

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

DENISE QUITZAU KLEINE

**Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural
nas séries finais do Ensino Fundamental**

PORTO ALEGRE

2016

DENISE QUITZAU KLEINE

Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Natalia Pietra Méndez.

PORTO ALEGRE

2016

Denise Quitzau Kleine

Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enrique Serra Padrós

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-História)

Prof. Dr. Luiz Alberto Grijó

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-História)

Prof. Dr. José Remedi

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – História)

CIP - Catalogação na Publicação

Kleine, Denise Quitzau

Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental / Denise Quitzau Kleine. -- 2016.

135 f.

Orientadora: Méndez Natalia Pietra.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Cinema e História. 2. Metodologia de ensino de história. 3. Temas Transversais . 4. Pluralidade Cultural.. I. Natalia Pietra, Méndez, orient. II. Título.

*O senhor... mire, veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas
- mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam, verdade maior.
É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.*

Grande Sertão: Veredas

Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Universidade Pública e gratuita. Sem ela, os quatro filhos de um pedreiro e de uma professora primária não teriam tido acesso ao Ensino Superior. Sem ela, esses quatro irmãos não poderiam ter dado continuidade aos seus estudos após terminarem a graduação. Meus agradecimentos sinceros e reconhecidos para a Universidade Pública.

À CAPES, pela bolsa de mestrado que possibilitou o aprimoramento da minha formação. Sem ela, certamente, a distância entre Gramado e Porto Alegre não poderia ser cumprida três vezes por semana, por quase um ano e meio, e meus estudos estariam impossibilitados por questões financeiras, mesmo frequentando uma universidade pública.

À professora Dra. Natalia Pietra Méndez, minha orientadora, pelas leituras, apontamentos, sugestões e críticas construtivas. Além de seu papel de orientadora e de sua competência, quero agradecer a ela por todo o apoio que me deu - muito além da escrita e da reflexão acadêmicas. Durante momentos extremamente difíceis, na “finaleira” no Mestrado, deu-me todo o suporte de que eu precisava e demonstrou duas características fundamentais para quem é professor – e que, infelizmente, não vemos com a frequência com que deveríamos: humanidade e empatia. Obrigada!

Aos professores do programa do ProfHistória, que nos acompanharam nessa novíssima e aventureira jornada, meus agradecimentos. Benito Bisso Schmidt, Mara Cristina de Matos Rodrigues, Cláudia Wasserman, Temístocles Cezar, Fernando Nicolazzi: vocês nos propiciaram momentos de reflexão e de debate sobre a história, sobre o ensino de história e sobre nosso papel enquanto professores. Tudo isso foi de extrema importância para (re)pensarmos nossas práticas e nosso cotidiano. Obrigada a esses companheiros que embarcaram conosco nessa nau.

Agradeço aos membros da banca, pela leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho. Em especial, aos professores Enrique Serra Padrós e Luiz Alberto Grijó que fizeram apontamentos preciosos durante a qualificação do projeto.

Aos meus colegas do ProfHistória: Gerson Ronaldo Medeiros, Artur Duarte Peixoto, André Luís da Costa Corrêa, Marcello do Amaral Mello, Fernando Altenhofen, Luciano Pinheiro Paltian, Leandro Balejos Pereira, Rodrigo Henque Gonçalves, Raul Costa de Carvalho, Paula Tatiane de Azevedo, Sherol dos Santos, Adriana de Souza Quadros e Mara Betina Forneck, com quem tive o privilégio e a alegria de dividir experiências, trocar inúmeras ideias, “roubartilhando” práticas de sala de aula que se mostraram muito interessantes e positivas. Um agradecimento, em especial, às meninas do grupo, pelos momentos de surto coletivo com o projeto e a escrita da dissertação e pelo apoio mútuo que sempre demonstraram, indicando leituras, trocando ideias e promovendo uma calma coletiva quando, cada uma de nós, achava que não daria conta da empreitada – e pelas cervejas, é claro...

À Lúcia Carpena, ao Alexander Kleine e à Gabriela Carpena Kleine. Família querida, parte indissociável de mim e sem a qual não teria sido possível realizar este Mestrado. Obrigada pela cama quente e macia, pela conversa, pelo carinho, pelo apoio e pela torcida. Sem vocês, certamente, nada teria sido possível. Obrigada.

À Tatiane Cabistani e ao Cassiano Stahl. Amigos queridos que acompanharam a construção do trabalho e que me incentivaram todo o tempo. Em especial à Tati, pela leitura e correção deste trabalho.

Ao querido amigo Felix Mugwyler que, mesmo na distante Suíça - e via WhatsApp-, sempre me incentivou no curso do trabalho, vibrando comigo a cada etapa vencida. Obrigada pelo incentivo, pelos chocolates maravilhosos e por me lembrar de que a vida pode ser leve. Vielen Dank!

Ao Prof. Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier, que numa prova gigante de amizade se ofereceu (!!!) gentilmente para rever as normas da ABNT deste trabalho. Se alguém poderia duvidar de uma amizade, eis aí uma prova enorme dela...

Ao Gerhard e à Ruth Kleine, meus sogros, por todo o suporte familiar que propiciaram à Helena durante minhas frequentes ausências. Obrigada pelo cuidado e pelo carinho com meu bem mais precioso.

Ao Dieter e à Helena, meus amores. Obrigada pela paciência, por terem compreendido e elaborado minhas ausências – tanto aquelas físicas como as presenciais, enquanto escrevia o trabalho. Sem o amor e sem a compreensão de vocês, não daria conta de tudo o que me

aguardava no decorrer do curso do Mestrado. Espero que Helena, no futuro, possa vivenciar uma escola que seja ainda melhor do que a que vemos (e temos) hoje, que seja mais acolhedora, que dê mais voz àqueles que são silenciados.

Por último, mas não com menos importância, agradeço aos meus pais e aos meus irmãos. Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram para que tivéssemos uma boa educação, mesmo com nossos recursos financeiros limitados; por terem nos ensinado a importância e o prazer da leitura e dos estudos; por ainda nos ensinarem a sermos pessoas dedicadas, gratas, responsáveis e honestas. Aos meus queridos irmãos, José Augusto, Luciana e Evelise, que - mesmo separados de mim pela distância - se fazem tão presentes na minha vida. Obrigada pelas risadas, pelo incentivo mútuo, pela generosidade e pelo espírito livre que carregam. São meus exemplos e meu orgulho.

RESUMO

O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre a relação entre cinema, história e ensino de história e a reflexão sobre a forma como o cinema tem sido utilizado como recurso pelos professores de história. A partir da revisão, de entrevistas com colegas professores e alunos construiu-se uma proposta pedagógica de uso do cinema para abordar o tema da Pluralidade Cultural no contexto dos Temas Transversais. A proposta pedagógica lança reflexões sobre as possibilidades de uso do cinema e de outras fontes dentro de uma perspectiva interdisciplinar e que dá à Pluralidade Cultural espaço para fazer parte do currículo escolar no curso do ano letivo, retirando do tema o caráter de currículo eletivo, que aparece ocasionalmente como curiosidade no currículo escolar. Considerando o fato de que Pluralidade Cultural é um tema amplo, escolhi abordar o sincretismo religioso. A partir das relações entre cinema e história, esta proposta pretende contribuir para que estudantes da educação básica reflitam sobre o caráter móvel da cultura e das diferentes religiões.

Palavras-Chave: Cinema e História; Metodologia de ensino de história; Temas Transversais; Pluralidade Cultural.

ABSTRACT

This dissertation presents a bibliographic review of the relationship between cinema, history and history teaching, and a reflection on how cinema has been used as a teaching resource for history teachers. Based on this review, interviews with fellow teachers and students we aimed at developing a pedagogical proposal for using cinema as a means for approaching the subject “Cultural Pluralism” in the context of the “Transversal Themes”. The pedagogical proposal evokes reflections on the possibilities of using cinema and other sources within an interdisciplinary perspective, giving Cultural Pluralism a space in school curriculum throughout the year, thus removing its character of an elective subject, appearing occasionally as a mere curiosity. Taking into account that Cultural Pluralism is a broad theme, I chose to approach the issue of religious syncretism. By looking at the relationships between cinema and history, this proposal intends to be a contribution for students from basic education, so they can reflect on the shifting character of culture and different religions.

Keywords: Cinema and History; History teaching methods; Transversal Themes; Cultural Pluralism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O CINEMA E AS AULAS DE HISTÓRIA	17
1.1 Uma trajetória inicial de percalços.....	17
1.2 Por que e como utilizar o cinema nas aulas de história?.....	19
1.3 Um olhar sobre a escola.....	22
CAPÍTULO 2 – O CINEMA RECRIA, CRIA OU APROXIMA O ALUNO DO PASSADO? UMA REFLEXÃO SOBRE OS USOS PEDAGÓGICOS DO CINEMA	29
2.1 O cinema aproxima do passado? Ou cria um passado?	29
2.2 O Cinema e seus usos pedagógicos.	36
2.3 Temas Transversais.....	41
2.4 Pluralidade cultural	46
2.5 Projeto Araribá: uma análise do livro didático adotado na rede.....	51
2.6 A abordagem do cinema na escola: uma conversa com os colegas de área.....	60
2.7 E agora, classe?	68

CAPÍTULO 3 – BUSCANDO SILÊNCIOS: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA PARA ABORDAGEM DA PLURALIDADE CULTURAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	72
3.1 Que silenciamentos são encontrados na sala de aula, na escola e nos livros didáticos?	72
3.2 Um experimento em sala de aula	76
3.3 O que o experimento pode nos indicar?.....	80
3.4 Proposta de trabalho com cinema para abordar a Pluralidade Cultural	84
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
FONTES	104
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

À época em que eu frequentava os bancos escolares, durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tive a oportunidade de encontrar, em meu caminho, uma professora de história que apresentou, em suas aulas, obras cinematográficas relacionadas ao conteúdo que estávamos estudando – coisa aparentemente normal para uma aula.

No entanto, essa professora nos possibilitou (a quem quisesse), também, o acesso, no turno inverso, à pequena sala com uma TV e um videocassete que eram usados para a projeção de filmes durante as aulas regulares – alguns chamados “educativos”, como aqueles produzidos para as aulas de ciências, por exemplo. Outros, produzidos em circuito comercial, que utilizavam o passado como cenário para suas narrativas ou que se baseavam em eventos e em processos históricos de um tempo (alguns, de um passado relativamente próximo de nós; outros, de um passado longínquo).

Foi no turno oposto que “a mágica” aconteceu. Naquele horário, os poucos alunos que tinham interesse em assistir a filmes que não faziam parte do “conteúdo” tiveram a oportunidade de conhecer outras formas de se fazer cinema e de se contar uma história diferentemente do que estávamos acostumados a ver. É importante lembrar que, naquela época, as opções na televisão eram escassas, pois só existiam poucos canais abertos, e o nosso leque de escolhas se restringia ao que era exibido por esses canais, excetuando-se a programação de sábado à noite da TV Cultura de São Paulo¹. Numa cidade do interior de São Paulo, cujo único cinema havia sido fechado, ter acesso a esses filmes foi como abrir uma janela para novos mundos, novas cores, novas velocidades de narrativa. Não bastasse o acesso à sala em turno oposto, nossa professora, ao perceber meu interesse por cinema, me levou à capital para acompanhar algumas sessões da Mostra Internacional de Cinema de São Paulo.

Um novíssimo mundo acabara de se abrir, o que explica o fato de minha melhor amiga dos tempos da escola e eu nos agarrarmos com unhas e dentes a todas as oportunidades de

¹ Foi pela TV Cultura que pude assistir ao meu primeiro filme de Bernardo Bertolucci (1900, filme de 1976), exibido em duas partes, em dois sábados consecutivos.

acesso a mostras que eram realizadas na cidade de Campinas, vizinha à nossa². Alugávamos em VHS o que raramente aparecia nas locadoras e não fazia parte, necessariamente, do circuito comercial. Educamos nosso olhar para novas formas de se contar uma história, novos tipos de personagens, novos problemas que, normalmente, não víamos nos filmes que eram exibidos na televisão.

Ao tornar-me professora, meu interesse e meu prazer pelo cinema continuaram a me acompanhar, embora não conseguisse mais assistir a filmes no mesmo ritmo com que via antes, em virtude da quantidade de trabalho extraclasse que o magistério demanda. Ao me mudar para o Rio Grande do Sul, com a parceria de um colega, organizei a mostra mensal de filmes, no turno da noite, na escola particular onde ainda leciono. As exibições – abertas aos pais e aos alunos – foram uma boa experiência, pois geravam debates que os alunos participantes da atividade acabavam levando para o espaço da sala de aula. Alguns filmes reverberaram neles por muito tempo após as exibições.

No entanto, qualquer atividade - realizada fora do seu horário de trabalho, numa instituição privada (por mais que a iniciativa seja sua) - torna-se, aos olhos do empregador ou da mantenedora da instituição, um possível “passivo trabalhista” em um futuro processo trabalhista. Assim, diante disso, o projeto acabou.

Mas qual foi o saldo positivo que o projeto deixou? A constatação de que os alunos que participaram das exibições passaram a olhar as coisas ao seu redor de uma forma um pouco mais diferenciada. Perceberam que, na vastidão do mundo, culturas diferentes se relacionam com os mesmos problemas que eles, porém de maneiras diversas – ou, ainda, enfrentam problemas bastante diferentes dos seus. Para um grupo de alunos, para o qual a ideia de liberdade de expressão, de liberdade religiosa, de acesso à escola e de liberdade de ir e vir aparenta ser algo tão comum que chega a ser naturalizado, o contato com outras realidades, ora pela lente do diretor, ora pelos cortes de um editor mostrou a esses jovens que vivemos num mundo que, embora globalizado, também se mostra, sob alguns aspectos de consumo cultural, quase homogêneo, com culturas, costumes, demandas e problemas

² No afã de assistirmos a tudo o que podíamos, fomos a uma exibição do antigo projeto intitulado **Carlton Cult Movies**, no Shopping Iguatemi de Campinas. Assistimos ao filme **O Céu que nos Protege** (filme de 1990, de Bertolucci). Saímos da sala de exibição, compramos bilhetes para a sessão seguinte, que era do filme **Camille Claudel** (filme de Bruno Nuytten, de 1988). A felicidade por ter passado o dia no cinema só não foi completa porque, convenhamos, as temáticas dos filmes a que assistimos eram duras demais.

completamente diferentes dos nossos. Ou seja, acima de tudo, o mundo é constituído de plurais.

A constatação dos resultados positivos, que a exibição e a discussão dos filmes trouxeram aos alunos, nunca abandonou as preocupações que sempre tive como professora. A escola ainda mantém a prática de exhibir filmes que estejam apenas relacionados diretamente ao conteúdo abordado pelas disciplinas, o que dá à exibição de filmes um carácter mais de obrigação do que de fruição.

Acompanhando a prática da exibição de filmes nas escolas, está a percepção - durante os anos de magistério - de que muitos colegas exibiam filmes para “matar o tempo” ou para reforçar o conteúdo trabalhado em sala. Isso me levou a questionar se não haveria uma forma de uso mais construtiva do cinema, tendo em vista que o acesso a filmes está mais facilitado. E também porque os filmes – especialmente aqueles chamados de históricos³ - constituem uma forma de narrativa do passado, uma forma de se contar um acontecimento, dando voz ou silenciando grupos sociais, determinando quais são os “mocinhos” e quais são os bandidos da narrativa (o que, na maior parte das vezes, não é problematizado).

Atualmente, estamos vivendo tempos muito difíceis⁴. Em termos políticos e sociais, no momento, marchamos em alta velocidade rumo ao retrocesso, acompanhados de um discurso de intolerância à diferença de pensamentos políticos, de gênero, de incitação à violência e sustentados pelo crescimento do espaço de representantes de vertentes religiosas que são contra a expansão de direitos civis e – por que não dizer – de direitos humanos.

Esses tempos difíceis encontram-se no pátio da escola, mas também na sala dos professores. Ao mesmo tempo em que há colegas que são, por exemplo, a favor de cotas, outros são contrários; ao mesmo tempo em que colegas, obrigados a fechar a carga-horária, dando aula de ensino religioso, utilizam essa oportunidade para tratar de igualdade e de tolerância, outros ainda usam esse momento para dar aulas de religião (cristã) no sentido estrito da palavra.

³ Entendem-se, aqui, por filmes históricos, aqueles cujas temáticas sejam processos e acontecimentos históricos ou que tenham, como pano de fundo, o passado.

⁴ Eric Hobsbawm utiliza-se da expressão **Tempos Interessantes** para sua autobiografia, na qual percorre o século XX e seus acontecimentos. Talvez, num futuro distante, possamos olhar para nosso atual presente e, na tentativa de compreendê-lo, o nomearemos também como interessante. De momento, os tempos de hoje se mostram como uma espécie de laboratório, já que estamos vivendo em meio a várias transformações e embates políticos e que ainda não nos permitem nomeá-los, por mais terríveis que aparentem ser.

À escola acaba recaíndo a dura tarefa, talvez maior do que ela mesma possa realizar, de educar para a cidadania e para o convívio social e, em grande medida, de exercer um papel que caberia inicialmente à família.

Toda a pluralidade que envolve os alunos, em termos de pertença religiosa, de origens sociais, de gênero, de origens regionais, por exemplo, acaba por se encontrar no espaço escolar. Nem sempre, no entanto, esses pertencimentos tão variados são respeitados entre os colegas de sala ou, às vezes, por outros professores. Na realidade, essas diferenças são ocultadas aos olhos dos frequentadores da escola e não passam por momentos em que ganham voz. Como bem apontou Santomé, discutindo etnias minoritárias ou sem poder, em texto publicado pela primeira vez em 1993:

Posturas de silenciamento similares nos conteúdos dos currículos que são desenvolvidos nas instituições de ensino são as que costumam sofrer também, por exemplo, as culturas da terceira idade, o mundo rural e litorâneo, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o Terceiro Mundo, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, as pessoas lésbicas e homossexuais, e o mundo das mulheres. (SANTOMÉ, 2013:166)

Esse silenciamento aparece no que conhecemos por currículo consolidado, pelos espaços na escola, pela repressão a algumas práticas feitas pela própria instituição escolar, ainda que não se perceba que ela é, por excelência, o espaço de manifestação das pluralidades.

A escola pública onde leciono é a terceira maior do município de Gramado. Localizada em um bairro de trabalhadores, possui como característica receber os alunos do Ensino Fundamental do bairro, de suas cercanias e também aqueles oriundos das escolas rurais que atendem os anos iniciais em salas multisseriadas.

Além disso, a característica da escola é receber alunos de origens diferentes do Brasil, cujas famílias se mudaram para Gramado em busca de melhores condições de trabalho. Por isso, a escola também vivencia uma grande rotatividade de alunos – ou porque mudam de bairro, ou porque as famílias voltam para suas localidades de origem por terem percebido que a perspectiva financeira que a cidade projetava não correspondia à realidade vivenciada.

No entanto, apesar de toda a diversidade na sua formação populacional, ainda prevalece, no discurso oficial do município, a narrativa europeia sobre a cidade que usou, há alguns anos, como *leitmotiv*, a frase “Gramado, naturalmente europeia”. Reforçando a narrativa de uma origem europeia e da epopeia e do trabalho duro dos imigrantes,

encontramos, na região central, logo ao lado da rodoviária, a renomeada “Praça das Etnias”⁵, que faz homenagem às etnias fundadoras da cidade, porém limitando-as aos italianos, alemães e açorianos.

Dessa forma, os alunos que chegam à cidade e à escola e que não são descendentes de qualquer um desses grupos étnicos fundadores não se veem representados ou incluídos e são inseridos num processo de silenciamento e ocultamento que ocorre quase que de forma automatizada e até mesmo naturalizada – ocorre de forma imperceptível aos olhos dos moradores e, em alguns casos, até mesmo aos olhos desses grupos que se mudam para a cidade.

Uma variedade de temas, como as diferentes formas de organização popular, como gênero, como manifestações culturais minoritárias (ou identitárias) para alguns alunos, não encontra reconhecimento nem espaço para manifestação na sociedade ou na instituição escolar em que estão inseridos.

Esta dissertação procurou revisar a literatura sobre história, ensino e cinema, conversar com professores e constituir uma proposta de atividade pedagógica que pudesse se consolidar numa forma de trabalhar o tema da pluralidade cultural através do cinema nas aulas de história com o intuito de contribuir para a percepção da existência de outras maneiras de vivência, de convivência, de percepção de mundo que devem ser respeitadas e colocadas numa relação de *horizontalidade*, na qual um jeito de manifestação cultural tem o mesmo espaço de manifestação e respeito que os outros, e não o contrário, quando uma manifestação cultural de um grupo hegemônico é sobreposta a outra, colocando-se numa relação de *verticalidade*.

Em concordância com Santomé (2013), quando ele discute que essas questões que envolvem diferentes manifestações culturais não podem compor um currículo que ele nomeia

⁵Até o ano de 2009, o local era conhecido como “Praça das Comunicações”. No entanto, fazendo parte de um grande projeto de revitalização do centro da cidade, foi reformada e rebatizada como “Praça das Etnias”, recebendo três casas que seriam representativas das etnias formadoras da cidade. Assessorada por uma “historiadora” (que não estudou história e que tinha mais um perfil de memorialista da cidade) reconstruíram-se uma casa alemã, uma italiana e uma açoriana. A inexistência de construção que fosse representativa da contribuição negra e indígena (há muitos kaingang nas cercanias) foi motivo de questionamento de alguns leitores do principal jornal da cidade. Ao levantarem questões sobre esse silenciamento, os leitores foram alvo de duras respostas e de reprimendas por parte de outros leitores: kaingang e negro não fariam parte da nossa história. Ou seja, não se encaixariam no perfil clássico do imigrante desbravador que construiu uma cidade com suas mãos – e também não permitiriam que o município fosse “naturalmente europeu”.

como *currículo turístico*⁶, não é possível negar que a real implementação de uma prática educacional que dá espaço à pluralidade cultural demanda uma real reforma curricular. No entanto, nos “tempos bicudos” em que vivemos, nos quais marchamos à ré em plena velocidade e também nos quais movimentos como o que representa Escola Sem Partido⁷ encontram espaço e reverberação dentro do próprio Ministério da Educação, a reforma curricular que dá voz aos marginalizados aparenta ser uma utopia. Num momento em que há, cada vez mais, uma padronização e um controle sobre o que o professor trabalha em sala de aula, quem sabe esta dissertação possa representar um pequeno farol, ainda que fraco, que diminua essa obscuridade em que estamos nos inserindo. Quem sabe a partir do cinema e da utilização de outras fontes documentais seja possível plantar uma pequena semente para o tipo de sociedade com a qual sonhamos e a qual desejamos: aquela em que diferentes vozes possam ser ouvidas.

O trabalho está organizado sob três capítulos. O primeiro deles, dividido em duas partes, apresenta, a priori, as dificuldades iniciais que fizeram parte das primeiras reflexões do presente material, tendo em vista que se pretendia, nesse momento, abordar as sugestões de filmes apresentadas pelos livros didáticos de maior adoção na última seleção do Programa Nacional do Livro Didático, realizada em 2013. A segunda parte apresenta uma reflexão sobre o porquê do uso do cinema em sala de aula e como usá-lo de uma forma mais construtiva do que ocorre usualmente.

⁶ O autor reconhece como características de um *currículo turístico* os seguintes aspectos: 1. A trivialização das manifestações de outros grupos minoritários, tratando-os como banalidade, superficialidade; 2. Como souvenir, isto é, em tons exclusivamente de exotismo e “visitados” de forma muito esporádica; 3. Ao se desconectar do cotidiano da vida escolar, sendo lembrado apenas em momentos específicos (como o Dia do Índio, no nosso caso, que - ainda por cima - é abordado sob a forma do estereótipo, quando as crianças voltam da escola com cocares de papel e penas); 4. A estereotipagem, quando se recorre apenas ao estereótipo que definiria um grupo; 5. Tergiversação, quando se opta pela estratégia de deformar a história do outro. (SANTOMÉ, 2013: 167-169).

⁷ O movimento Escola sem Partido autointitula-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e de pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Esta definição do movimento aparece no primeiro parágrafo do site, na aba de apresentação do movimento, que orienta os pais não só a denunciarem professores que estariam exercendo uma educação “ideologizante”, isto é, que abordariam temas desde a questão de gêneros até obras que os pais consideram de caráter político-ideológico. No próprio site do movimento, é possível acessar um modelo de notificação extraoficial a ser enviado a um professor considerado “doutrinador”, outra com “dicas” para flagrar um doutrinador ou, ainda outra, com os deveres de um professor. Em um dos textos, assinado por Percival Puggina, por exemplo, e intitulado “A Pedofilia vai à Escola”, o autor critica a abordagem do conteúdo de educação sexual nas escolas e ainda afirma que esse tipo de texto faz parte do que tem sido comumente chamado de “ideologia do gênero”. São representantes desse movimento que, no exato momento político que estamos vivendo e em meio à construção da Base Nacional Curricular Comum, têm sido recebidos pelo Ministério da Educação. Sobre mais informações acerca do movimento, é possível acessar o site <http://www.escolasempartido.org/> (acessado em 22 de junho de 2016).

O segundo capítulo está subdividido em sete temas. Tem início com um diálogo com a bibliografia acerca do cinema como uma aproximação do passado ou como uma recriação dele. Em seguida, discute os usos pedagógicos do cinema. Compendo o terceiro item, está a apresentação do que são os chamados “Temas Transversais”, dentre os quais encontramos a discussão do significado da pluralidade cultural, um dos Temas Transversais elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda no interior do capítulo dois é apresentada uma análise do livro didático adotado pela rede municipal de Gramado, com a preocupação de dirigir o olhar para as indicações de filmes apresentadas pela obra e pelas possíveis sugestões metodológicas que as acompanham, além de uma conversa travada com colegas de área sobre a metodologia que aplicam e seus objetivos ao utilizarem a projeção de filmes nas aulas de história e também uma reflexão sobre as práticas apresentadas.

O terceiro e último capítulo da dissertação está subdividido em quatro partes. A primeira delas procura mapear quais silenciamentos podem ser observados no espaço da escola e, também, nos materiais didáticos. A segunda e a terceira partes são construídas a partir de uma atividade proposta aos alunos, na qual eles poderiam indicar representações culturais e identitárias que não reconhecem no espaço escolar. A partir da fala desses alunos, levantamos alguns indícios sobre o que os adolescentes concebem como cultura e o que gostariam que aparecesse na escola e na sala de aula.

A quarta e última parte que compõe o capítulo três é a proposta de um trabalho que utiliza o cinema como gatilho para a discussão de Temas Transversais, em especial o tema da Pluralidade Cultural, que será abordado sob a ótica da identidade e da religiosidade.

CAPÍTULO 1 – O CINEMA E AS AULAS DE HISTÓRIA

1.1 Uma trajetória inicial de percalços

A pesquisa propôs, a partir da revisão bibliográfica, entrevistas com professores de história e estudo das propostas de filmes apresentadas nos livros didáticos que fazem parte do PNLD⁸, reflexões sobre o uso do cinema nas aulas de história dos anos finais do Ensino Fundamental e constituição de uma proposta de referencial metodológico que auxilie os professores a usarem esse recurso de forma mais proveitosa do que comumente podemos perceber nos espaços escolares e também a propiciarem um ambiente adequado para a aprendizagem significativa em história⁹.

Inicialmente, a ideia era a de analisar as propostas de atividades que eram sugeridas nas três edições de maior adoção no último PNLD, realizado no ano de 2013, e cujas escolhas deveriam ser utilizadas nos anos letivos de 2014 até 2016. Foram feitas várias tentativas de acessar os títulos de maior adoção na última seleção do programa. E-mails foram enviados para diferentes endereços do Ministério da Educação relacionados ao programa, mas nenhuma resposta foi obtida, nem quando uma correspondência foi remetida para a equipe diretamente responsável pelo programa.

⁸ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fornece livros didáticos às escolas públicas brasileiras. A cada três anos, os professores podem, através da consulta a um guia de livros didáticos do MEC e do recebimento de exemplares, escolher o título com o qual gostariam de trabalhar nos próximos três anos. Orientações do MEC às escolas informam da proibição do recebimento de visitas de representantes de editoras às escolas, para que essas empresas não influenciem nas escolhas. A última escolha de livros para os Anos Finais foi em 2013.

⁹ Trataremos de aprendizagem significativa em história no Referencial Teórico deste texto. Sabemos que a definição do que seja uma aprendizagem significativa é uma questão complexa, tendo em vista que mensurá-la é uma ação impossível. No entanto, em consonância com Seffner (2013), consideramos como significativa a aprendizagem que desenvolve habilidades e competências que extrapolam a memorização e instrumentalizam o aluno para estabelecer relações, comparações, realizar sínteses e lidar com diferentes fontes de informação.

Uma vez que o contato com o Ministério da Educação mostrou-se infrutífero, entramos em contato com uma ex-colega de graduação que trabalhou na edição de livros didáticos e que, talvez, pudesse ter acesso às informações buscadas. Novamente, o resultado foi frustrante: a ex-colega havia mudado de editora, passara a editar livros para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não tinha acesso às informações que haviam sido solicitadas.

A solução encontrada foi reduzir a amplitude inicialmente imaginada: substituímos os três títulos mais adotados na última seleção nacional do programa pela realidade local, realizando a leitura crítica da obra adotada pela rede municipal de educação de Gramado. Na seleção do último PNLD, optou-se pela escolha da mesma obra por todas as escolas da rede, sob o argumento de que, nos casos de transferência de alunos para outras escolas municipais, eles estariam acompanhando o mesmo conteúdo e utilizando o mesmo livro¹⁰.

Inicialmente, numa visão ampla demais, desejava-se construir uma proposta pedagógica que, a partir do uso do cinema, abordasse a questão da *pluralidade cultural*, um dos tópicos constituintes dos Temas Transversais¹¹, e aplicá-la numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. O currículo de história para esses alunos é composto, basicamente, de temas da história contemporânea, de forma que o conteúdo curricular proposto para eles poderia permitir que a temática proposta fosse desenvolvida ao longo do trimestre, ou seja, retomada no curso do ano letivo, permitindo uma reflexão sobre o tema em diferentes tempos e espaços da história.

Porém, como muito bem apontou a banca durante o processo de qualificação, não haveria tempo hábil para a construção e aplicação da proposta para a turma. Além do mais, não sabemos se a aplicação da proposta para uma única turma poderia validá-la como eficiente. Na realidade, como todos os professores bem sabemos, por mais que queiramos (e esperemos) não há uma “receita de bolo” para a sala de aula, pois cada turma tem suas necessidades, suas especificidades, suas aberturas – ou não – a propostas para trabalhos que sejam diferenciados.

¹⁰ Utilizar a mesma obra não significa que os alunos estarão todos seguindo o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Muitas são as variáveis que influenciam nesse processo, que vão desde a predileção pessoal de um professor por determinado aluno até mesmo à dinâmica das salas e os diferentes graus de indisciplina que podemos encontrar.

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são organizados em seis temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Temas Locais e Orientação Sexual. São temas que fazem parte de questões contemporâneas de nossa sociedade e que, segundo orientações dos próprios PCNs, devem ser incorporados à prática didática das escolas, sendo incorporados às áreas já existentes.

Por isso, a proposta desenvolvida no capítulo 3 desta dissertação não pretende ser fechada a uma turma específica dos anos finais, mas se propõe a ser uma sugestão de atividade a ser desenvolvida com outras turmas dos Anos Finais, passível de ser adaptada à realidade e à necessidade de cada sala de aula, capaz de dar voz aos diferentes silêncios experimentados no espaço escolar.

1.2 Por que e como utilizar o cinema nas aulas de história?

Podemos iniciar a resposta a essa questão a partir de uma afirmação que parece um pouco óbvia: o cinema é uma produção da indústria cultural que atinge milhares de pessoas. Sua produção, dentro da lógica dessa indústria, não se preocupa com questões didáticas e educacionais, mas com as cifras das bilheterias. Essa afirmação não está considerando, é claro, outros circuitos de produção fílmica, mas as produções cinematográficas de grande circulação¹². São essas obras cinematográficas que costumam aparecer como sugestões oferecidas pelos livros didáticos, que chegam às salas de cinema do interior do estado ou que são transmitidas por canais de televisão. É a esse tipo de produção que a maior parte dos alunos tem acesso.

Porém, mesmo que os interesses sejam os de mercado, temáticas históricas acabam sendo o mote ou o pano de fundo para a produção de muitas obras – e várias delas acabam aparecendo como sugestões para projeção nas aulas de história.

Atualmente, o acesso às obras cinematográficas, especialmente aquelas nomeadas como “produções comerciais”, está muito mais fácil. A internet, os canais abertos de televisão e mesmo os canais pagos colocam o aluno em contato com obras de ficção que se inspiram num cenário do passado ou que são produzidas a partir de “base em fatos reais” ou, ainda, que procuram reconstituir eventos do passado.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma quantidade muito grande de informações, resultante tanto da fluidez como da capacidade de armazenamento e de troca de

¹² Não incluo aqui outros circuitos de produção fílmica – não por desconsiderar sua importância, mas porque não compõem o cenário de consumo cultural da maioria dos alunos.

dados¹³. Essa característica reflete-se no perfil dos alunos que frequentam os bancos escolares e para os quais o modelo tradicional de ensino não dá conta de suas necessidades e que demandam a revisão das teorias de aprendizagem (Caimi, 2013)¹⁴.

Os meios de comunicação em massa acabam por se tornar, para a maior parte dos alunos e de seus familiares, a grande fonte de informação sobre o passado, e os próprios PCNs reconhecem que acabam se tornando responsáveis pela difusão e pela valorização de personagens e de datas:

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos. (BRASIL, 1998: 38).

Segundo Rossini (1999:125), para muitas pessoas o cinema acaba se transformando na base de acesso que elas têm aos fatos do passado e dá ao público a sensação de *veracidade* ao que foi exposto na tela. No entanto, da mesma forma que os meios de comunicação em massa difundem e cristalizam personagens e eventos do passado, também constituem e reforçam estereótipos ou mantêm, no silêncio, grupos étnicos ou sociais. Os alunos, de maneira geral, têm um acesso cada vez mais facilitado às novas tecnologias e, portanto, a diferentes fontes de informação, porém esse acesso não ocorre sob a forma de mediação¹⁵ e o que veem em programas de televisão ou em filmes acaba se configurando como fonte de verdade sobre um evento político contemporâneo ou sobre o passado.

Como utilizar o cinema em sala de aula? Talvez seja mais fácil responder a *como não utilizar o cinema em sala de aula*. Frequentemente, durante os anos de atuação no magistério trabalhando com alunos dos Anos Finais e do Ensino Médio, foi possível constatar que é

¹³ Espaços como a internet, a TV e o cinema acabam se constituindo como espaços informais de aprendizagem e que acabam representando, para muitas pessoas, a única fonte de informação sobre o passado.

¹⁴ Caimi (2013) discute, em seu texto, a alteração do perfil do aluno, parte da geração nomeada por Veen e Wracking de *homo zappiens*, que domina as novas tecnologias de comunicação e informação, mas que, ao mesmo tempo, não vê a escola como espaço fundamental para aprendizagem. A autora aponta a importância da incorporação pelo professor de novas tecnologias para suporte de informação, mas alerta que elas, por si só, não garantem a aprendizagem: toda nova tecnologia deve vir acompanhada de inovações metodológicas, cabendo ao professor fazer uso das potencialidades desses suportes para propiciar aos alunos um ambiente de aprendizado.

¹⁵ A questão da mediação é delicada. Não podemos negar que o professor, ao selecionar um filme a ser exibido em suas aulas, é movido por interesses ligados aos seus planos de aula, mas também ao seu próprio gosto cinematográfico, que por si só já classifica o que considera um bom filme ou um filme ruim. A questão é que, nem sempre, aquilo que o professor considera como bom filme consegue estabelecer um diálogo com o aluno, e a exibição do filme deixa de ser algo prazeroso e construtivo para se tornar algo monótono e desconectado da realidade do aluno (em termos de vocabulário, de cenário, de problemas, de desejos, de angústias).

comum o uso do cinema com finalidades bastante pragmáticas, ainda que bastante superficiais. Foi comum ouvir de colegas que exibiam filmes indicativos como “aproximar o aluno do passado”, para “quebrar a monotonia das aulas expositivas”, para “fechar o conteúdo”, para “dar um presente para as crianças”. De qualquer forma, dentre o leque de falas ouvidas nas salas de professores, percebe-se que o uso do cinema na escola – de maneira geral – e em aulas de história, de maneira mais objetiva, tem se limitado a fins ilustrativos e de entretenimento.

Refletindo sobre o poder de alcance do cinema e de seu uso frequente nas escolas, em especial nas aulas de história, esta dissertação pretende apresentar uma proposta metodológica que possa utilizar o cinema de forma mais rica e reflexiva no âmbito da escola, não limitando sua abordagem ao tema explícito dos filmes, mas que possibilite ao aluno compreender que toda obra fílmica é uma construção narrativa e, como tal, pressupõe escolhas que significam valorizar personagens em detrimento de outros, minimizar, estereotipar ou silenciar grupos e que muitas dessas escolhas narrativas são reflexos de silêncios e da nossa própria sociedade.

Por que o cinema é um instrumento válido para o ensino de história? Podemos elencar alguns motivos:

- Sua produção utiliza recursos como fotografia, trilha sonora, enquadramento e edição que envolvem o espectador e criam uma narrativa que dá a ele a sensação de verossimilhança ou de testemunhar o passado. Tais recursos acabam por criar a sensação de que o tema abordado pelo filme é a verdade. Muito mais do que discutir com o aluno se a reprodução de elementos materiais do passado está correta, o cinema possibilita a discussão sobre a forma como esse passado está sendo narrado.

- O cinema pode possibilitar a discussão sobre questões contemporâneas da nossa sociedade que cercam essas produções cinematográficas, como a produção de filmes sobre determinadas temáticas, as causas da proibição de exibição de alguns filmes em certos países, os anacronismos existentes nas falas de personagens.

- O cinema pode possibilitar ao professor trabalhar com os temas transversais, que não fazem parte do currículo oficial¹⁶ das instituições escolares, mas que podem ser abordados através da produção fílmica. É o caso do tema *pluralidade cultural*, que não costuma aparecer no material didático, por exemplo, ou quando isso ocorre, aparece sob a forma de *boxes* que trazem pequenos textos com teor meramente informativo e superficial.

¹⁶ Entende-se por currículo oficial a listagem de conteúdos a serem abordados por cada disciplina em cada ano específico da Educação Básica. De maneira geral, os currículos obedecem a uma divisão quadripartite de história e acabam servindo de referência e de padronização para as escolas.

- A reflexão sobre a ideia de que os filmes são uma narrativa do passado e, por isso, foram construídos a partir de escolhas sobre o que será contado e o que será descartado é fundamental para que o aluno possa aprender a questionar o que está vendo e possa perceber que o próprio passado não é algo cristalizado e estático pronto a ser “resgatado”, mas é construído dando voz a alguns e silenciando outros. Esse mesmo exercício sobre os filme é de suma importância para seu contato com outras mídias: o questionamento sobre a forma como eventos ou notícias estão sendo veiculados.

- O cinema pode permitir o diálogo com questões socioculturais mais amplas que não são contempladas pelo currículo tradicional de história e que estão relacionadas à nossa contemporaneidade.

1.3 Um olhar sobre a escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Mosés Bezzi está estabelecida no bairro da Várzea Grande, localidade que reúne várias fábricas do ramo moveleiro da cidade de Gramado – incluindo a maior delas – e que também reúne atualmente a maior parcela dos habitantes do município. Assim, a escola, embora não seja a maior da rede pública municipal (neste quesito está em terceiro lugar) é a principal escola de ensino fundamental que atende ao bairro e suas cercanias.

A grande concentração de alunos pode ser compreendida por vários fatores. O primeiro dele relaciona-se com a proximidade da escola em relação aos limites entre o espaço urbano e o espaço rural. Dessa forma, crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais multisseriadas acabam dando continuidade aos estudos na escola em questão.

Essa primeira característica, a da origem rural de parte dos alunos, aponta para alguns problemas que se desdobram no interior da sala de aula, pois algumas dessas escolas ainda contam com professoras que começaram a atuar nas antigas escolas comunitárias, constituídas nas zonas de colonização imigrante quando o poder público ainda não se preocupava com a educação na escola rural. Como exemplo, podemos citar o caso de crianças que foram

alfabetizadas numa escola rural, cuja professora – uma senhora de cerca de 70 anos – é de origem teuto-brasileira e carrega, tanto em sua fala quanto em sua escrita, características de quem teve o dialeto alemão como sua primeira língua e aprendeu a língua portuguesa mais tarde. Assim, é comum que a escola receba alunos que trazem problemas de ortografia, como a troca de algumas letras¹⁷.

O segundo fator que explica o grande número de alunos nessa escola resulta de ações do governo do estado. O bairro conta com uma antiga escola estadual – fundada bem antes da escola municipal – e que recebia alunos do bairro atendidos desde a pré-escola até o Ensino Médio. No entanto, há cerca de quatro anos o governo estadual vem progressivamente extinguindo as turmas de Ensino Fundamental, não abrindo novas turmas e fechando aquelas que se encerram no final do ano letivo. Um aluno que é reprovado numa dessas turmas, por exemplo, precisa ser transferido para outra escola para que possa refazer a série. Nos próximos dois anos, no máximo, a Escola Caramuru contará exclusivamente com alunos do Ensino Médio. Assim, mesmo alunos que moram nas proximidades dessa escola estadual acabam sendo matriculados na Mosés Bezzi, vêm para a escola com o ônibus escolar providenciado pela secretaria de educação ou recebem passes escolares para o uso em ônibus circulares.

O terceiro fator foi a própria ampliação física da escola, que recebeu um prédio anexo e mais salas de aula podendo, portanto, receber um número maior de alunos – alguns adolescentes que moram próximos a outra escola municipal no bairro vizinho, porém menor, e que preferem se matricular na escola maior em função de atritos que já tiveram com outros colegas na escola anterior. Assim, para eles, a escola com um número bem maior de alunos do que a sua unidade de origem pode representar uma solução rápida para seus problemas de relacionamento ou para os casos de brigas e de violência na saída das aulas.

O quarto fator pode estar relacionado ao próprio perfil do bairro. Além de ser um bairro que concentra a maior parte dos moradores da cidade é, também, o local que concentra muitas fábricas – e onde o aluguel, diferentemente do que ocorre no centro da cidade ou nos bairros próximos a ele, tem um valor passível de ser pago. Assim, o bairro concentra uma

¹⁷ Um exemplo do tipo de troca de letras que as crianças carregam em sua ortografia é a troca do “F” pelo “V”, já que em alemão a letra V tem o mesmo som que a letra F em português. Ou, ainda, a troca da letra “D” pela letra “T”. Em Nova Petrópolis, por exemplo, alguns alunos chegam a perguntar ao professor, durante o ditado, se a palavra deve ser escrita com “T forte” (a letra T) ou “T fraco” (a letra D).

grande quantidade de trabalhadores da indústria (moveleira, em especial) cujos filhos são matriculados na escola.

Por ser um bairro de trabalhadores de fábricas, temos também uma grande variedade entre a origem geográfica de nossos alunos. Muitos deles são de outros lugares do Rio Grande do Sul, de outros estados da região do Sul e até mesmo das regiões Norte e Nordeste que, atraídos pela possibilidade de uma vida melhor e de emprego, acabam migrando.

No entanto, justamente o que atrai as famílias para a cidade acaba sendo o fator de “expulsão” da cidade: atraídos pela ideia de que a vida na cidade é mais fácil¹⁸ e que a remuneração é muito boa, muitas delas migram, se desapontam com as dificuldades que encontram, com a baixa remuneração (aquém do que imaginavam), e acabam voltando para suas localidades de origem ou então procurando novas oportunidades em outros lugares. Por isso, ao mesmo tempo em que a escola recebe um número grande de alunos, também observa um número grande de transferências de alunos que vêm e também que partem para outros bairros ou outras cidades.

Independente das causas que possam explicar o grande número de alunos matriculados na escola Mosés Bezzi, o fato é que observamos um cenário bastante variado entre os alunos. Há variação do cenário entre diferentes critérios: observa-se que há alunos com bom poder aquisitivo, outros com menos poder aquisitivo, e alguns, ainda, que são auxiliados por programas como o Bolsa Família.

Há alunos que frequentam a Igreja Católica tradicional, vários luteranos, muitos de denominações neopentecostais e outros, ainda, de matriz religiosa afro-brasileira. Por muito tempo, foi comum dar início ao período letivo com uma oração de Pai Nosso (na versão católica, que difere um pouco da versão protestante e da versão das neopentecostais), mesmo que a escola não seja confessional e, pelo contrário, pertença ao um Estado laico¹⁹. Essa prática era bastante forte na direção anterior, com quem o diálogo era muito difícil, foi

¹⁸ De certa forma é possível entender a atração que a cidade exerce aos olhos de quem a visita. Gramado é uma cidade organizada, limpa e florida. A população pobre não está às vistas de quem visita o município, portanto cria-se uma falsa impressão de facilidade, pujança e segurança. Como toda e qualquer cidade, Gramado tem seus problemas de segurança, mas não é isso o que os guias de turismo e donos de restaurante dão a entender. Mais de uma vez já ouvi a fala de turistas de que a cidade é tão tranquila que a delegacia de polícia é fechada ao final do dia, na sexta-feira, e reaberta apenas na segunda-feira. Ledo engano, mas que para alguém que vem de grandes centros urbanos, caóticos e com graves problemas sociais e de segurança, soa como um paraíso na Terra.

¹⁹ Pelo menos, no papel, o Estado é laico, embora estejamos vendo um avanço da bancada da Bíblia e um retrocesso no que concerne à laicidade do espaço público.

mantida por um tempo pela nova direção, que acatou o pedido dos professores para suspendê-la justamente porque tratava-se de um espaço laico e, mais do que isso, se abrissemos espaço para uma oração de perfil católico, então todas as outras manifestações religiosas também poderiam (e deveriam) ter seus momentos para oração.

Embora a convivência entre os diversos pertencimentos religiosos dos alunos se dê de forma relativamente tranquila, um aluno frequentador da Umbanda e cujo pai comandava um terreiro, confessou-me temer expor publicamente sua religião com medo de ser rechaçado pelos colegas neopentecostais, que viam nessa prática uma relação com o ocultismo e o satanismo. Interessante foi perceber que quando o aluno contava-me sobre sua pertença religiosa, fazia muita questão de frisar que o seu pai só realizava “trabalhos do bem”, e que se negava a realizar qualquer rito que fosse trazer prejuízos à outra pessoa.

Percebe-se entre os alunos uma dificuldade de diálogo inter-religioso, especialmente entre aqueles que são frequentadores das denominações neopentecostais, embora não percebam que vários ritos de seus pastores e suas pastoras assemelham-se bastante aos ritos afro-brasileiros, embora recebam outra denominação e, portanto, um aspecto de santidade que as religiões afro-brasileiras não teriam²⁰. Mesmo que convidem colegas de outras igrejas para participarem de seus cultos e recebam essas visitas, só podem retribuí-las se o líder da comunidade religiosa autorizar – o que geralmente não ocorre.

Não se percebe, dentre o corpo docente da escola, uma preocupação com essa questão de pertença, respeito e diálogo inter-religioso. Mesmo aqueles professores que são obrigados a trabalhar com as aulas de Ensino Religioso para fecharem suas cargas-horárias dificilmente se preocupam com essas questões ou até mesmo se preocupam em trabalhar com a pesquisa e conhecimento de outras matrizes religiosas não-cristãs, sejam elas monoteístas ou não.

Em termos culturais, percebemos que poucos alunos têm o hábito de leitura, muitos assistem a programas de TV a cabo – mesmo que o acesso se dê de forma ilegal, como eles mesmos confessam -, mas a grande maioria deles acaba assistindo aos programas da Rede Globo e do SBT.

²⁰ Um aluno dessas igrejas neopentecostais relatou-me uma vez uma sessão de exorcismo e de como a pastora ameaçou-o por tê-la desobedecido: ela afirmou que numa próxima vez, faria o demônio entrar em seu corpo ao invés de sair pela porta da igreja. A fala dela lembrou-se um pouco a fala dos umbandistas que afirmam, em relação aos Orixás, que é necessário doutrina-los para que possa controlá-los, do contrário o Orixá toma conta da pessoa podendo machuca-la e até mesmo deixa-la louca.

A maioria dos alunos possui telefones do tipo *smartphones* com os quais acessam principalmente jogos, redes sociais e sites como YouTube. Embora dominem o acesso à rede através do celular, paradoxalmente, não sabem fazer uso do computador enquanto instrumento de pesquisa e de trabalho, a não ser para acessar redes sociais ou baixar jogos e filmes: não sabem redigir, formatar e salvar um texto num editor de textos, e seu conceito de pesquisa é o de copiar e colar, que infelizmente ainda é aceito por vários professores que atuam na instituição, embora possamos perceber que há um esforço para que essa prática diminua.

A questão da dificuldade que têm em realizar pesquisas vem, em parte, do fato de que alguns professores ainda aceitam cópias de livro ou da internet como resultado do que chamam de pesquisa – aliás, há professor que chama de trabalho de pesquisa a ação de copiar um texto gigante do livro didático, *ipsis literis*.

Porém a questão pode ser mais profunda e mais séria: a dificuldade de leitura e interpretação de textos, que percebemos na própria sala, associada à falta de estímulo para acessar outras fontes de informação além do canal de sempre da TV ou o site de sempre da internet. A dificuldade que têm em compreender e retirar de um texto (escrito ou visual) informações que possam ser fundamentais e a aceitação de cópias sem qualquer tipo de análise ou de questionamento crítico acabam por dificultar a construção de um texto de sua própria autoria. A dificuldade de leitura e interpretação de texto salta aos olhos quando alguma atividade do livro didático de história pede que os alunos deem uma resposta pessoal e que a justifiquem, ou seja, que argumentem. Percebe-se a enorme dificuldade que têm em argumentar, e isso ocorre porque não se “alimentam” de fontes que não sejam as habituais.

A questão de não se habituarem a ler, a consultar outras fontes, a falta de curiosidade ou mesmo de estímulos a buscar outros pontos de vista ou outras possibilidades de estética se desdobra para além do espaço da escola, refletindo na produção de pequenos curtas no interior de um projeto de cinema nas escolas.

Há poucos anos, a Secretaria Municipal de Educação deu início a um projeto intitulado Educavídeo que propõe a produção, por alunos dos Anos Finais das escolas municipais, de filmes de curta e curtíssima duração. Inicialmente, o projeto funcionava com escolas que eram núcleos de trabalho, das quais a Escola Mosés Bezzi, junto a mais outras quatro escolas da rede, fazia parte. O projeto transformou-se em um Programa da prefeitura que atende a alunos de diferentes escolas municipais e que ainda contempla alguns alunos de nossa escola.

Embora o programa tenha incentivado um aluno a estudar teatro na UFRGS e levado outra a pensar na possibilidade de estudar cinema, de maneira geral os curtas produzidos acabam reproduzindo aquilo que os alunos consomem como produto cultural. É louvável e importante que exista um programa como esses e que permita aos alunos, moradores da cidade que sedia um grande festival de cinema, transformarem suas ideias em imagens em movimento. Porém, a produção destes curtas não tem sido acompanhada de uma reflexão sobre a produção de cinema e seus desdobramentos, bem como diferentes formas de se contar uma história – com velocidades de narrativa, fotografia e enquadramentos diferentes do que vemos no cinema produzido em Hollywood²¹.

Ao perguntar a alguns alunos como se dava o processo de produção do filme – da ideia inicial do roteiro à produção da edição -, responderam que alguém tinha uma ideia, discutia com o grupo e escreviam o roteiro e saíam para filmar. Ainda na mesma conversa, perguntei se dentro do programa havia momentos em que os participantes assistiam a filmes ou a diferentes produções de outros países, e a resposta foi negativa.

Não podemos negar que em termos qualitativos a produção dos alunos mostrou um notável avanço técnico desde o início do programa, no entanto, é impossível não reconhecer que tanto a estética quanto os argumentos (as tais “ideias”) seguem ainda a lógica da indústria hollywoodiana – porque é o que eles assistem, e porque também é o que a maioria dos professores-monitores do programa assiste. Assim, se não assistem a outras linguagens, como poderiam produzir algo diferente do que estão expostos?

Observando esse cenário que é ao mesmo tempo de diversidade (regional, linguística, religiosa), mas que não estabelece qualquer espécie de diálogo entre os alunos sobre Pluralidade Cultural e silêncios que a escola acolhe e reproduz, ao mesmo tempo em que encontramos alunos que participam não apenas como expectadores de filmes, mas como autores de curtas – embora sua produção não seja acompanhada de uma mediação que permita uma reflexão sobre a importância do cinema e de que ele, também, produz, reforça e reproduz silenciamentos – por que não utilizar o cinema como ponto de partida para a construção de uma estrada que leve ao diálogo e ao conhecimento entre os diferentes pertencimentos religiosos dos alunos, ajudando-os a perceber que, na realidade, são muito mais parecidos do

²¹ Em tempo: há produções hollywoodianas muito boas e que possibilitam discussões interessantes, no entanto, a indústria cinematográfica vive dos índices de exibição e da arrecadação dos *blockbusters*. É a esse tipo de linguagem que nossos alunos têm acesso e sem qualquer tipo de problematização.

que diferentes? De que aquele que é visto como “o outro”, o “diferente” é mais parecido com ele do que outras pessoas que o circundam? O cinema e outras formas de produção audiovisuais, apoiadas em suportes de literatura, quadrinhos, textos informativos poderia auxiliar os alunos a saírem de suas zonas de conforto e detrás de suas muralhas e a perceberem que outras crenças são tão importantes quanto as suas porque fazem parte da identidade de seus colegas, de quem eles são.

CAPÍTULO 2 – O CINEMA RECRIA, CRIA OU APROXIMA O ALUNO DO PASSADO? UMA REFLEXÃO SOBRE OS USOS PEDAGÓGICOS DO CINEMA

2.1 O cinema aproxima do passado? Ou cria um passado?

Embora, aparentemente, pareça claro para os professores que o cinema reconstrói e ressignifica o passado, no aspecto prático os filmes continuam sendo utilizados em sala de aula com dois objetivos maiores:

a) fortalecer ou consolidar as informações dadas à turma pelo professor, muitas vezes sendo utilizado quase que de forma comprobatória do que se explicou;

b) ilustrar o conteúdo que foi aprendido sobre determinado tema, às vezes sob a ideia ingênua de que um filme histórico ou de inspiração histórica aproximaria o aluno do passado.

Esses dois aspectos apareceram de forma bastante forte nas conversas que foram travadas com alguns colegas da rede, que serão analisadas mais adiante.

Na realidade, engendrar-se de forma enganosa pelas imagens do passado reconstruídas pelo cinema é uma tentação bastante grande e também perigosa²². Cenário, atmosfera, trilha sonora são elementos que podem provocar um efeito quase hipnótico. Bernardet (1988), ao tratar da produção de filmes históricos naturalistas, no Brasil, afirma:

Na realidade, o filme histórico naturalista oferece às pessoas a ilusão de estarem diante dos fatos narrados (o que não se restringe ao filme histórico, pois, em geral,

²² O filme **O Nascimento de Uma Nação** (1915), do cineasta D. W. Griffith, é um bom exemplo de como uma narrativa fílmica pode, ao mesmo tempo, reescrever a história justificando questões do tempo da produção da película e nos direcionar para uma visão deturpada do passado, calcada nos valores de quem a produziu. Griffith, simpatizante da Ku Klux Klan construiu um filme em que mostra que, em meio à Guerra de Secessão nos Estados Unidos, a assinatura da abolição da escravidão gerou um problema enorme, pois os ex-escravos criaram um verdadeiro caos social. Na película, cabia à Ku Klux Klan o papel de herói, pois, graças a ela, a ordem foi restabelecida no país e a segurança voltou aos lares e às ruas estadunidenses. A narrativa fílmica é construída de tal maneira que, se o espectador não se policiar, pode se ver envolvido de tal forma na trama que acaba torcendo para que a K.K.K. chegue logo e exerça o seu papel de “salvadora da nação”.

toda a produção ficcional de estilo *hollywoodiano* está sujeita a este mecanismo ilusionista). Há aqui o ocultamento da linguagem, pois esta adquire total transparência. Desta maneira, o espectador não se pergunta em qual linha teórica a história do filme está sendo contada. Ela é mostrada como se fosse a única interpretação do fato, e a linguagem assume um papel fundamental. (BERNARDET, 1988: 15)

Segundo Rossini (1999:123), o cinema é uma narrativa que trabalha com verossimilhança e, por isso, cria o efeito de realidade, também apontado por Quinsani (2012). Em virtude dessa verossimilhança, o espectador sente-se imerso por essa atmosfera de realidade e acaba por julgá-la verdadeira; as informações que ele traz e o passado que ele reconstrói acabam constituindo uma versão da história, fixando-se no imaginário coletivo e acabando por gerar a ideia de verdadeiro.

Giroux (2013), por exemplo, em texto no qual analisa a questão da memória e da pedagogia no mundo da Disney, aponta para a forte atuação que o complexo de estúdios, parques e produtoras tem num cenário de construção de esquecimento histórico, de silenciamento e de mercantilização da memória (p. 136). Em suas palavras:

As estratégias de escapismo lúdico, de esquecimento histórico e de pedagogia repressiva nos livros, discos, parques, filmes e programas de TV da Disney produzem uma série de identificações que, incansavelmente, definem os Estados Unidos como branco, de classe média, heterossexual. A pedagogia, nos textos da Disney, funciona como uma lição de história que exclui os elementos subversivos da memória. (GIROUX, 2013: 136)

E ainda:

Por trás da inocência e de seu apelo a um estado infantil, no qual esquecer o passado se torna mais importante que interagir com ele, a função controladora da memória anula suas possibilidades emancipatórias (p. 137)

Giroux preocupa-se em analisar, em seu artigo, a forma como a Disney, através de um de seus braços, a *Touchstone Films*, voltada a produzir obras para o público adulto, reescreve o passado recente estadunidense através do filme **Bom dia, Vietnã**. Nessa reescrita de um evento que criou profundas cicatrizes na sociedade estadunidense, o diretor e o autor conseguem, segundo Giroux, reforçar o papel do homem branco de classe média no conflito em detrimento de negros e latinos que eram numericamente maiores que os brancos²³, ao

²³ Foi praticamente inevitável a lembrança de um dos filmes sobre a Família Adams, no qual a Wandinha e seu irmão são mandados para um tradicional acampamento de férias. Como acontecia, anualmente, os donos do acampamento encenavam uma peça, que seria sobre a primeira Ação de Graças realizada nos Estados Unidos (quase um mito de criação da nação). Como protagonistas, escolheram as crianças brancas, loiras e de olhos azuis; como coadjuvantes ou antagonistas, escolheram as crianças que não se encaixavam nesse fenótipo, não se adequavam ao padrão de comportamento do acampamento ou que, ainda, possuíam algum tipo de deficiência – sem nos esquecermos, é claro, da tentativa anterior à realização da peça de promover uma mudança de

mesmo tempo em que discute a visão sexista que o protagonista tem em relação às mulheres vietnamitas, reforçando o aspecto tanto colonialista (ao querer ensinar inglês aos vietnamitas ao invés de aprender a língua local), e racial, pois seu companheiro é um negro que assume o papel de coadjuvante que ri das piadas dos protagonistas (GIROUX, 2013: 139-146).

Bom dia, Vietnã é uma obra cinematográfica que já vimos constar como sugestão de exibição por livros didáticos dos Anos Finais. Uma sugestão de projeção desprovida de qualquer reflexão ou de orientação para os professores sobre temáticas implícitas na obra.

Frente a essa realidade, uma questão fundamental que se coloca é “de que forma trabalhar com cinema na escola”?

Observamos a afluência de novas tecnologias e de suportes de informação no espaço da escola e no cotidiano dos alunos e não encontramos uma sugestão metodológica definida e clara para seu uso na sala de aula, embora haja a consciência de que um filme pode trazer - de forma subjacente - os valores, os temores, o imaginário e a ideologia de uma sociedade. Em texto no qual reflete sobre a imagem, Burke (2004) discute as possibilidades de analisar os filmes como fonte²⁴, submetendo-os à análise crítica e aos procedimentos utilizados pelo historiador, mas alertando para as suas especificidades, como, por exemplo, interpolações, locações, condições de filmagem e edição. Marc Ferro sugere que a análise fílmica seja composta de dois perfis: a análise interna e a análise externa²⁵.

Na mesma linha de Ferro, Burke (2004) afirma que os filmes recriam o passado, portanto os filmes históricos seriam uma interpretação desse passado, feita pelo diretor. O filme tem o poder de criar, no espectador, a sensação de “testemunha ocular do evento”, embora essa sensação seja um completo engodo, por isso é de grande importância, antes de analisar um filme, conhecermos quem é seu diretor e os agentes de sua produção.

Os próprios PCNs de história não oferecem uma linha metodológica, embora sugiram que seria interessante a exibição de dois ou três filmes da mesma temática, mas produzidos em períodos diferentes, “para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da

personalidade em Wandinha, seu irmão e um colega, deixando as três crianças trancafiadas no interior de uma cabana e sendo expostas aos filmes produzidos pela Disney, como uma forma de adequá-las a um padrão de comportamento considerado “civilizado” e aceitável.

²⁴ Entende-se o cinema como fonte pela construção que faz do passado e, também, pelas condições históricas de sua produção.

²⁵ A análise externa constitui-se da cronologia da produção, da análise comparada de versões (se houver), intervenções da censura, custos, equipe técnica, financiamento, público-alvo, produtor. A análise interna se constitui de conteúdos diretos, discursos, gestos, indumentárias (Méndez e Jardim, 2013: p. 256).

época com base na qual foram produzidos.” (BRASIL, 1998:88) e enfatizam que os detalhes cenográficos e de figurino são menos importantes do que os valores que carregam da sociedade²⁶. Para Napolitano:

Em outras palavras, é menos importante saber se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou a reproduções de costumes e vestimentas de um determinado século. O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas nos filmes. (NAPOLITANO, 2011:237)²⁷

Portanto para que a exibição de um filme em sala de aula possa produzir conhecimento, é necessário que os alunos possam compreender que o filme é um discurso, produzido em um determinado tempo e espaço sobre o passado e que, mais do que saber o conteúdo explícito na película, é importante saber o porquê daquela sociedade ou daquele grupo, naquele local e tempo, achar importante abordar o passado da forma como o fizeram. Essa preocupação está, mais uma vez, explícita nos próprios PCNs:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos, é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. (BRASIL, 1998:88)

Para Méndez e Jardim (2013), o cinema pode ser abordado, na escola, em seu caráter pedagógico, tendo em vista que ele se configura, ao lado das séries de TV e dos jogos digitais, como um espaço informal de aprendizagem. Para uma geração que é maciçamente presentista (Caimi, 2013), como a dos alunos da atualidade, o cinema teria a potencialidade de possibilitar a reflexão sobre diferentes temporalidades – o tempo de produção; o tempo dos

²⁶ Embora o passado, às vezes, funcione apenas como “pano de fundo” para uma narrativa fílmica, isso não significa que dados históricos possam ser simplesmente inventados de forma aleatória. Saliba, (1993:98-99) discute justamente essa questão, citando a oposição que Robert Darnton assumiu em relação a uma filmagem de Napoleão e Josefina, na qual não só a Revolução Francesa teria servido tão somente como pano de fundo para o romance, mas também fora destituída de todo seu sentido histórico.

²⁷ Sobre as escolhas e omissões, e refletindo sobre o aspecto maior que envolve a compreensão da construção de uma narrativa fílmica, como, por exemplo, a preocupação com o público para o qual uma obra é destinada, é interessante observar que, na versão em DVD do filme **Orgulho & Preconceito** (direção do britânico Joe Wright, 2005), há, em meio aos “extras”, uma versão alternativa destinada ao público americano. De maneira geral, a transposição para as telas desta obra de Jane Austen permaneceu muito próxima da atmosfera criada pela autora, mas isso não pareceu suficiente para o diretor ou para o estúdio que o financiou. Embora todos saibam que os protagonistas terminam a história juntos, o “final alternativo para o público americano” (assim nomeado no próprio DVD) mostra o casal trocando beijos e juras de amor que destoam completamente não apenas da obra literária original, mas do corpo do próprio filme.

acontecimentos reproduzidos; o tempo da exibição – e permitir que eles estabeleçam pontes entre a sua existência presente e o passado²⁸.

Por que o cinema resolve abordar temas da história? Por que, em determinados momentos, produzem-se vários filmes que seguem a mesma linha temática? Procurar compreender o porquê da realização dessas produções, que tipos de questões estão latentes – e quais são as questões que são invisíveis –, ou seja, vincular o passado retratado nos filmes às lutas do presente seria uma importante ferramenta para a construção do conhecimento histórico (SALIBA, p. 100).

Alguns autores como Guimarães (2012), Abud (2003) e Quinsani (2012) oferecem possibilidades de percurso metodológico para o uso do cinema nas aulas de história. Quinsani (2012), aliás, ao analisar a produção cinematográfica sobre o Holocausto, utiliza uma metodologia muito interessante ao organizar as obras escolhidas sob três eixos temáticos:

- a) a representação do fato, reunindo filmes que representam o Holocausto reconstituindo fatos ocorridos;
- b) a memória do fato, com obras que abordam o Holocausto a partir da memória de personagens que o vivenciaram;
- c) a negação do fato, com obras nas quais as personagens negavam a ocorrência dos eventos.

O autor ainda propõe a divisão dos filmes selecionados entre aqueles que deveriam ser exibidos integralmente e outros que tiveram cenas de até 10 minutos selecionadas, enfatizando a importância de se realizar a exibição dos filmes durante o ano, para que a temática discutida não se perca dentro de um único assunto, mas possa ser continuamente retomada. Nesse caso, a temática estaria além do conteúdo explícito nas produções e poderia abordar temas como ética, democracia, autocracia, tolerância, assuntos que não se limitam aos filmes relacionados dentro de cada um dos eixos temáticos propostos.

Em comum entre os autores, encontramos a ideia de que é fundamental ao professor de história que deseja utilizar os filmes em suas aulas ter uma postura interdisciplinar, estabelecendo diálogo com outros conhecimentos e, além de utilizar o filme, apoiar-se ainda em outros documentos. Também é de suma importância que ele se prepare não só

²⁸ HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

selecionando o filme, mas munindo-se de informações que deem conta do cenário de produção: local, produtor, público-alvo, bilheteria (o que daria uma ideia do alcance da obra) e que, principalmente, não limite a atividade à exibição do filme escolhido, mas que a estenda através de diálogos e de produção textual. Conforme Abud:

A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot, citado por Henri Moniot:

Transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração [...]

Formar a capacidade de julgar [...]

Analisar uma situação [...]

Formar a consciência política como instrumento de coesão social [...]

(ABUD, 2003:190)

A ideia do uso do cinema como instrumento para aprendizagem e para a construção de conhecimento em história não está relacionada com um projeto de formação de um público “amante da Sétima Arte”. Este pode até ser um “efeito colateral” bastante positivo se ocorrer, mas formar cinéfilos não é, definitivamente, o objetivo da exibição dos filmes.

O objetivo da exibição dos filmes em sala é o de produzir aprendizagem histórica a partir do exercício da leitura e da crítica aos filmes. Nas palavras de Abud (2003:191-192):

[...] pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras (...).

Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção de consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e tornam significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado.

A utilização do cinema em sala de aula deve possibilitar ao aluno desenvolver uma educação do olhar, incentivando-o, ao assistir a um filme de ficção, um filme histórico²⁹ ou de inspiração na história, a refletir, a realizar alguns questionamentos, a não aceitar a obra de “peito aberto”, de forma completamente acrítica. O cinema pode ser transformado em um artefato cultural de uso pedagógico com potencialidade para gerar discussões que englobem desde o conteúdo consolidado nos currículos tradicionais como temas que têm sido silenciados por esses mesmos currículos e pelos livros didáticos.

²⁹ Entende-se por filme histórico a produção cinematográfica que tem a intenção de retratar um acontecimento ou um processo histórico ou um período do passado.

O uso do cinema como instrumento de aprendizagem em história deve munir o aluno de um olhar mais crítico sobre aquilo a que assiste, lê e compartilha nas redes sociais, levando-o a realizar alguns questionamentos que são fundamentais não apenas em sala de aula, mas na sociedade. Seffner (2013) lista alguns critérios para a construção de atividades que propiciem a aprendizagem significativa em história, como situações do tempo presente, operacionalização de conceitos e nomeações, permanecer bastante tempo num único tema, diversidade de fontes de pesquisa, diversidade de atividades, escrita (não cópia) feita pelo aluno, questionamentos, trabalho integrado com outras disciplinas.

Algumas sugestões metodológicas do uso do cinema nas aulas de história às quais tivemos acesso limitaram-se à análise dos elementos constituintes do filme com a preocupação em rotular o que estava certo ou o que estava errado em relação ao que foi reconstituído.

A obra de Mocellin (2002) é um exemplo. Embora seu título seja **O Cinema e o Ensino de História**, a obra divide-se em uma fundamentação teórica que, na verdade, aborda o surgimento do cinema e a produção de filmes históricos e cita rapidamente Ferro e a ideia de que o cinema traz as marcas de seu tempo, e em capítulos que discutem questões relacionadas ao conteúdo explícito e implícito da obra sem refletir efetivamente sobre uma metodologia para o uso do cinema na aula de história. Isso não deixa de ser importante, mas limitar-se a isso significa esvaziar o cinema de possibilidades de trabalho na escola, incorrendo na possibilidade de apenas fortalecer o aspecto de entretenimento que, na maior parte das vezes, os filmes assumem na escola³⁰.

Outras sugestões metodológicas direcionam-se ao público do Ensino Médio e, mesmo que abordem temáticas que podem ser trabalhadas com outras disciplinas, não parecem estar muito alinhavadas.

Refletindo sobre essa lacuna metodológica, sobre a reconstrução de um passado pelo cinema, silenciando grupos e reforçando outros, é que esta dissertação pretende constituir uma proposta metodológica que parta do cinema, se utilize de outras fontes imagéticas e escritas para possibilitar a aprendizagem significativa em história para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

³⁰ É comum até mesmo ouvirmos nos corredores das escolas a fala de que a exibição de filmes é “matar aula”, já que o trabalho acaba se encerrando na projeção do filme em si e não representa o ponto de partida.

2.2 O Cinema e seus usos pedagógicos.

O cinema, desde seu surgimento, fascina e envolve seus espectadores, seja retratando a chegada e a saída de funcionários de uma fábrica ou um trem chegando à estação, como fizeram os irmãos Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948), seja com histórias fantasiosas e que traziam às telas os primórdios dos efeitos visuais, como o fez Georges Méliès (1861-1938).

Autores como Kornis (1992) e Saliba (1993) indicam que a percepção do potencial do cinema como fonte histórica já é apontada, pela primeira vez, no ano de 1898, quando o polonês Boleslas Matuszewski redige um texto defendendo a proposição de que cinema era uma importante e infalível testemunha ocular da história³¹, portanto seria um documento de profunda importância, porque mostraria a realidade tal como ela era e, assim, apresentaria a **verdade absoluta**, preocupação tão cara para a nascente historiografia. Matuszewski trabalhava como cinegrafista dos irmãos Lumière. Talvez o que não tenha ocorrido ao cinegrafista polonês seja a reflexão de que, mesmo quando se faz o registro de uma cena cotidiana, ele opera escolhas: o que é considerado importante para permanecer no quadro e o que pode ser descartado³². Dessa forma, a ideia de neutralidade do registro pode ser questionada, pois, ao selecionar o que se considera digno de ser registrado e o que é passível de esquecimento, o cinegrafista baseia-se em seus próprios valores.

No Brasil, o reconhecimento do potencial educacional e documental do cinema (entendendo-o como registro da verdade) transparece nos textos de Jonathas Serrano (1885 – 1944), membro do IHGB, que defendia o emprego de novas tecnologias para “assegurar a

³¹Algumas décadas depois, os cineastas russos Dziga Vertov e Sergei Eisenstein já tinham um posicionamento oposto ao de Matuszewski. Se para o polonês, o cinema era testemunha ocular da história, para os russos, o cinema é uma construção, dotada de escolha e de discurso construídos a partir da montagem do filme. (Kornis, 1992: 240).

³² Sobre o tema, há um interessante depoimento do cineasta alemão Win Wenders no filme **Janela da Alma** (2002). O filme traz depoimentos de pessoas cegas ou com limitação da capacidade de visão sobre a percepção de mundo que têm. Wenders, ao dar seu depoimento, faz uma observação bastante interessante: afirma que sua visão sempre foi dentro de um enquadramento dado pela armação de seus óculos, portanto, desde sempre, seu olhar já havia sido treinado para o que seria filmado e o que não seria registrado ou seria descartado.

veracidade dos fatos, das datas, dos nomes” (Guimarães, 2012:262), na fala dos professores ligados ao movimento da Escola Nova e na própria criação do Instituto Nacional de Cinema Educacional (INCE), no ano de 1937. Segundo Abud (2003: 187):

Compactuando com os paradigmas da Escola Metódica, professores escolanovistas, que viam o cinema como um grande atrativo para os alunos, defendiam o uso do cinema educativo, desde que fosse para garantir a **verdade histórica**, que corria sérios riscos de ser deturpada pelos filmes históricos (...)- grifo da autora.

Para esses intelectuais, um filme histórico só poderia ser exibido após passar pelo rigoroso crivo de um historiador para que o “passado verdadeiro” não fosse deturpado pela ficção. Neste sentido, os filmes épicos hollywoodianos eram questionados, pois “deturpariam” o passado e não transmitiriam a verdade histórica.

Embora o reconhecimento da relação entre cinema e história remonte ao próprio nascimento do cinema, apenas a partir da década de 1970 é que a discussão sobre o cinema como fonte histórica começa a ganhar um corpo maior. Para Marc Ferro, há uma recusa inicial dos historiadores do século XX em reconhecerem o filme como documento em função da própria constituição da História enquanto disciplina, da hierarquização de suas fontes (e das artes) pela sociedade e da questão metodológica:

[...] As fontes que o historiador consagrado utiliza formam, no presente, um *corpus* que é tão cuidadosamente hierarquizado como a sociedade à qual destina sua obra. Como esta sociedade, os documentos estão divididos em categorias, onde se distinguem sem esforço privilegiados, desclassificados, plebeus, um Lumpen. (...) Ora, essa hierarquia reflete as relações de poder do início do século; na frente do cortejo, desfrutando de prestígio, eis os documentos do Estado, manuscritos ou impressos, documentos únicos, expressão de seu poder, daquele das Casas, Parlamentos (...) A História é compreendida do ponto de vista daqueles que se responsabilizam pela sociedade: homem de Estado, diplomatas, magistrados, empresário e administradores (...) (FERRO, 1975:3)

A renovação historiográfica proposta pelos *Annales* representa um passo inicial no processo de abertura metodológica que permitiu, especialmente a partir da década de 1970 e, principalmente, a partir de Marc Ferro, que o cinema pudesse ser discutido enquanto fonte³³. Ao romperem com a ideia de que é possível reescrever o passado tal qual ele ocorreu e ao defenderem a ideia de que o historiador recorta e constrói seu objeto e de que, para compreender como as pessoas viviam e pensavam, era necessário o trabalho interdisciplinar,

³³ Essa afirmação é consenso entre os autores lidos, aparecendo em Quinsani (2012), Abud (2003), Saliba (1993, 2013), Kornis (1992), Morettin (2001), Guimarães (2012). Todos reconhecem que o rompimento promovido pelos *Annales* com a Escola Metódica foi fundamental para a mudança de paradigmas sobre as fontes, possibilitando o desenvolvimento do campo de estudos conhecido como “História das Mentalidades”, bem como da temática cinema-história.

os historiadores abriram espaço para que novas fontes pudessem ser consideradas, incluindo aí o cinema.

A discussão que acompanha a análise do cinema enquanto fonte encontra diversas abordagens, sendo consideradas como mais importantes aquelas conduzidas por Marc Ferro e por Pierre Sorlin. Para o primeiro, o cinema pode ser fonte reveladora de crenças e do imaginário; para o segundo, o campo de discussão deve ser sobre a natureza e os domínios da imagem.

Não nos desdobraremos, aqui, em maiores considerações sobre as diferenças, mas apontaremos o que, segundo Kornis, ambas têm em comum. Em primeiro lugar, ambas consideram que o cinema não é reflexo do real, mas sim uma reconstrução, portanto condições de produção e de recepção devem ser levadas em consideração ao se analisar um filme; em segundo lugar, todo filme é fonte de análise do historiador, mesmo que seja um filme de ficção ou um documentário. Na tarefa de reconstruir o passado, o cinema se apropria dele e o ressignifica. Para a autora, “um outro aspecto em seus trabalhos [de Ferro] é a afirmação de que o filme é um agente da história, e não só um produto. Ferro demonstra como os filmes, através de uma representação, podem servir à doutrinação e ou à glorificação.” (KORNIS, 1992: 244).

Assim, o cinema pode se constituir como uma fonte geradora de conhecimento. Sob a ótica dos Estudos Culturais, o conhecimento, compreendido em suas diferentes formas, é constituído de significações e, por isso, está inserido nas relações de poder. De uma forma não formalizada, instituições e instâncias culturais teriam seu currículo, pois

[...] transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade. Poderíamos listar o que se aprende vendo, por exemplo, um noticiário ou uma peça de publicidade na televisão. Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais. (SILVA, 1999:140)

Fontes de produção de um tipo de conhecimento, que é contribuinte para uma educação informal à qual todos nós (espectadores, leitores e consumidores) estamos submetidos, são dotadas de um perfil pedagógico³⁴, mesmo que diferentes da pedagogia que

³⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. A Pedagogia como Cultura, a Cultura como Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139.

compreendemos no âmbito do espaço escolar e do currículo formal e que exercem ação direta na formação dos alunos.

Nem sempre, no entanto, aspectos de doutrinação ou de glorificação são explícitos numa obra – e mesmo em algumas peças de propaganda e obras encomendadas pelo Estado, como o caso dos filmes de propaganda do regime nazista, por exemplo, isto está totalmente claro. Algumas vezes, a doutrinação pode aparecer de forma subjacente no filme. Para Ferro, os filmes são produzidos, em sua maioria, por uma classe dominante e, em sua produção, perpassariam valores ideológicos da sociedade em que vivem através de cenas, de objetos e de posturas. Sob essa ótica, contribuiriam para a naturalização de diferenças e de exclusões que ocorrem na nossa sociedade, por exemplo.

Nos últimos anos, o cinema tem sido o recurso preferido pelos professores de história, de maneira geral. Além do aspecto atrativo dos filmes, que conseguiriam prender a atenção do aluno, cada vez mais o acesso aos equipamentos de projeção e aos filmes está mais facilitado. Embora o crescimento e o incentivo ao uso desse tipo de estratégia estejam aumentando e essas novas tecnologias venham sendo incorporadas ao universo da escola³⁵, o debate sobre a metodologia para o uso do cinema, na sala de aula, não cresceu na mesma velocidade.

Para Abud (2003:184), a história enquanto disciplina escolar tem se transformado rapidamente ao agregar e ao absorver as novas tecnologias midiáticas, mas o debate sobre as metodologias de seu uso não ocorrem no mesmo ritmo. Há um incentivo muito grande ao uso de novas tecnologias nas aulas de história, que aparece, inclusive, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ele não vem acompanhado de estudos sobre as formas como essas tecnologias podem contribuir efetivamente na construção do conhecimento histórico.

Da mesma forma, Caimi (2013) destaca que essa incorporação de novos suportes nem sempre tem sido acompanhada de uma reflexão teórico-metodológica, pois a tecnologia, por si só, não é garantia de qualidade de ensino nem de construção de conhecimento. A emergência de um perfil de aluno que está em contato e domina novas tecnologias de informação – o *homo zappiens* – demanda a urgência da reflexão sobre metodologias a serem empregadas nas aulas. De acordo com a autora:

³⁵ Os livros didáticos que fazem parte do PNLD têm trazido listas com sugestões de filmes a serem exibidos, de sites a serem visitados e alguns, ainda, vêm munidos de CD-Rom. No entanto, a maioria maciça dessas obras apresenta listagens e não orientações metodológicas para um aproveitamento maior dos recursos.

Os autores [Veen e Wrakking] salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, considerando o comportamento de outras gerações. Entre os mais típicos comportamentos manifestados pelo *Homo zappiens* para com a escola, destacam-se: a) reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como rede de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa. (CAIMI, 2013:167)

Portanto, conceber as aulas de história como um momento de transmissão de conteúdos³⁶ para os alunos, que se colocam numa condição de passividade, não só é impraticável como não dialoga com o cenário encontrado nas salas de aula dos dias atuais.

A literatura que trata da produção de conhecimento nas aulas é uníssona em afirmar que a aprendizagem em história não pode ser constituída de memorização nem estar assentada sobre a ideia de linearidade e de uma única temporalidade. Em certa medida, cremos ser possível agregar a ideia de produção de conhecimento histórico em sala de aula à ideia de aprendizagem significativa em história. Autores como Seffner (1999), Stephanou (2004), Miranda (2005), Siman (2005) salientam que o papel da disciplina de história e, por conseguinte, da aprendizagem em história é possibilitar que o aluno pense historicamente, o que significa instrumentalizá-lo para que ele perceba que a História é a leitura de possíveis passados e que ele possa realizar “uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia” (SEFFNER, 1999: 36). Para Seffner, por exemplo:

Adiantamos já aqui o primeiro critério para reconhecer o que estamos denominando de aprendizagem significativa em História: ela serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente. (SEFFNER, 2013:52)

A aprendizagem significativa em história é a instrumentalização que permite aos alunos desnaturalizar seus olhares sobre o mundo que os cerca e que também lhes possibilita perceber que as situações do presente em que vivem têm raízes no passado – em alguns casos, num passado remoto; noutros, num passado mais próximo. Para esses alunos da contemporaneidade, jovens que, nas palavras de Hobsbawm, “crescem numa espécie de

³⁶ As questões referentes aos conteúdos são um caso à parte para discussão. Os anos finais do Ensino Fundamental contam com uma enorme lista de conteúdos que as supervisões e coordenações esperam que seja cumprida – mas que também é por elas cobrada. Encontramos aí um obstáculo ao trabalho do professor, pois rever a metodologia envolve, entre outras coisas, rever os currículos escolares e, na maior parte das vezes, essa possibilidade não existe.

presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWM, op. cit., p. 13.), a História tem o papel de possibilitar a leitura do mundo, a desnaturalização do olhar e o estabelecimento de um vínculo com quem os precedeu.

Fazemos parte de uma sociedade na qual a imagem tem uma força muito grande e adquire o status de verdade. Sob esse status de verdade, o cinema contribui para a formação de identidades e de subjetividades. Como fonte de educação informal, acaba tornando-se uma fonte geradora de conhecimento sobre o passado, sobre o presente, sobre outras culturas, sobre grupos sociais.

Os alunos que frequentam os bancos escolares estão inseridos nesse universo tecnológico em que o acesso à informação é muito facilitado, mas que não se configura em produção de conhecimento ou mesmo em aprendizagem em história.

O uso do cinema nas aulas de história, associado a outras fontes, pode ser um recurso que possibilita o exercício de se pensar historicamente, procurando identificar a origem do discurso que o filme apresenta e a forma como diferentes personagens, culturas e grupos sociais são representados, produzindo o efeito de acabar com a naturalização das diferenças e podendo perceber que o passado apresentado no cinema – ou em programas de televisão, jogos, noticiários – é uma leitura possível desse passado. E que outras também podem ser feitas ao dar voz a outros grupos ou a personagens que foram silenciados ou obscurecidos.

2.3 Temas Transversais

No ano de 1998, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclos, que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. Concebidos como flexíveis e passíveis de serem adaptados às condições regionais e às demandas locais, os PCNs têm como eixo principal da educação escolar a cidadania.

O texto introdutório dos PCNs discute a longa trajetória que a questão da cidadania percorre na história brasileira. Citando a Constituição promulgada em 1988, o documento afirma que, pela primeira vez, a constituição “inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos” (BRASIL,1998b: 19), entendendo que o sentido de cidadania é muito mais amplo que exclusivamente os direitos civis e políticos, e que, numa sociedade profundamente desigual e historicamente autoritária como a brasileira, ainda não é possível falar de cidadania plena pois uma significativa parcela da população brasileira está excluída tanto de condições dignas de vida como da participação da vida política e social.

Frente a esse cenário de exclusão social, de desigualdade e de uma ideia de cidadania que não é vivida em sua plenitude, os PCNs são apresentados no espaço educacional como um instrumento que possa orientar o trabalho dos professores baseados nos seguintes princípios: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998b: 21). Sob essa perspectiva, os Temas Transversais são vislumbrados como uma possibilidade de que questões sociais, que normalmente não aparecem no currículo formal da escola e que são importantes para a formação cidadã, sejam discutidas na escola, e por todas as disciplinas. Segundo o documento:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais regionais e que novos temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para a sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.(BRASIL, 1998B: 25)

A escolha dos componentes dos Temas Transversais seguiu os seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. O próprio documento reconhece que a escola, por si só, não consegue realizar transformações sociais, mas acredita que a abordagem dos Temas Transversais possa proporcionar aos alunos a possibilidade de compreender, intervir e transformar a realidade. Dessa forma, e levando em consideração que os temas elencados fazem parte da realidade cotidiana dos alunos, espera-se que sejam trabalhados por todas as disciplinas, como previsto pelo próprio documento:

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1998b: 27).

Entendendo a transversalidade como a característica de um tema que atravessa todas as áreas, o trabalho com Temas Transversais pressupõe, portanto, um trabalho conjunto entre todas as áreas que compõem o currículo, uma ação interdisciplinar e contínua que acompanhe toda a vida escolar da criança estabelecendo um diálogo entre o conhecimento sistematizado que compõe o currículo escolar clássico e as questões que fazem parte da vida da criança para além do espaço escolar, estabelecendo um elo entre a realidade e o conhecimento acadêmico. Para tanto, saberes extraclasse e espaços de educação não-formal são fontes importantes para a construção desse diálogo.

No entanto, a transversalidade que deveria ser o eixo para a construção do currículo escolar em diálogo com o conhecimento sistematizado da escola, não recebe esse espaço e acaba assumindo um perfil diferente do imaginado. Para Barbosa (2002:13), a transversalidade acaba sendo transformada num recurso pontual para tornar a aula mais interessante, isto é, para tornar o currículo consolidado mais “palatável” ao aluno, tomando-se o tema transversal como uma alternativa didática, e não como eixo do trabalho.

A questão do currículo escolar tem sido tratada por vários autores. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância e a necessidade de se reformar o currículo com o desejo de aproximá-lo da realidade do aluno, esbarra-se num processo de padronização e enrijecimento curricular. Para Gimeno Sacristán (2005) o currículo escolar é construído com a seleção de temas dentre várias seleções possíveis, e que respondem às necessidades (ou projetos) em pauta em determinados momentos históricos ou, em suas palavras, o currículo é “uma declaração de intenções” (p. 161). Ainda para Gimeno Sacristán,

Além da entidade da informação que contém, a cultura curricular adota formas que repercutem nos alunos em estilos de aprender e de pensar, assim como nos modos de agir dos professores e na organização de todo o ensino. O currículo escolar controla desse modo o que se aprende e a maneira de ensinar o que se aprende. Assim, por exemplo, o fato de que a cultura escolar seja ordenada de forma disciplinar ou interdisciplinar terá consequências no modo como o sujeito pode utilizar o aprendido para ver e enfrentar o mundo. (p. 165 – grifos nossos)

Percebe-se então uma diferença entre um currículo informativo e um currículo formativo. Enquanto o primeiro apresenta os conteúdos de maneira compartimentada e sem diálogo entre as disciplinas, o segundo partiria de questões do cotidiano no aluno e dialogaria com o conteúdo clássico do currículo escolar consolidado.

Não podemos deixar de reconhecer a dificuldade que o trabalho com Temas Transversais, na sua concepção, apresenta: o diálogo com a realidade dos alunos, a escolha de um tema que seja desenvolvido por todas as disciplinas e a realização de um trabalho interdisciplinar.

A primeira dificuldade consiste no diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos. Reconhecemos a existência de um conteúdo consolidado através de bases curriculares e dos livros didáticos que acaba por passar de forma bem distante da realidade das crianças. De maneira geral, não percebemos, nas escolas, um movimento institucional em direção às necessidades e às demandas dos alunos e que ainda possa não só colocá-los em diálogo com o conteúdo consolidado como também trazer a eles algum sentido para a aprendizagem.

Em segundo lugar, encontramos a dificuldade da realização de um trabalho interdisciplinar que, em algumas vezes, esbarra na própria dificuldade do professor em dialogar com os colegas de outras disciplinas ou, ainda, de ter condições materiais e de carga-horária que possibilite a existência de um tempo para o planejamento e replanejamento dos trabalhos que envolvam várias disciplinas. Na prática, escolhe-se um tema e cada disciplina, fechada em seu cubículo, trabalha de forma sozinha e “surda”, sem dialogar com as outras, de forma completamente compartimentada. Daí a surpresa dos alunos quando, em alguma aula, tratamos de temas que são comuns na disciplina de ciências, de língua portuguesa, de geografia. A falta de diálogo e a compartimentação das disciplinas está de tal forma consolidada que causa certa surpresa ao aluno perceber que um professor aborde temáticas que, teoricamente, não caberiam à sua disciplina.

A adoção dos Temas Transversais como eixo de trabalho precisa de uma liberdade curricular, o que significa que não pode haver uma padronização curricular. Não se discute aqui a eliminação de determinados conteúdos do currículo escolar, mas, sim, a cobrança de que todas as turmas de determinadas séries e que estudam na mesma rede estejam estudando exatamente o mesmo conteúdo ao mesmo tempo.

O que ocorre nas redes – sejam públicas, sejam privadas – é a cobrança para que se trabalhe com um conteúdo curricular padronizado, e que é exigido através de exames aplicados nas redes ou pelo trabalho da supervisão das escolas. Sob a justificativa de que um aluno da rede pública, por exemplo, que precise se mudar de bairro não pode deixar de ter conteúdos, cria-se um engessamento curricular que não abre muitas possibilidades para a

transversalidade como eixo de trabalho. E dá-se ênfase, mais uma vez, ao currículo informativo em detrimento do currículo formativo, que é justamente aquele que será cobrado em provas nacionais de nivelamento ou em avaliações aplicadas pelas próprias redes.

Outro problema que pode ser reconhecido como um empecilho ao trabalho com os Temas Transversais dentro da sua concepção de diálogo entre as disciplinas, as realidades sociais e culturais das crianças e o currículo consolidado, reside na necessidade de que haja um planejamento conjunto entre os diferentes professores de área e constante. As cargas-horárias dos professores, a necessidade de cumpri-las em diferentes instituições de ensino dificulta – quando não impossibilita – que exista um momento em que todo o quadro docente possa se reunir para planejar e produzir material específico para seus alunos.

Como resultado da preponderância de um currículo informativo e de dificuldades estruturais para um trabalho conjunto dos docentes, encontramos assuntos que fazem parte dos Temas Transversais e que perpassam algumas disciplinas de forma pontual. Diferentemente da ideia inicial dos PCNs, de que esses temas fizessem parte do cotidiano e acabassem acompanhando a vida escolar do aluno, eles aparecem, ocasionalmente, relacionados a conteúdos que foram trabalhados pelos professores e muito mais como um recurso ilustrativo - ou até mesmo atrativo - para a matéria do que como um conteúdo formativo e que permite ao aluno interagir na sociedade, reconhecer-se como parte dela e construir (e reconstruir) sua identidade.

Por isso, ela vai acabar aparecendo de forma pontual em alguns momentos e em algumas disciplinas, mas não vai se fazer presente de forma contínua nem vai acompanhar a vida escolar da criança. Aparece, esporadicamente, quase como um “tema turístico” no programa das disciplinas e dificulta – se não impede – que o assunto seja retomado no curso do ano escolar, como sugere Quinsani (2012), ou até mesmo nos anos subsequentes do ensino fundamental, tornando-se, de fato, parte da vida escolar.

2.4 Pluralidade cultural

A literatura que tem abordado o tema da Pluralidade Cultural no campo da Educação também o nomeia de Multiculturalismo. Seus estudos sobre o tema no ambiente escolar e no espaço de formação docente são relativamente recentes, e reconhecem que o termo é polissêmico, portanto, trata-se de um tema de difícil abordagem tanto na academia quanto na escola.

No entanto, embora o termo represente um desafio a ser encarado tanto no que concerne à sua discussão quanto à sua vivência no espaço escolar, ele é de suma importância, pois está profundamente relacionado às questões de identidades individuais, coletivas e nacionais – e nesse aspecto, à construção de uma identidade nacional. Devemos nos lembrar de que seu processo é marcado por uma disputa em relação ao currículo, sobre os temas que devem ser abordados pelas disciplinas, pelo currículo oficial, ou seja, por aquilo que uma sociedade, em seu tempo, considera importante que seja ensinado aos alunos na escola. Assim, o currículo é histórico, fruto de um tempo e de um espaço e resultado de uma disputa.

É comum ouvirmos em telejornais, documentários e/ou propagandas que vivemos em um Brasil que contém em si diversos Brasis – aliás, este parece ser, por exemplo, o mote para as propagandas de agências de turismo voltadas para o público do exterior.

Parece lugar comum fazermos tal afirmação sobre os nossos Brasis, todavia basta uma breve olhada s nas representações culturais “oficiais” de cada Estado e podemos, rapidamente, perceber as diferenças: o gaúcho e a prenda no Rio Grande do Sul; o pessoal vestido de calças curtas e de suspensórios em Santa Catarina; as escolas de samba no Rio de Janeiro; as baianas de Salvador: pequenos exemplos dentro de um grande território.

Frente a essa diversidade³⁷ que a mídia apresenta a todos nós, não paramos realmente para refletir acerca do tema pluralidade cultural – na verdade, acabamos nos satisfazendo com a diversidade cultural que à qual somos expostos, mas não paramos para pensar sobre a existência de outras manifestações culturais e identitárias que não são reconhecidas como representativas de um coletivo maior, que são esquecidas ou que são silenciadas.

A cultura, enquanto resultado da produção humana, é dinâmica, passando por transformações, assimilações e adequações as quais muitas vezes não são percebidas ou já

³⁷ Diversidade que, convenhamos, mostra-se limitada e estereotipada.

foram naturalizadas. Se pensarmos no sentimento de pertença religiosa do povo brasileiro, podemos perceber a existência de um sincretismo que nem sempre é percebido pelo indivíduo e que não gera para ele qualquer espécie de conflito – por exemplo, a pessoa que ao mesmo tempo em que vai à missa na Igreja Católica se diz espírita e frequenta o terreiro de candomblé, ou ainda pastores de denominações neopentecostais que promovem em seus cultos sessões de descarrego.

Por isso, quando tratamos de diversidade e de pluralidade cultural, o tema torna-se complexo porque há representações oficiais de uma diversidade e outras manifestações culturais que são silenciadas ou que não encontram espaço para reconhecimento ou manifestação. Se visitarmos o site do IBGE com os dados do censo de 2010, por exemplo, perceberemos que entre 10.693.929 habitantes do Rio Grande do Sul, 157.999 declararam-se pertencentes à Umbanda, ao Candomblé ou a outras manifestações de religiosidades afro-brasileiras.

O mesmo censo aponta que a Bahia, contando com uma população de 14.016.906 na época da coleta da amostragem, tinha 47.069 pessoas que se declararam pertencentes às religiões apontadas anteriormente³⁸. Apesar disso, quando somos levados a pensar sobre manifestações culturais regionais, automaticamente ligamos a Bahia aos cultos afro-brasileiros e jamais pensamos no Rio Grande do Sul sob uma ótica diferente que não a do gaúcho ou a de uma tradição exclusiva - ou majoritariamente - cristã.

No entanto, não podemos negar que as identidades, na contemporaneidade, são fragmentadas e móveis. Portanto, um indivíduo pode se sentir pertencente, em termos identitários, a diferentes grupos: ele pode ser, ao mesmo tempo, gaúcho, branco, rapper e pertencente ao candomblé.

Em texto discutindo a fragmentação da identidade e os “jogos de identidade”, Hall afirma:

[...] Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades como uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam

³⁸ Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/index.php> (acessado em 25/07/2016). Vários pontos podem ser levantados em relação a esses dados. É possível que, no Rio Grande do Sul, os praticantes das religiões afro-brasileiras se sintam à vontade para falar abertamente sobre sua pertença religiosa e que, na Bahia, isso ainda possa não acontecer ainda como resultado dos tempos em que os batuques e a realização de atividades do gênero eram caso de polícia. Pode ser que, na Bahia, tenha havido um crescimento das religiões neopentecostais, que absorveram antigos adeptos das religiões afro-brasileiras.

mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os interesses e todas as variadas identidades de pessoas possam ser conciliadas e representadas.

[...]

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma urna política de identidade (de classe) para uma urna política de diferença. (HALL, 2006:20)

Pouco acima no texto deliberadamente utilizamos o termo “oficial” ao nos referirmos às manifestações culturais de alguns estados brasileiros. Sua escolha não foi fortuita e pouco pensada. Tomemos, por exemplo, o caso do Rio Grande do Sul: ao contemplar como representante oficial da cultura gaúcha o casal formado pelo peão e pela prenda, outras manifestações culturais do estado são ocultadas ou silenciadas.

Quando Paixão Côrtes e Barbosa Lessa publicaram o manual de danças gaúchas, não o consideraram no sentido estrito do termo e deixaram claro que haviam compilado, naquela edição, cerca de 22 danças. Outras variações regionais ou outras danças não foram agregadas por falta de dados ou de informações, reconhecendo a existência de mais do que duas dezenas de danças no Estado. No entanto, quando o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) se organiza e ganha força, e os festivais começam a ocorrer, pois o MTG dá à publicação dos dois folcloristas o caráter de manual, considerando, exclusivamente, o que consta na publicação. A partir disso, outras manifestações locais não foram mencionadas pela edição original e, portanto, não são contempladas pelo movimento representativo do que se considera como cultura oficial³⁹.

Por isso, embora ouçamos com relativa tranquilidade a expressão pluralidade cultural – e até mesmo ouçamos a expressão de que temos vários Brasis dentro de nosso país – não paramos para pensar que pode haver mais expressões culturais do que aquelas que aparecem divulgadas em órgãos oficiais ou mesmo as que têm espaço na escola ou podem ser vivenciadas e/ou sofrerem a experiência de preconceito (étnico, de gênero, de religião).

Dessa forma, faz-se de extrema importância refletir sobre a necessidade da desnaturalização da expressão “pluralidade cultural” e refletir sobre suas fragmentações. Ainda que ouçamos que o Brasil possui dentro de si vários e diferentes Brasis, não nos

³⁹ Segundo Xavier (2016), o que era inicialmente uma obra que reunia pesquisas feitas pelos dois folcloristas acabou por se tornar, de fato, um *manual* na concepção mais comum do termo, não tendo um perfil de elasticidade que pudesse contemplar nuances regionais ou microrregionais.

perguntamos que Brasis e que manifestações culturais ganham espaço dentro de nosso país nem quem determina o que é representativo de cada localidade.

Ao elencar uma série de autores que abordam o tema em suas pesquisas, discutindo a necessidade de desnaturalização da ideia de pluralidade e identidade culturais, como Hall, Grant, Coutinho, Candau, a pesquisadora Ana Canen (2000) afirma que o que há em comum em todos eles é que:

[...] alertam para a necessidade de reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa e bem localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade a serem levadas em consideração em práticas pedagógico-curriculares, voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa. (CANEN, 2000:136)

No contexto de globalização em que estamos inseridos, as identidades culturais se fragmentam, se misturam, se sobressaem ou se diluem. Canen (2000, p. 137-138) aponta que tanto na literatura nacional quanto na internacional é possível reconhecer três vertentes diferentes a respeito do impacto da globalização sobre as identidades culturais e a necessidade da realização de uma educação multicultural.

A primeira vertente reconhece que a globalização é um processo que dilui fronteiras e aproxima diferentes universos culturais, o que poderia gerar uma influência no sentido de homogeneização cultural.

A segunda vertente aponta para os riscos que o perfil da globalização traz para culturas que são locais. A globalização se assentaria sobre o perfil de uma cultura dominante e consumista; justamente por ser esse o perfil, colocaria em risco manifestações culturais que são locais.

Por último, a terceira vertente enxerga na globalização um processo perigoso e que além de não beneficiar de forma igualitária grupos que são diferentes ainda acentuaria posturas que são racistas e xenofóbicas.⁴⁰

No cenário da globalização podemos perceber que dois movimentos ocorrem de forma simultânea. Se por um lado percebemos uma homogeneização de consumo material e cultural, com pessoas assistindo aos mesmos filmes, consumindo os mesmos produtos eletrônicos e

⁴⁰ Talvez pudéssemos subdividir a terceira vertente indicada por Canen em duas: uma que trata do perigo da globalização que acentua as desigualdades sociais, e outra vertente nova, uma quarta, que trata do perigo da globalização que acentua e aumenta os casos de xenofonia, como percebemos no exterior e também aqui no Brasil, especialmente no que concerne aos imigrantes haitianos.

vestindo-se de forma parecida ao redor do mundo, por outro lado podemos perceber que em alguns lugares ocorrem processos de reelaboração da identidade, buscando reforçar os aspectos que são locais e diferenciá-los da grande massa homogênea⁴¹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elencaram o tema da Pluralidade Cultural como uma das questões a serem tratadas no âmbito do espaço escolar, considerando que sua abordagem é de suma importância para a formação de cidadãos críticos e participativos no interior de uma sociedade multifacetada. Os próprios PCNs subdividem o tema Pluralidade Cultural em outros núcleos temáticos ligados ao eixo maior. Segundo Canen (2000:142):

[...] os assuntos, por sua vez, subdivididos em categorias, tais como: a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo, a vida comunitária como referência afetiva, forma de organização e base de relações econômicas em diferentes regiões, as relações com o tempo e com o espaço por seres humanos de diferentes origens culturais, a educação em diferentes grupos humanos, a atitude de voltar a atenção para o ponto de vista dos grupos sociais, o ser humano como agente social e produtor de cultura, as muitas linguagens como identidade de grupos, e assim por diante.

No entanto, apesar da importância que o tema assume, e de que a Pluralidade Cultural pode ser considerada como um tema fundamental a ser abordado no âmbito da escola, é difícil se perceber como e quando isso ocorre efetivamente. Questões de cunho cultural não compõem os currículos oficiais de nenhuma disciplina e, quando aparecem, surgem na condição de curiosidade, do “exótico”, ou seja, daquilo que pertence ao outro – e como outro “diferente de mim” -, mas que não faz parte do “nós”, não é legitimado como parte constituinte da identidade cultural de alguns alunos que podem fazer parte das turmas nas quais lecionamos.

Embora o tema devesse fazer parte do currículo escolar e percorrê-lo não de forma pontual, mas no curso do ano letivo e contando com a ação de um trabalho docente interdisciplinar, a pluralidade cultural acaba se transformando num tema externo à realidade da escola, às realidades dos alunos (e seus interesses) e, também, à realidade dos docentes. Assim, o que os PCNs propõem na condição de documento não pode ser percebido como prática na sala de aula ou fora dela.

⁴¹ Não podemos negar que em alguns casos essa reelaboração da tradição local tem, além da finalidade de marcar a identidade local de um grupo através de seus costumes, utilizar essas tradições para gerar recursos financeiros.

2.5 Projeto Araribá: uma análise do livro didático adotado na rede

Uma das preocupações iniciais da pesquisa era realizar uma análise dos livros didáticos de maior adoção no processo de seleção do último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para tanto, tentou-se acessar diferentes fontes que pudessem indicar quais obras escolhidas para os Anos Finais do Ensino Fundamental dentro do processo seletivo - que ocorreu no curso do segundo semestre de 2013 - seriam adotadas nas escolas no triênio 2014-2016.

Primeiramente, a solicitação a essa informação foi feita diretamente ao MEC. Apesar de várias tentativas, acessando diferentes instâncias no interior do próprio Ministério da Educação e relacionadas ao PNLD - encaminhamento, inclusive, de um e-mail enviado diretamente à pessoa responsável pelo programa -, não houve qualquer resposta ao pedido.

Não tendo obtido a informação via Ministério da Educação, a alternativa encontrada foi entrar em contato com as editoras, contatando, inclusive, antigos colegas de graduação que trabalham como colaboradores para essas empresas. Como resposta, foram enviados catálogos de propaganda de obras didáticas de história para os anos finais, mas não a listagem solicitada. Novamente, o resultado dessa busca foi frustrante.

A solução encontrada, então, foi direcionar o olhar para os livros adotados pela rede municipal de Gramado. À época da seleção do livro didático, os professores da rede tinham uma reunião mensal para fins de formação continuada⁴². A pauta de uma dessas reuniões foi a escolha do livro didático. O argumento que embasou a seleção foi privilegiar uma mesma obra que fosse adotada por todas as escolas da rede para que não houvesse prejuízo aos alunos que precisassem mudar de escola no curso do ano letivo, tendo em vista que todas as escolas estariam trabalhando com o mesmo material e, pelo menos, teoricamente, abordando o mesmo assunto.

⁴² As reuniões de formação continuada poderiam quase constituir um capítulo à parte. As áreas do currículo eram separadas e responsáveis por organizar suas próprias temáticas de formação. O grupo, que contava com professores de história e de geografia, tinha reuniões que acabaram se tornando um conjunto de “curiosidades” ao invés de representarem momentos de estudos coletivos e uma oportunidade para a construção de projetos. Numa das reuniões, como exemplo, tivemos a exibição de slides da viagem de uma professora pela Índia e a tentativa de organização de uma visita à região das Missões, aqui no Rio Grande do Sul, que envolveria uma “experiência xamânica” com o grupo – a viagem não se realizou e, muito menos, a tal experiência xamânica, seja lá qual fosse ela.

Esse argumento nos leva a refletir sobre o descompasso que existe entre o discurso da educação e a prática na escola: se, por um lado, o discurso que acompanha a educação defende a ideia de flexibilidade de conteúdo e sua adequação à realidade do aluno e às demandas locais, por outro lado, a ideia de se utilizar um mesmo livro didático em toda a rede para que haja uma “padronização” em termos de ensino traz como efeito o engessamento do currículo. Há escolas que recebem crianças oriundas, exclusivamente, do ambiente urbano e que sempre moraram no mesmo bairro; outras escolas, todavia, recebem alunos oriundos de escolas rurais multisseriadas e que ingressam em escolas urbanas apenas no momento de frequentarem os anos finais do Ensino Fundamental; outras, ainda, recebem um número grande de alunos migrantes, cujas famílias vêm a Gramado com a expectativa de emprego e melhoria de vida⁴³.

A questão que envolve a padronização de um currículo para a rede representa um problema para a própria comunidade escolar. Quando se constrói o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, o processo deve levar em consideração vários lugares de fala: o da administração escolar, o do corpo docente e o da comunidade escolar. A partir da aplicação de uma pesquisa sócio-antropológica, traça-se um perfil da comunidade escolar: um perfil cultural, social e econômico e, a partir desse perfil, constrói-se um PPP que leva em consideração as características e as demandas daquela comunidade escolar. Uma insistência na padronização curricular, com lista de currículos construída há alguns anos pelos professores e que acaba se tornando o parâmetro para o trabalho (para a cobrança) de todas as unidades que compõem a rede, acaba desconsiderando a aprendizagem que leva em conta as características, as demandas e os conhecimentos que são locais e que acabam por representar para o aluno algo que não tem relação alguma com sua realidade. Vários projetos - desenvolvidos em escolas da rede nos últimos anos - não partiram da realidade e das demandas escolares, mas foram impostos pela própria secretaria⁴⁴.

⁴³ Como exemplo, temos na escola alunos cujas famílias migraram de Pernambuco e do Maranhão para Gramado.

⁴⁴ No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação adquiriu centenas de exemplares de uma obra intitulada **Tosco**, da editora Alvorada, e que fazia parte de um projeto maior que visava à valorização da educação: o **Projeto Tosco**. A obra, destinada a adolescentes, relata a trajetória de um aluno que representava um problema na escola, envolvia-se em atos de violência, indisciplina e vandalismo, não valorizava a educação e que, numa reviravolta, muda de postura, tornando-se o que muitos chamam de “o aluno que deu certo”. O projeto foi imposto pela Secretaria de Educação que, inclusive, determinou para qual turma dos anos finais tal material estaria destinado (9ºAno), sem considerar a realidade da escola e das turmas nas quais a leitura e o trabalho com o livro seriam muito mais produtivos do que na turma indicada pela Secretaria. Para maiores informações sobre

Atualmente, a rede municipal de educação tem passado por um processo de digitalização e de informatização das suas escolas, o que parece coincidir com uma das metas do Plano Municipal de Educação que é de informatizar e desburocratizar a administração escolar⁴⁵. Muito mais do que munir as salas de aula com lousas digitais e computadores, o processo de informatização prevê que, progressivamente, os professores abandonem os diários escolares de papel e utilizem apenas o sistema digitalizado. Inicialmente, o programa previa apenas o lançamento das notas das avaliações no sistema e o número total de faltas somadas nos registros feitos no diário de classe em sua forma clássica. Ao munir as salas de aula com computadores, o processo de informatização prevê que os docentes lancem, no sistema, as faltas e os conteúdos trabalhados em cada aula.

No entanto, a partir do início do ano letivo de 2016, a Secretaria Municipal de Educação passou a exigir – e a estabelecer um prazo para que isso aconteça – que os docentes lancem no espaço virtual o que o sistema nomeia de “planejamento”. Trata-se de um espaço no qual os professores devem listar os conteúdos a serem trabalhados no trimestre, os objetivos previstos e os instrumentos para a avaliação. Após esse lançamento, o “planejamento” fica sob um status de espera para ser aprovado ou receber o status de “revisão” pela supervisão escolar.

Quando o sistema foi apresentado aos docentes da rede, a argumentação que embasava a necessidade de informatização das notas dos alunos era a de que pais que procurassem a secretaria de educação para saberem o desempenho de seus filhos poderiam receber essa informação diretamente da instituição, pois as notas de qualquer aluno, de qualquer unidade, seriam acessadas a qualquer momento na secretaria de educação. Não deixa de causar estranhamento o argumento de que um pai vá se deslocar de seu bairro até a secretaria de educação para se informar de algo que poderia conseguir, com muito mais propriedade, na própria escola onde seu filho estuda.

Como é possível perceber, o processo de digitalização que se estenderá ao próprio lançamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula poderá promover um monitoramento

o Projeto Tosco, é possível acessar o site <http://editoraalvorada.com.br/tosco-em-acao-trabalha-dentro-das-necessidades-de-cada-escola/> (acessado em 15/04/2016).

⁴⁵ “**Meta 7.21. Informatização da gestão:** informatizar integralmente e desburocratizar a gestão das escolas públicas municipais e a Secretaria Municipal de Educação, bem como oferecer formação inicial e continuada para o pessoal técnico das escolas e da Secretaria de Educação”. (GRAMADO, 2015: 16)

do que os professores têm trabalhado em sala de aula – e se coincidem com o que as outras unidades da rede também estão desenvolvendo.

Mas podem também – e agora num momento da mais pura especulação - monitorar se estão sendo abordados assuntos considerados “temas sensíveis”, como a questão de gênero, por exemplo. O PME de Gramado trata da educação que valoriza a integração e as diferenças, e inclui na **Meta 7**, que trata da alfabetização em tempo certo, o item **7.24**, que se intitula **História e cultura afro-brasileira e indígena**, e que propõe:

Garantir a implementação das diretrizes curriculares nacionais, através da promoção de ações contínuas de formação da comunidade escolar e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação continuada dos professores da educação. (GRAMADO, 2015 – Meta 7.24)

Embora o próprio Plano Municipal de Educação aprovado na cidade toque num tema sensível, que é o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena⁴⁶, e afirme, em diferentes passagens, a necessidade de uma educação para a diversidade da questão que envolve gênero, por exemplo, isso não é citado em nenhuma passagem do documento.

Retomando a questão que envolve a escolha dos livros didáticos, torna-se necessário escrever algumas linhas sobre a impressão causada pelas obras enviadas às escolas para apreciação dos professores.

Por ocasião do processo de análise e de escolha dos livros didáticos, as escolas receberam das editoras exemplares que haviam sido aprovados para comporem o PNLD. As obras foram distribuídas entre os docentes da rede para que pudessem analisá-las. Apesar da grande variedade de títulos e obras - várias das mesmas editoras -, não é possível negar a similaridade entre as obras de diferentes títulos.

Essa similaridade pôde ser percebida visualmente, na editoração das obras, mas também pôde ser percebida no que diz respeito aos conteúdos e à estruturação dos materiais, que eram extremamente parecidos. Nenhuma das obras que chegou às escolas da rede propunha uma organização de conteúdo sob a proposta de eixos temáticos, por exemplo. Todas elas organizavam seus conteúdos, obedecendo à divisão da história *quadripartite*,

⁴⁶ O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena ainda pode ser considerado como um tema sensível, mesmo que amparado pela legislação, porque ainda encontramos uma quantidade grande de professores que considera desnecessária a abordagem desse tipo de tema na escola. Dentro de alguns grupos, ainda prevalece o discurso de que, ao abordarmos essa temática, estaremos reforçando a questão do racismo.

partindo da pré-história e da Antiguidade Clássica no 6º Ano e encerrando na história contemporânea no 9º Ano.

Outro aspecto que chamou a atenção no que concerne à estruturação das obras diz respeito ao cumprimento da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Com exceção, talvez, do 6º Ano do Ensino Fundamental, cujo conteúdo programático passa pela história do Egito, ou do 7º Ano, quando o conteúdo versa sobre as Cruzadas e o nascimento do Islamismo, a África e a cultura afro-brasileira não aparecem nas obras num contexto de centralidade, formação e valorização, como prevê a lei, mas mais a título informativo ou de curiosidade, muitas vezes aparecendo em *boxes* às margens do texto didático.

Estamos em tempos de um intenso debate sobre a proposta da Base Nacional Curricular Comum de História que propõe uma verdadeira inversão do olhar sobre os temas a serem abordados no Ensino Fundamental. Se, atualmente, o aluno parte para o passado em direção à pré-história e às civilizações da Antiguidade Oriental e da Antiguidade Clássica, seguindo uma divisão *quadripartite* e eurocêntrica da história, a BNCC propõe uma partida do Brasil e da África. Esse debate não tem chegado direta e constantemente às escolas. O que ocorre é que há professores que são chamados de coordenadores de área⁴⁷ que ficaram responsáveis por analisar a proposta da BNCC e por convocar os colegas de áreas – que não tiveram contato com os tópicos antes da realização da reunião – para que propusessem alterações, supressões ou inclusões na proposta inicial da base. O que perdurou, na reunião, por parte dos professores que se fizeram presentes foi uma crítica forte à inversão de perspectiva proposta pela Base e a valorização do predomínio da visão linear, progressista e *quadripartite* de história – além, é claro, da fala de alguns colegas que afirmavam que de nada adiantava discutirmos a proposta da base e sugerirmos alterações e inversões de conteúdo, porque isso quase soava como uma “partida para cumprir tabela”. O que também foi interessante no encontro foi a presença da secretária municipal de educação de Gramado, afirmando que, em 2016, construiríamos a nossa base municipal, o que causou certa estranheza ao grupo, levando em consideração que a própria BNCC ainda não havia sido aprovada.

⁴⁷ Cabe a eles organizarem as reuniões dos professores de suas respectivas áreas – e que não têm mais acontecido com frequência – e, em contrapartida, recebem uma diminuição da carga-horária a ser cumprida em sala de aula ou, então, uma dispensa da realização das horas-atividades na escola.

Percebendo a estranheza e as críticas que a BCNN recebeu pelo grupo de professores da rede, é possível compreender os motivos que os levaram a escolher o livro didático que foi adotado por toda a rede municipal.

A obra escolhida pelos professores da rede foi **Projeto Araribá: história**⁴⁸, produção coletiva que tem como editora responsável Maria Raquel Apolinário e impressa pela editora Moderna, de São Paulo. O volume que é destinado aos professores é dividido em duas partes: a primeira é exatamente igual à edição dos alunos e, eventualmente, contém algumas observações em rosa e em letras miúdas às margens do texto com considerações dirigidas aos professores sobre tópicos acerca dos quais os docentes devem chamar a atenção dos alunos quando tratarem daquele determinado conteúdo.

A segunda parte da obra, que é destinada aos professores e que fica ao final do livro, recebe nova numeração de paginação e é intitulada “Guia e Recursos Didáticos para Uso do Professor”. Esse guia compõe-se de diferentes temas que abordam desde o papel social da história até o uso de novas fontes, do cinema e de tecnologias digitais nas aulas de história. No que concerne a esse tema, os autores discutem a necessidade de que essas novas tecnologias digitais sejam mediadas pelo professor e que o aluno perceba que os conteúdos que formam os cd-roms ou são encontrados em sites representam uma seleção dos autores. O interessante é que não se discute, no material direcionado ao docente, que, muitas vezes, as seleções são feitas com o intuito de se construir uma narrativa sobre o passado. Além disso, os autores justificam a seleção de temas – que segue uma linearidade e uma ideia de progressão – pela necessidade de datação e de localização dos acontecimentos:

Os livros de história desta coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da história do Brasil com o estudo da história geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. (p. 17 – suplemento do professor)

Tendo em vista que o acesso ao material didático precisou ser limitado ao livro adotado pela rede municipal, foi realizado um breve mapeamento dos conteúdos do livro, com a preocupação de localizar as indicações de uso de filmes para determinados conteúdos e de identificar qualquer tipo de orientação ou mediação que os autores da obra produziram para

⁴⁸ Em conversas informais com colegas do programa **ProfHistória** da UFRGS, em meio a cafés, percebemos que a coleção **Araribá** é uma das escolhas preferidas pelos professores sob o argumento de que o livro traz muitas atividades e exercícios, mesmo que alguns desses exercícios sejam questionáveis em termos qualitativos e que, até mesmo, fujam do que os autores propõem no suplemento direcionado aos professores.

seus leitores. Buscou-se também perceber se há uma real combinação entre o estudo da história geral e do Brasil, “segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade”. Como podemos perceber na Tabela 1, os conteúdos são rigidamente divididos em temas gerais e entre unidades que tratam de história geral e unidades que tratam de história do Brasil, colocando por terra, a nosso ver, o argumento de que haja uma real combinação entre os conteúdos – sem contar que nenhuma das unidades traz a África ou a cultura afro-brasileira como tema, e elas aparecerão mais como um critério de “curiosidade”.

Para que fosse possível termos uma visão geral da obra, optou-se por organizar suas informações sob a forma de tabela, apresentando os conteúdos distribuídos por unidade, sugestão de filme e de atividades (quando houvesse) e observações gerais:

Tabela 1: Unidades Temáticas do **Projeto Araribá: história (9º Ano)**

UNIDADE 01: “A Era do Imperialismo”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
Novas tecnologias Expansão da Revolução Industrial Sociedade de Massas Arte Moderna Era dos Impérios	<i>The Corporation</i> Direção: Jennifer Abbott / Mark Achbar Canadá, 2004. (Tema: Expansão da Revolução Industrial)		Texto de seis páginas sobre o surgimento do cinema, com blocos sobre o cinema europeu, <i>Bollywood</i> , <i>Nollywood</i> e o cinema no Brasil.
UNIDADE 02: “A República Chega ao Brasil”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
Proclamação da República Guerra de Canudos Guerra do Contestado Cangaço Industrialização e crescimento das cidades Movimento operário		“Reveja o tema da Guerra de Canudos com uma sugestão de atividade sobre o filme <i>Guerra de Canudos</i> no final do livro”.	
UNIDADE 03: “A Primeira Guerra e a Revolução Russa”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
Belle Époque I Guerra Mundial Rússia dos Czares Revolução Socialista na Rússia Arte e Cultura na Europa dos anos 1920	<i>Glória feita de Sangue</i> Direção: Stanley Kubrick, Estados Unidos, 1957 (Tema: I Guerra Mundial) <i>Reds</i> Direção: Warren Beatty Estados Unidos, 1981 (Tema: Revolução Russa)		
UNIDADE 04: “A Crise do Capitalismo e a Segunda Guerra Mundial”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
A Crise de 1929	<i>Julia</i>	“Reveja o tema da crise	

Os regimes autoritários tomam conta da Europa Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão Expansão do Eixo e a Segunda Guerra Mundial A Eclosão da Guerra: o avanço do Eixo O avanço dos Aliados	Direção: Fred Zinnemann Estados Unidos, 1977 <i>Uma Mulher contra Hitler</i> Direção: Marc Rothemund Alemanha, 2005 (Tema: O avanço do Eixo)	de 1929 com uma sugestão de atividade sobre o filme <i>A Rosa Púrpura do Cairo</i> no final do livro”.	
UNIDADE 05: “A era Vargas”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
A Revolução de 1930 e o Governo Provisório A Ditadura do Estado Novo Educação e Cultura na Era Vargas O Brasil depois de 1945			Box com texto sobre o cinema nacional na Era Vargas Texto de duas páginas sobre o Cine Jornal na Era Vargas
UNIDADE 06: “Os Anos da Guerra Fria”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
A Guerra Fria O Estado do Bem-Estar Social A Crise dos Mísseis de Cuba Indústria Cultural e dos Esportes Revoluções na Ásia A descolonização da África A questão Judaico-Palestina	<i>Promessas de um novo mundo</i> Direção: Justine Arlin e outros Estados Unidos/Israel, 2001 <i>Lemon Tree</i> Direção: Eran Rikles Alemanha/França/Israel, 2008 (Tema: a questão judaico-palestina)		Texto que ocupa cerca de meia página sobre a produção de filmes, abordando a corrida armamentista e a espionagem.
UNIDADE 07: “Democracia e Ditadura na América Latina”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
Os “Anos Dourados” O governo João Goulart e o golpe de 1964 O fim das liberdades democráticas O processo de abertura A cultura no regime militar Ditadura na Argentina e no Chile	<i>Cabra-Cega</i> Direção: Toni Venturini Brasil, 2005 <i>Batismo de Sangue</i> Direção: Helvécio Ratton Brasil, 2007 (Tema: O processo de abertura)	“Reveja o tema da ditadura militar com uma sugestão de atividade sobre o filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> no final do livro”.	
UNIDADE 08: “A Nova Ordem Mundial”			
Temas:	Sugestão de filme	Sugestão de atividade	Observações
O fim da União Soviética e do socialismo no Leste Europeu A globalização e seus efeitos Os Estados Unidos e o Mundo Contemporâneo O Brasil na nova ordem mundial	<i>Terra de Ninguém</i> Direção: Danis Tanovic Bósnia/Eslovênia/Itália/França/Reino Unido/Bélgica, 2001 <i>Adeus, Lênin</i> Direção: Wolfgang Becker Alemanha, 2003	“Reveja o tema das desigualdades sociais com uma sugestão de atividade sobre o filme <i>Quanto Vale ou é por Quilo?</i> no final do livro”.	

Um balanço do Brasil contemporâneo	(Tema: O fim da União Soviética e do socialismo no Leste Europeu)		
------------------------------------	---	--	--

Organização: Denise Quitzau Kleine

Como pôde ser observada, a obra é organizada em torno de oito unidades e, no interior de cada uma delas, são subdivididos os conteúdos. Geralmente, são textos muito pontuais que abordam os conteúdos previstos para cada unidade. Ao olharmos atentamente os capítulos, pudemos notar que as sugestões de filmes não ocorrem para todos os conteúdos nem aparecem em todas as unidades do livro. Este dado é bastante interessante se considerarmos o fato de que os filmes sugeridos no interior de alguns temas são dirigidos aos alunos e não aos professores. Eles aparecem em pequenos *boxes* à margem do texto didático e não recebem qualquer tipo de orientação para serem assistidos ou outra forma de mediação. Isso pode levar a alguns questionamentos:

1. Se a ação de assistir ao filme parte unicamente do aluno, tendo em vista que aparece dessa forma e sem mediação no livro didático, por que não se oferecer outros títulos aos alunos?
2. Se a ação prevê uma espontaneidade do aluno e um interesse quase natural pelo filme, por que manter uma listagem que é, predominantemente, constituída de produções estadunidenses em detrimento de obras produzidas em outros países, com outras estéticas e com outras abordagens dos temas propostos?
3. Se a ação de assistir ao filme vem de um suposto interesse do aluno, por que não mediar esse filme com justificativas para a sua escolha?

As sugestões de atividades apresentadas e que aparecem em quatro momentos no interior das oito unidades são direcionadas aos alunos e não aos professores. Essas sugestões de atividades são constituídas de uma sinopse da obra indicada, com uma contextualização do momento de produção do filme e a seleção de um trecho do filme a ser trabalhado. Após esse trecho introdutório, há a “sugestão de atividades” propriamente dita, acompanhada da orientação de que seja **registrada no caderno do aluno** (sic). Segue a transcrição da sugestão de atividade que acompanha o filme *Guerra de Canudos*:

1. Após assistir ao trecho selecionado, analise a fotografia do filme. Quais são as cores que predominam nas cenas? Na sua opinião, a escolha delas foi intencional? Por quê?

2. Como eram as condições de vida dos sertanejos representados no filme? De que forma elas se relacionariam à eclosão de movimentos sociais como a Guerra de Canudos?
3. Como é a caracterização de Antônio Conselheiro na obra? Que elementos da produção fílmica ajudaram a compor o personagem, interpretado por José Wilker?
4. Antônio Conselheiro é uma figura controversa na história do Brasil. Muitos defendem que era monarquista; outros que era somente um religioso fanático que lutava contra as injustiças sociais. É possível identificar por qual das duas visões sobre Antônio Conselheiro o filme optou? Justifique.
5. A partir do que você respondeu na questão 4, qual era o papel de Luiza, filha do sertanejo Zé, na narrativa fílmica? Explique. (APOLINÁRIO, 2010: 281)

A impressão que a sugestão da atividade causa é a da produção de um breve relatório, pouco reflexivo e com um teor de constatar se o aluno consegue construir vínculos entre o que o professor tratou em sala de aula e o que o filme apresentou. Em nenhuma das questões aparece qualquer reflexão sobre o porquê da escolha dessa temática, a visão que o filme constrói sobre a população que habitava o Arraial de Canudos ou uma discussão mais aprofundada sobre as questões culturais e sociais que cercavam aquela comunidade. Talvez o mais próximo disso seja a questão dois da atividade, mas ela se limita a pedir que o aluno realize uma descrição das condições sociais retratadas no filme. Não há margem, por exemplo, para a discussão acerca das diferenças das práticas do catolicismo entre a cidade grande e o sertão nordestino, onde a falta de padres deu margem ao nascimento de um perfil de catolicismo popular, que é tomado por misticismo e que tanto permite a ascensão de um discurso messiânico de Conselheiro como, posteriormente, permitirá a ascensão de uma liderança religiosa e política que foi o Padre Cícero. Os filmes indicados pelo livro didático fazem uso do cinema apenas como um recurso complementar ao conteúdo apresentado. Por esse motivo e também por sem sequer trazer uma sugestão de abordagem didática ou para discussão, o livro didático deixa de oferecer uma importante oportunidade para se discutir a linguagem do cinema como uma forma de construção de uma narrativa sobre o passado, de um conhecimento sobre o passado e, também, de ocultamento de alguns grupos étnicos e sociais que são descaracterizados ou não aparecem na obra.

2.6 A abordagem do cinema na escola: uma conversa com os colegas de área

A projeção de filmes nas escolas tem se feito cada vez mais presente e em várias disciplinas. De obras de ficção a documentários, as aulas têm sido espaço para a projeção de

filmes para os alunos. Como exemplo de como o cinema tem sido foco de preocupação no campo da educação, podemos citar a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que distribuía às suas escolas de Ensino Médio caixas com filmes (de produções variadas, não apenas dos Estados Unidos) acompanhados de material impresso com informações sobre as produções e pequenas sugestões de trabalho com as obras dentro de um projeto intitulado **O Cinema vai à Escola**, parte componente de outro maior, chamado **Cultura é Currículo**. Sua proposta é “qualificar e ampliar o conhecimento dos alunos do Ensino Médio sobre a produção cinematográfica”. (SÃO PAULO, 2008: 6)

Como produto cultural, o filme ocupa um espaço bastante grande na vida dos alunos de maneira geral. Exibições de filmes de grandes bilheterias nos canais abertos, canais como YouTube e sites que disponibilizam filmes gratuitamente na internet têm feito parte do consumo cultural de nossos alunos, gerando até mesmo paradoxo em termos tecnológicos: se de um lado, a maior parte deles consegue acessar redes sociais, canais de filmes na internet e compartilhar dados, de outro lado não dominam elementos básicos do uso de recursos como o computador, não sabendo construir e configurar textos ou mesmo realizar pesquisas utilizando fontes que são digitais (e mesmo as não digitais). Observamos, nas escolas, que é comumente aceita por vários professores a entrega de trabalhos de “pesquisa” que nada mais são além de cópia e cola de fontes de pesquisa⁴⁹.

Toda produção cinematográfica representa uma história a ser contada, às vezes inspirada num cenário do passado, em algumas querendo reconstruir um passado, noutras como pura criação do roteirista. Mesmo as obras que se inspiram no passado ou buscam reconstruí-lo são resultados de escolhas narrativas que vão desde o roteiro encomendado até a forma como os enquadramentos são feitos, as cores da fotografia são escolhidas, o maniqueísmo entre “mocinhos” e “bandidos” é mostrado – e, muitas vezes, mesmo um protagonista que está no limite entre a contravenção e a honestidade acaba encontrando sua “redenção” ao final da narrativa.

Buscando conhecer mais sobre as metodologias adotadas por colegas, realizei conversas via e-mail com três professores da área de história que atuam, assim como eu, na

⁴⁹ Recentemente, o “trabalho de pesquisa” solicitado por uma colega da área de geografia consistia na cópia literal de um capítulo inteiro sobre a região nordeste do livro didático, *ipsis literis*. O texto a ser copiado consistia em 24 páginas do livro-texto adotado para a disciplina. Como percebemos, uma realidade que se apresenta no nosso imaginário como algo tão antigo e tão ultrapassado ainda faz parte de nosso cotidiano escolar. É claro que não podemos generalizar a prática, mas consideramos assustador ainda encontrar essa visão de processo de aprendizagem.

rede pública do município de Gramado. A conversa versou sobre a utilização do cinema nas aulas de história e alguns aspectos chamaram a atenção. Na realidade, não se trata de novidades, mas da confirmação de uma impressão que os anos de atuação no magistério e os corredores escolares causaram. Para que seja possível fazer uma leitura mais apurada da fala dos colegas, as abordaremos inicialmente de forma separada e as nomearemos de “Conversa 1”, “Conversa 2” e “Conversa 3”.

Conversa 1

A conversa 1 foi travada com uma colega que atua há doze anos no magistério na rede pública. Sempre se mostrou extremamente acessível e aberta a discussões, realizando, atualmente, a tarefa de coordenar o grupo de professores de história da rede municipal de Gramado, o que não é tarefa das mais fáceis, tendo em vista que o grupo não costuma se reunir frequentemente e a discussão sobre a escolha do livro didático para o próximo PNLD está acontecendo via e-mail – porque sabemos, por experiência própria, que os colegas não costumam responder aos e-mails, com raríssimas exceções, portanto um debate sério sobre o tema será difícil para se concretizar.

Nesses doze anos em que atua no magistério, ela tem feito uso do cinema em suas aulas, embora não com muita frequência pela questão do tempo. A justificativa para a utilização do cinema, em suas aulas, reside no argumento de que esse recurso pode elucidar conteúdos, promover discussões, estimular o aluno a assumir um posicionamento e argumentar, além de auxiliá-lo na produção textual. Como a colega também atua no ensino médio da rede estadual, acreditamos que a ideia do cinema como um instrumento que possa auxiliar na produção textual está relacionada à sua experiência com o modelo de ensino politécnico adotado pela rede pública estadual, que trabalha com seminários temáticos e com pesquisa.

Ela usa como fonte para suas escolhas as sugestões que acompanham os livros didáticos nas edições direcionadas aos professores, que costumam trazer algumas orientações sobre como trabalhar com a obra. Apesar de se apoiar nas sugestões oferecidas pelo material didático, preocupa-se com o conteúdo e com a linguagem das obras cinematográficas. Ao ser

questionada sobre se utiliza diferentes produções, afirmou que sim, mas que privilegia os documentários por considerá-los embasados em pesquisas. Essa sua fala coincide com outra afirmação que faz quando perguntamos com quais elementos ela se preocupava na seleção da obra, ao que respondeu que era com a verossimilhança, porque “como educadora o conteúdo é mais importante do que um mero enredo bonito” e que considera um bom filme aquele que se baseia em “fatos reais”.

Ao ser novamente indagada sobre se fazia uso de outras linguagens cinematográficas, além da hollywoodiana, afirmou que costuma dar preferência a ela e às produções nacionais. Segundo ela, isso ocorre por três motivos:

- Estamos inseridos na sociedade ocidental, permeada pelos valores capitalistas;
- Desconhecemos produções de outros lugares;
- Não há divulgação, no Brasil, de produções de outros lugares.

Quando o tema da conversa versou sobre a preparação para a exibição e possíveis atividades a serem desenvolvidas após a exibição, explicou que costuma preparar a turma com a ficha técnica do filme, a apresentação de questões que serão discutidas posteriormente à exibição ou analisadas no curso da mesma. Geralmente, após a exibição, os alunos produzem fichamentos, realizam rodas de conversa sobre a temática principal do filme e respondem a questionários “inter e transdisciplinar” (sic), realizam dramatizações e diferentes produções artísticas, que não foram especificadas.

Como não havia ficado claro na conversa o que significava um questionário inter e transdisciplinar, ela fez a gentileza de disponibilizar a cópia de um dos roteiros de trabalho utilizados para a exibição do filme **Diários de Motocicleta**. No caso, tratou-se de um roteiro de trabalho para as disciplinas de filosofia e de sociologia.

O roteiro de trabalho era constituído de nove tópicos a serem desenvolvidos pelos alunos. Cada tópico era composto de orientações sobre o que deveriam abordar e, alguns deles, já traziam a indicação de, pelos menos, dois diferentes sites da internet em que os alunos poderiam pesquisar. Embora o roteiro de trabalho tenha sido constituído para os alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, vale a pena nos determos nos aspectos que o compõem e que o caracterizam, na sua visão, como “inter e transdisciplinar”.

O primeiro tópico pedia uma biografia sobre o personagem histórico de Che Guevara, com foco no seu perfil de jovem idealizador antes de se tornar o revolucionário; que se traçasse uma comparação entre o jovem Che Guevara e os jovens contemporâneos. O segundo tópico orientava que se utilizasse do filme como uma metáfora para a própria vida, já que o protagonista sai de sua zona de conforto para conhecer a realidade da América Latina, assim como teria ocorrido com Buda, e solicita que se trace uma biografia de Buda Gautama; que refletisse sobre as formas como podemos ampliar a nossa consciência⁵⁰ – já que não temos a possibilidade de realizar uma viagem como a de Che - comparando com a forma como Che Guevara o faz no filme; que se buscasse semelhanças entre Guevara e Sidartha Gautama.

O terceiro tópico solicitava ao aluno que refletisse se é possível, através da análise do filme, caracterizar os aspectos físicos e culturais da América do Sul. O próximo tópico solicitava que, a partir de frases atribuídas a Guevara, se redigisse um pequeno texto com base na compreensão delas.

O quinto tópico a ser abordado no roteiro solicitava a descrição das desigualdades sociais observadas pelo personagem no curso da viagem, identificando os momentos em que o filme as retratava, observando as múltiplas formas que as desigualdades sociais tomaram e indicando os personagens envolvidos.

O sexto tópico caminha em direção à saúde, pois solicitava que os alunos “expandissem seus conhecimentos” (sic) sobre a hanseníase, com o principal objetivo de desmistificar a doença a partir da produção de um texto, tomando, por base, três sites da internet indicados no roteiro.

Como sétimo tópico, o roteiro de trabalho solicita aos alunos que relatassem a Revolução Cubana e a relacionassem ao Socialismo. Esse tópico é seguido de outro que trata do trabalho dos mineradores e que solicitava a reflexão sobre se ainda há trabalhos em minas como os que aparecem no filme e apresentação dos riscos para os trabalhadores, apontando em que lugares do Brasil e do mundo ainda podemos encontrá-los.

⁵⁰ Não está explicitado consciência de quê: se trata-se de uma consciência sobre os problemas e desigualdades sociais; de uma consciência de nosso papel na sociedade; de uma consciência do lugar que o indivíduo ocupa no mundo ou até mesmo uma consciência de seu lugar no “cosmos”. Pode ser que, no momento de discussão e apresentação do roteiro, esse tema tenha sido explicitado e esclarecido para os alunos. Levando em consideração o tema do filme, acreditamos que seja consciência das diferenças e das desigualdades sociais.

Como último tópico do roteiro, o trabalho pedia aos alunos que criassem uma linha do tempo, apresentando as fases da viagem iniciada em 1952 por Che Guevara e mapeando os pontos percorridos.

Para a professora, o cinema é um instrumento válido para o ensino e o estudo da história, porque, por ser lúdico para o aluno, tal ludicidade pode se transformar em conhecimento. Além disso, o filme propõe ao historiador a leitura histórica ou cinematográfica do filme.

Conversa 2

O docente que participou da segunda conversa atua há quatro anos no magistério. As perguntas apresentadas a ele foram as mesmas das outras conversas. Ele costuma utilizar o cinema em suas aulas, porque considera que esse recurso pode aproximar o aluno do conteúdo que está sendo estudado e também porque apresenta outra forma de leitura – infelizmente, ele não explicitou se se tratava da leitura da linguagem cinematográfica ou da leitura de uma narrativa do passado.

Diferentemente do depoimento anterior, ele não costuma utilizar as sugestões apresentadas pelos livros didáticos, visto que as considera escassas. Seus critérios para a escolha de um filme pautam-se na contribuição que aquela obra pode trazer ao aluno e a relação que ela tem com o tema que está sendo estudado.

Opta, preferencialmente, pelo filme legendado em detrimento do dublado porque considera que as legendas, por precisarem ser lidas, prendem o aluno ao filme e também podem contribuir para que escrevam melhor. Visto sob essa ótica, podemos afirmar que a opção pela legenda tem duas funções: uma pedagógica (melhorar a escrita) e uma disciplinar (evitar a dispersão dos alunos). Geralmente, apresenta um filme longo por ano, optando por um que possa introduzir ou encerrar um tema do currículo com o qual ele tenha trabalhado.

Ao ser perguntado se há uma preparação prévia para a projeção dos filmes, afirmou que sim, listando ações como o trabalho com o conteúdo, a orientação sobre as situações que aparecem no filme e para as quais os alunos devem estar atentos. Normalmente, aplica uma

avaliação que se pauta no filme, solicitando à turma que estabeleça relações entre o que assistiu e o conteúdo que foi previamente estudado. Essa avaliação é realizada individualmente ou em grupos – no caso de avaliações que são realizadas individualmente, o docente costuma inserir imagens do filme e solicitar aos alunos que estabeleçam uma relação com o conteúdo que foi estudado. Também realiza atividades como rodas de discussão e a construção de maquetes.

Dentre os critérios que utiliza para a escolha da obra a ser projetada, prepondera o da verossimilhança - o que, sob sua ótica, estaria “dando mais credibilidade à produção” (sic). Ainda dentre os critérios, predomina a opção pelos filmes produzidos por Hollywood “porque considera os europeus críticos e questionadores” (sic). Produções brasileiras⁵¹ são utilizadas por ele, exclusivamente, quando o tema que está sendo estudado é a história do Brasil Contemporâneo.

Assim como a conversa anterior, ele aponta a questão do tempo como um problema para o uso do cinema na escola, além da falta de um bom equipamento. Entretanto, considera que, ainda assim, o cinema é um recurso válido, já que, através das imagens, poderia “materializar” aquilo que os professores, em suas aulas, não conseguiriam verbalizar e atingiria os alunos de uma forma que as aulas convencionais não conseguem fazer.

Conversa 3

Das três conversas realizadas, podemos considerar que esta foi a menos profícua. A docente atua no magistério há três anos, trabalhando exclusivamente com os anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de utilizar filmes em suas aulas e de não seguir as sugestões do livro didático, não justifica o porquê para nenhum dos casos – nem porque costuma utilizar o recurso nem a razão pela qual não segue a sugestão que acompanha o material didático.

⁵¹ Em 26 de Junho de 2014, foi assinada a Lei nº 13.006/2014 que trata da obrigatoriedade da projeção de, pelo menos, duas horas mensais de produções nacionais nas escolas de educação básica. Essa lei é um acréscimo feito à LDB (Lei 9.394/1996), constituindo-se como uma nova seção, de número 8: “§ 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.” (Disponível em - acessado em 01 de junho de 2016).

Ao ser perguntada sobre qual critério utiliza para selecionar a obra a ser exibida, afirma: “procuro escolher os filmes que melhor trazem a realidade referente ao assunto abordado, pois o educando tem dificuldade em separar realidade de ficção”. Dessa sua fala, depreendemos que sua preocupação se assenta na verossimilhança - preocupação que também apareceu na fala da primeira conversa -, portanto acreditamos que obras de ficção que se inspiram no passado não fazem parte de suas escolhas.

Essa impressão pode ser reforçada quando ela afirma que dá preferência aos documentários, procurando exibi-los integralmente, uma vez que acredita que isso pode atrair a atenção do aluno – assim como prefere apresentá-los dublados, pois facilitariam a compreensão.

Embora tenha sido perguntada se realiza algum tipo de preparação para a exibição, ela afirma que sim, mas não a explicita. No entanto, afirma que costuma realizar as projeções ao terminar o conteúdo. Então, podemos pressupor que a preparação diz respeito à exposição e ao trabalho com o tema. Seus objetivos ao projetar o filme são relembrar o que os alunos aprenderam em aula e permitir a eles a “visualização do que estudaram” (o que talvez possa significar o que, comumente, se chama de aproximação com o passado), culminando num debate, na aplicação de um questionário ou na produção de uma redação.

Perguntamos se ela utiliza obras que não fazem parte do circuito hollywoodiano, ao que ela afirmou que nunca havia parado para refletir sobre isso. Porém, afirmou, logo em seguida, que “utiliza, sim, filmes não hollywoodianos; procura a verdade, não o esplendor” (sic).

Sua dificuldade, assim como a de seus colegas, reside na falta de tempo e no agendamento do espaço para a exibição. Apesar desses obstáculos, considera que o cinema é um instrumento válido no ensino de história, uma vez que facilita ao estudante a visualização do que foi trabalhado durante as aulas.

2.7 E agora, classe?

Embora tenhamos recebido as respostas por e-mail e os docentes entrevistados não tenham se encontrado para responderem conjuntamente às questões propostas sobre suas práticas com o uso do cinema nas aulas de história, alguns aspectos perpassaram todas as entrevistas e puderam nos oferecer algumas possibilidades para reflexão.

A preocupação com a verossimilhança parece bastante forte, independente do formato de obra escolhido pelos entrevistados: documentário ou longa-metragem. A palavra “verdade” que aparece na última entrevista ganha uma força muito grande. Perceber também que, em momento algum, os docentes mencionam que os filmes que eles apresentam são uma dentre diferentes narrativas do passado chama bastante a atenção. É como se a verossimilhança pudesse corresponder a uma narrativa considerada verdadeira sobre o passado. Mas é possível considerar uma única narrativa sobre o passado?

Acerca desse tema, fica impossível não se lembrar da palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, intitulada **O Perigo de Uma História Única**⁵², que fez parte de uma série de falas da programação do TEDTalks. Em certa altura da sua fala, Chimamanda Adichie questiona as perspectivas a partir das quais as histórias são contadas. O trecho abaixo traz a transcrição dessa fala de sua palestra, indicando em que altura do vídeo elas aparecem:

9:37 É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que, livremente, se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

10:11 Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que, se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, Chimamanda)

⁵² O vídeo encontra-se disponível no YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> (acessado em 20/08/2016), e a versão transcrita pode ser lida nos anexos deste trabalho.

É impossível não nos perguntarmos sobre qual verdade estamos tratando quando os filmes são exibidos. Podemos seguir a mesma linha de raciocínio no que diz respeito ao tema das Cruzadas que, no Ocidente, são apresentadas como missões de cunho religioso-militar para salvaguardar os cristãos e resgatar Jerusalém das mãos dos “infiéis”, mas que, sob a ótica do Oriente, é compreendida como uma invasão de território e um massacre realizado pelos cristãos⁵³.

No que diz respeito à escolha de filmes para serem exibidos, a Conversa 1 parece apresentar uma contradição. Ela diz selecionar, preferencialmente, obras que são documentários em virtude de que seriam constituídas a partir de pesquisas. Todavia, ao mesmo tempo, ela afirma seguir as indicações que constam no livro-didático porque costumam vir acompanhadas de sugestões de trabalho. Como toda a rede utiliza a mesma obra, podemos afirmar que as sugestões de filmes que aparecem na coleção adotada por todas as escolas privilegiam longas-metragens em detrimento de documentários.

No que diz respeito à justificativa para a escolha de filmes de circuito comercial estadunidense porque estamos inseridos num cenário capitalista, temos nossas dúvidas. O que é possível afirmar, seguramente, é que as obras estadunidenses chegam em massa aos nossos cinemas e aos circuitos de distribuição, pois fazem parte de uma indústria cultural bastante forte e organizada. A imersão de nosso país no capitalismo não justifica a escolha de filmes estadunidenses, tendo em vista que outros países capitalistas, tão imersos quanto o nosso, também produzem suas obras, que podem diferir em velocidade de narrativa, uso de cores e mesmo de edição.

Neste sentido, é compreensível a fala que aparece na Conversa 2 sobre a dificuldade de se escolher filmes que não sejam do circuito comercial estadunidense. A justificativa de que sejam “questionadores” demais ou complexos demais talvez possa ser explicada pelo fato de que crescemos educando nosso olhar para uma forma de narrativa que é predominante: a hollywoodiana. Claro que há filmes europeus e asiáticos que são complexos, mas também há obras que não são, e talvez a dificuldade na escolha resida na necessidade de reeducar o olhar (ou aprender a ler outra linguagem, diferente da costumeira) e, acima de tudo, desenvolver o hábito de assistir a filmes que não fazem parte do circuito comercial.

⁵³ Sobre este tema, não podemos nos furtar de citar a obra **As Cruzadas vistas pelos Árabes**, escrita por Amin Maalouf.

O acesso a eles, como a Conversa 1 aponta, pode ser difícil. Mas já não é mais impossível para quem não mora em grandes centros urbanos que contenham cineclubes. Canais abertos, como a TV Cultura, de São Paulo, por exemplo, costumam dedicar algumas noites de sua programação à exibição de filmes que fizeram parte da Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, portanto possibilitam que tenhamos contato com outras linguagens cinematográficas, com outras formas de se contar histórias, com outras “verdades” que não comecem com o “em segundo lugar”, citado por Adichie.

O que também é interessante observar é que, embora se utilizem de nomenclaturas diferentes, as atividades aplicadas após a exibição dos filmes são muito parecidas e se constituem de relatórios ou resumos. Mesmo que a Conversa 1 utilize a expressão “trabalho inter e transdisciplinar”, se olharmos, friamente, trata-se de um relatório que obedece a tópicos de temas que abordam geografia, biologia, sociologia e filosofia, mas que não foi constituído coletivamente, tendo em vista que o trabalho é para sociologia e filosofia. Ainda que a ideia seja a de relacionar assuntos que aparecem no curso do filme aos temas além do filme, os tópicos acabam se isolando e não dialogam entre si.

Os outros dois docentes costumam aplicar avaliações e pedir relatórios, o que acaba transparecendo mais uma espécie de controle sobre o aluno, para se certificar de que ele realmente assistiu ao filme do que para aproveitar realmente a projeção como um instrumento válido para o ensino de história, conclusão comum a todos eles. Interessante que um deles afirma que o filme pode propor ao historiador a leitura histórica do filme. Será que não seria um tópico importante que pudesse constar nas atividades aplicadas?

O que também não ficou claro na fala de nenhum deles é de que forma a exibição de filmes legendados pode ajudar a melhorar a produção textual. A leitura de legenda, se não acompanhada de uma rotina de leitura e de escrita, por si só não garante uma produção textual de melhor qualidade. Com o que a exibição de filmes legendados possa contribuir talvez seja com o processo disciplinar durante a exibição: ao se obrigar a ler as legendas para não se perder na narrativa, o aluno se aquieta – mas também pode se dispersar por completo, caso tenha dificuldade em acompanhar a velocidade de informações das legendas. Na realidade, na escola pública onde estamos inseridos, tenho alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental que têm dificuldades em acompanhar a velocidade da leitura das legendas e acabam se perdendo – porque eles carregam uma alfabetização precária e não têm hábitos de leitura em casa. Assim,

se queremos que ele se prenda à narrativa, a melhor estratégia, nesse cenário, é a exibição de filmes dublados, por mais que os detestemos.

Todos eles fazem uso do cinema em suas aulas e consideram que se trata de um recurso bastante válido por ajudar o aluno a “visualizar” o processo histórico, aproximando-se dele, ou por tornar a compreensão do passado mais fácil e atrativa e, ainda, sob a justificativa de escolher filmes sob o critério da verossimilhança com o passado para ajudar o aluno a compreendê-lo e, nas palavras da professora, “acredito que é difícil para o educando separar a realidade da ficção” (sic), daí a justificativa pela escolha do critério da verossimilhança como norteador das suas seleções.

Essa fala final é bastante interessante, pois dá a entender que a visão da professora é de que as produções cinematográficas podem ser uma reprodução do passado tal como ele aconteceu ao invés de enxergar os filmes como uma forma de narrativa do passado e constituída pela escolha racional e medida de cores, cenários, personagens, heróis, bandidos, trilhas sonoras. Sem levar em conta que o que é exibido na tela de cinema, trata-se de um conjunto de escolhas que pressupôs apresentar cenas e cortar cenas (e até mesmo personagens) em prol de uma obra que seja atrativa ao grande público. Estamos levando em consideração, neste caso, as obras comerciais, pois estas são as que os livros didáticos sugerem e, também, aquelas que os professores com quem conversei costumam trabalhar.

Dois deles, ao serem perguntados se fazem uma preparação prévia antes da exibição, afirmaram que sim, indicando trechos de filmes para os quais os alunos deveriam dar uma atenção maior. Uma das pessoas não respondeu a essa pergunta. De maneira geral, no entanto, observa-se que o trabalho com o filme na aula de história se encerra logo após a sua exibição. Esse encerramento se dá pela produção de relatórios pelos alunos, pelo preenchimento de questionários ou, às vezes, por uma discussão sobre o tema abordado na exibição. O que se percebe é que o trabalho que sucede a exibição aparenta ser muito mais um controle para ver se o aluno prestou atenção ao que foi exibido do que realmente uma preocupação em se discutir a forma como o passado, as sociedades, as culturas, os grupos étnicos e sociais foram exibidos⁵⁴.

⁵⁴ Não é possível tratar da forma como o cinema narra o passado sem nos lembrarmos da fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie em palestra feita para o programa TED e intitulada **O Perigo de uma História Única**. O vídeo encontra-se disponível no YouTube. No vídeo, com duração de menos de 20 minutos, a autora discute o perigo de nos atermos a uma única visão da história de um povo, de uma cultura, de um indivíduo e construirmos nossa imagem a partir dessa única fonte.

CAPÍTULO 3 – BUSCANDO SILÊNCIOS: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA PARA ABORDAGEM DA PLURALIDADE CULTURAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Que silenciamentos são encontrados na sala de aula, na escola e nos livros didáticos?

Quando tratamos de currículo, é passível a percepção de que sua construção se dá de fora para dentro da realidade da escola ou é imposto “de cima para baixo”. Não se nega a importância da existência de um currículo mínimo e, neste exato momento, estamos vivendo um intenso debate em torno da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa discussão avança com especial intensidade em direção à disciplina de história, pois a nova base propõe uma completa reversão da ótica do currículo já consolidado, invertendo uma lógica que sempre preponderou e estava assentada sobre uma concepção eurocentrista e que, agora, sugere uma posição que podemos chamar de “brasilcentrista” e “africanacentrista”⁵⁵.

Desta forma, temas que, por décadas, compuseram o currículo de história das escolas brasileiras e que, tradicionalmente, foram considerados como fundamentais estão perdendo espaço em razão de uma inversão do ponto de partida do estudo da história, que deixa de ser a história europeia (que colocava as histórias da África e da América como “coadjuvantes”, condicionadas à chegada dos europeus a esses continentes) e toma como ponto de partida a história da América e da África⁵⁶. Dessa forma, apenas alguns dos temas que constituíam o currículo tradicional da Educação Básica passariam a ser abordados, e não mais como protagonistas do passado, mas na condição de coadjuvante, em diálogo com as histórias americana e africana.

⁵⁵ Não abriremos aqui uma discussão que se estende para além da alteração do currículo, que é a da formação dos professores para atenderem a demanda da lei 11.654/2008, que prevê o ensino de história da África e indígena nas escolas da Educação Básica.

⁵⁶ Impossível não se lembrar de Chimamanda Adichie e de sua discussão sobre a redução de um povo quando ele é colocado não como protagonista, mas, muitas vezes, como antagonista. Por muito tempo a história da América e da África só foi abordada a partir da chegada dos europeus, desconsiderando por completo a cultura anterior local.

Não podemos olhar para o currículo de forma ingênua, porque também não é possível negar que o currículo representa uma forma de disputa de poder. O que está em embate é o que será oficialmente ensinado e o que não terá espaço para aparecer, ou seja, será silenciado ou ocultado. Além disso, a disputa envolve também conteúdos que serão considerados mais válidos do que outros, portanto inserir um novo tema (ou uma nova disciplina na graduação, por exemplo), envolve negociação e disputa, pois um dos lados deverá, necessariamente, ceder. Dar voz a grupos que foram, tradicionalmente, silenciados, começar a contar a história a partir de outra perspectiva que não parte da Europa gera, naturalmente, uma enorme polêmica.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, em texto no qual apresenta a crítica neomarxista de Michael Apple ao currículo:

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribuem, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Que conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? (SILVA, 1999:49)

A Base Nacional Curricular Comum, em debate, prevê a existência de um currículo mínimo nacional e a existência de um percentual do currículo que deverá ser destinado às realidades regionais das escolas. Mesmo a previsão da existência de um percentual mínimo nacional, sua constituição continua sendo fruto de enorme discussão e debate.

No entanto, ao mesmo tempo em que a BNCC tem gerado, entre acadêmicos e professores, intensos debates, ela poderia representar também uma *oportunidade de ouro* para inserirmos os Temas Transversais como parte efetiva do currículo, tirando dele o perfil de “currículo turista”, ou seja, aquele que aparece ocasionalmente. Dada a sua relevância, por se relacionarem com a questão da cidadania e perpassarem os temas da Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, colocá-los como parte constituinte do currículo poderia dar aos Temas Transversais o perfil que realmente têm: de serem temas ligados ao cotidiano e que perpassam todas as disciplinas. No momento, no entanto, o caminho para se introduzir os Temas Transversais efetivamente no currículo talvez fosse através dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs)⁵⁷.

No plano teórico, a construção dos PPPs deveria ser uma obra coletiva, que leva em consideração a participação do corpo administrativo da escola, do corpo docente e da

⁵⁷ São tópicos constituintes de um PPP: missão, clientela, aprendizagem, família, recursos, diretrizes pedagógicas e planos de ação.

comunidade escolar através do levantamento e do conhecimento do perfil socioeconômico e cultural de nossos alunos e de suas famílias⁵⁸ e, a partir dessas informações, determinar os rumos do trabalho pedagógico da escola que leve em consideração as características e necessidades da comunidade escolar local. Sua duração é de no máximo cinco anos, podendo ser revisto em um prazo menor. Na escola pública onde leciono estamos envolvidos, neste exato momento, na construção de um novo Plano Político Pedagógico para a instituição. No entanto, nem sempre o processo ocorre da forma como foi concebido, e sua construção acaba se reduzindo à ação de um grupo pequeno de membros da equipe diretiva.

Cientes da necessidade de um currículo básico⁵⁹, percebemos que, apesar da existência de Projetos Políticos Pedagógicos que deveriam considerar a realidade socioeconômica e cultural dos alunos para serem construídos ou reformulados, pouco se leva em conta do documento na hora do planejamento das atividades escolares. Isso não é característica de uma única escola.

Em conversas com colegas do programa ProfHistória, soubemos da dificuldade que alguns deles tiveram em acessar o PPP das próprias escolas onde lecionam para a produção de um *paper* para uma das disciplinas cursadas. Tal qual um segredo de Estado, alguns PPPs estavam trancados a sete chaves e os professores precisaram se justificar várias vezes para poderem acessar o documento – um documento que deveria acompanhar o planejamento das atividades da própria escola e possibilitar um diálogo entre o conteúdo curricular formal e as realidades e necessidades dos alunos. Um documento que deveria estar acessível em todas as reuniões pedagógicas e à mão dos professores na hora de realizarem seus planejamentos durante os momentos em que cumprem sua hora-atividade. Um documento de tamanha relevância, acaba por perder a sua força quando é reduzido apenas ao cumprimento de uma cobrança de cunho burocrático dentre tantas as quais as escolas devem responder e realizar. E,

⁵⁸ As famílias dariam um tema à parte para o trabalho. Na realidade onde leciono, as constituições das unidades familiares são muito diversas, passando ao largo da definição de que família é formada por “pai, mãe e filhos”. As ligações familiares são estabelecidas através do aspecto de quem cuida da criança – algumas vezes, a vizinha cuidadora passa a ser, aos olhos do núcleo familiar, mais um de seus membros. Há crianças que vivem com os avós, outras com tios, outras apenas com a mãe ou o pai ou irmãos mais velhos, uma vez que os pais já são falecidos.

⁵⁹ Em tempo: a construção da BNCC abriu espaço para que professores, escolas e secretarias de educação pudessem fazer suas contribuições à construção do novo currículo. O processo se deu via internet, a partir de um cadastramento e da visitação do site. Apesar desse aspecto democrático de sua construção, percebemos que o Ministério da Educação tem dado espaço, nesses tempos sombrios, à presença do Movimento Escola Sem Partido na discussão da base, o que pode representar um retrocesso grande no interior de um processo que tentava colocar como protagonistas grupos até então silenciados pelo currículo tradicional. Sobre a presença de Alexandre Frota no MEC, prefiro me eximir de comentários...

ao encarar o PPP apenas como o cumprimento de uma etapa burocrática, a escola o esvazia de seu poder e de sua importância.

Quando refletimos sobre as origens dos silenciamentos de grupos étnicos, sobre gênero, sobre manifestações culturais, podemos perceber que esse processo pode ter seu início no interior da própria instituição onde, apesar da existência de um PPP que teria sido construído tomando por ponto de partida a realidade da comunidade discente, não é acessado e muito menos levado em consideração no momento de planejamento das atividades do ano letivo. Não está acessível, e nem presente numa sala de professores. Sendo assim, traçam-se estratégias e planejamentos pedagógicos que desconsideram um documento construído e, por conseguinte, desconsideram também a realidade social e cultural dos próprios alunos, afastando deles a possibilidade de se identificarem no espaço escolar, de se reconhecerem e de estabelecerem relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as realidades de onde eles provêm.

Os PPPs são documentos que poderiam nos dar pistas sobre temas que são de relevância para a comunidade escolar mas que, de alguma forma, encontram-se silenciados, seja por não constituírem parte do currículo consolidado, seja porque em alguns momentos não são considerados como relevantes para serem tratados no espaço escolar. O próprio questionário que foi enviado às famílias da escola onde leciono não perguntou nem a elas, nem aos alunos, o que esperam da escola e nem o que acreditam que sejam temas que a escola poderia/deveria abordar. Uma rica ferramenta que poderia ser utilizada para traçar um perfil das questões culturais que a comunidade escolar considera importantes, acaba por se transformar num levantamento sobre o número de pessoas da família, o nível de escolaridade e se os alunos pretendem dar continuidade aos seus estudos ao término do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista prático, assuntos que são de relevância para os alunos e que dariam ao seu aprendizado algum significado, porque se sentiriam conectados à realidade, não são identificados ou levados em consideração durante os processos de planejamento pedagógico – seja o da instituição, seja o das disciplinas. Podem eventualmente aparecer nos documentos dos PPPs – afinal, o papel pode aceitar tudo -, mas não são retomados no momento em que as

atividades previstas para o ano letivo são discutidas ou mesmo quando atividades nomeadas de “interdisciplinares” são constituídas⁶⁰.

3.2 Um experimento em sala de aula

As disciplinas relacionadas às Ciências Humanas costumam ocupar uma carga-horária pequena no currículo escolar: duas ou, com sorte, três aulas semanais por turma. Por isso, é muito comum que os professores que lecionam as disciplinas de geografia e de história acabem assumindo, também, a disciplina de ensino religioso para que a sua carga-horária do concurso seja cumprida em sua totalidade e para que esse docente possa permanecer numa única instituição de ensino, ao invés de precisar lecionar em duas ou três escolas diferentes. É o nosso caso.

Ao acessar o programa de Ensino Religioso da rede municipal da cidade de Gramado pela primeira vez, no ano de 2012, ficou claro que o perfil do programa era explicitamente constituído de questões ligadas, de maneira exclusiva, ao cristianismo, excluindo outras práticas religiosas, como as religiões de matriz afro-brasileiras, por exemplo.

Frente a esse perfil de conteúdos que compunha o plano previsto de Ensino Religioso para a rede, confessamos que ele foi sumariamente ignorado e as aulas da disciplina passaram a contemplar o estudo de diferentes religiões do ocidente e do oriente, a ética, a relação de alteridade e a relação entre o indivíduo e o coletivo.

Os temas que tratam da relação entre o indivíduo e o outro, e o indivíduo e o coletivo acabaram por abrir uma possibilidade bastante interessante de diálogo com os alunos. A partir das discussões sobre “o eu e o outro” – entendido como uma pessoa com características diferentes das suas, mas que faz parte da sociedade e dos grupos de convívio -, chegamos ao tema da Pluralidade Cultural, a qual foi compreendida pelos alunos como as diferentes formas de cultura que coexistem e, nas palavras deles, também deveriam ter o mesmo direito de se manifestar.

⁶⁰ Muitas vezes, o que é intitulado como interdisciplinar acaba por se resumir na divisão de responsabilidades de diferentes disciplinas no interior de um projeto maior da escola. A atividade é realizada de forma “compartimentada”, sem que haja um planejamento coletivo entre os professores e um diálogo entre as disciplinas: são momentos pontuais com período de realização, sem que sejam retomados posteriormente, no curso do ano letivo.

As conversas caminharam para a percepção de que a Pluralidade Cultural deve ser constituída numa relação que se dá no plano da *horizontalidade*, em que as diferentes manifestações culturais estão no mesmo patamar, recebendo o mesmo espaço para se manifestar e não se colocando numa condição de superioridade em relação à outra. Essa concepção de relação cultural que se dá numa condição de *horizontalidade* deveria ter mais força e ocorrer com frequência em detrimento de uma relação de *verticalidade*, em que uma cultura (geralmente a branca de matriz europeia) se coloca em condição de superioridade em relação às outras.

Frente a essa percepção do que seja Pluralidade Cultural e de uma relação que se projeta em caráter de *horizontalidade*, os alunos, divididos em pequenos grupos, foram convidados a refletir sobre quais temas eles perceberiam que se encontram ocultos no espaço da escola como um todo, mas também na sala de aula e nos livros didáticos. Além de elencarem temas que consideravam sem espaço para manifestação, os grupos deveriam procurar indicar o que eles consideravam como a causa desse fenômeno, bem como apontar por que essas manifestações culturais deveriam ganhar voz e espaço.

A partir da leitura da produção dos alunos, foi possível perceber quais temas eles reconheciam como silenciados no espaço escolar. Eles são apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 2 – Percepções de silenciamentos na turma A do 7º Ano

Silenciamentos	Causas	Importância
Negros, indígenas e mulheres na escola e nos livros didáticos.	Preconceito e desigualdade cultural e machista.	Fazer as pessoas tratarem as outras com mais igualdade.
Indígenas	Falta de divulgação	Para o conhecimento de outros povos e outras culturas.
Consciência negra	“Pois a consciência negra não é valorizada no seu dia” (sic) ⁶¹	Porque não tem espaço no livro didático.
Indígenas e negros	O esquecimento	Para que possam expressar o que sentem.
Indígenas e negros	Preconceito	Porque podemos aprender muito com eles.
Índios	Porque não têm um espaço na comunidade.	Porque têm uma cultura diferente para aprendermos.

⁶¹ Estranha colocação, pois a própria secretaria municipal de educação de Gramado organiza anualmente a Semana Afro, que ocorre na mesma semana do Dia da Consciência Negra, e que contém ações que ocorrem nas escolas e em alguns pontos da cidade e já constando no calendário de eventos da própria cidade.

Negros, asiáticos, índios, religiões afro-brasileiras	Intolerância	“Porque não basta julgar antes de conhecer realmente esse grupos e manifestações.” (sic)
---	--------------	--

Organização: Denise Quitau Kleine

Tabela 3 – Percepções de silenciamentos na turma A do 8º Ano

Silenciamentos	Causas	Importância
Sexualidade / gêneros, pois há julgamentos.	Medo de serem julgados ou sofrerem violência.	Porque todos têm o direito de viver a vida como quiserem.
Rap, negros e gêneros sexuais.	O <u>negro</u> aparece ou na condição de escravo ou na condição de vítima de problemas sociais – destacam somente aspectos negativos. <u>Rap</u> : seria associado a marginais, ao consumo de drogas e aos palavrões. <u>Gêneros</u> sexuais: o tema é polêmico.	<u>Negro</u> : para constar sua história de forma positiva. <u>Rap</u> : é uma forma de música que também faz rimas e poemas, e despertaria o interesse dos alunos. <u>Gênero</u> : para ser mais aceito e não ser motivo de polêmica e violência.
Gênero de filmes que os alunos gostem, demonstração de afeto e entre os namorados ⁶² , música.	Porque, dependendo do assunto, pode gerar preconceito e discórdia entre professores e alunos	<i>O grupo não justificou o porquê da importância da abordagem dos temas elencados.</i>
Negros e diferentes sexualidades.	<u>Negro</u> : preconceito e, sob a ótica do grupo, eles ainda seriam vistos apenas como escravos. <i>Não definiram nem justificaram o tema das diferentes sexualidades.</i>	Para diminuir o preconceito.
Sexualidade.	Preconceito.	Porque é importante que saibam que somos todos iguais.
Músicas e esportes.	Porque na escola são praticadas apenas três modalidades de esportes. <i>Não justificaram nem exemplificaram questões ligadas à música.</i>	Porque o esporte é saudável.
Rap, homossexuais e esportes diferentes do futebol.	<u>Rap</u> : a sociedade o vê como música de “criminosos”.	Para que todos tenham o direito de se expressar.

⁶² Acreditamos que elencar a “demonstração de afeto entre os namorados” esteja muito mais relacionadas às questões que dizem respeito às normas de postura da escola do que às questões culturais, e que o grupo que elencou o tema utilizou a oportunidade para demonstrar sua insatisfação ou por acreditar que demonstração de afeto publicamente no espaço da escola possa compor uma questão de caráter cultural.

	<u>Futebol</u> ; o país investiria apenas nesse tipo de esporte. <u>Homossexual</u> : preconceito.	
--	---	--

Organização: Denise Quitzau Kleine

Tabela 4 – Percepções de silenciamentos na turma B do 8º Ano⁶³

Silenciamentos	Causas	Importância
Estilos de música como rap, funk. Homossexualidade	Influência da sociedade por representar algo novo (referindo-se à homossexualidade) Quanto à música, seria relativo à questão de “gostos”, de preferências.	Direito de expressar a cultura e a opinião.
Futebol feminino	Por acharem que meninas que jogam futebol são lésbicas e, por ser um tema polêmico, não aparecer nos livros didáticos “porque os autores [dos livros didáticos] têm medo de serem julgados pela sociedade” (sic)	Todos têm o direito de expressar suas opiniões.
Skatistas e pessoas que usam camisetas de rock ⁶⁴ (embora sejam poucos).	<i>Não apontaram as causas.</i>	Para sabermos como é o estilo de vida deles.
Homossexualidade	Vergonha de se assumirem ou porque é um tema polêmico para estar em livros, pelo preconceito.	Para não haver exclusão.
Roqueiros e Testemunhas de Jeová	Pela predominância do catolicismo (sic).	Porque é bom conhecer e respeitar a opinião dos outros.
Bissexualismo	Preconceito.	<i>Não justificaram.</i>
Homossexualidade	Porque a maioria das pessoas acha errado; por falta de	Porque se trata de opinião e estilo de vida.

⁶³ Nesta sala de aula em questão, há a presença de pelo menos três alunos negros. Cada um deles trabalhou em um grupo diferente para responder às questões – e nenhum dos grupos apontou qualquer assunto relacionado à cultura afro-brasileira, ao racismo ou ao preconceito, mesmo que um deles seja chamado de “negrito”.

⁶⁴ Esta questão do rock mostra-se bastante interessante. Se há algumas décadas, esse ritmo foi sinônimo de rebeldia e representativo da juventude, hoje em dia, pelo menos no Brasil, seu consumo tem se mostrado em queda, segundo sites e matérias que tratam do assunto. Na escola em questão, o consumo musical dos alunos é majoritariamente o que se chama de “sertanejo universitário”, algumas vertentes de funk e um pouco de música gauchesca. Comparativamente ao conjunto de alunos dos anos finais, aqueles que ouvem rock e rap são, realmente, um grupo minoritário. Não há sequer algum tipo de acusação de que os alunos que usam camisetas de rock sejam chamados de *posers* (gente que usa camiseta de banda sem ouvi-la ou saber do que se trata), porque os alunos realmente não consomem esse tipo de produção musical – e os poucos que usam as camisetas realmente ouvem as bandas

	informação nos materiais didáticos.	
--	-------------------------------------	--

Organização: Denise Quitzau Kleine

Tabela 5 – Percepções de silenciamentos na turma do 9º Ano.

Silenciamentos	Causas	Importância
Africanos e indígenas	Porque mal aparecem nos livros e na escola.	Aprender mais sobre as culturas
Gaúchos, indígenas e africanos (vistos apenas como escravos)	Medo de exposição	Para aprender as outras culturas
Tradição gaúcha	Porque os tempos mudaram, as formas de se vestir também e, por isso, colegas “zoam” se alguém anda pilchado.	Para a tradição ser mantida e os adeptos dessa cultura se sentirem melhores.
Africana, indígena	Porque, em ambos os casos, fala-se apenas do aspecto negativo: a escravidão	“Para um pouco do mundo saber sobre nossa cultura”.
Indígenas, homossexuais e ciganos	Porque as culturas alemã, italiana e portuguesa são mais predominantes. Outros não são levados em consideração.	Porque é importante a sociedade aceitar todas as culturas.
Ciganos, indianos, mexicanos, haitianos, havaianos	“Povos que querem ser vistos como cidadãos, não como aberrações.”	Lutar pelo direito e pelo respeito.

Organização: Denise Quitzau Kleine

3.3 O que o experimento pode nos indicar?

Ao ler as respostas dos alunos às questões propostas, alguns aspectos chamaram a atenção. Em primeiro lugar, a quantidade de vezes em que a questão da homossexualidade apareceu nos escritos dos alunos. Desse número de vezes em que foi citada, percebeu-se que:

- Para os alunos, o tema homossexualidade e bissexualidade fazem parte de uma questão cultural, dissociada da questão de gênero. Na realidade, a discussão sobre gênero não alcançou, ainda, o espaço da escola e aparece para os adolescentes como uma questão meramente cultural, relacionada ao direito das pessoas viverem

como quiserem – e de terem as experiências que quiserem -, e que isso tem mais relação com a cultura do que com a identidade das pessoas.

- Ao mesmo tempo em que homossexualidade e bissexualidade são ligadas pelos alunos às questões de pluralidade cultural ao invés das de gênero, eles percebem que esses temas não aparecem e nem são discutidos no espaço da escola. Portanto, para eles, trata-se de uma questão que está silenciada no currículo, na escola e na sala de aula, embora possa fazer parte de suas vivências pessoais e que talvez, pela quantidade de vezes em que o tema apareceu na atividade, represente algo sobre o qual os alunos têm necessidade e vontade de discutir.

Outro aspecto que chamou a atenção ao ler o que os grupos escreveram está na justificativa dada por um deles para a importância de dar voz ao tema que eles elencaram. Para um determinado grupo que indicou que “negros, asiáticos, índios, religiões afro-brasileiras” são grupos que não aparecem na escola, no material-didático ou nas aulas, é importante dar voz a eles “porque não basta julgar antes de conhecer realmente esses grupos e manifestações.” (sic – grifo nosso).

A palavra julgar tem um peso e uma força enormes. Talvez o que eles tenham tentado dizer, mas não conseguiram fazer de forma clara, é que não podemos nos posicionar sobre um tema sem antes conhecê-lo. Concordamos com esse aspecto, porém, a construção feita por eles dá margem à interpretação de que, após conhecermos diferentes manifestações culturais, poderíamos, então, julgá-las como aceitáveis ou condenáveis.

O termo julgar tem um sentido e um peso diferentes da expressão de se identificar ou não se identificar com determinadas manifestações culturais, o que é compreensível porque as manifestações culturais de um grupo têm relação com a identidade que querem construir ou reelaborar. Julgar significa olhar para outras manifestações culturais rotulando-as como “erradas” e impedindo que tenham espaço para se manifestarem.

Stuart Hall (1996) discute a questão da reelaboração da identidade caribenha pela produção de filmes no Caribe que destoam da imagem que filmes estrangeiros construíram sobre a região. Essa reelaboração da identidade, que é constante, está relacionada com o contexto histórico vivido e com as lutas dos grupos envolvidos. Para o autor:

[...] As identidades, longe de serem alicerçadas numa simples ‘recuperação’ do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos às

diferentes maneiras que nos posicionamos, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado. (1996: 69)

Nesse sentido, dois movimentos estão ocorrendo simultaneamente no espaço da escola. Se por um lado os alunos já conseguem perceber que certos grupos étnicos e sociais não têm espaço na escola, que a história trazida pelos livros didáticos continua sendo uma história eurocêntrica e branca, por outro ainda permanece a ideia de que podemos “julgar” manifestações culturais diferentes das nossas. Porém, a ideia de conhecer e julgar destoa da ideia de pluralidade cultural, que enxerga as diferentes formas de expressão de cultura de identidade numa relação de horizontalidade, com o mesmo espaço para se expressar. Quando partirmos da ideia de “julgamento” de outra cultura, partimos de um pressuposto etnocêntrico, que coloca em um ranking as manifestações culturais socialmente aceitas em detrimento de outras, considerando algumas melhores do que outras e tomando seus espaços, calando-as.

Com uma grande quantidade de alunos na escola que frequentam as chamadas igrejas evangélicas neopentecostais, onde o discurso do ecumenismo não tem espaço e onde só existe uma verdade – aquela pregada pelo pastor ou pela pastora -, a ideia de *julgar* outras manifestações culturais como certas ou erradas ganha força. Há casos de alunos que foram proibidos pelos pastores e pastoras de suas igrejas de visitarem outras denominações religiosas, mesmo que fosse para retribuir uma visita feita à sua própria congregação religiosa por colegas da turma.

Julgar significa partir do pressuposto de que há coisas certas e outras erradas, há manifestações aceitáveis e outras não. Julgar, nesse contexto, significa conhecer e determinar quais manifestações culturais são admissíveis ou não no espaço da escola ou nas experiências culturais dos alunos. Voltamos, então, ao pensamento etnocêntrico, que mede e considera as outras manifestações culturais levando em conta apenas a sua. No caso das celebrações das igrejas neopentecostais, podemos reconhecer que muitas ações durante os cultos são assimilações de práticas culturais de religiões afro-brasileiras, mesmo que essas práticas sejam criticadas pelas lideranças da comunidade religiosa⁶⁵.

⁶⁵ Não podemos deixar de lembrar que muitas dessas lideranças são dissidentes de outras denominações religiosas e sua formação é praticamente autodidata, não tendo frequentado faculdades ou escolas de teologia. Dessa forma, acabam criando normas e se apropriando de ritos ou ações de outras manifestações religiosas tomando-as para si, renomeando e invalidando as ações originais.

Além da palavra *julgar*, que consideramos forte demais, outra palavra que causa um certo ruído e desconforto é o termo *tolerância*. Se consultarmos um dicionário⁶⁶, encontraremos algumas definições para esse substantivo como:

1 Qualidade ou condição de tolerante; cachimônia, paciência.

2 Ato ou efeito de tolerar, de admitir ou de aquiescer: “O desprezo que sentira pelo mulhério, depois do fracasso do movimento de protesto que tentara organizar, agora dava lugar a uma resignada tolerância, à compreensão, e até à simpatia” (MS).

3 Capacidade de suportar dor ou dificuldades.

Como podemos depreender, a tolerância resulta de um ato que é trabalhoso e, até mesmo, penoso para o indivíduo. Algo que ele pode “suportar”, algo com que pode ter “paciência”. Consideramos que o termo *tolerância* não é o mais adequado para pensarmos em ações que permitam a pluralidade cultural porque acaba nos conduzindo à ideia de que “posso admitir a presença do outro, mesmo que demande paciência e esforço, já que me incomoda”. Tolerância parte do princípio de que existe um sujeito universal, um “nós” que representa a civilização. Esse “nós” civilizado suporta/tolera “o outro”. Mas “outro” nunca será igual, será sempre visto como diferente, exótico, inferior.

A ideia de pluralidade cultural prevê que diferentes manifestações culturais e identitárias tenham iguais condições e espaço para se manifestarem, ao invés da escolha de um perfil de cultura que se sobreponha em relação às outras.

Pensando na realidade cultural e religiosa em que os alunos estão inseridos e levando em consideração o fato de que eles próprios elencaram que a cultura afro-brasileira não tem um espaço adequado na escola e na sala de aula, consideramos abordar o tema da Pluralidade Cultural sob a ótica do sincretismo religioso no qual a maioria deles está inserida e não percebe, porque suas práticas já foram naturalizadas como ritos religiosos comuns e naturais em suas denominações religiosas.

A construção de uma proposta de trabalho que aborde a questão do sincretismo religioso não pretende “desmontar” as crenças religiosas dos alunos, mas ajudá-los a perceber

⁶⁶ Consultamos o dicionário Michaelis, disponível online. As definições citadas, no trabalho, podem ser encontradas no seguinte link: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=0L5Xn> (acessado em 25/07/2016).

que muitos de seus ritos se assemelham a de outras religiões e que foram incorporadas pelas religiões neopentecostais, por exemplo. Ou, ainda, que há pessoas que frequentam denominações religiosas completamente diferentes, mas que não enxergam nisso nem uma contradição nem mesmo um problema.

3.4 Proposta de trabalho com cinema para abordar a Pluralidade Cultural

Os Temas Transversais, já abordados no capítulo 2, partem de três pressupostos principais. O primeiro deles é que o tema escolhido não deve aparecer de forma pontual no currículo, mas que deve ser abordado no curso do ano letivo, tornando-se parte efetiva dele e perdendo o caráter de “conteúdo turístico” ao acompanhar o aluno no curso de sua vida escolar.

O segundo é que o trabalho com uma das temáticas elencadas pelos Temas Transversais deve ocorrer a partir de uma ação conjunta e interdisciplinar que permita que o tema escolhido seja desenvolvido por todas as áreas, ou, pelo menos, por várias delas e que possa ser relacionado ao cotidiano dos próprios alunos.

O terceiro, e talvez mais importante, é o pressuposto de que a abordagem dos Temas Transversais deve partir dos desejos ou das necessidades demonstradas pelos próprios alunos. Desta forma, a ação de perguntar aos grupos mostrou-se de extrema importância ao possibilitar um pequeno – mas precioso – mapeamento das questões que os adolescentes têm reconhecido como importantes, mas que, a seus olhos, não são abordados no espaço escolar.

Conforme o mapeamento organizado sob a forma de tabelas, pôde demonstrar-se que há uma variedade de questões que os alunos julgam que são importantes, mas que não percebem sua abordagem na escola, no material didático, na aula ou, simplesmente, não se sentem representados e não se reconhecem.

Analisando o mapeamento e conversando com os alunos foi possível perceber que dois aspectos apareceram de forma mais acentuada: a questão que envolve os negros e a religião afro-brasileira, considerada por muitos (pelo senso comum) como uma coisa negativa e má, e a questão de identidade. Percebendo essas duas temáticas, a proposta de trabalho pretende

enveredar-se por duas temáticas ligadas à Pluralidade Cultural: a questão do sentimento de pertença religiosa pelo viés do sincretismo religioso e de identidades móveis⁶⁷.

A abordagem da temática do sincretismo religioso tem o objetivo de promover uma percepção de que a religião, enquanto produção cultural, não é estática e que, no curso do tempo, diversas confissões religiosas acabaram por se apropriar de práticas de outras denominações e incorporá-las de tal forma em seus ritos que elas já se naturalizaram e não se percebe, por exemplo, que muitos deles se assemelham a práticas de outras pertenças religiosas, até mesmo daquelas condenadas por algumas vertentes religiosas.

O tema da identidade deve permitir aos alunos a percepção de que é possível se sentir simultaneamente parte de diferentes grupos sem que isso represente uma contradição ou algo errado.

Para que o trabalho seja desenvolvido, será proposta uma abordagem que se utilize de diferentes fontes, como filmes (comercial e documentário), uma peça de propaganda da Nike para a Copa de 2010, quadrinhos e literatura. A sugestão é de que algumas fontes sejam abordadas simultaneamente por diferentes disciplinas, mas que outras sejam abordadas por disciplinas específicas.

Para que o processo da proposta de trabalho possa ser acompanhado de forma mais clara, optou-se por dividi-lo em etapas, iniciando-as na aula de história. Pretende-se começá-lo com a exibição do filme sugerido pelo livro didático do Projeto Araribá, **A Guerra de Canudos**⁶⁸, dirigido por Sérgio Rezende, lançado em 1996 e contando com a presença de um elenco de protagonistas majoritariamente oriundos da Rede Globo de televisão.

Distribuído pelo braço da *Sony International* no Brasil, chama-nos a atenção, logo nos créditos iniciais que apresentam os apoiadores da produção, o fato de que uma das instituições elencadas como apoiadora cultural da produção seja o Ministério do Exército. Acreditamos que o apoio cultural tenha se dado sob a forma de empréstimos de equipamentos bélicos de

⁶⁷ Entendemos por identidade móvel o sentimento de pertença múltipla que um indivíduo tem, podendo sentir-se parte de diferentes grupos ao mesmo tempo. Em palestra proferida há alguns anos na Unisinos pelo professor Jeffrey Lessert, da *Emory University*, ele afirmou que considerava que no Brasil as identidades eram muito mais móveis do que nos Estados Unidos. Enquanto lá um indivíduo era “apenas” sino-americano, judeu-americano, nipo-americano, afro-americano, aqui no Brasil ele poderia ser americano, ou judeu, por exemplo, dependendo da situação. Essa mobilidade identitária permite que um indivíduo se sinta parte de diferentes grupos simultaneamente. Pode ser uma mulher nascida no Rio Grande do Sul, mas não se sentir gaúcha na concepção do tradicionalismo; ao mesmo tempo pode ser branca e se identificar com religiões afro-brasileiras.

⁶⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P4OYhj7Io0E> (acessado em 20/07/2016)

época ou mesmo na reprodução do uniforme utilizado pelo exército republicano. Porém, não deixa de ser interessante que o filme aborde muito mais a ação do exército brasileiro do que as pregações messiânicas de Antônio Conselheiro, a organização do Arraial de Canudos ou que explique, de forma clara, o porquê de um grupo de sertanejos no interior da Bahia representar um problema para a jovem república, para os proprietários de terra e para a própria Igreja Católica.

A própria realidade de exploração e miserabilidade às quais os sertanejos estavam expostos – e que ajudariam a entender o porquê de largarem o pouco que tinham para seguirem um líder representativo de um catolicismo popular e de caráter messiânico – aparece de forma relativamente breve no início do filme. Também não fica claro, no decorrer da narrativa, o porquê do descontentamento de Conselheiro contra a República recém-instaurada, descontentamento este que está muito mais ligado à separação entre Estado e Igreja do que por posicionamentos sobre as melhores formas de regime político.

Outra característica do Arraial de Canudos não é abordada na obra: o sebastianismo. Mito messiânico de origem portuguesa, ele faz parte do discurso místico de Conselheiro, como se D. Sebastião, na condição de messias, voltasse para restaurar a monarquia no Brasil – considerada um regime cristão pela questão do padroado – e trouxesse justiça social: transformasse o sertão em mar e o mar em sertão, invertendo completamente a ordem daquele mundo conhecido e injusto com o sertanejo.

O filme, com duração de quase três horas, tem início mostrando uma família de sertanejos que, assolados pela forte seca, vendem suas vacas ao barão local, porém as perde para o funcionário da República que passa na casa e leva os animais como pagamento por impostos devidos à República recém-instalada. Devendo dinheiro ao barão e tendo seu único bem confiscado pelo funcionário da República, o pai da família recebe, em sua casa, Antônio Conselheiro e seus seguidores, então a caminho de Belo Monte para fundar o Arraial de Canudos. Despojados de tudo, a família segue o beato, à exceção da filha Luiza, que discorda de suas pregações e foge. A partir disso, a ação do filme gira em torno da construção de Canudos, dos boatos que cercam a comunidade que, aos olhos da imprensa republicana, seria monarquista – portanto, inimiga do novo regime - e, principalmente, das tentativas do exército brasileiro em ocupar o Arraial em função da resistência dos sertanejos.

O desenvolvimento do trabalho e do tema está dividido em três partes, que corresponderiam a cada um dos trimestres letivos.

Tabela 6 – Etapa 1: 1º Trimestre

Disciplina	Fonte	Ação	Temática a ser discutida
História	Filme Guerra de Canudos	Exibição do filme integralmente.	1. Retomada dos conceitos de república, monarquia. 2. Aspectos a serem discutidos: a) os personagens de Canudos retratados no filme se sentiam parte de uma república? b) A enxergavam como algo bom? c) Fazer parte de um território nacional ou de um regime política significa sentir-se parte dele?
História	Excerto de Asterix nos Jogos Olímpicos (anexo 4)	Leitura e discussão da ideia de identidade e sentimento de pertencimento a partir da estratégia de Asterix de se afirmar romano para participar dos jogos olímpicos.	Identidade como construção, reelaboração e pluralidade – possibilidade de se sentir parte de diferentes grupos simultaneamente.
Língua Portuguesa	Leitura do excerto de Os Sertões (anexo 3)	Leitura do excerto, levantamento do vocabulário desconhecido, traçar um perfil de Antônio Conselheiro a partir da ótica de Euclides da Cunha.	O personagem de Conselheiro e sua pregação descritos por Cunha se assemelham ou se diferenciam daquele retratado pelo filme. Por quê? Em quê?
Ciências	Leitura do excerto de Os Sertões (anexo 3) Visita ao site com fotos de Flávio de Barros, da coleção Brasileira, feitas durante a quarta investida do exército	Leitura do excerto que trata das características físicas do sertanejo as relacionado às questões que envolvem a alimentação e as características físicas do sertão.	Qual a importância da alimentação no desenvolvimento das crianças e dos adultos? Por que no sertão nordestino as características físicas são desfavoráveis à

	contra Canudos.		agricultura? Na atualidade, que tipo de agricultura tem sido desenvolvida na região e de que maneira isso se relaciona ao nosso estado?
Ensino Religioso	Leitura de texto que trata do catolicismo popular, praticado no interior do Brasil. (anexo 5)		Discussão sobre diferentes formas de manifestação do catolicismo no Brasil – que embora seja uma única religião pode assumir perfis diferentes. Discutir que apesar das diferenças na manifestação da fé cristã – uma mística (sertanejo) e outra tradicional – há o mesmo sentimento de pertença religiosa.

A Etapa 1 se encerra com a produção textual pelos alunos, caracterizando a população sertaneja do período, discutindo a diferença entre as práticas do catolicismo popular e o tradicional, estabelecendo uma relação com a figura de Antônio Conselheiro, seu discurso e com fatos que o ajudaram a amearhar tantos seguidores. No mesmo texto, deverão discutir como os aspectos geográficos podem atrapalhar o desenvolvimento agrícola, prejudicar a saúde e influenciar nas expectativas de vida da população sertaneja.

Também deverão escrever sobre a ideia de identidade: de que nascer num lugar, ou viver sob um governo, ou seguir um tipo de religião não significa se sentir parte de um todo ou ser aceito pela sociedade, de maneira geral.⁶⁹

Organização: Denise Quitzau Kleine

A Etapa 2 da proposta prevê a exibição de uma peça de propaganda produzida pela Nike. Intitulada Mandinga da Nike⁷⁰, apresenta a fala de um narrador sobre superstições no futebol, entremeada pelo depoimento de jogadores da seleção brasileira de 2010.

O vídeo começa com uma fala rápida de Robinho, contando que, quando briga com a mulher, joga mal – como se isso fosse uma superstição – para, logo depois, a peça publicitária

⁶⁹ Não se discutirá, aqui, a ideia de senso comum de que “o Sul trabalha para sustentar o nordeste”, ainda que estejamos vivendo tempos em que se sugere a realização de uma consulta informal sobre a separação do Sul do restante do país.

⁷⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3SSvvCjnWSE> (acessado em 25/07/2016).

encher as vistas do público com imagens de figas, de guias de orixás (aos montes para serem vendidos em feiras), com uma senhora negra rezando em frente ao altar com uma imagem de Nossa Senhora Aparecida e velas acesas, com outra imagem de São Jorge. Enquanto essas imagens iniciais vão passando, acompanhadas de um fundo musical que caracterizaria uma “ginga brasileira”, ouvimos a voz do narrador dizendo “superstição, mandinga, bola no pé, destino, intuição. É a crença. A nossa crença. Sou brasileiro. É pura mandinga”.

Logo em seguida, com imagens que lembram as de literatura de cordel, acompanhamos a história da camisa azul da seleção brasileira: na Copa de 1958, já perdendo no sorteio (o que seria sinal de mau agouro), a seleção é obrigada a jogar contra a Suécia com um segundo jogo de camisas que não tem. De improviso – outra característica que o locutor atribui aos brasileiros – os dirigentes compram camisas azuis e, para convencer os jogadores que sempre bateram bola com a mesma camisa desde o início do torneio - porque isso era sinal de sorte – afirma que a escolha da cor é porque o azul é a cor do manto de Nossa Senhora Aparecida. Final da Copa: Brasil 5 X 2 Suécia, e o discurso de que, a partir de então, a seleção passou a contar com um segundo uniforme, “um uniforme que dá sorte”, segundo o narrador. Como se, ao escolher a cor do manto de Nossa Senhora Aparecida, a seleção fosse abençoada pela padroeira do Brasil.

Lentamente, com as imagens das figas, das guias, com a ideia de improviso e a cor azul de Nossa Senhora o vídeo cria uma versão de brasilidade, pautada no sincretismo religioso e no improviso, para vencer as adversidades. E isso tudo em menos de 7 minutos de propaganda.

Após a fala inicial do narrador, a propaganda traz o depoimento de jogadores que à época eram destaques do time e que, de alguma forma, estavam envolvidos com práticas que podemos considerar como de sincretismo religioso. Na primeira entrevista, o jogador Maicon afirma que seu pai cortou o cordão umbilical dele e do irmão quando nasceram, enterrou no meio do campo de futebol do time da cidade, e fez uma reza para que os filhos fossem jogadores de futebol. O depoimento seguinte é de Robinho, cujo avô (pai de santo), ao saber que teria um neto, fez um “trabalho forte” para que a criança fosse um menino e jogador de futebol.

O último depoimento é de Luís Fabiano que, quando criança, jogava futebol em um campinho em Campinas/SP, quando um suposto Pai de Santo apareceu e determinou quem

estaria destinado a ser jogador de futebol. Logo em seguida, a figura sumiu misteriosamente. Lógico que o Pai de Santo havia afirmado que, dentre toda a molecada, Fabiano era quem teria chance de ser jogador. Interessante observar que, no princípio, o jogador afirma que a figura parecia um Pai de Santo (e é assim representado pelo vídeo: um negro, vestido de branco e cheio de guias no pescoço) e, ao final do depoimento, ele afirma que acha que aquele homem deveria ser um anjo enviado por Deus para falar sobre seu destino.

A fala de Luís Fabiano, associada às imagens que o vídeo traz, apresenta ritos de religiões diferentes convivendo no mesmo espaço sem que isso aparente ser um problema para os seus praticantes. Embora o vídeo enfoque a mandinga entendida como uma superstição (e até uma qualidade) que os brasileiros de maneira geral têm, não há qualquer menção ao sentido original que o termo Mandinga tem, que pode ser um feitiço, mas também um movimento da capoeira e uma língua africana.

Tabela 7 – Etapa 2: 2º Trimestre

Disciplina	Fonte	Ação	Temática a ser discutida
Ensino Religioso	Revista História Viva – Dossiê Religiões Afro-brasileiras (anexo 6)	Leitura de texto sobre sincretismo religioso	Discussão de que o Brasil, desde sua fundação, é um local de sincretismo religioso, associando práticas do catolicismo, dos indígenas e dos africanos trazidos como escravos.
História	Exibição da peça de propaganda Mandingas da Nike	Leitura e análise de texto sobre a influência africana na cultura brasileira: análise da tabela de sincretismo (anexo 6). Pesquisa sobre os significados da palavra Mandinga	Discussão sobre as práticas culturais africanas incorporadas à cultura brasileira e à reelaboração das práticas culturais no Brasil.
Língua Portuguesa		Pesquisa sobre os diferentes significados da palavra Mandinga.	A língua e a cultura são algo vivo, que sofre transformação no curso de tempo, apropriando-se de outras influências

			e dando às palavras até mesmo outros significados.
Geografia	Site do IBGE.	Pesquisa sobre os estados com os maiores números de seguidores de religiões afro-brasileiras e de cidadãos que se identificam como negros ou pardos.	a) Estados que têm maior percentual de população afrodescendente são, necessariamente, os estados com maior seguidores de religiões de matriz afro? b) A identificação com religiões afro precisam ser marca exclusiva de identidade negra? c) Posso me sentir parte de diferentes grupos ao mesmo tempo? Por quê?
Matemática		Aplicação de pesquisa na escola sobre os pertencimentos religiosos dos alunos da escola e de suas famílias: há alguma “mandinga” ou superstição ou hábito que possa ter significado parecido.	Construção de gráficos com os dados levantados na escola e na pesquisa realizada na disciplina de geografia.
Ciência		Entrevista com benzedeiros	Levantamento de plantas que usam para fins curativos.

Organização: Denise Quitauz Kleine

A terceira e última etapa do trabalho deverá partir da exibição do documentário **Santo Forte**, de Eduardo Coutinho. Diferentemente do que ocorreu com a exibição na íntegra do filme na etapa 1 do processo, a exibição será feita com partes do documentário. A escolha pela projeção de partes do documentário e não da sua íntegra foi feita porque em momentos diferentes da exibição há citações à Igreja Universal. Embora algumas sejam positivas, no sentido de que a instituição salvou sua alma então perdida para a Umbanda, outras não são. Como sabemos que há uma parcela do alunado que frequenta essa denominação religiosa – e

sabedores de que a exibição pode gerar uma polêmica que desviará o trabalho de seu objetivo inicial -, optou-se pela seleção de algumas passagens do filme.

O documentário de Coutinho aborda a vivência religiosa de uma comunidade no sul da Gávea, na cidade do Rio de Janeiro. Entrevistando os moradores, Coutinho encontra alguns que abandonaram as religiões afro-brasileira (chamadas por eles próprios de “espírita”)⁷¹ e que passaram a frequentar a Igreja Universal do Reino de Deus e o grupo formado pelos católicos que frequentam os terreiros de umbanda e não veem nisso qualquer contradição ou problema. Sentem-se pertencentes às duas denominações religiosas.

O primeiro depoimento selecionado é de Vera, moradora que conhece bem a comunidade onde atuou, inclusive, como agente comunitária. A minutagem de seu depoimento vai de 0:11:10 a 0:16:40. Vera conta a Coutinho que sua família sempre frequentou terreiros de Umbanda e que frequentá-los nunca fez bem a ela – emocional e pessoalmente. Credita a uma entidade da Umbanda (uma Pombagira) o término de um relacionamento com um noivo, sem motivo aparente, pois a própria entidade já havia alertado a moça de que isso aconteceria.

Após o término do relacionamento e de um período de dificuldades emocionais, passou a frequentar os cultos da Igreja Universal. É interessante que em seu depoimento ela afirma que encontrou na Universal a manifestação das mesmas entidades que ela encontrava no terreiro de Umbanda, porém, na frente de um pastor, essas entidades revelariam seus reais objetivos: prejudicar as pessoas que as seguiam ou, usando uma expressão da Umbanda, “em que montavam”.

Frequentando a igreja cristã ela se casou, mas seu marido, líder de um grupo de jovens da igreja, a abandonou para ficar com uma menina participante do grupo. O pastor a procurou para dizer para ela esquecer essa “troca”, porque o marido e a menina eram servidores de Deus. Colocando-se na condição de esposa, ela se questiona, então, o que ela seria para Deus. Essa desilusão a afastou da Universal e, desde então, passou a frequentar diferentes igrejas cristãs, sem filiar-se a nenhuma.

⁷¹ É comum o uso pelos moradores da comunidade da expressão “espírita” ou “espiritismo”, mas eles se referem à prática da Umbanda e não do espiritismo que segue as proposições de Allan Kardec, e que chegou ao Brasil no século XIX. Dona Thereza, uma das entrevistadas, diz que seus patrões seguem o que se chama de “linha branca”, dando a entender que se trata do espiritismo kardecista.

Interessante que ela passa a considerar que as entidades da Umbanda são demônios que se escondem por trás de imagens. Ao frequentar a casa de sua avó, umbandista, Vera “unge” um quadro de Iemanjá e pede que Deus o queime com sua glória. Dias depois, ao visitar a avó e não encontrar o quadro, fica sabendo que ele, misteriosamente, caiu da parede e quebrou, ao que ela diz de punho fechado “glória a Deus!”.

O segundo depoimento selecionado é de um jovem chamado Alex (0:56:25 até 0:59:00). O rapaz mostra o vídeo do batizado da filha num terreiro de Umbanda e conta que a mãe de santo, que incorporava o espírito na hora do batismo, carregava em sua mão um vidro cheio de água benta. Eduardo Coutinho perguntou a Alex onde ele havia conseguido aquela água, e ele explicou que pediu ao padre no dia do batizado na Igreja Católica. Ao ser perguntado pelo cineasta se o padre sabia o porquê do pedido da água, o jovem respondeu: “O Padre não se importou porque primeiro foi batizado na católica, depois na Umbanda”. Coutinho insiste em perguntar sobre o pertencimento religioso do rapaz e ele diz que em primeiro lugar, embora não siga, está a Igreja Católica, mas ele frequenta a Umbanda.

O terceiro depoimento é de um senhor que já apareceu no início do documentário gravando a missa campal que o Papa João Paulo II estava rezando na cidade do Rio de Janeiro. Meses mais tarde, ele é visitado por Coutinho que lhe mostra o vídeo anterior e lhe traz o termo de uso da imagem. Nesta segunda conversa, cuja minutagem vai de 0:43:16 a 0:45:08, o entrevistado afirma que é católico, mas que frequenta a Umbanda incorporando, inclusive em casa, um “preto velho”, informação confirmada pela sua esposa que, inclusive, conta quais mudanças de gestual e de voz o marido sofre durante a incorporação. Coutinho pergunta quantos guias ele tem. A isso, responde: “Eu, graças a Deus, tenho a proteção de quatro guias”. Um deles, por sinal, classificado pelo entrevistado como um boêmio.

O próximo trecho selecionado traz o depoimento de Taninha, um senhor que já trabalhou como limpador nos parques do Rio de Janeiro e que conhece todas as matas. A minutagem que vai de 1:06:35 a 1:08:14 é a que ele responde ao cineasta sobre sua pertença religiosa. Coutinho lhe pergunta se, caso alguém o parasse na rua para lhe perguntar qual era a sua religião, o que ele responderia? Sem pestanejar, ele afirma que é Católico Apostólico Romano, e repete essa afirmação, mas que também frequenta a Umbanda porque, em suas palavras, “todo mundo precisa de proteção”.

A última personagem selecionada do documentário é, na nossa opinião, a mais interessante – e talvez na de Coutinho também, já que D. Thereza aparece em vários momentos. Morando na comunidade, mas trabalhando para pessoas ricas da Gávea, ela conta que tem contato constante com os espíritos, mesmo que não esteja frequentando mais os terreiros de Umbanda. São seus patrões, seguidores da chamada linha branca, que contam a ela que, em outra vida, ela fora uma rainha, o que justifica o fato de ter um gosto por coisas caras para as quais não tem dinheiro. Ao questionar o porquê de passar tantas dificuldades na vida terrena, recebe como resposta que, na vida em fora rainha, fora muito má, mas que isso também era característica da ação de rainhas no passado...

Carregando no braço algumas guias, D. Thereza conta que sua protetora é Vó Cambinda, uma preta velha muito boa, que sempre esteve presente em sua vida – quando D. Thereza passou por uma cirurgia grave, com risco de morte, teria visto à meia noite e meia, aos pés de sua cama, Vó Cambinda e outros espíritos que estariam ali para cuidar dela, incluindo o de José do Patrocínio, que ela ainda não tinha conseguido descobrir se fora espírita.

Selecionamos o depoimento final de D. Thereza (minutagem de 1:14:55 até 1:17:46). Sentada no fundo de sua casinha simples, disse que preferia passar o Natal ali fora, um pouco sozinha. Coutinho lhe pergunta como o dia tinha transcorrido, e ela conta que foi trabalhar normalmente. Ao ser perguntada sobre o horário e sobre as tarefas, conta que trabalhou das 8h às 18h30, preparando a ceia de Natal da família com a qual trabalhava, o que incluía peru regado a champagne importado – “muito fino”, em sua palavras – e a preparação de um presunto com cravos da Índia e regado a melado. Na casa de D. Thereza, não havia ceia, mas a família estava reunida e os bisnetos, dormindo. Ela convida o cineasta para vê-los e eles estão dormindo ao lado de uma cantoneira com uma imagem da Vó Cambinda, que ganhara uma garrafa de vinho Moscatel – “o preferido dela” -, e está ao lado de uma imagem de Nossa Senhora Aparecida e de velas.

Tabela 8 – Etapa 3: 3º Trimestre

Disciplina	Fonte	Ação	Temática a ser discutida
História	Santo Forte	Exibição de trechos selecionados do	a) Sincretismo religioso.

		documentário.	b) A cultura brasileira é formada pela influência de diferentes culturas. c) É possível se sentir pertencente a diferentes grupos, mesmo religiosos.
Matemática	Pesquisas feitas pelos alunos com seus Familiares	Tabulação dos dados resultantes da pesquisa sobre superstições, mandingas ou costumes das famílias.	Discutir que muitas práticas comuns nas famílias são comuns a outras que não partilham da mesma religião.
Ciência	Entrevistas com as benzedeadas	Pesquisa sobre as práticas curativas e os componentes naturais que fazem parte da prática.	Refletir que muitos dos conhecimentos vêm da tradição e dos antepassados, que as benzedeadas, além das rezas, aplicam medicações caseiras baseadas em ervas naturais benéficas ao corpo.

Análise das entrevistas e dos dados tabulados. Discussão sobre o reconhecimento de que muitas famílias têm práticas sincréticas ou frequentam religiões com práticas sincréticas⁷²

Organização: Denise Quitzau Kleine

Após análise e discussão do reconhecimento do sincretismo religioso no Brasil e da percepção de que as identidades são móveis, e que podemos nos sentir pertencentes, simultaneamente, a diferentes grupos, o trabalho proporá a construção de um calendário étnico, baseado em eventos importantes para a cultura e história afro-brasileiras. Para tanto, fará uso como fonte de pesquisa do Calendário Internacional da Cultura Afro, disponibilizado pela Fundação Cultural Palmares, bem como do Calendário Afro-Brasileiro, disponibilizado pelo site Quilombhoje que, além de disponibilizar o calendário, também permite acesso a textos e a livros. A proposta do calendário é colocar, ao lado de eventos religiosos tradicionais que já fazem parte do calendário que chamamos de oficial, datas que sejam representativas para a cultura e religiosidade afro-brasileiras.

⁷² A própria Igreja Universal do Reino de Deus, que condena o catolicismo e as religiões de matriz afro acaba, em seus cultos, reconhecendo orixás que estariam atrapalhando ou possuindo o corpo do crente. Além disso, tem por hábito realizar uma prática comum tanto no espiritismo kardecista quanto no candomblé e na umbanda: as sessões de descarrego.

CONCLUSÃO

A proposta do uso do cinema como instrumento para a abordagem de Temas Transversais mostra-se como um desafio. O trabalho procurou refletir sobre a possibilidade do uso desse recurso para além de sua prática usual, que tem sido – ainda e fortemente - a de ilustrar, introduzir ou concluir o conteúdo.

Partindo de uma sugestão de filme apresentada e dirigida exclusivamente aos alunos pelo livro didático, e que não continha qualquer forma de mediação ou de orientação sobre como olhar para a obra, a proposta metodológica buscou utilizar a sugestão oferecida pelo livro didático como ponto inicial para se discutir dois temas ligados à cidadania e à pluralidade cultural: a identidade e o sincretismo religioso, algo tão naturalizado em práticas religiosas brasileiras que sequer é percebida como um problema ou como algo que possa ser contraditório à própria religião.

Temos consciência de que o professor ocupa um papel de mediador ao se utilizar de filmes e de outras fontes. Esse papel é exercido quando ele decide o que é válido ou não para ser trabalhado com seus alunos – pela seleção da temática, pelo tipo de fonte, pela atividade que quer realizar. No entanto, é necessário que, ao exercer esse papel de mediação em relação aos alunos, que se estabeleça com eles um diálogo em torno do universo dessas crianças. A peça de propaganda selecionada para a atividade, por exemplo, está relacionada com algo que é muito forte no nosso país e no cotidiano escolar: a ideia de que somos uma terra de craques, que o futebol é um esporte democrático (mesmo que, em seus primórdios, no Brasil, os negros tenham sido proibidos de praticá-lo), e de que é normal aos jogadores realizarem pequenos sinais ou ritos religiosos ao pisarem em campo – alguns fazem o sinal da cruz, outros rezam, há goleiros que precisam chutar as barras das goleiras antes do jogo começar.

Em tempo: a questão da mediação, por si só, é mostra-se um tema delicado: sabemos que o professor tem seus motivos para a escolha dos filmes e que, muitas vezes, apresenta suas razões aos alunos, porém, na sugestão dirigida pelo livro aos alunos, não há qualquer consideração sobre o porquê da escolha da obra nem da sua relevância para constar como sugestão sobre a temática estudada.

Para além do conteúdo em si da obra cinematográfica, o que a proposta metodológica propôs foi buscar incentivar o aluno a refletir sobre as possibilidades de pertencimento e de identidades. Nesses tempos fragmentados, nosso sentimento de pertença pode ser móvel e transitar por diferentes grupos sem que isso possa se constituir um problema – na verdade, acreditamos que essa própria mobilidade pode permitir ao indivíduo se reconstruir e se (re)identificar constantemente, de acordo com o cenário no qual está inserido ou de acordo com suas demandas sociais e políticas.

Os Temas Transversais defendem que suas temáticas sejam abordadas durante todo o ano letivo, constituindo-se parte do currículo oficial. Como tal, eles poderiam se transformar no que Santomé (2013:167) nomeia de “currículo antimarginalização”. Em suas palavras:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os currículos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando. (p. 167 – grifo do autor).

Para que o conteúdo não se transforme em temas pontuais no currículo – como já aparecem, se pensarmos em “Dia do Índio” e “Dia da Consciência Negra” – ele precisa se transformar - de fato - de uma política educacional, uma ação que não se restrinja a momentos específicos do calendário letivo, mas que façam parte efetiva dele.

Para que isso ocorra, os Temas Transversais defendem que haja uma ação de trabalho interdisciplinar, de forma que o assunto escolhido perca o perfil de “currículo turista”, de mera curiosidade ou que apareça apenas pontualmente de acordo com a demanda do calendário de evento da escola, mas que perpassasse as diferentes disciplinas no curso do ano letivo.

No entanto, para que esse tipo de ação interdisciplinar tenha chance de acontecer, pois demanda diálogo e planejamento conjunto, reconhecemos que há a necessidade de uma reorganização da escola e de ressignificação de suas reuniões pedagógicas para que elas deixem de ter um caráter meramente informativo acerca de questões administrativas e burocráticas (e que tomam um tempo enorme do encontro), e possam se transformar num momento de estudo e planejamento coletivo e interdisciplinar.

Esses estudos coletivos, debates e planejamentos coletivos são fundamentais se levarmos em consideração a afirmação de Santomé (2013), de que:

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm um significado cultural e político. (SANTOMÉ, 2013: 161).

Daí a importância da transformação de um currículo informativo para um currículo formativo, de diálogo interdisciplinar e de temáticas que possam ser abordadas simultaneamente por várias disciplinas ao mesmo tempo em que o currículo formal é contemplado.

Entre o começo das disciplinas do curso de mestrado e a construção da proposta de trabalho, não houve tempo hábil para a aplicação da proposta metodológica apresentada ao final do capítulo 3, portanto não houve a possibilidade de avaliar sua eficácia e suas fraquezas antes de chegar o momento da apresentação desta dissertação – até porque, da forma como ela é construída, e concebida como sendo algo que não deve se encerrar em um ponto, mas que deve ser abordado durante o ano letivo, realmente seria impossível.

A impossibilidade de ter aplicado a proposta antes da defesa não invalida o trabalho – até porque a aplicação da atividade construída, como todo professor bem sabe, pode funcionar de forma excelente em uma turma, mas não funcionar em outra: cada turma tem seu perfil, suas demandas, sua dinâmica, suas angústias. Porém, a escrita da dissertação revelou-nos vários aspectos que, ou considerávamos ultrapassados, ou não percebíamos no cotidiano da escola.

A conversa com os professores permitiu-nos perceber que ainda falta certa reflexão sobre o cinema enquanto produto cultural, feito para ser consumido, dirigido por grandes indústrias de entretenimento nem sempre preocupadas com a reconstituição dos eventos do passado tais quais ocorreram – até porque nós, na condição de historiadores, sabemos dessa impossibilidade: as nossas demandas pessoais, sociais, políticas nos impulsionam a fazer perguntas a esse passado, perguntas que são direcionadas a um tempo, a um espaço, a um grupo social específico. Mesmo que uma produção cinematográfica seja “baseada em fatos reais”, a própria palavra *baseada* já pode dar margens ao que podemos chamar de certa *licença poética* sobre o passado e mesmo à escolha de quais personagens terão espaço para se manifestar e quais não o terão.

O próprio filme sugerido pelo livro didático, **Guerra de Canudos**, baseia-se em fatos reais – de fato existiu o Arraial de Canudos, bem como Antônio Conselheiro e ainda quatro tentativas do exército brasileiro de ocupar o arraial. No entanto, privilegiou-se mostrar as dificuldades e tentativas de ocupação do vilarejo do que dar espaço para mostrar ao espectador as características internas da comunidade que atraíram tantos sertanejos marginalizados, o discurso messiânico sebastianista de Conselheiro e as próprias razões (além dos impostos) que faziam com que o beato e seus seguidores criticassem o regime republicano. Mesmo baseado em “fatos reais”, optou-se por contar esse passado sob uma ótica: a do vencedor.

Nesse sentido, o critério de escolha de um filme a ser exibido numa aula pautada no critério de verossimilhança é algo a ser repensando, pois por mais que a produção se esmere em reproduzir os figurinos e cenários como eram no passado, a história é contada sob um ponto de vista, e que, portanto, as perspectivas de outros grupos (étnicos, de gênero, por exemplo), não aparecem.

Outro ponto que se mostrou muito positivo durante a escrita do trabalho foi ler o que os alunos percebiam como temas que são importantes no universo deles e que não veem contemplados ou não se veem representados na escola, na sala de aula ou no livro didático. Alguns silêncios são tão fortes e já estão tão incorporados que sequer foram percebidos, como o caso de uma sala de aula com alunos negros em que nenhum deles elencou a questão do racismo como um problema ou da cultura afro como algo ausente da vivência escolar, apesar da existência de uma lei em vigor desde 2003 sobre o tema.

Também foi bastante interessante perceber que, para eles, questões ligadas à homossexualidade e à bissexualidade fazem parte do contexto de “pluralidade cultural”, e não de gênero. Em tempos em que os Planos Municipais de Educação (PME) foram votados e o tema erroneamente chamado de “ideologia de gênero” foi retirado da maior parte das pautas dos PMEs, percebemos que, mais uma vez, os projetos direcionados à educação estão indo na contramão das demandas, das curiosidades e da vivência dos próprios alunos, os maiores interessados na aplicação dos PMEs.

Não houve tempo hábil para a aplicação da proposta metodológica a tempo de apresentar seu desenvolvimento, analisar sua eficácia e avaliar suas fraquezas antes de encerrar o curso de mestrado. No entanto, acreditamos que essa proposta se vislumbra num

trabalho para o próximo ano letivo, como uma espécie de laboratório, cujos resultados podem ser divididos e compartilhados em artigos ou encontros de professores. Porém, refletir sobre o uso do recurso do cinema como uma espécie de “gatilho” que pudesse ser usado para discutirmos temas que não são explícitos da trama, mas fazem parte do discurso ou do comportamento de alguns personagens mostrou-se um rico e valioso exercício.

Entrar em uma sala de aula e discursar temas abstratos como “sincretismo religioso” – que muitos deles vivenciam, embora não o saibam – não tem impacto algum para a percepção e para a leitura de mundo dos alunos se não construirmos uma ponte de diálogo entre esse conceito e a realidade dos estudantes. Foi isso que esse trabalho se propôs a fazer, utilizando o cinema para abordar a pluralidade cultural sob a perspectiva dos temas transversais.

Avaliando o cenário educacional no qual estamos inseridos, o exercício de leitura de símbolos, de textos, da produção textual, da leitura, da pesquisa, da transformação dos resultados de pesquisa em gráficos a serem lidos e interpretados mostra-se fundamental para que possam desenvolver autonomia e uma aprendizagem que faça sentido a eles.

Perceber que vivemos num país onde, desde seu processo de formação, as pessoas viveram suas religiosidades de maneiras distintas, que se influenciaram mutuamente e que pertencimentos religiosos não só podem ser plurais sem que isso represente um problema para quem os vivencia, mas são entendidos como uma proteção espiritual maior por seus praticantes, e que denominações religiosas tão distintas podem carregar em si várias similaridades até então não percebidas, é de suma importância para o convívio pacífico e respeitoso entre os diversos praticantes.⁷³

Mais do que isso: dar-se conta de que a sociedade em que estamos inseridos é construção humana, não é natural, pode ser mudada – e muda – é de fundamental importância. Saber que a organização social, silenciamentos, ocultamentos são históricos e não naturais é fundamental para que se sintam parte da sociedade e, portanto, no direito e no dever de lutar por seus direitos e reivindicações.

⁷³ Já fui professora de alunos praticantes da Umbanda que não se sentiam à vontade para falar publicamente de seus pertencimentos religiosos e chegavam a esconder as suas guias de orixás sob as camisetas para que ninguém as visse e os acusassem de seguir uma prática “do diabo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JUNIOR, Roberto. O Cinema: outra forma de “ver” a história. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em (acessado em 10/01/2015).
- ABUD, Katia Maria. A Construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo, 22 (I): 2003, p. 183-193. Disponível em (acessado em 20/07/2011).
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Palestra proferida no programa TEDTalks. Transcrição disponível em: (acessado em 01/06/2016)
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **PCN: parâmetros curriculares nacionais**. V. 2: temas transversais: uma interpretação e sugestões para a prática. Curitiba: Bella Escola, 2002.
- BERNARDET, Jean-Claude. RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1998. (Coleção Repensando a História).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> (acessado em 10/04/2016)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC / SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. – Brasília : MEC / SEF, 1998b.
- BURKE, Peter. De Testemunha a Historiador. In: BURKE, Peter **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004, 197-211.
- BURKE, Peter. Narrativas Visuais. In: BURKE, Peter **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004, 175-196.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *Homo Zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.)... [et.al.]. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-183.
- CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 135-149, dezembro/2000.
- FABRIS, Elí Hehn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 33 (1), jan/jun 2008, p. 117-134 Disponível em (acessado em 20/07/2011).
- FERRO, Marc. Cinema e História. In: BURGUIÉRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 149-152.

FERRO, Marc. O Filme. Uma contra-análise da sociedade? In: NORA, Pierre (org.) **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Disponível em: (acessado em 20/12/2014)

GIMENO SACRISTÁN, J. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno faz sentido. In: _____. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 152-170.

GIROUX, Henri A. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (Coleção Estudos Culturais em Educação)

GRAMADO. **Lei 3.406 de 23 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Gramado – PME e dá outras providências.

GUIMARÃES, Selva. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In: **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. ver. e ampl. – Campinas: Papirus, 2012, p. 257-284.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural**, 24, 1996, p. 68-75.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ª edição, 2006 – disponível em http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf (acessado em 26/07/2016)

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250. Disponível em (acessado em 27/01/2015).

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a Compreensão (e Incompreensões) do Tempo na Escola. In: DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (org.) **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005, p. 173-204.

MOCELLIN, Renato. **O Cinema e o Ensino de História**. Curitiba: Nova Didática, 2002. (Coleção Revisitando a História).

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena [et. al.] **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. – 2ª ed. São Paulo: Alameda, 2001, p. 39-64.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011, p. 235-290.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno de cinema do professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: ????????????

(acessado em 13/10/2015)

- PASSOS, Mauro. A mística do catolicismo popular – a tradição e o sagrado. In: Anais dos Simpósios da ABHR, Vol. 12 (2011). Disponível em <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/198> (acessado em 20/07/2016).
- QUINSANI, Rafael Hansen. Ensino de História, Cinema e Holocausto: uma reflexão teórica e didática. *Aedos*, N. 11 vol. 4 – set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30748> (acessado em 10/01/2015).
- ROSSINI, Miriam de Souza. As marcas da História no Cinema, as marcas do Cinema na História. *Anos 90*, Porto Alegre n. 12, dezembro de 1999, p. 118-128.
- SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antônio Rebouças e BRUZZO, Cristina (coord.). **Coletânea Lições com o Cinema (vol.1)**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993, p. 87-107.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 117-127.
- SANTOMÉ, Furjo Torres. As Culturas Negadas e Silencidas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na ala de aula**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais).
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno de cinema do professor: um**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em (acessado em 13/10/2015).
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagem Significativa em História: critérios de construção de atividades em sala de aula. In: PANIZ, Marcello, PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 47-62.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História. In: GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Teoria e Fazer**: Caminhos da Educação Popular – Volume 1. Gravataí: Prefeitura Municipal, 1999, p. 34-36.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A Pedagogia como Cultura, a Cultura como Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMAN, Lara Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino de a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (org.) **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005, p. 109-142.
- SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 81-95. Disponível em (acessado em 20/01/2015).
- STEPHANOU, Maria. Como Produzir Conhecimento Histórico. . In: GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Teoria e Fazer**: Caminhos da Educação Popular – Volume 1. Gravataí: Prefeitura Municipal, 2004, p. 38-42.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998. Disponível em . (Acessado em 15/09/2015).

XAVIER, Antonio Nolberto de Oliveira. Mídia e globalização da cultura popular. In: _____. **Comunicação e cultura em movimento**: estudos de textos não verbais. São Paulo: Intermeios, 2016. (p. 71-82). [no prelo].

FONTES:

Impressas

APOLINÁRIO, Maria Raquel (editora responsável). **Projeto Araribá**: história (9º Ano). 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2010 (Manual do Professor)

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Nova Cultural: São Paulo, 2003

GOSCINNY, R., UDERZO, A. **Asterix nos Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Cedibra, s.d., p. 13-14.

SILVA, Vagner Gonçalves da Silva. Interação de Matrizes. In: **História Viva Grandes Religiões 6** - Cultos Afro. São Paulo: Editora Duetto, 2007, p. 12; 14-18.

SILVA, Vagner Gonçalves da Silva. Redução de Divindades. In: **História Viva Grandes Religiões 6** - Cultos Afro. São Paulo: Editora Duetto, 2007, p. 20-27

Fotografias

Guerra de Canudos pelo fotógrafo Flávio de Barros

<http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliانا/discover?query=canudos&submit=Ir> (acessado em 09/08/2016)

Acervo online **Brasiliانا Fotográfica**

Filmes

Guerra de Canudos (1997)

Diretor: Sérgio Rezende

Duração: 170 minutos

Gênero: Drama, Guerra, História Nacional

Sinopse: A trajetória de uma família que se vê envolvida com os seguidores de Antônio Conselheiro e desenvolve opiniões conflitantes sobre o líder do movimento de Canudos.

Elenco: José Wilker, Paulo Betti, Cláudia Abreu, Marieta Severo e Selton Mello.

(FONTE: <https://filmow.com/guerra-de-canudos-t5103/ficha-tecnica/> - acessado em 07/08/2016).

Santo Forte (1997)

Direção: Eduardo Coutinho

Duração: 80 min.

Gênero: Documentário

Sinopse: Em 5 de outubro de 1997 uma equipe de cinema entra na favela Vila Parque da Cidade, zona sul do Rio de Janeiro. Os moradores assistem pela TV à missa celebrada pelo Papa no Aterro do Flamengo. Em dezembro, a equipe volta à favela para descobrir como seus moradores vivem a experiência religiosa. Católicos, espíritas ou evangélicos, todos eles têm em comum a crença numa comunicação com o mundo sobrenatural através da intervenção, em seu cotidiano, de santos, orixás, guias ou do Espírito Santo. Os moradores relatam suas vivências e experiências, expondo a diversidade religiosa local e a miscelânea de fé e crenças. O filme traz uma amostragem do sincretismo entre católicos, umbandistas, evangélicos e outros, que existe em todo o País. Premiado no 32o. Festival de Brasília.

(FONTE: <https://www.cineclick.com.br/santo-forte> - acessado em 07/08/2016)

Peça de Propaganda

Gênero: Propaganda

Agência: F/Nazca

Sinopse: Curta-metragem da Nike criado para destacar a força da camisa azul para a seleção brasileira, pela F/Nazca. Produção e finalização O2, com trilha sonora da Satélite.

(FONTE: YouTube - <https://www.youtube.com/watch?v=3SSvVCjnWSE> - acessado em 07/08/2016)

ANEXO 1

Transcrição da Palestra da Escritora Chimamanda Adichie proferida no programa TEDTalks

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar "o perigo de uma história única." Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com 2 anos, mas eu acho que 4 é provavelmente mais próximo da verdade. Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos.

0:38 Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. (Risos) E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. (Risos) Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo, porque não era necessário.

1:25 Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tinha a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. (Risos) E, por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é uma outra história.

1:43 A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros.

2:14 Mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia.

2:35 Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então, o que a descoberta dos

escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

2:58 Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos, como era normal, empregada doméstica que, frequentemente, vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz 8 anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: "Termine sua comida! Você não sabe que pessoas, como a família de Fide, não têm nada?" Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide.

3:42 Então, um sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível, pra mim, vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

4:12 Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha "música tribal" e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

4:49 O que me impressionou foi que ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história, não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais.

5:20 Eu devo dizer que, antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas, nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não sabia nada sobre lugares como a Namíbia. Mas eu acabei por abraçar essa nova identidade. E, de muitas maneiras, agora eu penso em mim mesma como uma africana. Entretanto, ainda fico um pouco irritada quando referem-se à África como um país. O exemplo mais recente foi meu maravilhoso voo dos Lagos, 2 dias atrás, não fosse um anúncio de um voo da Virgin sobre o trabalho de caridade na "Índia, África e outros países." (Risos)

5:55 Então, após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e, se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. Eu veria os africanos do mesmo jeito que eu, quando criança, havia visto a família de Fide.

6:34 Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África, em 1561, e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como "bestas que não têm casas", ele escreve: "Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios."

7:04 Eu rio toda vez que leio isso, e alguém deve admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling, são "metade demônio, metade criança".

7:31 E, então, eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. Como um professor que, uma vez, me disse que meu romance não era "autenticamente africano". Bem, eu estava completamente disposta a afirmar que havia uma série de coisas erradas com o romance, que ele havia falhado em vários lugares. Mas eu nunca teria imaginado que ele havia falhado em alcançar alguma coisa chamada autenticidade africana. Na verdade, eu não sabia o que era "autenticidade africana". O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso, elas não eram autenticamente africanas.

8:20 Mas eu devo rapidamente acrescentar que eu também sou culpada na questão da única história. Alguns anos atrás, eu visitei o México, saindo dos EUA. O clima político nos EUA, àquela época, era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexicanos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa.

8:53 Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro que meu primeiro sentimento foi surpresa. E, então, eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim

que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente e será o que eles se tornarão.

9:37 É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

10:11 Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.

10:51 Recentemente, eu palestrei numa universidade onde um estudante disse-me que era uma vergonha que homens nigerianos fossem agressores físicos como a personagem do pai no meu romance. Eu disse a ele que eu havia terminado de ler um romance chamado "Psicopata Americano" - (Risos) - e que era uma grande pena que jovens americanos fossem assassinos em série. (Risos) (Aplausos) É óbvio que eu disse isso num leve ataque de irritação. (Risos)

11:29 Nunca havia me ocorrido pensar que só porque eu havia lido um romance no qual uma personagem era um assassino em série, que isso era, de alguma forma, representativo de todos os americanos. E agora, isso não é porque eu sou uma pessoa melhor do que aquele estudante, mas, devido ao poder cultural e econômico da América, eu tinha muitas histórias sobre a América. Eu havia lido Tyler, Updike, Steinbeck e Gaitskill. Eu não tinha uma única história sobre a América.

11:54 Quando eu soube, alguns anos atrás, que escritores deveriam ter tido infâncias realmente infelizes para ter sucesso, eu comecei a pensar sobre como eu poderia inventar coisas horríveis que meus pais teriam feito comigo. (Risos) Mas a verdade é que eu tive uma infância muito feliz, cheia de risos e amor, em uma família muito unida.

12:16 Mas também tive avós que morreram em campos de refugiados. Meu primo Polle morreu, porque não teve assistência médica adequada. Um dos meus amigos mais próximos, Okoloma, morreu num acidente aéreo, porque nossos caminhões de bombeiros não tinham água. Eu cresci sob governos militares repressivos que desvalorizavam a educação, então, por vezes, meus pais não recebiam seus salários. E então, ainda criança, eu vi a geleia desaparecer do café-da-manhã, depois a margarina desapareceu, depois o pão tornou-se muito caro, depois

o leite ficou racionado. E, acima de tudo, um tipo de medo político normalizado invadiu nossas vidas.

12:57 Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que formaram-me. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história.

13:24 Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.

13:44 Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

14:08 E, se antes de minha viagem ao México, eu tivesse acompanhado os debates sobre imigração de ambos os lados, dos Estados Unidos e do México? E se minha mãe nos tivesse contado que a família de Fide era pobre e trabalhadora? E se nós tivéssemos uma rede televisiva africana que transmitisse diversas histórias africanas para todo o mundo? O que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama "um equilíbrio de histórias."

14:33 E se minha colega de quarto soubesse do meu editor nigeriano, Mukta Bakaray, um homem notável que deixou seu trabalho em um banco para seguir seu sonho e começar uma editora? Bem, a sabedoria popular era que nigerianos não gostam de literatura. Ele discordava. Ele sentiu que pessoas que podiam ler, leriam se a literatura se tornasse acessível e disponível para eles.

14:55 Logo após ele publicar meu primeiro romance, eu fui a uma estação de TV em Lagos para uma entrevista. E uma mulher que trabalhava lá como mensageira veio a mim e disse: "Eu realmente gostei do seu romance, mas não gostei do final. Agora você tem que escrever uma sequência, e isso é o que vai acontecer..." (Risos) E continuou a me dizer o que escrever na sequência. Agora eu não estava apenas encantada, eu estava comovida. Ali estava uma mulher, parte das massas comuns de nigerianos, que não se supunham ser leitores. Ela não tinha só lido o livro, mas ela havia se apossado dele e sentia-se no direito de me dizer o que escrever na sequência.

15:32 Agora, e se minha colega de quarto soubesse de minha amiga Fumi Onda, uma mulher destemida que apresenta um show de TV em Lagos, e que está determinada a contar as

histórias que nós preferimos esquecer? E se minha colega de quarto soubesse sobre a cirurgia cardíaca que foi realizada no hospital de Lagos na semana passada? E se minha colega de quarto soubesse sobre a música nigeriana contemporânea? Pessoas talentosas cantando em inglês e Pidgin, e Igbo e Yoruba e Ijo, misturando influências de Jay-Z a Fela, de Bob Marley a seus avós. E se minha colega de quarto soubesse sobre a advogada que recentemente foi ao tribunal na Nigéria para desafiar uma lei ridícula que exigia que as mulheres tivessem o consentimento de seus maridos antes de renovarem seus passaportes? E se minha colega de quarto soubesse sobre Nollywood, cheia de pessoas inovadoras, fazendo filmes apesar de grandes questões técnicas? Filmes tão populares que são, realmente, os melhores exemplos de que nigerianos consomem o que produzem. E se minha colega de quarto soubesse da minha maravilhosamente ambiciosa trançadora de cabelos, que acabou de começar seu próprio negócio de vendas de extensões de cabelos? Ou sobre os milhões de outros nigerianos que começam negócios e, às vezes, fracassam, mas continuam a fomentar ambição?

16:46 Toda vez que estou em casa, sou confrontada com as fontes comuns de irritação da maioria dos nigerianos: nossa infraestrutura fracassada, nosso governo falho. Mas também pela incrível resistência do povo que prospera apesar do governo, ao invés de devido a ele. Eu ensino em workshops de escrita em Lagos todo verão. E é extraordinário, pra mim, ver quantas pessoas se inscrevem, quantas pessoas estão ansiosas por escrever, por contar histórias.

17:13 Meu editor nigeriano e eu começamos uma ONG chamada Farafina Trust. E nós temos grandes sonhos de construir bibliotecas e recuperar bibliotecas que já existem e fornecer livros para escolas estaduais que não têm nada em suas bibliotecas, e também organizar muitos e muitos workshops, de leitura e escrita para todas as pessoas que estão ansiosas para contar nossas muitas histórias. Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

17:55 A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. "Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado." Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. Obrigada. (Aplausos)

Disponível em: (acessado em 01/06/2016)

ANEXO 2**Questões Enviadas aos Colegas de Área sobre o uso do Cinema nas Aulas de História**

1. Há quanto tempo você atua como docente de história?
2. Você tem o hábito de utilizar o cinema nas aulas de história? Por quê?
 Sim Não
3. Você costuma seguir as sugestões de filmes apresentadas pelos livros didáticos? Por quê?
 Sim Não
4. Quais critérios você utiliza para a escolha dos filmes que exibirá nas suas aulas?
5. Por qual tipo de produção você tem preferência para utilizar em suas aulas (longas metragens, documentários, filmes épicos)? Você os exhibe integralmente? Por quê?
6. Você prefere exhibir filmes dublados ou legendados? Por quê?
7. Você realiza alguma preparação prévia com os alunos antes da exibição? Como?
 Sim Não
8. Quais são os elementos constituintes do filme com que você mais se preocupa (enredo, verossimilhança)? Por quê?
9. Na hora de escolher filmes a serem exibidos nas suas aulas, você costuma se utilizar de produções que não fazem parte do circuito de Hollywood (filmes europeus ou asiáticos, por exemplo)?
10. Após a exibição do filme, que atividades são desenvolvidas que envolvam a projeção de filme escolhido?
11. Quais são as principais dificuldades que você encontra para a utilização do cinema em sala de aula?
12. Você acredita que o cinema é um recurso válido para a construção do conhecimento histórico pelos alunos? Por quê?

ANEXO 3

Excertos de Os Sertões

Descrição do Vaqueiro, comparando-o ao Gaúcho

O gaúcho do Sul, ao encontrá-lo nesse instante, sobreolhá-lo-ia comiserado.

O vaqueiro do Norte é a sua antítese. Na postura, no gesto, na palavra, na índole e nos hábitos não há equipará-los. O primeiro, filho dos plainos sem fins, afeito às correrias fáceis nos pampas e adaptado a uma natureza carinhosa que o encanta, tem, certo, feição mais cavalheirosa e atraente. A luta pela vida não lhe assume o caráter selvagem da dos sertões do Norte. Não conhece os horrores da seca e os combates cruentos com a terra árida e exsicada. Não o entristecem as cenas periódicas da devastação e da miséria, o quadro assombrador da absoluta pobreza do solo calcinado, exaurido pela adustão dos sóis bravios do Equador. Não tem, no meio das horas tranquilas da felicidade, a preocupação do futuro, que é sempre uma ameaça, tornando aquela instável e fugitiva. Desperta para a vida amando a natureza deslumbrante que o aviventa; e passa pela vida, aventureiro, jovial, diserto, valente e fanfarrão, despreocupado, tendo o trabalho como uma diversão que lhe permite as disparadas, domando distancias, nas pastagens planas, tendo aos ombros, palpitando aos ventos o pala inseparável, como uma flâmula festivamente desdobrada.

As suas vestes são um traje de festa, ante a vestimenta rústica do vaqueiro. As amplas bombachas, adrede talhadas para a movimentação fácil sobre os baguaís, no galope fechado ou no corcovear raivoso, não se estragam em espinhos dilaceradores de caatingas. O seu poncho vistoso jamais fica perdido, embaraçado nos esgalhos das árvores garranchentas. E, rompendo pelas coxilhas, arrebatadamente na marcha do redomão desensofrido, calçando as largas botas russilhonas, em que retinam as rosetas das esporas de prata; lenço de seda encarnado, ao pescoço; coberto pelo sombreiro de enormes abas flexíveis, e tendo à cinta, rebrilhando, presas pela guaiaca, a pistola e a faca -- é um vitorioso jovial e forte. O cavalo, sócio inseparável desta existência algo romanesca, é quase objeto de luxo. Demonstra o arreamento complicado e espetaculoso. O gaúcho andrajoso sobre um "pingo" bem aperado está decente, está corretíssimo. Pode atravessar sem vexames os vilarejos em festa.

O vaqueiro, porém, criou-se em condições opostas, em uma intermitência, raro perturbada, de horas felizes e horas cruéis, de abundância e misérias -- tendo sobre a cabeça, como ameaça perene, o sol, arrastando de envolta, no volver das estações, períodos sucessivos de devastações e desgraças.

Atravessou a mocidade numa intercadência de catástrofes. Fez-se homem, quase sem ter sido criança. Salteou-o, logo, intercalando-lhe agruras nas horas festivas da infância, o espantinho das secas no sertão. Cedo encarou a existência pela sua face tormentosa. É um condenado à vida. Compreendeu-se envolvido em combate sem tréguas, exigindo-lhe imperiosamente a convergência de todas as energias.

Fez-se forte, esperto, resignado e prático.

Aprestou-se, cedo, para a luta.

O seu aspecto recorda, vagamente, à primeira vista, o de guerreiro antigo exausto da refrega. As vestes são uma armadura. Envolto no gibão de couro curtido, de bode ou de vaqueta; apertado no colete também de couro; calçando as perneiras, de couro curtido ainda, muito justas, cosidas às pernas e

subindo até as virilhas, articuladas em joelheiras de sola; e resguardados os pés e as mãos pelas luvas e guarda-pés de pele de veado - é como a forma grosseira de um campeador medieval desgarrado em nosso tempo.

Esta armadura, porém, de um vermelho pardo, como se fosse de bronze flexível, não tem cintilações, não rebrilha ferida pelo sol. É fosca e poenta. Envolve ao combatente de uma batalha sem vitórias... (p. 78-79)

A produção de gado e a relação com o fazendeiro

O mesmo não acontece ao Norte. Ao contrário do entancieiro, o fazendeiro dos sertões vive no litoral, longe dos dilatados domínios que nunca viu, às vezes. Herdaram velho vício histórico. Como os opulentos sesmeiros da colônia, usufruem, parasitariamente, as rendas das suas terras, sem divisas fixas. Osvaqueiros são-lhes servos submissos.

Graças a um contrato pelo qual percebem certa percentagem dos produtos, ali ficam, anônimos - nascendo, vivendo e morrendo na mesma quadra de terra - perdidos nos arrastadores e mocambos; e cuidando, a vida inteira, fielmente, dos rebanhos que lhes não pertencem.

O verdadeiro dono, ausente, conhece-lhes a fidelidade sem par. Não os fiscaliza. Sabe-lhes, quando muito, os nomes.

Envoltos, então, no traje característico, os sertanejos encourados erguem a choupana de pau-a-pique à borda das cacimbas, rapidamente, como se armassem tendas; e entregam-se, abnegados, à servidão que não avaliam.

A primeira coisa que fazem é aprender o a b c e, afinal, toda a exigência da arte em que são eméritos: conhecer os "ferros" das suas fazendas e os das circunvizinhas. Chamam-se assim os sinais de todos os feitos, ou letras, ou desenhos caprichosos como siglas, impressos, por tatuagem a fogo, nas ancas do animal, completados pelos cortes, em pequenos ângulos, nas orelhas. Ferrado o boi, está garantido. Pode romper tranqueiras e tresmalhar-se. Leva, indelével, a indicação que o reporá na "solta" primitiva. Porque o vaqueiro não se contentando com ter de cor os ferros de sua fazenda, aprende os das demais. Chega, às vezes por extraordinário esforço de memória, a conhecer, uma por uma, não só as reses de que cuida, como as dos vizinhos, incluindo-lhes a genealogia e hábitos característicos, e os nomes, e as idades etc. Deste modo, quando surge no seu logrador um animal alheio, cuja marca conhece, o restitui de pronto. No caso contrário, conserva o intruso, tratando-o como aos demais. Mas não o leva à feira anual, nem o aplica em trabalho algum; deixa-o morrer de velho. Não lhe pertence. Se é uma vaca e dá cria, ferra a esta com o mesmo sinal desconhecido, que reproduz com perfeição admirável; e assim pratica com toda a descendência daquela. De quatro em quatro bezerros, porém, separa um, para si. É a sua paga. Estabelece com o patrão desconhecido o mesmo convênio que tem com o outro. E cumpre estritamente, sem juízes e sem testemunhas, o estranho contrato, que ninguém escreveu ou sugeriu.

Sucedem muitas vezes ser decifrada, afinal, uma marca somente depois de muitos anos, e o criador feliz receber, ao invés da peça única que lhe fugira e da qual se deslembrou, numa ponta de gado, todos os produtos dela.

Parece fantasia este fato, vulgar, entretanto, nos sertões.

Indicamo-lo como traço encantador da probidade dos matutos. Os grandes proprietários da terra e dos rebanhos a conhecem. Têm, todos, com o vaqueiro o mesmo trato de parceria, resumido na cláusula única de *lhe darem*, em troca dos cuidados que ele despende, um quarto dos produtos da fazenda. E sabem que nunca se violará a percentagem.

O ajuste de contas faz-se no fim do inverno e realiza-se, ordinariamente, sem que esteja presente a parte mais interessada. É formalidade dispensável. O vaqueiro separa escrupulosamente a grande maioria de novas cabeças pertencentes ao patrão (nas quais imprime o sinal da fazenda) das poucas, um quarto, que *lhe couberam* por sorte. Grava nestas o seu sinal particular; e conserva-as ou vende-as. Escreve ao patrão, dando-lhe conta minuciosa de todo o movimento do sítio, alongando-se aos mínimos pormenores; e continua na faina ininterrupta. (p. 81-82)

As dificuldades do sertanejo e a relação com a fé

Então se transfigura. Não é mais o indolente incorrigível ou o impulsivo violento, vivendo às disparadas pelos arrastadores. Transcende a sua situação rudimentar. Resignado e tenaz, com a placabilidade superior dos fortes, encara de fito a fatalidade incoercível; e reage. O heroísmo tem nos sertões, para todo o sempre perdidas, tragédias espantosas. Não há revivê-las ou episodiá-las. Surgem de uma luta que ninguém descreve – a insurreição da terra contra o homem. A princípio este reza, olhos postos na altura. O seu primeiro amparo é a fé religiosa. Sobreçando os santos milagreiros, cruzeiros alçadas, andores erguidos, bandeiras do Divino ruflando, lá se vão, descampados em fora, famílias inteiras -- não já os fortes e sadios senão os próprios velhos combalidos e enfermos claudicantes, carregando aos ombros e à cabeça as pedras dos caminhos, mudando os santos de uns para outros lugares. Ecoam largos dias, monótonas, pelos ermos, por onde passam as lentas procissões propiciatórias, as ladainhas tristes. Rebrilham longas noites nas chapadas, pervagantes as velas dos penitentes... Mas os céus persistem sinistramente claros; o Sol fulmina a Terra; progride o espasmo assombrados da seca. O matuto considera a prole apavorada; contempla entristecido os bois sucumbidos, que se agrupam sobre as fundagens das ipueiras, ou, ao longe, em grupos erradios e lentos, pescoços dobrados, acaroados com o chão, em mugidos prantivos "farejando a água"; - e sem que se *lhe amorteça* a crença, sem duvidar da Providência que o esmaga, murmurando às mesmas horas as preces costumeiras, apresta-se ao sacrifício. Arremete de alvião a enxada com a terra, buscando nos estratos inferiores a água que fugiu da superfície. Atinge-os às vezes; outras, após enormes fadigas, esbarra em uma lajem que *lhe anula* todo o esforço despendido; e outras vezes, o que é mais corrente, depois de desvendar tênue lençol líquido subterrâneo, o vê desaparecer um, dois dias passados, evaporando-se, ou sugado pelo solo. Acompanha-o tenazmente, reprofundando a mina, em cata do tesouro fugitivo. Volve, por fim, exausto, à beira da própria cova que abriu, feito um desenterrado. Mas como frugalidade rara *lhe permite* passar os dias com alguns manelos de paçoca, não se *lhe afrouxa*, tão de pronto, o ânimo. (p. 88)

O perfil da religiosidade do sertão

Insulado deste modo no país, que o não conhece, em luta aberta com o meio, que *lhe parece* haver estampado na organização e no temperamento a sua rudeza extraordinária, nômade ou mal fixo à terra, o sertanejo não tem, por bem dizer, ainda capacidade orgânica para se afeiçoar a situação mais alta.

O círculo estreito da atividade remorou-lhe o aperfeiçoamento psíquico. Está na fase religiosa de um monoteísmo incompreendido, eivado de misticismo extravagante, em que se rebate o fetichismo do índio e do africano. E o homem primitivo, audacioso e forte, mas ao mesmo tempo crédulo, deixando-se facilmente arrebatar pelas superstições mais absurdas. Uma análise destas revelaria a fusão de estádios emocionais distintos.

A sua religião é como ele -mestiça.

Resumo dos caracteres físicos e fisiológicos das raças de que surge, sumaria-lhes identicamente as qualidades morais. E um índice da vida de três povos. E as suas crenças singulares traduzem essa aproximação violenta de tendências distintas. E desnecessário descrevê-las. As lendas arrepiadoras do caopora travesso e maldoso, atravessando célere, montado em caititu arisco, as chapadas desertas, nas noites misteriosas de luares claros; os sacis diabólicos, de barrete vermelho à cabeça, assaltando o viandante retardatário, nas noites aziagas das sextas-feiras, de parceria com os lobisomens e mulas-sem-cabeça notívagos; todos os mal-assombramentos, todas as tentações do maldito ou do diabo - este trágico emissário dos rancores celestes em comissão na Terra; as rezas dirigidas a S. Campeiro, canonizado in partibus, ao qual se acendem velas pelos campos, para que favoreça a descoberta de objetos perdidos; as benzeduras cabalísticas para curar os animais, para 'amassar' e "vender" sezões; todas as visualidades, todas aparições fantásticas, todas as profecias esdrúxulas de messias insanos; e as romarias piedosas; e as missões; e as penitências... todas as manifestações complexas de religiosidade indefinida são explicáveis.

Não seria difícil caracterizá-las como uma mestiçagem de crenças. Ali estão, francos, o antropismo do selvagem, o animismo do africano e, o que é mais, o próprio aspecto emocional da raça superior, na época do descobrimento e da colonização.

Este último é um caso notável de atavismo, na Historia.

Considerando as agitações religiosas do sertão e os evangelizadores e messias singulares, que, intermitentemente, o atravessam, ascetas mortificados de flagícios, encaçados sempre pelos sequazes numerosos, que fanatizam, que arrastam, que dominam, que endoidecem - espontaneamente recordamos a fase mais crítica da alma portuguesa, a partir do final do século 16, quando, depois de haver por momentos centralizado a História, o mais interessante dos povos caiu, de súbito, em decomposição rápida, mal disfarçada pela corte oriental de d. Manuel.

O povoamento do Brasil fez-se, intenso, com d. João III, precisamente no fastígio de completo desequilíbrio moral, quando "todos os terrores da Idade Média tinham cristalizado no catolicismo peninsular".

Uma grande herança de abusões extravagantes, extinta na orla marítima pelo influxo modificador de outras crenças e de outras raças, no sertão ficou intacta. Trouxeram-na as gentes impressionáveis, que afluíram para a nossa terra, depois de desfeito no Oriente o sonho miraculoso da Índia. Vinham cheias daquele misticismo feroz, em que o fervor religioso reverberava à cadência forte das fogueiras inquisitoriais, lavrando intensas na península. Eram parcelas do mesmo povo que em Lisboa, sob a obsessão dolorosa dos milagres e assaltado de súbitas alucinações, via, sobre o paço dos reis, ataúdes agoureiros, línguas de flamas misteriosas, catervas de mouros de albornozes brancos, passando processionalmente; combates de paladinos nas alturas... E da mesma gente que após Alcácer-Quibir, em plena "caquexia nacional", segundo o dizer vigoroso de Oliveira Martins, procurava, ante a ruína iminente, como salvação única, a fórmula superior das esperanças messiânicas.

De feito, considerando as desordens sertanejas, hoje, e os messias insanos que as provocam, irresistivelmente nos assaltam, empolgantes' as figuras dos profetas peninsulares de outrora-

o rei de Penamacor, o rei da Ericeira, errantes pelas faldas das serras, devotados ao martírio, arrebatando na mesma idealização, na mesma insânia, no mesmo sonho doentio, as multidões crendeiças.

Esta justaposição histórica calca-se sobre três séculos. Mas é exata, completa, sem dobras. Imóvel o tempo sobre a rústica sociedade sertaneja, despeada do movimento geral da evolução humana, ela respira ainda na mesma atmosfera moral dos iluminados que enalçavam, doidos, o Miguelinho ou o Bandarra. Nem lhe falta, para completar o símile, o misticismo político do sebastianismo. Extinto em Portugal, ele persiste todo, hoje, de modo singularmente impressionador, nos sertões do Norte. (p. 90-92)

Antônio Conselheiro

O povo começava a grande série de milagres de que não cogitava talvez o infeliz...

De 1877 a 1887 erra por aqueles sertões, em todos os sentidos, chegando mesmo até ao litoral, em Vila do Conde (1887).

Em toda esta área não há, talvez, uma cidade ou povoado onde não tenha aparecido. Alagoinhas, Inhambupe, Bom Conselho, Jeremoabo, Cumbe, Mucambo, Maçacará, Pombal, Monte Santo, Tucano e outros viram-no chegar, acompanhado da farândola de fiéis. Em quase todas deixava um traço da passagem: aqui um cemitério arruinado, de muros reconstruídos; além uma igreja renovada; adiante uma capela que se erguia, elegante sempre.

A sua entrada nos povoados, seguido pela multidão contrita, em silencio, alevantando imagens, cruces e bandeiras do Divino, era solene e impressionadora. Paralisavam-se as ocupações normais. Ermavam-se as oficinas e as culturas. A população convergia para a vila onde, em compensação, avultava o movimento das feiras; e durante alguns dias, eclipsando as autoridades locais, o penitente errante e humilde monopolizava o mando, fazia-se autoridade única. Erguiam-se na praça, revestidas de folhagens, as latadas, onde à tarde entoavam, os devotos, terços e ladainhas; e quando era grande a concorrência, improvisava-se um palanque ao lado do barracão da feira, no centro do largo, para que a palavra do profeta pudesse irradiar para todos os pontos e edificar todos os crentes.

Ele ali subia e pregava. Era assombroso, afirmam testemunhas existentes. Uma oratória bárbara e arrepiadora, feita de excertos truncados das Horas Marianas, desconexa, abstrusa, agravada, às vezes, pela ousadia extrema das citações latinas; transcorrendo em frases sacudidas; misto inextricável e confuso de conselhos dogmáticos, preceitos vulgares da moral cristã e de profecias esdrúxulas...

Era truanesco e era pavoroso.

Imagine-se um bufão arrebatado numa visão do Apocalise...

Parco de gestos, falava largo tempo, olhos em terra, sem encarar a multidão abatida sob a algaravia, que derivava demoradamente, ao arrepio do bom senso, em melopeia fatigante.

Tinha, entretanto, ao que parece, a preocupação do efeito produzido por uma ou outra frase mais decisiva. Enunciava-a e emudecia; alevantava a cabeça, descerrava de golpe as pálpebras; viam-se-lhe então os olhos extremamente negros e vivos, e o olhar - uma cintilação ofuscante... Ninguém ousava contemplá-lo. A multidão sucumbida abaixava, por sua vez, as vistas, fascinada, sob o estranho hipnotismo daquela insânia formidável.

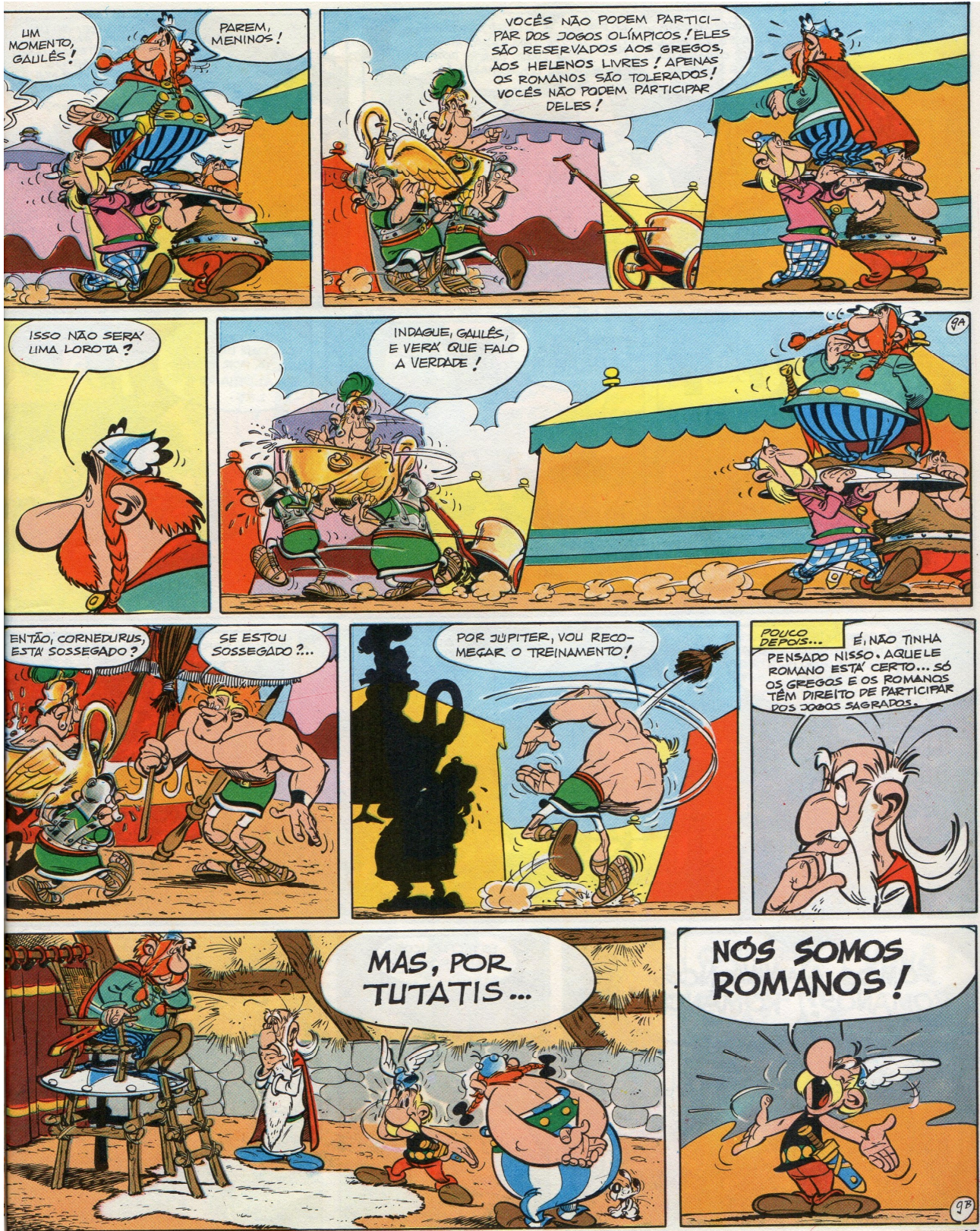
E o grande desventurado realizava, nesta ocasião, o seu único milagre: conseguia não se tornar ridículo...

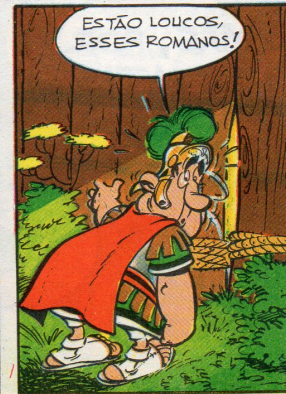
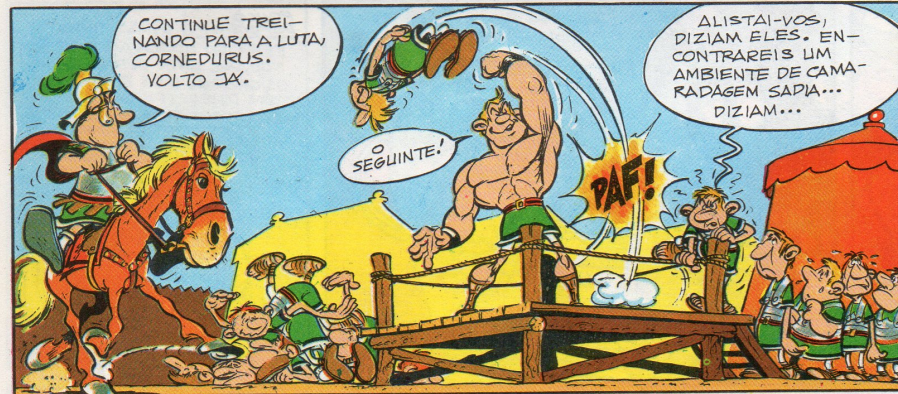
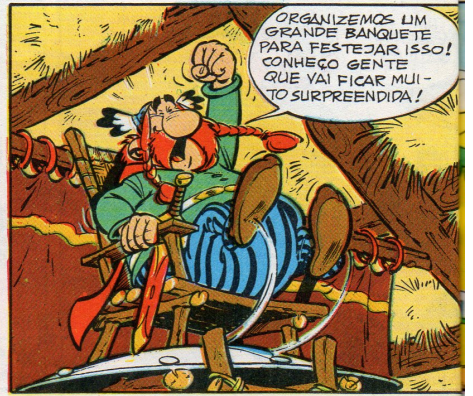
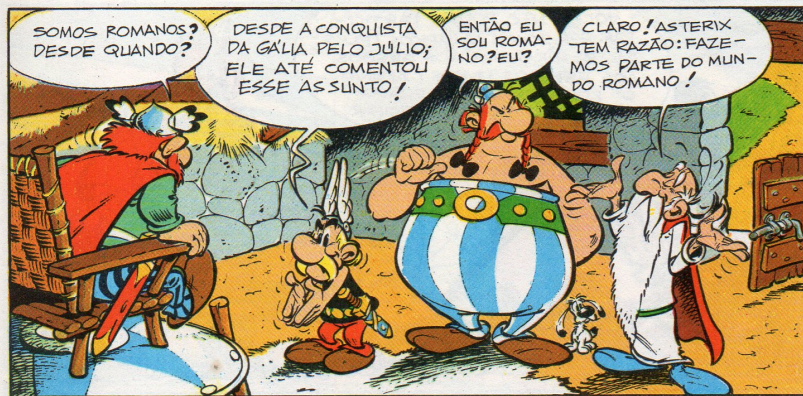
Nestas prédicas, em que fazia vitoriosa concorrência aos capuchinhos vagabundos das missões, estadeava o sistema religioso incongruente e vago. Ora, quem as ouviu não se forra a aproximações históricas sugestivas. Relendo as páginas memoráveis em que Renan faz ressurgir, pelo galvanismo do seu belo estilo, os adoidados chefes de seita dos primeiros séculos, nota-se a revivescência integral de suas aberrações extintas. Não há desejar mais completa reprodução do mesmo sistema, das mesmas imagens, das mesmas fórmulas hiperbólicas, das mesmas palavras quase. É um exemplo belíssimo da identidade dos estados evolutivos entre os povos. O retrógrado do sertão reproduz o facies dos místicos do passado. Considerando-o, sente-se o efeito maravilhoso de uma perspectiva através dos séculos...

Está fora do nosso tempo. (...) (p. 106-107)

ANEXO 4

Imagens de Asterix nos Jogos Olímpicos





ANEXO 5

“A Mística do catolicismo popular – a tradição e o sagrado” (excertos)⁷⁴

Mauro Passos*

(...) As manifestações populares trazem um significado forte de sacrifício, penitência, dor e abnegação, entre outras características. Trata-se de uma abordagem que pretende resgatar a identidade das manifestações populares católicas a experiência religiosa nos meios populares e sua influência no cotidiano da vida das pessoas.

(...)

O olhar sobre as práticas religiosas revela múltiplas dimensões. O catolicismo popular brasileiro guarda basicamente três vertentes pastorais - a tradicional, a reformada e a renovada⁷⁵.

O catolicismo tradicional predominou nos três primeiros séculos (1500-1800). Vinda com os portugueses, a fé católica era de importação lusitana. Com essa vertente foi-se formando o catolicismo popular. Tratava-se de uma mentalidade

tradicional portuguesa. José Comblin reconhece seu caráter medieval e popular⁷⁶. A fé do povo se manifestava através das devoções aos santos, das procissões, das orações de invocações e perdão, dos milagres. Predominam os aspectos devocionais e protetores. As várias manifestações religiosas tinham uma liderança leiga. Foram-se exprimindo em palavras, gestos e ações coletivas. Em formas híbridas, a cultura e a fé se expandiram por diversas regiões.

(...)

Na trama ordenada de símbolos, gestos e representações, o catolicismo vai-se entrecruzando com a vida. Dor, alegria, esperança, problemas, anseios, festas, novenas e santos vão compondo o cenário do dia-a-dia. Tais elementos orientam os diversos trajetos e as aspirações humanas. Impulsionado(a) pela mistério da vida, o homem / a mulher do povo busca sua força na esperança de que "Deus sabe o que faz" e "Deus vai nos ajudar". Essa imagem de Deus deve ser lembrada, celebrada e cantada. Numa explosão de vozes e ritmos, a devoção popular vivencia fatos concretos, temores,

⁷⁴ Texto encontrado integralmente no endereço <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/artic/e/view/198> (acessado em 20/07/2016)

* Professor do Mestrado em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

⁷⁵ Cf. Azzi (1981).

⁷⁶ Comblin (1966).

sonhos e crenças. O religioso torna-se um elemento consolidador da vida. Dessa forma a proteção divina, confirmada na guarda do religioso é sinal de garantia, frente aos alarmes da realidade. Jeito de ensaiar a segurança.

(...)

Todas as religiões recebem influências sociais e culturais. Mitos, fantasias, credices, medos e aspirações vão compondo seu cenário. A consciência humana molda modos de pensar e de representar. Assim nascem narrativas que (re)criam sonhos e geram histórias. Assim se expressa, Sô Antônio, membro de um grupo de “Encomendações de Almas”:

Lá em cima está Deus. Ele é nosso Pai. Tudo depende dele. Cantá pras alma é chamá Deus para elas. Todos precisam de Deus Pai, Deus Filho e Espírito Santo. Dos santos e da Santíssima Virge. Não fosse eles, o que seria de nós? O que seria das almas? A gente canta pra Deus acompanhá as almas pro céu. Muitas alma precisa de ajuda. Quem num precisa? Quem morreu num pode voltá pra trás, tem que ir pra frente, pra onde está a salvação.

(...)

O catolicismo popular expressa uma trama ordenada de símbolos, o que faz com que sua prática seja real e possa, ainda, dinamizar a vida de muitos grupos. A invocação dos santos e a persistência de muitas representações religiosas têm uma referência simbólica. O campo religioso abre possibilidades de esperança. É preciso vencer. Abrir caminhos frente à inconstância, ao risco e à insegurança. Nesse sentido, é comum ouvir a seguinte expressão das pessoas: "Com Deus tudo rompe". Por isso, há uma busca de segurança e proteção⁷⁷.

(...)

A religiosidade popular guarda um vivido em união, partilhado com os vizinhos, os amigos, a família. Esse intercâmbio de favores constitui uma de suas características. O povo convive com o outro suas emoções, suas esperanças, suas dores, sua fé, pois "com Deus existindo, tudo dá confiança". Entendimento profundo dos valores humanos e da solidariedade.

O catolicismo brasileiro foi-se transformando no contato com as diversas manifestações religiosas brasileiras. Assim, foi-se aproximando da cultura popular. O religioso era / é um componente significativo da estrutura social. Vários estudos contemporâneos têm demonstrado o

⁷⁷ A propósito lembro o estudo de Delumeau (1992). Esse autor faz um estudo sobre a busca de segurança e proteção no período medieval e moderno.

significado plural do campo religioso brasileiro ⁷⁸. Para isso analisam a matriz cultural brasileira. Compreendem o fenômeno religioso de um ponto de vista global, integrado com outras totalidades sociais e religiosas, com as quais possui traços comuns. No caso brasileiro, há-de se considerar o catolicismo ibérico rural que veio para o Brasil, as tradições religiosas indígenas que existiam em todo território e as religiões africanas que aqui criaram suas raízes. Essa configuração gerou uma religião *sui generis* no Brasil. Um campo religioso que se constrói e se reconstrói, bebendo de várias fontes, articulando-se com as raízes mais profundas, os desejos, as novas formas de crer, o instituinte e o instituído. Assim, ele se alarga, pois está em constante movimento, incorporando outros cultos e elementos de outras religiões. Pode-se afirmar que nosso campo religioso sempre foi um campo em relação.

Nessa visão geral, a religiosidade popular pode-se se manter e sobreviver-se, com influxos religiosos católicos, indígenas e africanos. No nosso caso particular, as Encomendações de almas guardam essa relação. Embora seja um ritual de penitência, têm uma marca de reavivamento da memória de amigos, parentes que já morreram ou que mudaram

para outras cidades ou regiões. Alguns depoimentos orais trazem esse endereço.

(...)

As Encomendações de almas são marcadas pela injeção de elementos das religiões afro-brasileiras e do catolicismo popular. Em todo esse tempo, tem-se adaptado às novas situações culturais e sociais. Na busca do sagrado, os grupos sempre afirmam: “Deus dá força e no que vem, estamos aqui de novo pra rezá e cantá”. A grande motivação é religiosa, capaz de tranquilizar o coração na dinâmica da existência e nas inseguranças da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Riolando. Presença da Igreja Católica na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: ISER, 1981.

BITTENCOURT FILHO, José. Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinomia, 2003.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo. Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987, p. 7.

CERTEAU, Michel de. Cultura popular e religiosidade popular, in "CADERNOS DOS CEAS" (1975), pp. 52-59.

COMBLIN, José. Situação histórica do catolicismo brasileiro. REB (1966), p; 584. DELUMEAU, Jean. Rassicurare e proteggere. Milan: Rizzoli, 1992.

ITURRA, Raul. A religião como teoria da reprodução social. Lisboa: Escher, 1991, p. 13.

⁷⁸ Entre os vários estudos, menciono as pesquisas de Sanchis (2001), Bittencourt (2003).

PASSOS, Mauro. A festa na vida: significado e imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANCHIS, Pierre. (org.). Fiéis e cidadãos: percursos de sincretismo no Brasil. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

DEPOIMENTOS ORAIS: Entrevista concedida ao Professor Mauro Passos para a pesquisa sobre Religiosidade Popular em 2002.

ANEXO 6

INTERAÇÃO DE MATRIZES

por Vagner Gonçalves da Silva

Como se organizaram e mesclaram as influências do catolicismo, das religiões indígenas e das africanas

O campo das religiões afro-brasileiras abrange inúmeras denominações, que variam conforme a região geográfica em que se localizam e em função da forma como organizaram as influências das três principais matrizes que as geraram: o catolicismo português, as religiões indígenas brasileiras e as religiões africanas. Em razão da escravidão africana e da submissão das populações indígenas, resultantes da colonização portuguesa, estas matrizes não interagiram em condições de igualdade. Logo, para uma historiografia adequada desse encontro necessita-se observar o contexto social em que ele se deu e fazer uma crítica às próprias fontes históricas disponíveis.

Uma grande parte da documentação sobre os primórdios da formação dessas religiões – praticadas inicialmente por populações discriminadas (africanos e seus descendentes, mestiços, índios e pobres em geral – foi produzida por instituições que tinham o objetivo de combatê-las e, portanto, as apresentavam de forma pejorativa, associando-as a práticas diabólicas, ao crime e à contravenção. É o caso dos autos do Santo Ofício da Inquisição resultantes dos processos movidos pela Igreja Católica contra inúmeros africanos acusados de “bruxaria” por cultuarem seus “deuses locais”. Ou, em épocas mais recentes, dos boletins de ocorrência e dos processos judiciais nos quais são relatadas invasões de terreiros e a prisão de seus membros, acusados de praticar falsa medicina, curandeirismo, charlatanismo etc. Os relatos dos viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil em épocas passadas e descreveram manifestações religiosas afro-brasileiras também partem de pontos de vista preconceituosos. Somente a partir do final do século XIX, quando estas religiões passaram a ser estudadas de forma menos parcial e, posteriormente, quando os próprios adeptos começaram a escrever seus mitos

e histórias de origem, podemos dizer que fontes mais seguras são produzidas.

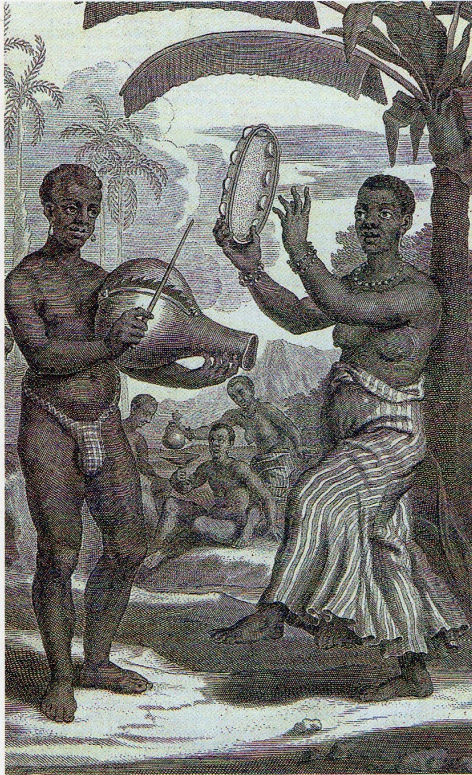
Outra dificuldade para a historiografia das religiões afro-brasileiras é a natureza e a dinâmica de transmissão do conhecimento religioso. Este, considerado como esotérico ou secreto, geralmente é transmitido oralmente apenas aos iniciados à medida que vão adquirindo senioridade no culto. Essas religiões não se baseiam em “livros sagrados”, como acontece com as que têm como fundamento a Bíblia, a Torá ou o Alcorão, por exemplo. Suas doutrinas (mitologias, cosmologias, tradições, liturgias etc.) fazem parte de um conhecimento oral associado à própria experiência do iniciado e da comunidade religiosa. E é pela força da memória individual e coletiva que este conhecimento tem sido preservado, atualizado e transmitido até hoje.

Conceitos revistos

As religiões afro-brasileiras também não possuem “igrejas centralizadas” nem são regidas por uma burocracia institucional. Diferentemente da Igreja Católica, que estabelece princípios doutrinários válidos para as suas igrejas em todo o mundo e tem uma hierarquia baseada na autoridade máxima do papa, os terreiros são autônomos. Ainda que seu chefe – pai ou mãe-de-santo – siga modelos de rito, seja identificado por sua linhagem e deva respeito e reverência a quem o iniciou, ele é o senhor absoluto, a autoridade máxima, o “papa” de sua comunidade. Uma frase de um pai-de-santo que conheci, dirigida ao público que assistia a suas cerimônias, é um bom exemplo dessa autonomia: “Olha, povo! Faço assim porque foi assim que aprendi com meu pai-de-santo. Quem não gostou ou achar que sabe fazer melhor que fique em suas casas!”.

As tradições nas religiões afro-brasileiras podem parecer confusas ou divergentes, principal- ▶

INTERAÇÃO DE MATRIZES



Reprodução

A utilização de instrumentos mágicos, como chocalhos (maracás) e adornos feitos com penas de aves, era indispensável para o cerimonial do pajé. *Festa de negros, 1682, gravura de Johann Nieuhoff*

mente para quem não está familiarizado com elas, mas, apesar de toda diversidade, elas existem e conformam os vários modelos que são vividos de forma intensa e meticulosa no interior dos milhares de terreiros existentes em todo o país.

Por serem religiões de transe, de sacrifício animal e de culto aos espíritos, as afro-brasileiras distanciam-se dos modelos monoteístas de religiosidade dominantes na sociedade ocidental. Somado ao desconhecimento sobre seu funcionamento e valores, elas acabam sendo vítimas de certos estereótipos como “magia negra” (por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs), superstições de “gente ignorante”, “cultos diabólicos” etc. Alguns destes atributos foram, inclusive, reforçados pelos primeiros estudiosos do assunto que, influenciados pelo pensamento evolucionista do século XIX (que tomava como modelo de religião “superior” o monoteísmo cristão), viam as religiões de transe como formas “primitivas” ou “atrasadas” de culto. Assim, “religião” opunha-se a “magia”, da mesma forma que as “igrejas” (instituições organizadas de religião) opunham-se às “seitas” (dissidências não institucionalizadas ou organizadas de culto).



Estes conceitos há muito tempo foram revisados e o ponto de vista adotado pelas ciências humanas é que não existem religiões “superiores” ou “inferiores”, “certas” ou “erradas”, do “bem” ou do “mal”, pois estas classificações resultam de juízos éticos ou julgamentos subjetivos para os quais não há consenso possível, principalmente porque com frequência as religiões são julgadas pelos conceitos ou preconceitos provenientes de outras. Mas, ainda que considerássemos, como o fizeram os evolucionistas sociais do século XIX, que as religiões mais “atrasadas” são aquelas que possuem uma dose maior de “magia”, bastaria lembrar que todos os sistemas religiosos baseiam-se em categorias do pensamento mágico. O ofício de uma missa, por exemplo, comporta uma série de atos simbólicos ou operações mágicas (como as bênçãos, a transubstanciação da hóstia em corpo de Cristo etc.) tanto quanto um ritual do candomblé ou da umbanda. Aliás, foram as semelhanças de estrutura entre o catolicismo popular e as religiões de origem africana e indígena que possibilitaram o diálogo e a síntese da qual se originaram as religiões afro-brasileiras.

Fascínio mágico

O catolicismo foi a religião oficial do Estado português. Imposta, a princípio, foi aos poucos se tornando mais integrada ao cotidiano da vida colonial, sendo vivida diariamente por meio das orações pela manhã, antes das refeições e à noite após o trabalho, ou no calendário anual da Igreja repleto de missas e dias santificados que eram celebrados com procissões, ladainhas, festas etc.

A devoção aos santos foi uma das características desse catolicismo que teve conseqüências na formação das religiões afro-brasileiras. O português, acostumado a dedicar rezas e a fazer promessas aos padroeiros, trouxe sua devoção a estes “intercessores santificados” (santos, anjos e mártires). Os guerreiros como santo Antônio, são Sebastião, são Jorge, são Miguel e outros que aludiam à condição de conquistadores dos portugueses em sua luta contra índios, invasores e contra as duras condições de povoamento da terra eram muitos solicitados. São Roque, são Lázaro, são Brás, Nossa Senho-



O catolicismo proibia superstições e atos mágicos porque acreditava que os milagres só eram legítimos quando patrocinados pela Igreja

ra das Cabeças e outros que acreditavam curar doenças de pele, respiratórias, hidrocefalia e tantas outras facilmente contraíveis nos trópicos também eram constantemente invocados nas promessas e ladainhas. A devoção à Virgem Maria em suas várias aparições ou denominações como Nossa Senhora das Dores, do Parto, da Conceição etc. era também uma característica da religiosidade portuguesa que, estruturada na família patriarcal, fazia da pureza e da maternidade de Maria um modelo de comportamento para as mulheres.

O catolicismo, nessa época, era uma religião profundamente mística. Embora proibisse as superstições pagãs e os atos considerados mágicos e punisse seus praticantes, ele não o fazia usando um discurso da não-existência destes fenômenos. Ele os combatia porque acreditava que somente eram legítimos os milagres e a intervenção do sobrenatural na vida das pessoas quando fosse a Igreja que

Assim como houve uma mescla de culturas, para absorção e adaptação das crenças dos colonizadores, houve também um movimento no sentido contrário, pela veneração de santos negros. Óleo sobre madeira, Milagre de São Benedito

os patrocinasse. Assim, fitas cortadas pelos padres com a medida das imagens dos santos eram amarradas na cintura para remover dores e doenças e realizar o pedido dos seus portadores. Os bentiños, as figuras, as medalhinhas e papéis contendo orações, depois de benzidos pelos sacerdotes, eram colocados entre livros, debaixo dos travessiros ou dobrados e costurados em forma de uma pequena bolsa carregada junto ao corpo para combater os males e garantir a proteção do santo retratado. Aspergir água benta, benzer-se com o sinal da cruz e repetir preces consideradas “poderosas” eram atos freqüentes para afastar os maus espíritos.

Numa religião para a qual o paraíso e a felicidade eterna estavam reservados para a vida após a morte, era natural que o culto às almas fosse uma preocupação constante dos fiéis. Para que as almas alcançassem o céu mais rapidamente não se economizavam velas, novenas, missas fúnebres e orações ▶



© 5ª Superintendência Regional do IPHAN

INTERAÇÃO DE MATRIZES



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

específicas em homenagem aos mortos. A missa e os sacramentos da Igreja Católica tinham aos olhos do povo a força de atos mágicos. O mistério da eucaristia, na qual o padre transforma o pão (hóstia) e o vinho em corpo e sangue de Cristo, posteriormente ingerido pelos fiéis para que sejam absolvidos de seus pecados, era tido como demonstração da força dos mistérios de Deus. As ladainhas ritmadas, rezas proferidas em latim, o som dos sinos e campânulas, a imponência dos trajés sacerdotais (como os escapulários), o altar consagrado com relíquias tiradas dos ossos ou pedaços de roupa de santos e purificado pela fumaça aromática dos incensadores, enfim todos esses aspectos contribuía para que o ofício da missa exercesse um fascínio mágico sobre os fiéis.

Foi a este catolicismo que índios e negros, subordinados à religião do conquistador, foram convertidos e ao qual somaram sua religiosidade de origem.

Fé disfarçada

Os africanos que foram vendidos eram capturados diretamente pelos europeus ou comprados em regiões de intenso comércio escravista, como a do Golfo do Benin, conhecida como Costa dos Escravos. Em muitos casos, os negros negociados nessas regiões eram aprisionados por tribos inimigas ou pertenciam a facções rivais dentro de sua própria tribo. Os contatos entre as várias nações africanas e entre estas e os brancos já eram frequentes em períodos anteriores à deportação dos grupos negros para o Brasil. Devido às relações de aliança ou de dominação entre os reinos africanos, era comum

As festas católicas foram acrescidas de significados da cultura afro. Cortejo da rainha negra na festa de Reis, c. 1776, desenho aquarelado de Carlos Julião

que cultos e divindades se difundissem de uma região para outra, como a adoção pelos iorubas (que cultuavam os orixás) de alguns dos deuses dos jejes (que cultuavam os voduns), e vice-versa. No Brasil o contato destes grupos com os bantos (cultuadores dos inquices) aumentou o repertório de trocas culturais entre eles e foi neste contexto que as religiões africanas tiveram de dialogar. Apesar das diferenças entre os cultos das várias etnias bantas e sudanesas, pode-se dizer que essas religiões baseiam-se na devoção às divindades relacionadas a fenômenos da natureza, na presença do transe e da alimentação ritual como forma de comunhão dos homens entre si e destes com suas divindades.

A Igreja Católica, vinculada a interesses diversos que se refletiam na política ambígua de catequese dos negros, ora tentava disciplinar a vida religiosa destes grupos, ora fazia vistas grossas às suas danças, cânticos e rezas realizadas aos domingos e feriados santificados, nos terreiros das fazendas, em frente às senzalas. Nessas ocasiões os padres preferiam acreditar na justificativa dos negros que diziam ser os batuques homenagens aos santos ca-



A enorme desigualdade social entre brancos, negros e índios não significou que suas tradições se mantivessem impermeáveis

tólicas feitas em sua língua natal e com as danças de sua terra. Neste sentido, eram tolerados por serem vistos como “folclore”. Para a aristocracia e o governo outra vantagem de se manterem vivas as tradições africanas era a de perpetuar as rivalidades entre os grupos de escravos provenientes de nações inimigas. Com isso impedia-se a organização de rebeliões em massa decorrentes da formação de laços de solidariedade entre as etnias contra os senhores de escravos.

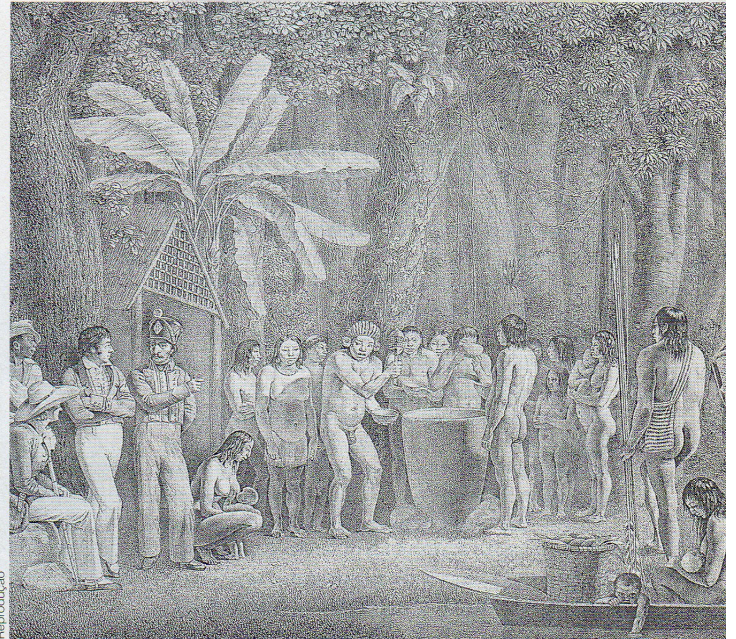
A fé dos negros nos deuses de sua religião original parece assim ter se mantido, num primeiro momento, disfarçada nas danças e cantos em louvor aos santos católicos, porém, num segundo momento, esta fé se dirigiu tanto a uns como a outros. O negro, assim como o índio, continuou acreditando nos deuses antigos, mesmo considerando-se cristão. A enorme separação social entre brancos, negros e índios não significou que suas tradições culturais se mantivessem impermeáveis umas às outras. No Brasil colonial, as religiões que aqui se encontraram romperam seus limites e se traduziram mutuamente, dando origem a novas formas. As semelhanças estruturais existentes entre o catolicismo popular, as religiões indígenas e os cultos africanos possibilitaram a tradução e o intercâmbio entre os elementos constituintes destes sistemas religiosos. Entre estas semelhanças estavam a devoção às entidades intercessoras, o aspecto mágico que envolvia essa devoção, a mediação da alimentação ritual e a associação dos deuses a espaços da natureza ou do corpo. Desta forma, uma rica e complexa gama de religiões afro-brasileiras se formou – umas mais próximas das contribuições indi-



Muitos costumes indígenas, como o uso de beberagens ou alimentos, foram incorporados nas religiões que mesclaram diversos elementos. *Trinkfest der Coroados*, litografia de E. Mayer, para Spix & Martius, 1823-1831

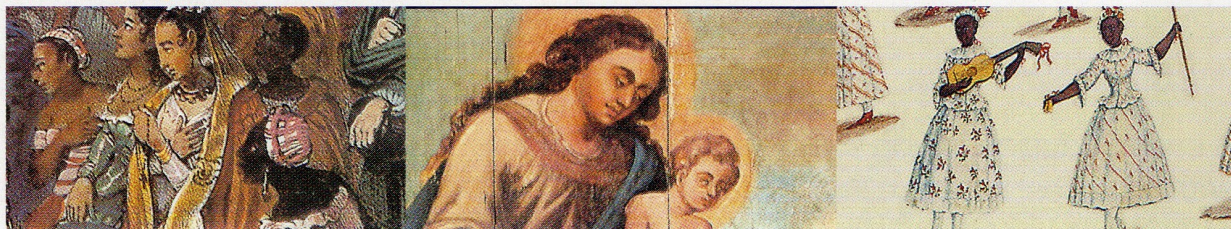
Natureza deificada

A presença portuguesa nos primeiros tempos da colonização do Brasil representou uma guerra sem fim contra os índios que aqui viviam. A grande maioria, de uma população que se acredita em torno de 5 milhões de nativos, em 1500, reunidos em centenas de grupos, foi dizimada, fazendo com que nações inteiras desaparecessem, como os tupinambás, antigos habitantes da costa brasileira. Os que não foram mortos foram feitos prisioneiros e escravizados para trabalhar nas frentes de colonização. As missões jesuíticas logo trataram de convertê-los à fé católica. Todavia, como costuma acontecer entre culturas diferentes que se encontram, os grupos indígenas, mesmo convertidos, não abandonaram totalmente suas crenças e tradições. Assim, os índios associaram seus deuses aos santos e ao deus dos católicos, ao mesmo tempo que estes associaram os demônios aos espíritos indígenas, como o Jurupari, entidade sobrenatural, filho da Virgem, que veio mandado pelo Sol para reformar os costumes da terra.



Reprodução

INTERAÇÃO DE *MATRIZES*



genas e dos bantos (como a pajelança, o catimbó, o candomblé do rito angola, a umbanda etc.), outras mais próximas das contribuições sudanesas, em especial dos jejes e nagôs (como o candomblé do rito queto, o tambor-de-mina, o xangô pernambucano e o batuque gaúcho).

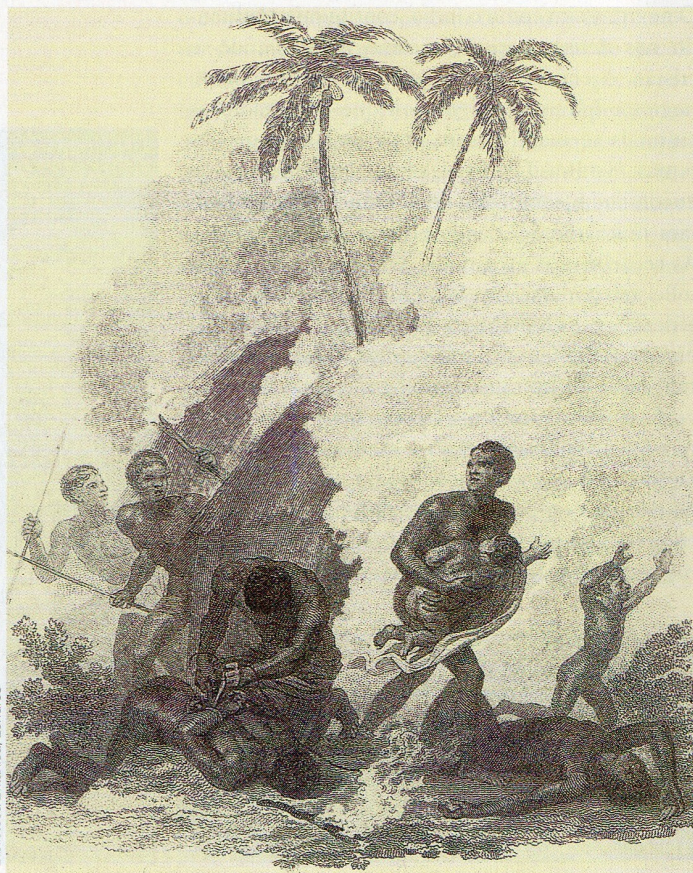
Hoje em dia é muito difícil reconstituir o que teriam sido as religiões originais destes índios. Pelas poucas informações existentes e comparando-as com as práticas atuais dos grupos que sobreviveram, podemos apenas ter uma idéia das características básicas desta religiosidade. Seu ponto central era o culto à natureza deificada. O pajé ou xamã era o que tinha acesso ao mundo dos mortos e dos espíritos da floresta, e geralmente a ele competia realizar rituais de cura de doenças, expulsar maus espíritos que se alojavam nos corpos das pessoas e desfazer feitiços mandados pelos inimigos. A ingestão de alimentos e bebidas fermentadas em muitos grupos tinha uma função ritual. Mesmo a antropofagia que caracterizou os tupinambás se revestia de um tom sagrado. Acreditavam que comendo a carne dos seus inimigos apoderavam-se de sua valentia e coragem. A utilização de instrumentos mágicos, como chocalhos (maracás) e adornos feitos com penas de aves, era indispensável para o cerimonial do pajé. A fumaça derivada da queima do fumo também assumia neste contexto um papel ritualístico importante.

Os missionários, na catequização dos índios, combatiam seus hábitos e crenças considerados hediondos e pecaminosos. Contudo, para que melhor assimilassem a espiritualidade cristã, deixavam que adaptassem ao catolicismo outras características de sua religião, consideradas não ofensivas à fé de Cristo. O consumo ritual de alimentos, que era uma característica da religião indígena, foi, por exemplo, revestido pelos padres de um sentido cristão. A farinha de mandioca abençoada pelos padres nos domingos após as missas, à falta de pão de trigo, era comida pelos índios com muita devoção. Sob estas condições, a conversão do índio se fez pela união de suas crenças com as católicas. A “Santidade”, movimento religioso do século XVI, onde o xamanismo indígena e a antropofagia ritual somavam-se à devoção aos santos católicos, foi um dos mais significativos exemplos desse sincretismo.

Em seu continente natal, a África, os negros eram aprisionados por gente de sua própria etnia, mas de tribos rivais, como aparece nesta gravura ilustrativa de um livro de poemas, editado em 1809, a favor da abolição do tráfico de escravos

Na *Primeira visitação do Santo Ofício da Inquisição* tem-se a descrição de uma santidade que foi perseguida pela Igreja. Neste culto indígena, cujo chefe era denominado de “papa”, idolatrava-se um ídolo de pedra chamado de “Maria”, e seu objetivo era promover a incorporação do “espírito da santidade” (Espírito Santo) no fiel através do uso do tabaco, conforme prática comum entre os pajés indígenas. Como se vê, o índio, mesmo “católico”, não deixou de acreditar nos seus deuses, de cultuar os espíritos das florestas ou de reverenciar seus ancestrais. No século XVII, ao sincretismo indígena-católico foi acrescentada a influência das religiões trazidas pelos africanos. (V.G.S.)

Dezenas de palavras podem ser usadas como exemplos ou esclarecedoras dos significados do



A sagração do sincretismo

Os significados mais comuns para o termo sincretismo nos dicionários são junção, fusão de elementos antagônicos, mistura, ecletismo, percepção confusa, união artificial de idéias disparatadas etc. Predominam, portanto, aspectos pejorativos nos sentidos mais comuns do termo. Daí se compreende por que o conceito seja rejeitado por alguns pesquisadores e adeptos das religiões a que é atribuído. Por outro lado, muitos teólogos e estudiosos procuram recuperar a legitimidade do termo, encarando-o como normalidade e como fenômeno típico de qualquer expressão religiosa e não como patologia da religião pura. O sincretismo ocorre na religião, na filosofia, na ciência, na arte, na cultura e pode ser de tipos muito diversificados. Nas religiões afro-brasileiras podemos localizar vários tipos, conforme a ênfase do estudo. Para evitar mal-entendidos e confusões, é preciso explicar exatamente o sentido que se quer dar ao termo que está sendo utilizado. Apesar dos aspectos mencionados, sincretismo é um fenômeno que existe em todas as religiões e está presente na sociedade brasileira. Deve ser analisado, quer gostemos ou não.

por Sergio Ferretti

A presença do sincretismo não descaracteriza a tradicionalidade da religião, nem desmerece a capacidade de seus praticantes

sincretismo. Embora não haja sinônimos perfeitos, podemos agrupá-las em três variantes, partindo de um caso zero e hipotético de não-sincretismo, em que o zero seria a separação, não o sincretismo (hipotético); o um, a mistura, junção ou fusão; o dois, o paralelismo ou justaposição; e o três, a convergência ou adaptação.

Podemos dizer que existe convergência entre idéias africanas e de outras religiões, sobre a concepção de Deus ou sobre o conceito de reencarnação; que existe paralelismo nas relações entre orixás e santos católicos; que existe mistura na observação de certos rituais pelo povo-de-santo, como o batismo, a missa de sétimo dia, as lavagens

Proibidos de manifestar suas tradições religiosas, muitos negros aceitaram iniciar-se no catolicismo. *Batismo de um homem negro*, óleo sobre tela de 1878, de F. J. Stober



Coleção Particular

das escadarias das igrejas católicas; e que existe separação em rituais específicos de terreiros, como as iniciações e os ritos funerários, que são diferentes dos rituais de outras religiões. Nem todas estas dimensões ou sentidos de sincretismo estão sempre presentes, sendo necessário identificá-los em cada circunstância. Numa mesma casa e em diferentes momentos rituais, podemos encontrar, assim, misturas, paralelismos e convergências.

A presença do sincretismo não descaracteriza, portanto, a tradicionalidade da religião, nem desmerece a capacidade de seus praticantes. E não havendo fronteiras nitidamente demarcadas entre sincretismo e tradição, constata-se a presença intensa do primeiro tanto em grupos religiosos afro-brasileiros antigos e tradicionais como nos mais contemporâneos e renovadores. Até mesmo porque, sendo uma via de duas mãos, por meio do sincretismo africanizamos os santos católicos e os deuses indígenas e santificamos os orixás, voduns, inquices, caboclos etc.

ANEXO 7

SILVA, Vagner Gonçalves da Silva. “Redução de Divindades”, p. 23.

Divindades afro-brasileiras e santos católicos

Orixá (rito nagô)	Vodum (rito jeje)	Inquice (rito angola)	Catolicismo
Exu	Elebara	Aluviá Pombagira	Demônio
Ogum	Doçu	Roxo Mucumbe Incoce	Santo Antônio(BA) São Jorge (RJ)
Oxóssi	Azacá	Mutacalombo Congobira	São Miguel (PE) São Jorge (BA) São Sebastião (RJ)
Obaluaiê, Omolu, Xapanã	Acossi Sapatá	Cavungo Cafunã	São Roque São Lázaro
Ossaim	Aguê	Catendê	São Benedito São Roque São Jorge
Oxumarê	Bessem Dã	Angorô	São Bartolomeu
Xangô	Badé-Quevioso	Zaze	São Jerônimo São Pedro
Oxum	Aziritoboce	Quissambo Samba	N. Sra. das Candeias N. Sra. da Conceição N. Sra. Aparecida
Iansã	Sobô	Matamba Bampurucema	Santa Bárbara
Iemanjá	Abe	Dandalunda Quissimbe	N. Sra. da Conceição N. Sra. dos Navegantes
Oxalá	Mavu-Lissa	Zambi Lemba	Jesus Cristo N. Senhor do Bonfim
Erê, Ibeji	Tobossi	Vunje	São Cosme e São Damião

Fonte: Vagner Gonçalves da Silva, *Candomblé e Umbanda* (Selo Negro)