fazendeiros na região, apoiados pelo governo.⁹¹ Assim como na primeira parte de *Uma História de Amor e Fúria*, essa segunda parte retrata situações de resistência de grupos sociais oprimidos pelo sistema político-econômico vigente, evidenciando a violência a que esses mesmos grupos foram submetidos antes, durante e após suas tentativas de resistir (Figura 10).

⁹¹ Para uma análise historiográfica acerca das motivações da Balaiada, ver Iamashita (2010).



Figura 10: Cena de *Uma História de Amor e Fúria* (2013). Participantes da Balaiada buscam resistir contra as forças policiais e as elites locais, mas têm suas moradias destruídas e vidas perdidas. Fonte: UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria, 2013.

A terceira fase do filme tem como contexto a ditadura civil-militar brasileira, na cidade do Rio de Janeiro, em 1968. Abeguar e Janaína agora são jovens estudantes que fazem resistência ao regime. Esse momento da narrativa aborda a opressão realizada pelos militares contra opositores/as políticos/as, utilizando a violência e a tortura. O casal se junta a um grupo de guerrilheiros/as revolucionários/as, afirmando que invadem os bancos para retomar o dinheiro tomado da população por banqueiros e militares. Há cenas que mostram a ação do grupo na luta armada, bem como a tortura e a morte de membros do grupo pelos militares. Na última parte de *Uma História de Amor e Fúria*, há um salto temporal para 2096, durante a disputa pela água potável, novamente na cidade do Rio de Janeiro. Apresenta a diferença entre as classes sociais no abastecimento de água. Enquanto pobres passam sede e bebem água poluída, pessoas ricas ostentam em moradias de luxo e têm a garantia da água potável que resta para o consumo. Abeguar e Janaína continuam sua jornada na luta pelos direitos iguais para todos/as.

A intenção do professor Fernando, ao trabalhar com *Uma História de Amor e Fúria*, é discutir com a turma como determinados fatos históricos podem ser representados de diferentes maneiras nas narrativas filmicas, dependendo do seu diretor, produtor, público-alvo, meio de divulgação e exibição.

Uma História de Amor e Fúria foi feito por um historiador, foi lançado no ano de 2013, financiado pelo Governo Federal. Que governo é esse, em 2013? É o governo Dilma Rousseff. Qual é a perspectiva de como esse governo vê esses povos indígenas? Isso do ponto de vista da educação, daí eu aproveito e trabalho, 'Olha, será que é por acaso que esse filme foi construído com essa narrativa, financiado por esse governo, após a constituição da Lei de 2008 (Lei 11.645) que obriga as escolas

a trabalharem com a cultura indígena dentro da escola?’ Estou entendendo o filme, de novo, como um artefato de um momento e como a narrativa construída nesse filme está ligada ao contexto da sua produção (Fernando. Entrevista, 2017, p. 26).

Tal como ocorre no caso de *Caramuru – A Invenção do Brasil*, quando relaciona a narrativa desse filme com as comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses e o envolvimento do Governo Federal, presidido por Fernando Henrique Cardoso, a apropriação que Fernando faz de *Uma História de Amor e Fúria* é a de documento histórico, um artefato de seu tempo. Nesse segundo filme, o professor Fernando relaciona diretamente o tratamento diferenciado dado aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros com a criação da Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e da cultura destes povos. Novamente, sugere que o governo federal vigente na época, de Dilma Rousseff, permite e incentiva que essas produções fílmicas sejam realizadas. Esse incentivo ocorre, sobretudo, por meio da Ancine, órgão voltado para as políticas audiovisuais apresentado anteriormente.

É importante destacar que *Uma História de Amor e Fúria* foi um audiovisual produzido com objetivos didático-pedagógicos. No site oficial do filme, é possível realizar o *download* do arquivo PDF de um material pedagógico destinado a professores que queiram utilizá-lo na escola⁹². De certa forma, essa intencionalidade se assemelha com o caso das produções do INCE, realizadas durante o período do Estado Novo. A diferença entre o filme de Luiz Bolognesi e os filmes educativos do INCE está no seu olhar crítico diante de uma determinada temática. Enquanto o antigo cinema educativo tinha um caráter muito mais informativo e que tratava os filmes muito mais como um fim do que um meio para o conhecimento, a ideia de *Uma História de Amor e Fúria* é expandir as possibilidades de pesquisa e discussão.

Ao longo do material pedagógico disponível no site do filme, podemos encontrar uma sessão dedicada a “alguns temas que podem gerar debates e atividades”, incluindo uma proposta de análise que envolva “um outro viés da história do Brasil” (CINE TELA BRASIL, 2013, p. 05):

O filme traz um rápido panorama da história do Brasil com foco na violência que sempre permeou as relações de trabalho, de gênero, de poder político, resultando em um cotidiano de violência. O ensino de história mais tradicional, com o apoio dos livros didáticos, trazia uma narrativa muito voltada para datas e heróis vencedores. É interessante aproveitar o filme para polemizar sobre quem eram os vencidos dessas guerras e por que eles não estão representados nos documentos oficiais, monumentos, nomes das ruas e praças de nossa cidade (CINE TELA BRASIL, 2013, p. 05).

⁹² CINE TELA BRASIL. **Uma História de Amor e Fúria: Material Pedagógico**. 2013. Disponível em: <http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/livro_projeto_pedagogico2.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

Além do material pedagógico disponível online, Luiz Bolognesi, juntamente com Pedro Puntoni, publicou o livro “Meus Heróis Não Viraram Estátua” (2012). Os autores propõem uma análise crítica da história, enxergando-a como “um lugar de combates e conflitos”, onde a escolha de “uma determinada versão para ser a história ‘oficial’ significa deixar as outras versões para trás” (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p. 01). O professor Fernando (Entrevista, 2017, p. 18) conta que esse livro lhe dá sustentação para auxiliar os estudantes na “percepção de como os filmes constroem memórias históricas, e como os filmes influenciam na construção de certas memórias coletivas”. Tal percepção está no mesmo sentido do que propõe Pollak (1989) acerca das práticas de enquadramento da memória. Vale lembrar que para esse autor, um filme se configura como um dos mais efetivos suportes para captar e suscitar lembranças. Da mesma forma, um filme também pode servir para questionar tentativas de enquadramento da memória, colocando em evidência leituras sobre o passado que antes não eram reconhecidas.

Em razão de mobilizarem tentativas de estabelecimento de memórias e identidades diversas, o trabalho com os filmes nas aulas de história está sujeito ao surgimento de tensões comuns a qualquer dinâmica que envolva temas sensíveis da história do Brasil. Fernando conta que houve uma ocasião, em 2016, na qual exibiu *Uma História de Amor e Fúria* para três turmas do Ensino Médio juntas, no auditório do CA, em um contexto de greve dos trabalhadores do transporte público de Florianópolis. Como muitos estudantes não puderam estar presentes no dia, as turmas foram reunidas para assistir o filme como uma atividade alternativa:

Esse filme já me trouxe problemas, porque no ano passado (em 2016), num momento de greve de ônibus, juntamos as três turmas no auditório, e eu resolvi terminar de passar o filme porque é um filme que deixa eles muito curiosos, pela linguagem. Trabalha com a linguagem de HQs (Histórias em Quadrinhos), e é uma linguagem que do ponto de vista da geração deles toca muito. E eu resolvi passar o filme inteiro, e não só uma parte como eu costumo. E tinham professores e alguns estagiários de outras disciplinas, incluindo um estagiário do curso de Letras. E, no final, como é por hábito, no momento da discussão do filme, esse estagiário se levantou, começou a gritar, e disse ‘Vocês estão formando terroristas! É um absurdo vocês passarem esse filme na escola! Um filme financiado pelo PT!’ (Fernando. Entrevista, 2017, p. 16).

Mesmo tendo sido confrontado pelo estagiário, que acusou a opção por exibir o filme como sendo político-ideológica, o professor Fernando disse ter explicado, com base nos princípios da análise historiográfica, que os filmes em suas aulas são sempre tratados como documentos históricos:

Aquele foi um momento bastante tenso! Mas eu, de uma maneira bastante tranquila, deixei falar e disse para ele: ‘Mas pera aí! Eu vou lançar uma pergunta para meus alunos antes que você continue fazendo as suas acusações’. Porque ele encarou, naquele momento, aquela história que estava sendo exibida como uma história-verdade, e eu perguntei para os alunos: ‘Pessoal, essa história que a gente está assistindo aqui, é uma história-verdade?’, e vários alunos disseram ‘Não, professor! É um ponto de vista!’ (Fernando. Entrevista, 2017, p. 17).

A resposta e reflexão do professor Fernando, juntamente com o auxílio dos seus estudantes, reforça a preocupação em trabalhar com o cinema não como apenas um entretenimento, e sim como forma de documentar o passado, ainda que estivessem em uma ocasião especial na qual boa parte dos estudantes do CA não estavam presentes. Assim como evidenciou o caráter documental do filme *Caramuru – A Invenção do Brasil* sobre percepções presentes acerca do passado colonial, também exibiu *Uma História de Amor e Fúria* como um documento sobre esse mesmo passado, destacando contextos históricos distintos das duas produções. Como destacam Cainelli e Schmidt (2009), quando documentos históricos são utilizados em sala de aula, é importante que exista a confrontação entre diferentes tipos de documentos, para que os estudantes possam construir relações de semelhanças e diferenças, combinar informações, estabelecer ligações entre ideias e conceitos.

As acusações realizadas pelo estagiário, e o seu incômodo com a narrativa do filme, são indicativos de como a docência em geral e em história, de maneira particular, são alvos de grupos e movimentos que procuram questionar e negar o caráter ético e político da formação do/a historiador/a (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Como destaquei no início do capítulo anterior ao discutir o caráter documental do cinema, o momento atual no Brasil e no mundo é marcado por negacionismos para com o meio científico e educacional. Para Pereira e Seffner (2018, p.16) essa situação torna necessária “uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula”.

O aspecto ético se refere, justamente, aos efeitos esperados do ensino de história, na medida em que o ato de ensinar faz um recorte no passado, e este se dá em função das demandas encontradas no presente. Os objetivos do trabalho historiográfico e pedagógico estão implicados num processo de representância que tem efeitos no modo com as novas gerações olharão para si mesmas, para o seu mundo e para os outros (RICOEUR, 2007). O caráter ético do ensino de história encontra-se situado “no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

O compromisso que os/as professores/as de história do CA assumem com a pluralidade de memórias, histórias e identidades brasileiras parte de demandas sociais que emergem no tempo presente, e não são apenas escolhas ideológicas pessoais deslocadas da realidade. Embora o professor Fernando deixe evidente a sua perspectiva de *Uma História de Amor e Fúria* como um documento histórico, e mais um ponto de vista sobre o passado brasileiro, a escolha por trabalhar com esse filme é relevante por outros motivos. Novamente, na perspectiva do que apontam Pereira e Seffner (2018, p. 17), retomo a importância do cinema como um auxiliar no tratamento aos temas sensíveis nas aulas de história, pela sua potência estética e sensível:

Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio, mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos.

Uma História de Amor e Fúria é um filme que traz visões sobre o passado distintas daquelas ensinadas tradicionalmente no ensino de história. Em vez de reforçar a concepção de que os indígenas não estavam habituados ao trabalho, e que eram seduzidos pelas ferramentas e utensílios trazidos pelos portugueses, permitindo a colonização de forma pacífica, o longa-metragem representa situações de resistência e luta indígena pela defesa de suas terras e pelo seu modo de vida. Da mesma forma, a escravidão é representada como uma forma de violência, também evidenciando as práticas de resistência que africanos/as e afrodescendentes realizavam para escapar de tal condição.

A associação que o referido estagiário faz entre as práticas de resistência e o terrorismo é um exemplo de como o trabalho com o passado sensível implica em lutas de representação. Como afirma Chartier (2002), as percepções sobre o mundo social e sobre o passado não são neutras, mas se configuram como estratégias para estabelecer um lugar social e uma identidade, muitas vezes à custa de outros. De um lado, grupos que são historicamente marginalizados se apropriam de meios como as mídias, a literatura, o cinema e o próprio ensino para representar-se, apresentarem a sua existência, as suas demandas, e consequentemente a sua identidade. De outro lado, aqueles que historicamente ocupam as posições de poder e de privilégio na sociedade negam e deturpam as tentativas de resistência e de representação dos grupos marginalizados. Desse contexto de lutas e tensões, tanto pelo direito de existir e ser reconhecido socialmente, quanto pela manutenção de privilégios, surgem acusações que visualizam o ato de resistir às injustiças e violações de direitos humanos como sendo atos criminais e terroristas.

Em relação ao termo terrorismo, é preciso destacar a dificuldade em encontrar uma definição que seja consenso na literatura, como aponta Degenszajn (2006), bem como Biazzi e Carpio (2017). Para FORST (2008 apud BIAZI; CARPIO, 2017), deve-se entender o terrorismo como um ato destinado a causar a morte ou ferir gravemente aos civis. Já para Degenszajn (2006), o termo descreve a incitação sistemática de medo e ansiedade na população, representando um desafio à autoridade de Estado. De acordo com a Resolução 1566 do Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), aprovada em 2004, o terrorismo pode ser assim definido:

Os atos criminosos, nomeadamente aqueles dirigidos contra civis com a intenção de causar a morte ou lesões corporais graves ou a tomada de reféns com o objetivo de provocar um estado de terror na população em geral, num grupo de pessoas ou em determinadas pessoas, de intimidar uma população ou de forçar um governo ou uma organização internacional a realizar ou abster-se de realizar qualquer ato, que constituem infrações no âmbito das convenções e protocolos internacionais relacionados ao terrorismo (CONSEJO DE SEGURIDAD, 2004, §3 apud BIAZI; CARPIO, 2017, p. 94).

Ao tratar *Uma História de Amor e Fúria* como um documento histórico, que traz pontos de vista sobre o passado, de forma alguma o professor Fernando está realizando uma apologia às situações de violência representadas no filme. Ainda assim, na análise fílmica, é possível perceber que as reações empreendidas pelos grupos marginalizados na narrativa não são gratuitas e deliberadas, tampouco visam gerar medo ou terror em toda a população, mas estão em um contexto em que sofriam com a violência e a repressão.

Embora o trabalho com os temas sensíveis em sala de aula, que envolvem situações de injustiça e exclusão social, seja difícil e muitas vezes oportunize que situações como a relatada pelo professor Fernando aconteçam, a sua integração ao ensino de história é fundamental. Segundo Pereira e Seffner (2018, p. 20):

Pensar um currículo de história para a escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo, consiste numa submissão da aula de história a um passado morto e objetificado.

As questões sensíveis nos deslocam do cotidiano da escola e do espaço público de uma forma geral. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que as pessoas têm de se reconhecerem na história, de olharem para si mesmas e de se autoafirmarem. Quando estudamos um passado que não se relaciona diretamente com o nosso presente, de forma alguma estamos estudando algo absolutamente apartado da vida de cada um de nós.

Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrir-mos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro. Esse outro elemento que não é do pertencimento, mas sim do estranhamento, também é frutífero para o ensino de história e para a vida, porque nos leva a pensar o passado tendo um uso que permite problematizar o presente e imaginar experiências ainda imprevisíveis. O passado considerado diferença nos faz dar um salto do presente para pensar novos mundos possíveis (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20-21).

Mais do que unicamente um documento, a potência que o cinema fornece para o ensino de história hoje também está justamente na forma como a sua estética convida a deslocarmos o olhar para passados e presentes que não necessariamente sejam os nossos. Como menciono na introdução desta dissertação, da mesma forma como a história oral representa um exercício de aproximação com as memórias e experiências dos outros (ALBERTI, 2004), as imagens cinematográficas nos transportam para realidades diferentes e tornam nossa compreensão da história mais empática, sensível e humana, implicando transformações subjetivas em nós, seus espectadores. É nesse sentido que o cinema não só documenta, mas também afeta e ensina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os filmes que assistimos não estão isolados do tempo e do espaço em que foram produzidos, tampouco as pesquisas que desenvolvemos estão. Todo o processo de preparação, desenvolvimento e conclusão desta dissertação que aqui se encerra aconteceu em um momento peculiar tanto na história do Brasil, quanto na própria história global. Quando iniciei a pesquisa sobre a Lei 13.006/2014 para o TCC, em 2017, vivíamos um contexto imediatamente posterior ao impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016). Em 2018, mesmo ano de meu ingresso no mestrado do PPGE/UFSC, concretizou-se uma virada conservadora e direitista no cenário político brasileiro com a eleição do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro. Atualmente, em setembro de 2020, ainda convivemos com a pandemia de Covid-19 (Coronavírus), que tem resultado em milhares de infectados e mortos ao redor do mundo desde o seu princípio, entre o final de 2019 e início de 2020.

Todas essas transformações e acontecimentos, nacionais e globais, incidiram diretamente não só na minha temática de pesquisa, o cinema brasileiro e o ensino de história, mas no próprio saber e fazer científico de forma geral. Em razão de posicionamentos ideológicos específicos de entidades públicas, privadas e membros da sociedade civil, a prática científica vem sendo questionada e desvalorizada por ideias negacionistas. Esse negacionismo desconsidera a empiria e o empenho de pesquisadores/as e professores/as que se dedicam em laboratórios, universidades e escolas do país para o desenvolvimento da ciência e o benefício da sociedade. Ao mesmo tempo, são nítidos os movimentos e resistências que reforçam a importância do saber científico para a população, especialmente nesse momento delicado em que a saúde pública convive com uma crise grave causada pela pandemia.

Como aponta Alberti (2004), no trabalho com a história oral e a memória existe uma abertura para interpretações que o tornam praticamente infundável. Uma fonte oral não se esgota em suas possibilidades apenas com um único trabalho. Nessa direção, o amadurecimento das discussões iniciadas com o meu TCC na graduação em história, bem como o contexto histórico vivenciado por mim desde então, aprimoraram as lentes de compreensão para com as entrevistas dos/as docentes de história do CA.

Uma primeira consideração que me parece fundamental ser realizada acerca desse novo olhar para as fontes orais produzidas está no caráter documental das produções audiovisuais. Para os/as cinco docentes entrevistados/as essa é uma questão central no trabalho com o cinema nas aulas de história. Trata-se de uma concepção que foi iniciada com

a nova história nos anos 1970 e hoje está consolidada entre os/as historiadores/as que se dedicam a pesquisar a relação cinema-história. O reforço do caráter documental dos filmes, contudo, adquire um sentido importante na atualidade, em que as pesquisas historiográficas também estão na mira do negacionismo. A escolha por evidenciar esse caráter ao longo da dissertação, tanto minha quanto dos/as docentes em suas narrativas, teve por objetivo demarcar a seriedade do trabalho dos/as historiadores/as, comprometidos/as com o uso e a interpretação de fontes quando elaboram seus conhecimentos e teorias sobre o passado e o presente.

O conceito de representação foi mobilizado para a compreensão de como os filmes são documentos históricos. No processo de criação audiovisual existe o envolvimento de diferentes pessoas e instituições que o tornam um lugar de práticas sociais, de construção de significados históricos e de modos de ver e representar o mundo. O cinema já foi e continua sendo utilizado como uma forma de consolidar memórias e visões sobre o passado, e conseqüentemente estabelecer ou silenciar manifestações identitárias no presente (POLLAK, 1989). Entre os exemplos citados pelos/as entrevistados/as e dissertados ao longo do texto encontra-se *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001), que foi produzido no contexto das comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses e reforça a noção tradicional de que o acontecimento se tratou de um “descobrimento”, e de que os povos indígenas facilmente deixaram-se seduzir pelas riquezas europeias. Já o curta-documentário *À Sombra de um Delírio Verde* (2011) representa a luta indígena pela demarcação e proteção de suas terras e costumes frente aos interesses da agroindústria.

Por meio da relação estabelecida entre as imagens e a memória, uma segunda consideração que emana desta pesquisa é a de que os filmes, além de serem documentos históricos, também afetam e sensibilizam, inclusive no âmbito do trabalho historiográfico e educacional. Os historiadores que se dedicam a pensar a relação entre história e cinema tradicionalmente se afastam da expressividade artística dos filmes. Esse afastamento pode ser decorrente da dificuldade em lidar com as subjetividades originadas pelas questões estéticas e por uma tentativa em isolar o filme como documento, desconsiderando o seu caráter de obra de arte. Justamente pela subjetividade do debate, defendo não ser possível encontrar um caminho único e ideal para aproximar a teoria do cinema e da história. Com base no que as entrevistas proporcionaram, o caminho aqui escolhido foi o da memória como um elo que entrelaça tanto a sensibilidade estética quanto a pesquisa histórica, compreendendo como processo de “afecção da alma” (RICOEUR, 2010, p. 34) da impressão diante das imagens audiovisuais.

Um exemplo emblemático que evidencia o exposto encontra-se presente nas memórias do professor Fernando sobre a forma como a minissérie *Caramuru* lhe afetou. Essas memórias são da época em que ainda era estudante do Ensino Médio, em 2000, durante o contexto das comemorações dos “500 anos do Brasil”. Há uma sequência de sentimentos que Fernando destaca e que permitem interpretar como as suas impressões configuraram as escolhas teórico-metodológicas ao utilizar o filme originado da minissérie em suas aulas: “Eu adorei! [...] me incomodava [...] Será que é verdade?” (Fernando. Entrevista, 2017, p. 20).

É possível afirmar que, como obra de arte e materialização estética do sensível, um filme torna-se memória. Longe de contestar a condição do filme como documento histórico, problematizei o que é o filme antes de tornar-se documento. Se anteriormente ao testemunho ser transformado em fonte para o historiador existe um trabalho de memória feito em conjunto entre entrevistado e entrevistador (BOSI, 2009; RICOEUR, 2010), igualmente, antes do filme tornar-se documento histórico, existe uma conexão sensível e até mesmo mnemônica entre o historiador e a estética desse mesmo filme. As experiências e memórias filmicas de docentes e historiadores passam a fazer parte, dessa forma, de seu processo formativo, podendo ressurgir em diferentes momentos da vida profissional e conformar suas práticas.

A escolha por abordar especificamente o cinema brasileiro em minhas pesquisas, desde a prática do estágio supervisionado em história e do TCC, até esta dissertação, esteve ancorada não apenas na criação da Lei 13.006/2014 e as inquietações sobre, mas também nos vínculos afetivos que estabeleci com filmes nacionais. Embora seja nítida a proeminência do cinema internacional nos trabalhos sobre cinema e ensino de história, principalmente o *hollywoodiano*, o fato de os filmes nacionais tratarem de realidades mais próximas das quais vivencio e conheço gera identificações significativas com o que vejo na tela. Historicamente, diversos/as cineastas brasileiros/as estiveram e estão engajados/as com temáticas sociais e políticas candentes para o país. Muitos exemplos poderiam ser citados, mas relatei a identificação que estabeleci com *Que Horas Ela Volta?* (2015), de Anna Muylaert, e o protagonismo fornecido às personagens Val e Jéssica, uma mãe e empregada doméstica, e sua filha ingressante no ensino superior.

Em virtude das temáticas e da forma das produções audiovisuais brasileiras, afastadas do padrão *hollywoodiano* e do seu forte poder de mercado, existe uma dificuldade para chegarem até o público nacional. Tal como acontece em vários outros países que não possuem uma indústria cinematográfica independente e bem articulada, o cinema brasileiro é dependente de políticas estatais para que continue existindo. A distribuição dos filmes menores e independentes, que garantiria o maior acesso e diversidade de narrativas que

chegam até o público, é extremamente reduzida, predominando nas salas de cinema as produções internacionais e de grandes empresas como a Globo Filmes. É preciso ressaltar, ainda, que as políticas de fomento para o cinema no Brasil são oscilantes de acordo com a política de governo vigente em cada época. Um exemplo são as recentes tentativas do Poder Executivo de intervir nos editais da ANCINE para proibir que produções de temáticas LGBTQIA+ pudessem ser concluídas.

Os/as docentes entrevistados/as, ao opinarem sobre a Lei 13.006, demonstram a preocupação com a possibilidade da sua criação significar um reforço da lógica desigual de distribuição e produção do cinema brasileiro na atualidade. Entre as produções que citam nas entrevistas, é possível identificar uma diversidade de temáticas, gêneros, pessoas e instituições envolvidas nos processos criativos. Se no passado, como no caso do INCE (1936-1966), o cinema já foi utilizado na educação para a consolidação de histórias fechadas, que reforçavam visões e figuras tradicionais do passado nacional, hoje a filmografia brasileira existente propicia que novas histórias, memórias e identidades sejam conhecidas e reconhecidas na escola.

Aqui é preciso registrar como o CA, como uma escola pública, acessada por estudantes das mais diversas classes sociais, e que estabelece um contato próximo com o meio universitário, potencializa as experiências e práticas de seus/suas professores/as. Os filmes com os quais os/as professores/as trabalham em sala de aula abordam temas sensíveis que nem sempre tiveram lugar de destaque no ensino de história do Brasil, por implicarem no reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, e desencadearem o choque entre as versões do passado que são ensinadas em sala de aula com as memórias familiares ou comunitárias (ALBERTI, 2014). Muitos desses temas sensíveis estão ligados a um movimento recente de revisões profundas dessa história, que vem aliada a uma reconsideração do passado que implica mudanças significativas na história produzida pela academia e transformações equivalentes na história escolar (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007).

O cinema brasileiro pode configurar-se como um importante auxiliar para os/as professores/as ao trabalharem com questões sensíveis do passado nacional. Isso é evidenciado pelo que relatou o professor Camilo sobre os motivos para trabalhar com um filme como *Zuzu Angel* (2006). A sua narrativa emociona mais, gera sentimentos e tem o potencial de fazer com que os espectadores se importem com as situações de perseguição política e de sofrimento físico e emocional que regimes autoritários, como a ditadura civil-militar brasileira, impuseram às pessoas. Como destacam Pereira e Seffner (2018) e Alberti (2014),

existem aspectos éticos inerentes ao ato de ensinar história na escola que perpassam uma mudança no olhar que as novas gerações dirigirão ao passado e o reconhecimento de que injustiças foram cometidas contra pessoas e comunidades.

As apropriações que os/as docentes do CA fazem dos filmes brasileiros nas aulas de história evidenciam a potência documental, afetiva e educativa do cinema. Mesmo que desafios sejam impostos, como a confrontação feita ao professor Fernando ao exibir *Uma História de Amor e Fúria*, eles/as não deixam de assumir o seu papel como educadores/as preocupados/as com a pluralidade de histórias, memórias e identidades brasileiras, muitas delas reivindicadas por diferentes grupos e movimentos sociais no tempo presente. Como afirma Gadamer (1999, p. 174), “a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta”, promovendo um enfrentamento, no encontro consigo mesmo, com o outro e com o próprio mundo. O ato de estudar, compreender, ensinar e produzir conhecimento histórico escolar não é diferente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Ação Libertadora Nacional (ALN). In: CPDOC. **Acervo/Dicionário**. Rio de Janeiro: Fgv, 2009. p. n.p.. Disponível em: <[http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-libertadora-nacional-aln](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-libhttp://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-libertadora-nacional-aln)>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____.; MASCARENHAS, Lícia. Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8). In: CPDOC. **Acervo/Dicionário**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. n.p.. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-revolucionario-8-de-outubro-mr-8>>. Acesso em: 25 out. 2019.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-212.

_____. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas (Palestra). In: IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 2014, Caicó/RN. Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Caicó/RN. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf>> Acesso em 13 out. 2019.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. **Cinema como agitador de almas**: Argila, uma cena do Estado Novo. 1993. 01 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (Org.). **O Cinema como Itinerário de Formação**. São Paulo: Képos, 2011.

_____. Rashômon. In: ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS (Org.). **O Cinema como Itinerário de Formação**. São Paulo: Képos, 2011, p. 151-174.

ANDRADE, Brenda. Do descobrimento à invenção: Caramurus possíveis. **Revista Investigações**, Recife, v. 27, n. 01, p.01-34, jan. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/486/666>>. Acesso em: 13 out. 2019.

ANDREW, J. Dudley. **As Principais Teorias do Cinema**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. **Cinema e ensino de História na perspectiva de professores de História**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARENDETT, Iara Machado. **Da Memória do Cinema Novo à Criação de uma Identidade Cinematográfica Brasileira**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Memória Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. Campinas: Papirus, 2012. Tradução de: Marina Appenzeller.

AVELINO, Yvone Dias; FLORIO, Marcelo. História Cultural: o cinema como representação da vida cotidiana e suas interpretações. **Projeto História**, São Paulo, v. 48, n. 01, p.01-18, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/20705/15267>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BARROS, José D'assunção. Cinema-História: Múltiplos aspectos de uma relação. **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 03, n. 01, p.17-40, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2014v3n1p17-40>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BAZIN, André. **O Cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro.

BERBARA, Maria (org.). **Renascimento Italiano**: ensaios e traduções. Rio de Janeiro: Nau, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4400137/mod_resource/content/2/Renascimento%20Italiano%20Ensaio%20e%20Tradu%C3%A7%C3%B5es%20-%20Maria%20Berbara%20-Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BERNARDET, Jean-claude. **Brasil em Tempo de Cinema**: Ensaio sobre o Cinema Brasileiro de 1958 a 1966. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cinema Brasileiro**: Propostas para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BEZERRA, André Augusto. **Consenso e força perante a mobilização Tupinambá**: o discurso do poder dos meios de comunicação do judiciário. 2017. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BIAZI, Chiara Antonia Sofia Mafrika; CARPIO, David Fernando Santiago Villena del. O Terrorismo e o Uso da Força no Direito Internacional. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito da Ufrgs**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 89-116, maio 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/ppgdir/article/view/72014/47086>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história do Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. **Meus Heróis Não Viraram Estátua**. São Paulo: Ática, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BUSCARELLO, Raul Inácio; BIEGING, Patrícia; ULBRICHT, Vânia Ribas (org.). **Sobre Educação e Tecnologia: conceitos e aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHAVES, Ana Paula Nunes; PREVE, Ana Maria Hoepers. Sobre Cinema e Geografia na escola: algumas aproximações de pesquisa. In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENPG, 2019. p. 2240-2252. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3068/2931>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CIMI *et al.* Brasil 500 anos: resistência indígena, negra e popular. **Projeto História**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 344-345, abr. 2000. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10827/8045>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. **Ensino de História e Consciência Histórica Latino-Americana no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DEGENSZAJN, Andre Raichelis. **Terrorismos e Terroristas**. 2006. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FIGURELLI, Roberto Capparelli. Cinema, a sétima arte. **Extensio Ufsc**, Florianópolis, v. 10, n. 15, p.110-119, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2013v10n15p110/25455>>. Acesso em: 13 out. 2019.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Tradução de Flávio Paulo Meurer.

GALVÃO, Elisandra. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)**. Rio de Janeiro,

2004, 277 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GATTI, André Piero. **Distribuição e Exibição na Indústria Cinematográfica Brasileira (1993-2003)**. Campinas, 2005, Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. O presente do passado: as artes de clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha; GONTIJO, Rebecca; SOIHET, Racuel. **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 28-45.

HERSCHMAN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. E la nave va... As celebrações dos 500 anos no Brasil: Afirmções e disputas no espaço simbólico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p.203-215, jan. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2121/1260>>. Acesso em: 15 out. 2019.

HINGST, Bruno. **Projeto ideológico cultural no regime militar: o caso da embrafilme e os filmes históricos e adaptações de obras literárias**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Meios e Processos Audiovisuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

IAMASHITA, Léa Maria Carrer. **Modernização e Rebeldia: a dinâmica da política regencial e a revolta da Balaiada no Maranhão (1831-1841)**. 2010. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

IKEDA, Marcelo. O Impacto da Lei Rouanet e da Lei do Audiovisual no processo de "retomada" do Cinema Brasileiro. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE DIREITOS CULTURAIS, 2., 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Eidc, 2013. p. 01-08. Disponível em: <http://www.direitosculturais.com.br/anais.php?id=3>. Acesso em: 25 abr. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte da história. In: NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinematógrafo: Um Olhar Sobre a História**. Salvador, São Paulo: Edufba/UNESP, 2009. p. 99-132.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LINDEPERG, Sylvie. Figuras do evento filmado: as amorfozes da história. In: NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinematógrafo: Um Olhar Sobre a História**. Salvador, São Paulo: Edufba/UNESP, 2009. p. 283-300.

LOPES, Daniela Miller de Araújo. **O cinema nos discursos e nas práticas pedagógicas de professores de história do Ensino Médio no Distrito Federal: entre o ideal e o possível**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOZANO, José Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA; AMADO (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MAGNO, Maria Igenes Carlos. Que horas ela volta?: Uma crônica cinematográfica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 01, p.163-169, dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p163-169>>. Acesso em: 12 maio 2019.

MARSON, Melina Izar. **O Cinema da Retomada: Estado e cinema no Brasil da dissolução da Embrafilme à criação da Ancine**. Campinas/SP, 2006, 198 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 43, n. 46, p.15-28, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323>>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. FRESQUET, Adriana Mabel. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: A Lei 13.006**. Ouro Preto: Universo, 2015, p. 4-23.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 01 - 16. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312810501_ARQUIVO_ANPUH-2011-ARTIGO-Luis_Edmundo-Moraes.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

MORAIS, Kátia Santos de. **Produção Independente, Mercados de Televisão e a Política de Fomento do Audiovisual no Brasil**. 2018. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação e Culturas Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MORETTIN, Eduardo. **Cinema e História: uma análise do filme Os Bandeirantes**. 1994. 01 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 143-172.

MÜNSTERBERG, Hugo. As emoções. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 46-54.

MUYLAERT, Anna. Entrevista sobre *Que Horas Ela Volta?*. **Folha**: 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SH1mc2CUuHQ>> Acesso em: 11 mai. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. Fontes Audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-286.

OLIVEIRA, Lucia Líppi. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p.183-202, jan. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2122>>. Acesso em: 01 out. 2019.

OLIVEIRA, Antonio Ivanildo Bezerra de. **Ensino de história e cinema**: saberes e práticas de professores da rede municipal de Fortaleza - Ceará. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ORTIZ, Renato. Sociedade e Cultura. In: SACHS; WILHEIM; PINHEIRO (org). **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 184-210.

OTTO, Clarícia. **Nos Rastros da Memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PEREIRA, Lara Rodrigues. "**A memória de seus feitos palpita na alma nacional**": representações sobre história do Brasil em cinebiografias do Instituto Nacional de Cinema Educativo (décadas de 1930 e 1940). 2018. 01 v. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, Brasil, v. 7, n. 13, p. 14-33, jan. 2018.

PINHEIRO, Fabio Luciano Francener. A Evolução da Noção de Autoria no Cinema. **O Mosaico**: Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, v. 1, n. 8, p. 59-72, jul. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/45>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. **Cinema e Educação**: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX. Vitória/ES, 2015, 232 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

PIUBELLI, Rodrigo. **A luta dos Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul pelo território**: memórias e imagens do (re)existir num permanente estado de exceção no Brasil (1964-2018).

2019. 158 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, p.03-15, jan. 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, p.200-212, jan. 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, p.59-72, 1996. Traduzido por Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel.

PREVE. A. M; et al. V COLÓQUIO INTERNACIONAL "A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS" E XVII SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA DA UDESC, 2017, Florianópolis. **Caderno de Resumos**. Florianópolis: UDESC, 2017. 116 p. Disponível em: <<https://5coloquioimagensblog.wordpress.com/>> Acesso em: 01 abr. 2018.

RAMOS, Alcides Freire. **O Canibalismo dos Fracos: História/Cinema/Ficção - um estudo de Os Inconfidentes**. 1996. 01 v. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

RECHIA, Karen Christine. **O jardim das veredas que se bifurcam: cinema e educação**. 2013. 171 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROCHA, Glauber. **Eztetyka da Fome**. 1965. Disponível em: <<https://www.hambrecine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

RODRIGUES, Sara Martin; FARIAS, Edson Silva de; FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. O Cinema por Deleuze: imagem, tempo e memória. In: VI ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2010, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Facon-Ufba, 2010. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24291.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTANA, Sirlândia. **O papel das mulheres na definição e demarcação das terras indígenas dos Tupinambá de Olivença-BA**. 2015. 429 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Cinema e Historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 08, p. 151-177, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.15848/hh.v0i8.270>>. Acesso em: 9 jul. 2019.

_____. Entre a representação e a visualidade: alguns dilemas da relação história e cinema. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 02, n. 03, p.65-78, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/23146>>. Acesso em: 11 out. 2019.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do Conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 6, p. 27-53, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rth.v6i2.28974>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Cinema e Ensino de História: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História: Pensamento e ação em sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos. História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se. In: NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinematógrafo: Um Olhar Sobre a História**. Salvador, São Paulo: Edufba/UNESP, 2009. p. 159-192.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Diogo Matheus de. **Cinema Brasileiro e Ensino de História no Colégio de Aplicação da UFSC: Debatendo a Lei 13.006/2014**. 2018. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de História, UFSC, Florianópolis, 2018.

_____; SCHENATO, Stela. A questão étnico-racial do cinema de Hollywood no ensino de história: uma experiência de estágio na educação de jovens e adultos. **Polyphonia**, Goiânia, v. 29, n. 01, p.31-46, jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v29i1.53655>>. Acesso em: 08 maio 2019.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas: Papirus, 2011. Tradução de Fernando Mascarello.

TELES, Gabriel. A conformação neoliberal das políticas educacionais de ensino superior no Governo Lula. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.122-138, abr. 2019. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32473/20072>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, laboratórios, ciências físicas e escola nova. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 89, n. 01, p.24-28, jan. 1994. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/900>> Acesso em: 11 abr. 2017.

XAVIER, Ismail. **A Experiência do Cinema**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Faed**, Cuiabá, v. 30, n. 2, p. 69-90, jul. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3878>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

FONTES ORAIS

Camilo Buss Araújo. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis/SC. 05 jun. 2017. Transcrição por Diogo Matheus de Souza.

Fernando Leocino da Silva. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis/SC. 18 mai. 2017. Transcrição por Diogo Matheus de Souza.

Glaucia Dias da Costa. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis/SC. 29 mai. 2017. Transcrição por Diogo Matheus de Souza.

Karen Christine Rechia. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis/SC. 12 jul. 2017. Transcrição por Diogo Matheus de Souza.

Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis/SC. 17 mai. 2017. Transcrição por Diogo Matheus de Souza.

SITES

ACERVO O GLOBO. **Festas e gafes nos 500 anos do Brasil**. 2013. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/festas-gafes-nos-500-anos-do-brasil-9283747>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BBC (Estados Unidos). **Holocaust**: How a US TV series changed Germany. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-europe-47042244>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BERLINALE (Germany). **The Berlinale Festival Profile**. Disponível em: <https://www.berlinale.de/en/das_festival/festivalprofil/profil_der_berlinale/index.html> Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. ANCINE. **Aprovada aferição por sessão de cinema para cumprimento de cota de tela**. 2018. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/aprovada-aferi-o-por-sess-o-de-cinema-para-cumprimento-de-cota-de-tela>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. ANCINE. **Informe de Mercado: distribuição em salas - 2019**. Brasil: Observatório Brasileiro de Cinema e do Audiovisual, 2020a. Disponível em: <<https://www.oca.ancine.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. ANCINE. **Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual**. 2013. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/plano-de-diretrizes-e-metas>> Acesso em: 19 set. 2020.

_____. **Comissão Nacional da Verdade: Mortos e desaparecidos políticos**. Brasília: CNV, 2014a. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_3_digital.pdf> Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **CNV apresenta relatório sobre o caso Stuart Angel**. 2014b. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/outros-destaques/493-comissao-nacional-da-verdade-apresenta-relatorio-sobre-o-caso-stuart-angel.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. GOV.BR. . **"Venceremos o vírus", afirma Bolsonaro em pronunciamento aos brasileiros**. 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/venceremos-o-virus-afirma-bolsonaro-em-pronunciamento-aos-brasileiros>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. PRESIDENTE JAIR MESSIAS BOLSONARO. . **Discurso do presidente Jair Bolsonaro na abertura da 74ª Assembleia Geral das Nações Unidas**. 2019a. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/20890-discurso-do-presidente-jair-bolsonaro-na-abertura-da-74-assembleia-geral-das-nacoes-unidas-nova-york-24-de-setembro-de-2019>>. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA. . **Lei de Incentivo à Cultura**. Disponível em: <http://www.leideincentivoacultura.cultura.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020c.

CENTRO NACIONAL DE CULTURA (Brasil). **Eduardo Lourenço**. 2015. Disponível em: <<http://www.eduardolourenco.com/textos/textos/03-Maria-Lurdes-Soares.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CINEOP (Ouro Preto). **A Mostra**. Disponível em: <http://cineop.com.br/> Acesso em: 15 abr. 2020.

CINE TELA BRASIL. **Uma História de Amor e Fúria: Material Pedagógico**. 2013. Disponível em: <http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/livro_projeto_pedagogico2.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFSC (Santa Catarina). **Histórico do CA**. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>> Acesso em: 15 out. 2019.

CORREIO BRASILIENSE (Brasil). **Projetos audiovisuais criticados por Bolsonaro ficam de fora de edital**. 2019.

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/01/23/interna_diversao_arte,822550/projetos-audiovisuais-criticados-por-bolsonaro-ficam-de-fora-de-edital.shtml>. Acesso em: 26 maio 2020.

CORREIO DO POVO (Brasil). **Manifestantes saem às ruas para protestar e celebrar regime militar instaurado em 1964.** 2019. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/manifestantes-saem-%C3%A0s-ruas-para-protestar-e-celebrar-regime-militar-instaurado-em-1964-1.330015>>. Acesso em: 09 out. 2019.

CULTURA E MERCADO (Brasil). **Penetração de filmes no país de origem também é pequena na Europa.** 2013. Disponível em: <<https://www.culturaemercado.com.br/site/penetracao-de-filmes-no-pais-de-origem-tambem-e-pequena-na-europa/>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

EL PAÍS (Brasil). **Afastado até de Trump, Bolsonaro lidera negacionismo do coronavírus no mundo e incentiva 'fake news'.** 2020. Elaborada por Afonso Benites. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-31/afastado-ate-de-trump-bolsonaro-lidera-negacionismo-do-coronavirus-no-mundo-e-incentiva-fake-news.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ESTADÃO (São Paulo). **Manifestantes fazem atos contra e em defesa da ditadura militar pelo Brasil.** 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,manifestantes-fazem-atos-contras-e-em-defesa-da-ditadura-militar-pelo-brasil,70002774764>>. Acesso em: 11 out. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). **"Caramuru", de Guel Arraes, chega esta semana aos cinemas.** 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u18825.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

G1 (Brasil). **Cidades brasileiras têm protestos contra a ditadura militar neste domingo.** 2019a. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/31/cidades-brasileiras-tem-atos-pro-e-contras-a-ditadura-militar-neste-domingo.ghtml>>. Acesso em: 09 out. 2019.

_____. **Bolsonaro determinou que Defesa faça as 'comemorações devidas' do golpe de 64, diz porta-voz.** 2019b. Elaborada por Guilherme Mazui. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/25/bolsonaro-determinou-que-defesa-faca-as-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-64-diz-porta-voz.ghtml>>. Acesso em: 09 out. 2019.

_____. **Holocausto:** A série americana que mudou como alemães veem o genocídio cometido pelos nazistas. 2019c. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/01/30/holocausto-a-serie-americana-que-mudou-como-alemaes-veem-o-genocidio-cometido-pelos-nazistas.ghtml>>. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. **'Se não puder ter filtro, nós extinguiremos a Ancine', diz Bolsonaro.** 2019d. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/19/se-nao-puder-ter-filtro-nos-extinguiremos-a-ancine-diz-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MEMÓRIAS DA DITADURA (Brasil). **Cinema na Ditadura**. 2014. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/cinema/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MEMÓRIA GLOBO (Brasil). **Brasil 500**. 2013. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/musicais-e-shows/brasil-500.htm>>. Acesso em: 15 out. 2019.

MOSTRA DE CINEMA INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS. **Mostra**. Disponível em: <<http://www.mostradecinemainfantil.com.br/>> Acesso em: 15 set. 2020.

UOL NOTÍCIAS (Brasil). **Diretor da Berlinale preocupado com rumos do cinema no Brasil**. 2020. Elaborada por Cristiane Carvalho. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/02/15/diretor-da-berlinale-preocupado-com-rumos-do-cinema-no-brasil.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VALOR ECONÔMICO. RICARDO VÉLEZ RODRIGUEZ (Brasil). Vélez quer alterar livros didáticos para “resgatar visão” sobre o golpe. Entrevista concedida a Fábio Murakawa e Carla Araújo. **Valor Econômico**: 03 abr. 2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml>> Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Uma fórmula para enfrentar o domínio de Hollywood**. 2013. Disponível em: <<https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2013/01/30/uma-formula-para-enfrentar-o-dominio-de-hollywood.ghtml>>. Acesso em: 18 maio 2020.

FILMES

12 ANOS de Escravidão. Direção de Steve McQueen. Estados Unidos: Summit Entertainment, 2013. (134 min.), DVD, son., color.

AQUARIUS. Direção de Kléber Mendonça Filho. Brasil: Cinemascope, 2016. (145 min.), DVD, son., color.

À SOMBRA de um Delírio Verde. Direção de An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz. Brasil: Independente, 2011. (29 min.), Formato Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c2_JXcD97DI. Acesso em: 27 jan. 2020.

BACURAU. Direção de Kléber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil: Cinemascope, 2019. (132 min.), DVD, son., color.

CARAMURU - A Invenção do Brasil. Direção de Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2001. (85 min.), DVD, son., color.

CARLOTA Joaquina, Princesa do Brazil. Direção de Carla Camurati. Brasil: Warner Bros. Pictures, 1995. (100 min.), formato digital, son., col.

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção de Glauber Rocha. Brasil: Copacabana Filmes, 1964. (120 min.), Formato Digital, son., P&B.

GUERRA de Canudos. Direção de Sérgio Rezende. Brasil: Morena Filmes, 1997. (165 min.), VHS, son., color.

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção de Tate Taylor. Estados Unidos: Dreamworks, 2011. (137 min.), DVD, son., color.

HOLOCAUSTO. Direção de Marvin J. Chomsky. Estados Unidos: Titus Productions, 1978. (475 min.), Formato Digital, son., color. Legendado.

LAMARCA. Direção de Sérgio Resende. Brasil: RioFilme, 1994. (130 min.), formato digital, son., col.

LIMITE. Direção de Mário Peixoto. Brasil: Cinédia, 1931. (120 min.), Formato Digital, son., P&B.

MINHA mãe é uma peça 3. Direção de Susana Garcia. Brasil: Globo Filmes, 2019. (111 min.), DVD, son., col.

NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Riofilme, 2003. (100 min.), Versão Digital, son., color.

O AUTO da Compadecida. Direção de Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2000. (104 min.), DVD, son., color.

O BANDIDO da Luz Vermelha. Direção de Rogério Sganzerla. Brasil: Riofilme, 1968. (92 min.), son., P&B.

O DIA que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. Brasil: PEQUI Filmes. (77 min.), son., col.

O MORDOMO da Casa Branca. Direção de Lee Daniels. Estados Unidos: Laura Ziskin Productions, 2013. (132 min.), DVD, son., color.

O PADRE e a Moça. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil: Difilm, 1966. (90 min.), Formato Digital, son., P&B.

O QUE é isso, Companheiro?. Direção de Bruno Barreto. Brasil: RioFilme, 1997. (110 min.), DVD, son., col.

O SOL – Caminhando contra o Vento. Direção de Tetê Moraes e Martha Alencar. Brasil: Vemver Brasil, 2006. (93 min.), formato digital, son., col.

QUE Horas Ela Volta?. Direção de Anna Muylaert. Brasil: Globo Filmes, 2015. (114 min.), DVD, son., color.

SELMA. Direção de Ava Duvernay. Estados Unidos: Plan B Entertainment, 2014. (128 min.), DVD, son., color.

UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2013. (75 min), DVD, son., color.

ZUZU Angel. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 2006. (100 min.), DVD, son., color.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decreto Lei nº 43, de 18 de novembro de 1966. Cria o Instituto Nacional do Cinema, torna da exclusiva competência da União a censura de filmes, estende a nos pagamentos do exterior de filmes adquiridos a preços fixos o disposto no art. 45, da Lei nº 4. 131, de 3-9-62, prorroga por 6 meses dispositivos de legislação sobre a exibição de filmes nacionais e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F5_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECP%201,%20DE%2017%20DE%20JUNHO%20DE%202004.pdf> Acesso em 15 ago. 2020.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 2008a. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 185 de 2008. 2008b. Elaborado por Cristovam Buarque. 12 mai. 2008. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/116593>>. Acesso em 06 mai. 2017.

_____. Relatório Legislativo sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados a Projeto de Lei do Senado 185 de 2008. 2008c. Elaborado por Cyro Miranda 08 mai. 2014. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/85084>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Instrução Normativa nº 88, de 02 de março de 2010. Regulamenta o cumprimento e a aferição da exibição obrigatória de obras cinematográficas brasileiras de longa metragem pelas empresas proprietárias, locatárias ou arrendatárias de salas ou complexos de exibição pública comercial, e dá outras providências.

_____. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

_____. Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera as Leis nos 13.334, de 13 de setembro de 2016, 9.069, de 29 de junho de 1995, 11.457, de 16 de março de 2007, 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 11.952, de 25 de junho de 2009, 10.559, de 13 de novembro de 2002, 11.440, de 29 de dezembro de 2006, 9.613, de 3 de março de 1998, 11.473, de 10 de maio de 2007, e 13.346, de 10 de outubro de 2016; e revoga dispositivos das Leis nos 10.233, de 5 de junho de 2001, e 11.284, de 2 de março de 2006, e a Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017.

_____. Portaria nº 1.576, de 20 de agosto de 2019. 2019b. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/dl/trf-nega-recurso-uniao-mantem-edital.pdf>> Acesso em 15 set. 2020.

_____. 11ª Vara Federal do Rio de Janeiro. Ação Civil Pública nº 5067900-76.2019.4.02.5101/RJ. Ministério Público Federal. Osmar Gasparini Terra. Relator: Laura Bastos Carvalho. Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2019. 2019d. **Despacho/decisão**. Rio de Janeiro, 07 out. 2019. 2019d. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/juiza-ordena-retomada-edital-ancine.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevistador: Diogo Matheus De Souza

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- 1) Qual a formação e onde realizou?
- 2) Em quais locais já lecionou?
- 3) Quando começou a trabalhar no Colégio de Aplicação da UFSC?

ATUAÇÃO DENTRO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:

- 4) Em quais turmas atua?
- 5) Realiza outras atividades além de lecionar?
- 6) Quais pesquisas desenvolve?

CINEMA BRASILEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

- 7) Trabalha com temáticas sobre a História do Brasil nas turmas em que leciona?
- 8) Utiliza filmes de produção nacional em sala de aula?
- 9) Quais filmes utiliza?
- 10) De que forma tem acesso aos filmes para serem exibidos?
- 11) De que forma costuma utilizar os filmes em sala de aula? Quais os procedimentos metodológicos?
- 12) Como os/as estudantes costumam recepcionar as aulas em que se utilizam filmes de produção nacional?

LEI 13.006/2014

- 13) Já conhecia a Lei 13.006 anteriormente? Observa algum impacto?
- 14) O que pensa acerca da Lei 13.006?