



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

ANGÉLICA ALMEIDA DE CARVALHO GRILLO LAGE

**O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA:
A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE**

JACAREZINHO
2010

ANGÉLICA ALMEIDA DE CARVALHO GRILLO LAGE

**O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA:
A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Estadual do
Norte do Paraná.

Orientador: Prof. Ddo. Jean Carlos
Moreno

JACAREZINHO
2010

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutaram, lutam e lutarão por um Brasil melhor.

LAGE, Angélica Almeida de Carvalho Grillo. **O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA: A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE.** 2010. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação História) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2010.

RESUMO

Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso na área de Ensino de História, que analisa a relação entre cinema e História, e a representação dos afro-descendentes na cultura brasileira e, especificamente, no cinema nacional. Analisa o filme “Filhas do Vento” como uma alternativa diferenciada de abordagem da identidade dos afro-descendentes no cinema. Por fim, como forma de abordar esta difícil temática, propõe-se uma metodologia de aplicação na tentativa de indicar um possível caminho de utilização do cinema enquanto documento historiográfico em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História, Cinema, Afro-descendente.

LAGE, Angélica Almeida de Carvalho Grillo. **CINEMA IN THE LESSONS OF HISTORY: REPRESENTATION OF IDENTITY**. 2010. 54 p. End of Course Work (History Graduation) - University of Northern Parana, Jacarezinho, 2010.

ABSTRACT

This is an End of Course Work in the area of History Teaching, which studies the relationship between Cinema and History, and the representation of african-descendants in Brazilian culture and, specifically, the national cinema. It analyzes the film "Daughters of the Wind" as a differentiated alternative in approach to identity of african-descendants at the movies. Finally, as a way to address this difficult issue, we propose a methodology for implementation in an attempt to indicate a possible way to use the film as document historiographical in the classroom.

Keywords: History Teaching, Cinema, Afro-descendants.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. DESENVOLVIMENTO	
CAPÍTULO I. 1. Ensino de História e Identidade.....	9
CAPÍTULO II. 2. A Relação entre Cinema e História.....	22
CAPÍTULO II. 2.1 .Cinema: um objeto historiográfico.....	24
CAPÍTULO II. 2.2 O Cinema na sala de aula.....	29
CAPÍTULO III 3. O Filme lido através da História: Uma proposta de interpretação.....	32
CAPÍTULO III 3.1 <i>Filhas do Vento</i>: A representação de uma luta.....	35
CAPÍTULO III 3.2 Uma proposta de interpretação.....	37
CAPÍTULO III 3.3 Desenvolvendo atividades.....	41
CAPÍTULO III 3.3.1 Questões gerais.....	41
CAPÍTULO III 3.3.2 Atividade-1. Grupo-1.....	42
CAPÍTULO III 3.3.3 Atividade-2. Grupo-2.....	44
CAPÍTULO III 3.3.3 Atividade-3. Grupo-3.....	46
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

INTRODUÇÃO

O impulso inicial do presente trabalho se deu a partir de algumas preocupações e indagações surgidas ao longo do curso de licenciatura em História. Qual História deve ser ensinada na sala de aula? Como ela deve ser ensinada? Por que deve ser ensinada?

Quando o futuro professor se depara com as infinitas possibilidades metodológicas e teóricas, com as diversas interpretações acerca de determinado acontecimento histórico, partindo da concepção de que não existem verdades prontas e definitivas na História, percebe a necessidade de fazer escolhas.

A partir dessas inquietações, tentamos estabelecer nesse trabalho relações entre três principais problemáticas levantadas durante o curso: o Ensino de História no Brasil, a representação do negro na História e na sociedade brasileira, e a utilização do cinema enquanto um documento historiográfico em sala de aula.

Diante desse quadro de inquietações, no primeiro capítulo analisamos a trajetória do ensino de História no Brasil, tendo como enfoque principal, a História enquanto formadora de uma identidade nacional e a representação do negro nesta identidade. Discutimos, também, a formação de identidade enquanto construção cultural e política, abordando as diversas representações atribuídas ao negro durante a trajetória do ensino de História, desde o IHGB à lei 11.645 de 2008.

No segundo capítulo trabalhamos com a relação entre cinema e história. Ao pararmos para refletir sobre o mundo ao redor, percebemos que somos o tempo todo bombardeados por imagens. Compreendemos também que as imagens que permeiam o nosso cotidiano, em particular as trazidas pelo cinema, influenciam na construção social e cultural do homem contemporâneo. Diante de tal realidade, onde o mundo é construído a partir representações, torna-se necessária uma reflexão sobre a relação entre o cinema e a História e a utilização desse documento em sala de aula.

No terceiro capítulo analisamos a obra cinematográfica “Filhas do Vento” enquanto um documento historiográfico, na tentativa de compreender qual foi a representação atribuída ao negro nessa obra em particular. Procuramos também desenvolver **uma** proposta de trabalho com este filme para as aulas de História, dentre tantas possibilidades que se apresentam.

Enfim, esperamos que este trabalho leve contribuições importantes pra que seja possível repensar o ensino de História juntamente com o papel do professor, as relações étnico-raciais no Brasil, e a utilização de novas fontes em sala de aula.

CAPÍTULO I

1. ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE

“Na sua profundidade, a história do Brasil deveria ser mais negra em sua alma, ou seja, mais próxima do que há de presença em todos nós” (MÔNICA LIMA)

A História enquanto campo do conhecimento teve diferentes características ao longo do tempo. Como disciplina escolar autônoma surge no século XIX na França, no contexto de formação de nações modernas. Segundo Thais Nívia de Lima e Fonseca, da Idade Média europeia até o século XVII, a História era apoiada na religião. Deus construía e conduzia a história humana.

A partir do século XVIII, com a afirmação do Estado-nação, ela foi adquirindo um caráter mais político e novos objetivos, tornando-se conteúdo destinado ao ensino, servindo para formação e educação das elites e dos príncipes e à legitimação do poder. A preocupação nesse momento era com a genealogia de dinastias e de nações, deixando de lado a trajetória eclesiástica, ou seja, afastando-se aos poucos da história sagrada, bíblica. A Europa estava mergulhada nos ideais iluministas, desejava o rompimento com a Igreja, acreditava que era necessário que o Estado assumisse a responsabilidade da educação para que houvesse o progresso humano.

No século XIX a História torna-se ciência. Sua principal preocupação era com a formação das identidades nacionais.

“Havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. (...) A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria”. (FONSECA, 2004, p. 23-24)

A trajetória da História como disciplina escolar no Brasil teve início no século XIX após a conquista da independência política em 1822, com a criação do Colégio

Pedro II em 1837. A História, disciplina escolar, nasce juntamente com a História acadêmica. Em 1837 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

O Colégio foi criado para formar a nova geração da nobreza da Corte do Rio de Janeiro, preparando-os para o exercício do poder. O IHGB se incumbia de construir a história nacional, buscando nesta uma identidade à nação brasileira, mas vista como uma extensão da História da Europa. A História do Brasil, portanto, teria início com a chegada dos portugueses aqui.

A narrativa histórica que estava em processo de formação, propunha uma nação formada pelas “raças”: branca, índia e negra. A raça branca era colocada como a superior, por ter sido a que “descobriu” o Brasil. Essa História tinha o papel de legitimar os valores aristocráticos e como objetivo a formação das elites dirigentes, pois era uma História que excluía os homens comuns como sujeitos históricos, sendo assim, o negro e o índio não tinham vez.

Os professores do Colégio D. Pedro II eram membros do IHGB, eles selecionavam quais conteúdos seriam ensinados, e construíam os materiais didáticos. O IHGB, composto por uma elite intelectual e econômica, na sua maioria formada na Universidade de Coimbra, estava diretamente ligado ao Colégio Imperial, devido aos membros em comum. Tudo que foi produzido no Instituto teve reflexos na maneira de se ensinar História no Colégio D. Pedro II, que foi o modelo para todo Brasil.

A busca por uma nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira naquele momento em que o Brasil se estruturava como nação. Essa busca tornou-se tanto da História acadêmica quanto da História disciplina escolar, tendo em vista a profunda ligação existente entre elas.

No período de fundação destas duas instituições, o Brasil Imperial passava por um momento no qual era preciso legitimar a nação brasileira, estava no bojo do período regencial, e o Império estava ameaçado pela Revolução Farroupilha (1835-1845). Era preciso salvar a unidade do Império, criar uma identidade nacional, um sentimento de pertencimento a este território. O IHGB assumiu este projeto.

O primeiro passo foi, em 1840, um concurso para o melhor plano de como escrever a história do Brasil. O ganhador do concurso foi o alemão Karl Friedrich Philip von Martius. Para ele, a história do Brasil deveria ser composta pela história do índio, do português e do africano, mas as contribuições dessas três etnias não eram iguais.

Von Martius não tinha representações negativas com relação à miscigenação, valorizava a contribuição de cada etnia para a formação da nação brasileira, mas por ser um europeu, colocava o colonizador português, povo “civilizado e superior”, como o rio principal para a formação da nação brasileira, e o povo indígena e africano como seus afluentes. Essa idéia de Brasil formado pelas três etnias, e a posição de cada uma, perpetuar-se-á no decorrer dos séculos XIX e XX.

Segundo Arlette Medeiros Gasparello, von Martius mesmo valorizando mais o europeu não deixou de considerar a contribuição e a importância do índio e do negro para a formação de um novo povo, o povo brasileiro. Já Varnhagen, o primeiro brasileiro a escrever uma “História do Brasil”, ao produzir *História Geral do Brasil* revela uma posição negativa com relação à presença do negro e do índio. Varnhagen valorizava as regras da monarquia, defendia a escravidão negra e a ação autoritária sobre os índios.

A História Geral do Brasil de Varnhagen construiu uma “história oficial” que foi referência para elaboração dos primeiros compêndios¹ de História. Essa história foi modelo de como ensinar história do Brasil por muito, muito tempo.

A preocupação central girava em torno da definição de nação brasileira. A questão mais difícil era dar uma identidade à nação. Para Varnhagen o principal representante da nacionalidade brasileira tinha que ser o português por ser um povo “civilizado” e cristão. Ele dividia a sociedade brasileira entre o branco civilizado e o resto, e esse resto não merecia um grande lugar na História. Von Martius e Varnhagen formaram a base para a escrita dos livros didáticos de História no Brasil, que talvez tenham sido o principal veículo de conhecimento histórico no ensino de História no século XIX.

A História produzida no IHGB e ensinada no Colégio Pedro II era uma História que exaltava o colonizador português, a monarquia e a Igreja Católica, com objetivos nacionalistas. Era uma História que se voltava para os grandes feitos dos grandes homens. Era uma História Política e apenas dos heróis, orientada pela linearidade dos fatos. Os documentos oficiais eram vistos como fonte de verdade histórica.

Os intelectuais do IHGB foram influenciados pela maneira européia de fazer História. O século XIX foi uma época em que os historiadores buscavam profissionalizar-se, e a História Política era o centro da narrativa histórica.

¹ Compêndio é o nome que se dá a um resumo dos conhecimentos relativos a uma determinada área do saber, em forma de livro, que serve de texto escolar: compêndio de História.

A história política e de grandes heróis foi mantida no início da República, e a referência nacional continuou sendo o Colégio D. Pedro II. A questão da identidade foi o centro das reflexões do século XIX até a década de 1930. Na terceira década do século XX, a elite brasileira precisou considerar a questão da mestiçagem, e a principal preocupação era, ainda, com a população afro-brasileira.

Para compreender o lugar que foi dado ao negro na construção da identidade brasileira, teremos como base as análises feitas por Hebe Mattos, Martha Abreu, Carolina Vianna Dantas e Renata Moraes no texto: “Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira”. Pode-se dizer que no primeiro manual de história da pátria, o *Compêndio de História do Brasil (1843)*, de José Inácio de Abreu e Lima, encontraram-se representações positivas de dois personagens do século XVII, como heróis negros, Henrique Dias² e Zumbi³.

A representação desses personagens mostrava a característica antiescravista e antirracista de Abreu e Lima. As idéias que dominavam os intelectuais da época eram liberais, iluministas, e a cor da pele não passaria de um “acidente”. Acreditava-se que o escravo conseguiria um lugar na sociedade brasileira quando se tornasse livre.

Abreu e Lima deu grande importância para inserção do negro na História do Brasil, destacou a grandeza do Quilombo dos Palmares pela sua organização e pelos milhares de habitantes que conseguiu reunir. E Henrique Dias era representado como o herói na luta contra os holandeses.

Nesse momento a proposta para o ensino de história era formar um sentimento patriótico nos estudantes, mostrando que o povo brasileiro estava em formação e os indígenas e africanos faziam parte. Henrique Dias aparecia ao lado dos grandes heróis brancos.

Esse compêndio era tão diferente dos pensamentos monárquicos da época, que não durou muito no ensino. O manual de Joaquim Manoel de Macedo, baseado no livro de Varnhagen, ganhou rapidamente espaço, e a sua história foi ensinada, com algumas atualizações, por aproximadamente cinquenta anos. Nessa história os

² Henrique Dias: Negro liberto que participou dos vinte e quatro anos de Guerra contra a invasão holandesa no século XVII, provavelmente nascido em Recife.

³ Zumbi dos Palmares nasceu no Estado de Alagoas no ano de 1655. Foi um dos principais representantes da resistência negra à escravidão na época do Brasil Colonial. Foi líder do Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas.

dois personagens negros ocuparam outro lugar. Henrique Dias era representado simplesmente como o chefe dos negros. O Quilombo dos Palmares era representado como uma ameaça à ordem, não havia elogios àquela organização. O herói para Macedo foi o bandeirante Domingos Jorge Velho por ter destruído o Quilombo, pois este lutou para manter a ordem.

Com a abolição da escravidão e, no ano seguinte, a proclamação da República, muda-se a maneira de olhar o afrodescendente, as preocupações não são mais com a posição no negro como herói, mas com suas características culturais. Precisava-se encontrar a contribuição cultural desse povo para a construção da nação. Nesse período da história do Brasil, mais do que nunca era necessária a construção de uma identidade brasileira. Na Primeira República, Zumbi e Henrique Dias ganham características positivas, e a abolição precisava ser incorporada à história do Brasil.

Fortemente influenciado pelo antigo regime, em 1900 João Ribeiro destaca, em sua obra *História do Brasil - curso superior*, o papel da Princesa Isabel na abolição, privilegiando as leis emancipadoras. Para ele, quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, deu um grande golpe contra os fazendeiros e o trabalho foi desestruturado. João Ribeiro vê a abolição como algo negativo.

“Ribeiro, assim, acabou privilegiando as leis emancipadoras, a atuação da princesa no processo da abolição e ‘os efeitos negativos da Abolição’, solidarizando-se -em pleno período republicano- com a perspectiva senhorial do processo”. (ABREU, et al, 2009, p.304)

Na década de 1920, nas obras de Osório Duque-Estrada e Pedro Couto, a abolição adquire nova abordagem, deixa de ser uma ação do governo imperial e os abolicionistas ganham espaço, os escravos passam a ter o papel de agentes ativos na luta pela liberdade. Mesmo com essa nova perspectiva, a pós-abolição não foi problematizada, ninguém se preocupou com a condição social dos ex-escravos, com o lugar que eles assumiram na sociedade.

Até o início do século XX a História proposta para o ensino escolar era a História do Brasil através da exaltação dos heróis nacionais, pois era necessário que os brasileiros conhecessem a sua História, era preciso formar uma identidade

nacional, esta uniria o Brasil. A partir de 1901 os professores do Colégio alteraram o currículo acreditando que era necessário aprofundar os estudos sobre a Europa.

A História do Brasil passou a compor a cadeira de História Universal. No entanto, devido à extensão da História Universal, o espaço para História do Brasil era restrito, dificilmente era trabalhada pelos professores. Ela só retorna nos currículos escolares a partir do governo de Getúlio Vargas, por causa do projeto político nacionalista do Estado Novo.

Na era Vargas houve algumas transformações teóricas com relação à abolição. A princesa Isabel “redentora” foi representada como mito. As propostas para o ensino de História na era Vargas se aproximam de uma segunda abolição quando tiram a princesa do trono, e ao falar de uma identidade mestiça do povo brasileiro. Henrique Dias volta para o posto de herói dos negros. A idéia de identidade brasileira mestiça foi incluída de forma oficial nos programas escolares.

O mito das três raças estava presente nos manuais do período, ainda que em três versões. Na primeira de uma forma racista, no povo brasileiro predominava o sangue branco mesmo sendo da mistura de três raças, pois este sangue era o superior. Na segunda versão o povo brasileiro era branco em sua maioria, mas não se esquece da contribuição das outras raças. A terceira versão, inspirada em Gilberto Freyre, dizia que o brasileiro tem além da alma, o sangue mestiço, e que todos viviam em harmonia nessa sociedade.

A preocupação dos formuladores da História enquanto disciplina educativa era com a formação de uma identidade comum de seus variados grupos étnicos, constituindo assim a nacionalidade brasileira. Até a década de 30, como diz Schwarcz, a miscigenação significava no máximo uma aposta no branqueamento.

“Na verdade, raça, no Brasil, jamais foi um termo neutro; ao contrário, associou-se com freqüência a uma imagem particular do país. Muitas vezes, na vertente mais negativa de finais do século XIX, a mestiçagem existente no país parecia atestar a falência da nação”.(SCHWARCZ, 1998,p.177)

Na retórica do novo contexto o mestiço tornou-se um ícone nacional, mas no cotidiano as práticas eram outras.

“Procurou-se criar uma idéia de nação, resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (...) Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. É nessa perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório (...) Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial européia e da colonização portuguesa”.(NADAI, 1993. p.150)

A História do Brasil pensada para a escola, especialmente para o Colégio Pedro II, acabara por realçar um país irreal. Por ser uma História pensada para a elite, não tratava de questões como as desigualdades sociais, a dominação da elite e a ausência da democracia social e racial.

A história da América assim como a da África inexistia nos currículos. Somente na década de cinquenta o estudo da América foi introduzido nos currículos, mas isso não significa que tenha sido trabalhado pelos professores. Tratando-se da história da África a luta é tão intensa que existem no Brasil, em pleno século XXI, Universidades que não estudam a história da África.

Durante a Ditadura Militar a História continuou sendo destacada como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. A História proposta para o ensino, manteve seu caráter de História de heróis. O objetivo do regime militar era formar indivíduos que acreditassem naquele governo e valorizassem a organização que ele estava dando à Pátria. Foi um momento de reorganização educacional. Os militares queriam todo o controle sobre as instituições escolares. Para que pudessem se manter no poder precisavam estar atentos a qualquer tipo de resistência.

Nesse período, as ciências humanas perderam espaço no currículo. A História e a Geografia foram condensadas, no Primeiro Grau, como área de Estudos

Sociais dividindo a carga horária com o ensino de Educação Moral e Cívica. No segundo Grau a disciplina de Organização Social e Política Brasileira reduziu a disciplina História.

A História não saiu dos currículos porque formava cidadãos críticos, muito pelo contrário, a História ensinada nas escolas era tradicional, mesmo havendo outra visão de História na Universidade, sabemos que a História crítica discutida no campo acadêmico não chegou à maioria das escolas públicas.

A História sai porque a Educação Moral e Cívica e a OSPB corresponderiam melhor aos objetivos dos militares. O papel dessas disciplinas era ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para o cumprimento dos seus deveres patrióticos. A História continuava a ser tratada de modo cronológico, conduzida pelos heróis que representam o progresso da nação. E já na segunda metade do século XX o negro ainda não tinha espaço na História do Brasil.

“O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime”.(FONSECA, 2004, p.55-56).

A partir da segunda metade da década de 1980, com a redemocratização, houve novas propostas de ensino de História, as quais levaram à produção diferenciada de materiais didáticos e paradidáticos e a novas propostas curriculares. Essas produções procuraram incorporar a nova historiografia. Houve, portanto, aproximação entre a Educação Básica e a Superior.

Com a redemocratização foi proposta uma nova abordagem que colocasse o sujeito como agente ativo no processo histórico das sociedades. Esta procurou ser contrária ao ensino da História tradicional, deixando de ser a História dos heróis e procurando incorporar novos sujeitos à História. Infelizmente foi muito difícil romper com a antiga visão eurocêntrica da História.

Os documentos curriculares para o Primeiro e Segundo Graus não superaram a História linear e cronológica. Os professores que estavam na rede na década de 90 traziam a cultura de ensinar a História Tradicional, eram na sua maioria professores que fizeram a graduação de licenciatura curta em Estudos Sociais.

A década de 80 foi muito importante para o ensino de História, momento de questionar a história ensinada, foi a era do “repensando o ensino de História”. Fazia-se necessário pensar a sociedade pós-ditadura e questionar para que serve a História. Foi a década da história crítica, de formar cidadãos críticos.

Durante a década de 90, houve reformas educacionais. O MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, entre os anos de 1997 e 1999. O currículo foi dividido por áreas de conhecimento. A Geografia, Sociologia, Filosofia e História faziam parte das Ciências Humanas. Os PCNs foram referências para os programas educacionais.

A História foi apresentada de forma pragmática, com a função de aproximar-se da realidade do estudante. A preocupação maior dos PCNs era a preparação dos estudantes para o campo de trabalho. Existem algumas críticas aos PCNs, mas sem dúvidas eles tentaram se distanciar da História tradicional. Tentaram aproximar as discussões acadêmicas ao ensino básico. Novas discussões foram incorporadas, como memória, tempo, fontes históricas, propuseram novas metodologias de ensino.

O negro começou ser enxergado de maneira diferente na sociedade brasileira a partir das abordagens feitas nas décadas de 1950 e 1960. Abordagens que questionavam sobre a “Democracia Racial”. Entretanto, só com os PCNs, na segunda metade da década de 1990, que o conceito de pluralidade cultural é incorporado no ensino e é denunciado o racismo existente na sociedade brasileira.

Em 2003 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Após a redemocratização da sociedade brasileira, os movimentos negros que surgiram na década de 70 ganharam força política e colocaram em xeque a idéia de “Democracia Racial” inspirada em Gilberto Freyre. A partir da expressão “mito da democracia racial”, a discussão sobre a questão racial ganha espaço. O ensino de História estava, devido ao contexto histórico, preocupado com o combate ao racismo.

A Identidade brasileira tem raiz no mito das três raças. Os PCN e as Diretrizes defendem a diversidade cultural e o conceito de alteridade. O grande problema é que, na História do Brasil, o afrodescendente esteve sempre ligado à escravidão. O negro só é estudado na História do período colonial até a abolição, ele sempre foi associado à força de trabalho.

O questionamento é: Após a abolição da escravidão eles desapareceram do Brasil? O que aconteceu com os ex-escravos? Os afrodescendentes não participaram dos movimentos operários no início do século XX? Eles não buscaram nenhuma representação política?

O tema escravidão no ensino de História sempre foi apresentada como elemento necessário para a constituição da produção açucareira. Os escravos eram representados como seres passivos.

“a responsabilidade pela existência da escravidão era, muitas vezes, atribuída sutilmente aos próprios africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos na África. Esses africanos maus venderiam outros, os bons, aqueles que viriam para o Brasil. Por isso, os negros, escravizados, seriam vítimas de sua própria inferioridade frente aos brancos. As qualidades neles reconhecidas seriam as da esperteza, da força física, da obediência, da cordialidade.” (FONSECA, 2004. p. 93-94)

Os escravos sempre foram relacionados ao trabalho pesado e à violência, outras dimensões de suas vidas não eram valorizadas. Os movimentos negros buscavam representações que fossem além de suas festas, procissões e batuques, lutaram e lutam por outros papéis sociais. O negro, escravo ou forro, sempre foi representado como coisa ou vítima. Será que ele nunca foi sujeito dessa História?

Os afrodescendentes lutaram ao longo do século XX pelo reconhecimento e valorização de certas práticas culturais e religiosas, fizeram movimentos políticos que propiciaram na década de 1970 a consagração do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra⁴. Muitas mulheres e homens negros remaram contra a maré e conseguiram bater de frente com o destino que a História tentou impor. Como a História pode não falar deles?

⁴ Dia da morte do Zumbi dos Palmares.

O trabalho escravo está impregnado ao afro-descendente. A luta destes por uma representação digna na História e por uma posição como sujeitos ativos continua. O processo é lento, mas está havendo algumas transformações, como por exemplo, a lei 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou o artigo 26-A da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (que já havia sido alterada pela lei 10.639/2003), conferindo-lhe a seguinte redação:

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. [...] “O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” [...] “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”⁵.

Sabe-se que não é somente com a existência da lei 11.645 que a abordagem do afro-descendente na História mudará, mas tem-se a certeza da importância dela para que isso ocorra. Sabe-se que o processo é lento, e que não é de um dia para o outro que a História ensinada abordará a história do negro no Brasil de forma mais crítica e problematizada. Vê-se a necessidade de mudança de concepções com relação ao estudo da herança cultural do afro-descendente e da África. Talvez um grande passo esperado para ser dado pelos professores é a mudança na concepção de que não existe cultura africana, e sim culturas africanas.

A formação de identidade é uma construção cultural e política. Quando se trata do mundo cultural, sabe-se a existência uma luta muito grande pela hierarquia e poder, algo que não deixou de acontecer na história do Ensino de História no Brasil.

⁵ LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>

A grande preocupação é com a aplicação dessa lei na sala de aula. Acredita-se na importância do trabalho sobre a construção da identidade brasileira e questionamentos sobre a posição do negro nessa História. Este trabalho busca uma tentativa de mostrar um, dos muitos caminhos possíveis, de se questionar a posição do negro na sociedade brasileira.

“Acreditamos que, ao pensar sobre os caminhos da introdução de estudos de história da África, ou de estudos sobre as populações negras no Brasil, devemos considerar, no que tange à formação de professores, que estamos lidando com um campo no qual os profissionais não apenas reproduzem, mas produzem reflexões, influenciam posturas e contribuem para a construção de idéias e de visões de mundo. Portanto, é fundamental estarmos conscientes que a formação de professores - regular e continuada - é item fundamental nesse processo de resgate da história africana para os estudantes brasileiros.”(LIMA, 2009, p.152)

Nas décadas de 80 e 90 do século passado e o início do século XXI, o campo de discussões sobre ensino de História vem se fortalecendo. Como já foi mencionado nesse capítulo. Uma das discussões é com relação ao papel do professor de História, principalmente na década de 90 em que um dos questionamentos foi: que professor de história é preciso formar?

Segundo Mônica Lima (2009), uma das idéias que ganhou espaço foi a de que o professor não apenas repassa conhecimentos, mas cria e produz um saber próprio quando constrói sua aula. O professor é mais do que o intermediador entre o conhecimento acadêmico e o ensino escolar. Pensando nisso acredita-se na possibilidade deste trabalho, por intermédio do professor, chegar à sala de aula e contribuir para a discussão em torno da representação do negro na sociedade brasileira.

Segundo Lima (2009) em seu texto *Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades*, os professores quando vão fazer cursos de história da África, destinados à formação após a graduação, fazem reivindicações por curso de capacitação, e apontam dificuldades como, por exemplo, a ausência desses estudos na universidade, falta de bibliografias adequadas, material didático para utilizar em sala de aula.

O que nos propomos fazer neste trabalho é apontar uma das possibilidades da utilização de tal lei em sala de aula. Acredita-se que a história da África e dos afro-brasileiros deve ser abordada enquanto pertencente à história da humanidade. A história da África só fará sentido para o aluno se ele puder compreender a sua própria sociedade, a sociedade brasileira a partir dela.

“Deveríamos pensar em iniciar uma grande tarefa de reformulação curricular que não se limitasse a inserir uma história da África deslocada da história da humanidade, mas que, ao contrário, alargasse os limites espaciais da história como um todo”. (LIMA, 2009, p.161).

A reflexão desenvolvida nesse capítulo sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil, do IHGB à lei 11.645/2008; a atuação da História enquanto formadora de uma identidade nacional; e a representação do negro nesta identidade, leva-nos a propor o filme *Filhas do Vento* (2005), de Joel Zito Araújo, como uma fonte histórica que pode ser utilizada na escola. Para que isso seja possível abordaremos no segundo capítulo a relação entre cinema e a História. Por fim, no terceiro e último capítulo, será fornecida uma proposta de sua utilização em sala de aula.

CAPÍTULO II

2. A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E HISTÓRIA.

O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. (MARC FERRO)

A relação entre cinema e História existe desde o surgimento do cinema com os irmãos Louis e Auguste Lumière em 1895, pois a invenção da sétima arte é um marco importante para a sociedade contemporânea. Entretanto, a sua utilização como fonte para o campo da História se dará na segunda metade do século XX.

No final do século XIX, período da fundação do cinema, os historiadores bebiam da fonte cientificista, e tinham como referência os nomes de Langlois e Seignobos. Nesse período a História era fundada essencialmente em textos escritos que eram vistos como documentos autênticos. Tomava-se como critério de cientificidade a verdade dos fatos. Os documentos escritos eram o ponto de partida e de chegada para reconstrução do passado.

A utilização do cinema como um documento, ou seja, como fonte de estudo da História só se dá a partir do momento em que há multiplicidade de documentos, em que o conceito de documento se transforma.

O processo de transformação teve início com Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929 em Estrasburgo, com a fundação da revista "*Annales d'histoire économique et sociale*" (Anais de história econômica e social).

Esses historiadores tinham como objetivo principal fazer uma transformação no campo do conhecimento histórico, renegando a maneira de se fazer História do século XIX. A História dos *Annales* se propusera tanto como alternativa ao marxismo, quanto como reação à História dos acontecimentos, que era chamada por Bloch e Febvre como história-narrativa.

Essa corrente historiográfica buscava uma nova lente para enxergar a História. Houve transformações metodológicas acerca da História, nascendo nesse momento uma nova perspectiva documental.

A escola dos *Annales* passou por grandes transformações ao longo do século XX. Não existia uma homogeneidade de concepções entre os historiadores dessa corrente historiográfica.

A maneira de pensar e fazer História da primeira geração, com Marc Bloch e Lucien Febvre foi diferente da segunda geração, liderada por Fernand Braudel que, por sua vez, se diferenciou, e muito, da terceira geração representada por Jacques Le Goff⁶, pois este último propôs “A Nova História”.

Estes historiadores, entretanto, eram ligados pela ideia de que todo e qualquer vestígio do passado poderia ser considerado objeto e fonte para o historiador.

As transformações historiográficas que ocorreram na historiografia francesa desembocaram, na década de 1970, num novo paradigma denominado: História Cultural.

Na História Cultural é fortalecida, mais do que nunca, a ideia de multiplicidade de novas fontes, e com esse novo conceito de documento, o cinema vai ganhando espaço na História.

A partir das décadas de 60 e 70 do século XX, uma nova visão do que era História se afirmava, e o filme passou a ser visto como um possível documento para a investigação histórica, movimento que na França foi liderado por Marc Ferro.

Essas transformações, teóricas e metodológicas, que aconteceram ao longo do século XX foram de importância imensurável para o campo do conhecimento histórico. Ampliaram-se as possibilidades e as problemáticas da História, na busca por uma história diferente, não mais simplificada na narrativa dos grandes fatos e de grandes homens.

A sétima arte passa ser vista enquanto testemunha de sua sociedade produtora. Amplia-se a visão do que é um filme, tornando-se possível enxergar reflexos de visões de mundo de uma sociedade. Nesse novo momento a História pode ser considerada a partir das imagens, como desejava Ferro.

O cinema foi ganhando espaço e se transformou em arquivo vivo, em um testemunho do seu tempo. O filme deixou de ser apenas uma fonte de divertimento

⁶ *A História Nova*, livro escrito por Jacques Le Goff na década de 1970. Com estilo de manifesto, propõe uma nova maneira de fazer História.

e de prazer estético, tornando-se um registro histórico. Jorge Nóvoa⁷, historiador e professor da UFBA, afirma que:

“Desde que a história foi fundada por Heródoto (...), nunca nenhum elemento ou agente histórico foi tão importante a ponto de ter a sua designação associada à palavra história. Nenhum documento se impôs tanto, de tal modo a fazer jus a uma elaboração teórica, como ocorreu com o filme. Este, para o cientista social, para o psicólogo e para o psicanalista, passou a ser visto como modelador de mentalidades, sentimentos e emoções de milhões de indivíduos (...) mas foi particularmente com a história que o casamento do cinema parece ter-se consolidado melhor (...) o filme, ficção ou realidade, é por conseguinte um documento histórico da maior importância!”.(NÓVOA, 1998, p.1)

Nessa perspectiva, analisar o filme de um determinado período histórico possibilita um estudo, uma compreensão de tal momento. O cinema torna-se, então, um objeto incontestável para a História. Como demonstra Monterde:

“O cinema se converteu, por méritos próprios, em arquivo vivo das formas do passado ou, por sua função social, em um agudo testemunho de seu tempo e, como tal, em um material imprescindível para o historiador que assim o queira olhá-lo e utilizá-lo”. (MONTERDE apud NOVA, 1996).

2.1 CINEMA: UM OBJETO HISTORIOGRÁFICO

Para que seja possível compreender o cinema enquanto objeto da História, é preciso pontuar que existem alguns conceitos que dizem respeito ao enquadramento do filme. Podemos olhar o filme como documento historiográfico, ou seja, como testemunha da época na qual foi produzido, ou como discurso sobre a História.

⁷ Jorge Nóvoa é historiador e professor do Departamento de História da Universidade Federal da Bahia. Interessado na relação cinema-história há dez anos, juntamente com a Professora. Dra. Cristiane Nova, fundou a Oficina Cinema-História. É Doutor pela Universidade de Paris 7 - Denis Diderot, 1985; Pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) 1998-1999; Professor Convidado da Universidade de Paris III - Sorbonne Nouvelle (Departamento de Cinema e Audiovisual – 2003).

Dentre os filmes, existem aqueles que têm a pretensão de representar o passado, são aqueles chamados de “filmes históricos”. Segundo Cristiane Nova⁸ (1996), estes podem ser analisados tanto como documento historiográfico quanto como discurso sobre a História. Os filmes históricos, portanto, são duplamente documentos.

Os filmes históricos podem ser analisados como testemunhas de sua época porque mostram a interpretação que aquela equipe que o produziu tem de determinado fato histórico. Comenta Napolitano⁹:

“Pierre Sorlin, ao definir o ‘filme histórico’ deu uma importante contribuição ao definir um gênero cinematográfico que, dentro do campo ficcional, encena o passado com os olhos voltados para o presente. O filme histórico é um ‘espião da cultura histórica de um país, de seu patrimônio histórico’. Trata-se de um outro olhar sobre o cinema, como fonte e veículo de disseminação de uma cultura histórica, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa.”(NAPOLITANO, 2007, p.67)

O filme é testemunho da sociedade que o produziu, ele mostra de forma indireta os valores, as convicções que orientam as ações, os costumes, a mentalidade coletiva, os sentimentos, as paixões, os interesses e os sofrimentos. No caso do filme que será analisado no próximo capítulo “*Filhas do Vento*”, ficam claros os conflitos que permeiam as lutas sociais.

O filme, por ser uma arte, traz consigo um elevado grau de subjetividade, subjetividade que não se faz presente num primeiro olhar. O historiador tem, portanto, o dever de analisar de que maneira determinada época encarava um determinado acontecimento histórico.

Sabe-se que a História é mutável, é feita de interpretações, e o passado é visto do presente, com os valores do presente. Um acontecimento pode ser visto de forma positiva por uma época e negativa por outra, e o historiador pode a partir de

⁸ Historiadora ligada à UFBA (Universidade Federal da Bahia), mestre em Educação pela mesma instituição, e Doutora em Cinema e Audiovisual pela Université de Paris III -Sorbonne-Nouvelle. Trabalha com Teorias do Cinema, Temporalidades e Novas Narrativas, utilizando ambientes virtuais na pesquisa, ensino e produção. Professora Adjunta do Curso de Cinema e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

⁹ Doutor e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente-orientador no Programa de História Social da USP e professor visitante do Instituto de Altos Estudos da América Latina (IHEAL) da Universidade de Paris III e do Programa de História da UFPR. É assessor ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e do CNPq. Possui experiência na área de história e cinema e no uso do audiovisual no ensino.

um filme histórico analisar a maneira com que as pessoas enxergam o passado. Segundo Napolitano:

“a arte e a técnica se encontram no cinema de maneira estrutural, abrindo um campo de possibilidades sem limite a operações de monumentalização do passado, acessível a grandes platéias e, por isso mesmo, objeto de interesses econômicos e políticos diversos. Para o historiador voltado para o estudo do cinema, é sempre preciso lembrar que todo filme pode ser tomado como documento histórico de uma época, a época que o produziu. Todo filme é representação, não importa se documentário ou ficção”. (NAPOLITANO, p.66-67).

Uma grande falha dos historiadores é cobrar e avaliar um “filme histórico” a partir da noção de fidelidade ao passado. O historiador precisa saber, antes de qualquer coisa, que não existe verdade com relação ao passado, que a história é feita de interpretações, e que o filme jamais mostrará exatamente como aconteceu, mas sim a representação que um determinado grupo tem do que aconteceu. Tem-se, assim, a consciência da inevitabilidade de certo anacronismo. O anacronismo sempre estará presente na História, pois o passado é construído a partir do presente. Napolitano afirma que:

“Analisar a relação entre cinema e história é tentar entender o sentido que esses monumentos e ruínas adquirem nas telas, como parte da batalha pela representação do passado. Trata-se de refletir acerca da capacidade de reflexão histórica proposta pelo cinema, a partir de sua linguagem própria, sem cobrar dos filmes uma encenação fidedigna dos eventos ocorridos. É como material fragmentado, parcial e muitas vezes anacrônico em relação aos eventos representados, que o filme pode se revelar como documento histórico da época e da sociedade que o produziu”. (NAPOLITANO, 2007, p.83)

Quando um diretor, juntamente com a equipe produtora do filme, representa o passado, os seus valores e sua maneira de enxergar o mundo farão parte do filme, muitas vezes sem que eles mesmos percebam. O filme, portanto, é um reflexo da sociedade que o produziu. Como não enxergar em muitos filmes brasileiros o pré-conceito racial e social?

Se o filme for analisado como representação do passado, a análise ficará muito limitada sobre o período que retrata. Na verdade esses filmes acabam por falar mais sobre o seu presente, mesmo parecendo que só estão falando do passado.

Por mais que os “filmes históricos” sejam criticados por intelectuais, não podemos deixar de dizer que eles exercem um papel significativo na divulgação do conhecimento histórico.

Muitas pessoas não tiveram acesso ao conhecimento histórico através da escola e de leituras, mas “sabem” sobre as Cruzadas, por exemplo, pois assistiram ao filme “Cruzada”. Todo filme deve ser encarado como uma ficção, como uma representação do passado, jamais como verdade histórica.

Acredita-se que é possível encontrar muito mais respostas se analisarmos o filme como testemunha do presente. Nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época, sendo assim uma fonte documental. No entanto, para utilizar-se cientificamente do filme requer-se cautela e cuidados especiais.

É preciso analisar minuciosamente os significados ocultos, saber perguntar à sua fonte para que assim consiga encontrar as respostas. Como nos fala Carlo Ginzburg, o historiador deve ser como um detetive. É preciso ter sede de investigação, ser capaz de ver além do que lhe é mostrado, de enxergar os detalhes, principalmente àqueles que não são observados.

“De detetive o historiador se transforma em médico, em busca dos sintomas, dos fenômenos paralelos que emitem sinais e dão a ver sentidos. Como um crítico de arte, o historiador não se atém apenas ao primeiro plano ou à aparência de um conjunto que se dá a ver, segundo uma primeira impressão; busca o segundo plano, vai à procura dos detalhes que cercam a cena principal, analisa cada elemento em relação ao conjunto”. (PESAVENTO, 2008, p.64).

Walter Benjamin fala que o historiador precisa pegar os registros do passado e realizar com eles um trabalho de construção. Pesavento comenta esta postura de Benjamin:

“É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido [...] Nas múltiplas combinações que se estabelecem; argumenta Benjamin, algo será revelado, conexões serão desnudadas, explicações se oferecem para leitura do passado”. (PESAVENTO, 2008, p.64).

O segredo para uma boa análise está nas perguntas. O “analista” do filme precisa saber perguntar para conseguir as respostas. Faz-se necessário que o historiador busque os elementos da realidade através da ficção. Somente o historiador pode dar um valor documental ao filme, pois o filme diz tanto quanto for questionado. Diz mais do que se pode imaginar.

Alguns filmes mostram o vestuário, o vocabulário, a arquitetura, os costumes da época, o conceito de beleza, valores, principalmente aqueles filmes em que o enredo é contemporâneo à sua produção.

“Um gesto, as pessoas nas ruas, o estilo dos edifícios, o interior das casas, a indumentária dos personagens em um bar, a expressão de seus rostos, tudo tem a sua importância exatamente porque constituem a matéria de uma outra história, distinta da história narrada. ‘É preciso considerar a história a partir das imagens’, diria Ferro”.(NÓVOA, p.4).

Como já destacado, Os filmes mostram de maneira indireta a mentalidade da sociedade onde foi produzido, sem que a equipe que o produziu perceba. Cabe ao historiador enxergar como diz Marc Ferro, as zonas ideológicas não visíveis da sociedade. O filme, portanto, seja ele qual for, sempre vai além do seu conteúdo, escapando mesmo a quem faz a filmagem.

O Cinema é um grande meio de propaganda, pois tem um alcance massificador, tem a capacidade de formar consciência, sendo assim desempenha um papel de agente da história. O valor documental de um filme está tanto no olhar daquele que o produz, quanto naquele que o interpreta.

2.2 O CINEMA NA SALA DE AULA.

No século XXI, mais do que em qualquer outro momento da História da humanidade, a imagem tornou-se um elemento central na vida dos homens, tendo em vista, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Tornou-se também um importante veículo de difusão de conhecimento.

Dentro de tantas transformações culturais, surge a necessidade de repensar a escola inserida nessa nova sociedade transformada. Devido á essa reflexão, o audiovisual ganha espaço na educação, sendo assim, o cinema entra nas escolas. A grande questão está na maneira como ele vem sendo utilizado pelos professores.

Para muitos pesquisadores, o cinema deve ser encarado, tanto na academia quanto na escola, como uma fonte para o conhecimento da História.

“A função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização de um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes”. (NÓVOA, 1998, p.5).

As imagens, neste caso as imagens em movimento, estão presentes no cotidiano das pessoas, portanto, não há como desconsiderá-las. As imagens vêm sendo utilizada pelos homens desde tempos imemoriais com diversas finalidades. Sendo assim, trabalhar com o filme em sala de aula é um meio de levar o conhecimento histórico e aproximá-lo dos estudantes.

“Às vezes, basta estar alerta, ter uma lúcida compreensão da linguagem cinematográfica, para que todos os noticiários de tevê se transformem nem interessante exercício de decodificação. Podemos olhar, então, com novos olhos, para as imagens que nos bombardeiam... Nossa habitual passividade pode dar lugar à observação, à curiosidade, a um olhar crítico. Uma atitude necessária, salutar e – sem duvida, por essa mesma razão – permanentemente ameaçadas.” (CARRIERE apud LÚCIO, 2009)

Analisar um filme não é tarefa fácil, mas ele pode e deve ser trabalhado na sala de aula. É necessário despertar nos estudantes a consciência histórica, para que possam estabelecer uma relação entre passado, presente e futuro. Precisam saber que a História é feita de interpretações. A utilização do cinema nas aulas de História possibilita que haja uma ligação do ensino histórico com a realidade do aluno. Como diz Jorge Nóvoa:

“A visão da história como um corpo inerte, morto, como coleção de séries de nomes, datas e acontecimentos, precisa ser superada por uma outra mais larga. De uma visão mais abrangente, mais conectada com o dia-a-dia, mais aberta as transformações ocorridas no mundo”.(NÓVOA, 1998, p.6).

Todo filme tem relação com a realidade, pois envolve vidas, visões de mundo, sentimentos, portanto, tem relação com a História. Os professores precisam estimular nos estudantes uma vontade de refletir sobre a vida, e refletir sobre a vida é pensar a História.

Sabe-se que hoje o passado é visto de uma maneira diferente do que ontem, e no futuro o passado será outro. Acredita-se na necessidade de despertar nos estudantes a consciência de que o passado é uma construção, e que não existe imparcialidade ao se escrever um texto, fotografar algo ou produzir um filme.

“Nada é acidental, nem nada ocorre fortuitamente na história. É exatamente esta certeza que faz com que historiadores dedicados aos períodos mais remotos ou aos chamados “povos sem história” concedam uma importância extraordinária ao aparentemente mais insignificante vestígio da ação humana, produzindo muitas vezes uma historiografia quase hipotética (...). Neste sentido, o historiador é também um artista e, na maioria das vezes, mesmo munido das mais ricas séries documentais, ele é obrigado a utilizar também a imaginação pura para tentar reconstruir aspectos do passado. O cotidiano de Atenas na sua mais remota antiguidade ou a vida dos incas na era pré-colombiana poderiam ser exemplos de objetos difíceis de serem tratados historicamente sem uma grande dose de imaginação.” (NÓVOA, 1998, p.3)

Percebe-se a importância da utilização do filme como um documento em sala de aula e não mais como mera ilustração. O professor de História precisa ter a

sensibilidade e a curiosidade de um historiador, ou seja, é necessário ser, além de educador, um pesquisador, para que consiga trabalhar com o filme de forma consistente.

O filme na sala de aula, a partir da análise do professor, tem o papel de despertar no aluno um sentimento crítico. O filme deve levar os estudantes à polêmica, à problematização, para que haja um aprofundamento do estudo.

Torna-se necessário analisar minuciosamente o filme juntamente com os estudantes, e mostrar a eles que o filme representa uma, das diversas interpretações que é possível obter de um momento histórico.

Os estudantes precisam ter a consciência que não existe imparcialidade, e que tudo que eles aprenderam pode ter acontecido de maneira diferente. Nessa perspectiva, uma semente será plantada, tornando-os mais críticos e céticos. Esse pode ser o primeiro passo para a formação do quase utópico **cidadão crítico e participativo**.

No capítulo a seguir, trabalhar-se-á com uma das diversas possibilidades de se utilizar um filme na sala de aula.

CAPÍTULO III

3.0 FILME LIDO ATRAVÉS DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO

Elaboramos este último capítulo no intuito de analisar o filme enquanto um documento historiográfico, ou seja, como registro histórico, pois todos os filmes podem ser analisados por esse aspecto, tanto os “históricos” quanto os que não têm a mesma pretensão, como é o caso do filme *Filhas do Vento*. Procuramos também fornecer uma, dentre as diversas possibilidades de trabalho com este filme em sala de aula.

Segundo Cristiane Nova, para compreendermos o filme a partir do olhar de quem o produz é necessário fazermos algumas perguntas, tais como: “por que o diretor e o produtor envolveram-se com o tema?” “Quais são as principais questões levantadas por eles? Qual o enfoque dado à questão?” É necessário, também, captar a estruturação do filme e a perspectiva de abordagem de quem o produziu: “Qual a intenção na produção do filme?”

O cinema exerceu, ao longo dos séculos XX e XXI, grande influência na sociedade. O cinema brasileiro, assim como de outros países, tornou-se uma ferramenta difusora de representações de práticas sócio-culturais.

Segundo pronunciamento do Ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil, que permaneceu no cargo de Ministro por cinco anos e meio (2003-2008), o objetivo do cinema nacional é:

“refletir a dimensão de nossa grandeza cultural, territorial e econômica, de uma expressão audiovisual que reflita e energize nossa consciência de nacionalidade e nossa soberania, que apresente com luz própria, para nós e para o mundo inteiro, nossa maneira brasileira de ser”¹⁰

Os filmes brasileiros têm uma grande capacidade de disseminar uma determinada representação da identidade nacional, pois tentam retratá-la. Mas que

¹⁰ GIL, Gilberto. Ex-Ministro da Cultura no Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias>.

Brasil o cinema retrata? Qual é a identidade nacional? Existe uma? Para Joel Zito Araújo:

“A nossa diversidade racial e cultural, nas mãos dos autores de telenovelas, transmuta-se em um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas. Esse ponto de vista comum à maioria dos roteiristas não tem correspondência com as tendências das relações raciais no Brasil, que – a partir das ações dos movimentos negros e das nações indígenas no período contemporâneo – tornam nossa realidade mais próxima daquela descrita pelo escritor martiniquense Patrick Chamoiseau, autor do aclamado romance *Texaco*.” As sociedades crioulas não produzem uma síntese. Cada etnia, brancos, negros, índios, indianos, cada um tenta preservar uma certa pureza original. São sociedades em mosaico.”(ARAÚJO, 2000, p.307)

Muitas vezes este país, de várias etnias, classes e gêneros, acaba sendo caracterizado por uma única identidade, que, sendo assim, não consegue representar os diversos Brasis. Segundo Joel Zito Araújo:

“Historicamente o Brasil sempre resistiu a ser um país multirracial e multiculturalista... o processo de constituição do Brasil como nação foi resultado de uma luta política por unidade nacional e uniformização cultural, em que as etnias e grupos raciais não hegemônicos (negros e índios) sempre tiveram o seu processo de identidade negado por não estar no padrão uniforme proposto.” (ARAÚJO, 2000, p.34)

Os discursos sobre identidade nacional precisam ser adaptados aos novos tempos. O cinema juntamente com os outros meios de comunicação são peças muito importantes nesse processo de transformação.

Outro ponto a ser pensado é que o cinema divulga a imagem do Brasil não apenas para os brasileiros, mas para o mundo. Os filmes produzem sentidos sobre as nações. Assim, imagens e representações sobre o Brasil são constituídas através das cenas que os filmes exportam. Que brasileiro é mostrado, tanto aqui quanto lá fora?

É possível encontrar, na maioria dos filmes brasileiros, estereótipos relacionados ao seu povo, principalmente com relação ao negro. Cacá Diegues, por exemplo, afirma:

“Não faço filmes que orientem o espectador numa direção errada, não faço filmes racistas, fascistas, autoritários, discriminatórios. Todo dia ando na praia de manhã, uns quatro, cinco quilômetros, para manter a forma. Um dia, vi dois meninos negros de bermudas vindo do Vidigal pela calçada, enquanto uma senhora branca de classe média saía da praia com seu filho de uns seis, sete anos. Quando o branquinho viu que ia cruzar com os negrinhos, pulou no colo da mãe em pânico, como se estivesse diante de demônios, e gritou: "Mãe, olha lá, são dois pretos favelados!" Fiquei tão revoltado com aquilo que não me segurei e dei uma bronca na mulher: "Minha senhora, imagino o que a senhora não diz ao seu filho para que ele tenha esta reação diante de dois meninos negros." Ela se defendeu: "Não sou eu não, é o que a televisão mostra todo dia." É preciso ter cuidado com o que a gente filma, com o que dizem nossos filmes; o audiovisual tem um enorme poder sobre a mente dos seus espectadores. (DIEGUES, apud FERNANDES 2007, p.67.)

Segundo Sandro Luis Fernandes¹¹, é preciso compreender que o posicionamento de Cacá Diegues¹² não é o mesmo de todos os diretores, pois nem todos têm interesse ou consciência para pensar o impacto de sua obra junto ao público.

O texto de Diegues escrito em 2004 nos faz pensar sobre o forte racismo, discriminação e pré-conceitos ainda existentes no Brasil.

Segundo Joel Zito Araújo (2000) o racismo brasileiro é representado nos filmes da mesma forma em que ele aparece na sociedade, como um tabu sempre escamoteado no discurso oficial e privado dos brasileiros.

“Toda sociedade tem os seus mitos e tabus. No Brasil, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial foram desejos e metas sociais construídos historicamente para apagar a herança africana, a

¹¹ Afirmação encontrada em sua dissertação de mestrado da Universidade Federal do Paraná-UFPR, com o seguinte título: FILMES EM SALA DE AULA – REALIDADE E FICÇÃO: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história, 2007.

¹²Cacá Diegues, diretor brasileiro nascido em Alagoas em 1940, nome muito importante para o cinema brasileiro. Diretor de: **2006** - O Maior Amor do Mundo, **2003** - Deus é Brasileiro, **1999** – Orfeu, **1984** – Quilombo, **1979** -Bye Bye Brasil, **1976** - Xica da Silva, **1969** - Os Herdeiros, **1966** - A Grande Cidade, **1964** - Ganga Zumba, **1959** - Fuga (Curta).

‘mancha negra da escravidão’, sendo responsável pela dificuldade de grande parcela dos afro-brasileiros em cultivar a sua auto-estima. Na virada para o século XXI, passados mais de cem anos do início do movimento eugenista, negros e índios continuam vivendo as mesmas compulsões desagregadoras de uma auto-imagem depreciativa, gerada por uma identidade racial negativa e reforçada pela indústria cultural brasileira, a qual insiste simbolicamente no ideal de branqueamento, sendo um dos seus corolários o desejo de euro-norte-americanização”.(ARAÚJO, 2000, p.25)

3.1 FILHAS DO VENTO: A REPRESENTAÇÃO DE UMA LUTA.

As lutas e os movimentos sociais envolvendo negros tiveram início desde o momento em que essas pessoas pisaram nessa terra chamada Brasil. As lutas, portanto, sempre existiram.

Até a abolição da escravidão em 1888 os movimentos e a resistência iam totalmente contra a organização socioeconômica vigente, tendo em vista que os negros eram propriedade privada. As lutas pela libertação de negros cativos envolviam prejuízo econômico além de bater de frente com o aparelho repressor do Estado. As lutas, entretanto, não deixaram de existir.

Com a abolição da escravatura criou-se uma idéia de que todos os problemas haviam sido resolvidos. Os negros, porém, continuavam sendo escravizados, tanto física como moralmente. Saíram da senzala diretamente para as favelas. E as lutas, entretanto, continuaram. Perpassaram todo século XX e continuam fortes no século XXI.

A lei 11.645/2008 que complementou a lei 10.639/2003 é resultado de tantas lutas. O filme “Filhas do Vento”, de 2005, também é resultado dessas lutas.

Este filme representado por elenco, produção e direção em sua maioria afrodescendentes, aborda de maneira sutil problemas como preconceito e racismo existentes na vida familiar, profissional e social dos brasileiros.

O diretor Joel Zito Araújo trabalha, de forma crítica, em seu filme *Filhas do Vento* a representação que o negro teve na telenovela brasileira ao longo da segunda metade do século XX e no início do XXI. Tema trabalhado de forma mais aprofundada em seu livro “*A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*”.

Neste livro, Joel Zito Araújo conta histórias de atores negros da telenovela brasileira, mostrando a dura trajetória de suas carreiras. O filme faz ligação direta com os problemas levantados no livro. O objetivo principal foi deixar de lado os roteiros, muito presente na produção brasileira, que estereotipavam a imagem dos negros.

Segundo João Carlos Rodrigues¹³, em seu artigo *Arquétipos e caricaturas do negro no cinema nacional*, um dos principais questionamentos feitos, por intelectuais e artistas negros ao cinema brasileiro, é o de que seus filmes não apresentam personagens reais individualizados, mas apenas arquétipos e/ ou caricaturas como “o escravo”, “o sambista”, “a mulata boazuda”, “preto velho”, “mãe preta”, “o mártir”, “o negro de alma branca”, “nobre selvagem”, “negro revoltado”, “negão”, “malandro”, “favelado”, “crioulo doido” e “a musa”. Para este autor, na ficção brasileira todos os personagens negros se encaixam em uma das classificações acima, ou estão na intersecção de mais de uma delas.

Acredita-se que é necessário um posicionamento mais sério e corajoso com relação à questão racial e às relações entre brancos e negros no Brasil, principalmente no âmbito escolar. O negro é representado através de estereótipos negativos, reflexos do imaginário construído no período escravocrata, como “raça” subalterna.

Para Rodrigues o surgimento de cineastas e roteiristas negros, como Joel Zito Araújo, tende a modificar a representação do personagem negro frente aos arquétipos. Modificação já presente no filme *Filhas do Vento*.

A substituição de tradicionais papéis estereotipados, quase sempre interpretados por atores negros, por uma complexa construção de personagens, deu ao filme um cunho político e social.

O projeto do filme foi premiado pelo Ministério da Cultura, Secretaria do Audiovisual, em setembro de 2001. Foi um dos seis roteiros premiados pelo Concurso de Longas de Ficção de Baixo-orçamento, do Ministério da Cultura em dezembro de 2001. Este filme foi produzido entre janeiro de 2003 e junho de 2004, tem duração de uma hora e vinte minutos. Foi selecionado pelo programa Petrobras Cultural. É uma produção de *Asa Cinema e Vídeo e Casa de Criação*.

¹³ João Carlos Rodrigues é jornalista e pesquisador. Entre seus livros publicados destacam-se: *O negro brasileiro e o cinema*; *João do Rio/catálogo bibliográfico/ 1899-1921* e *João do Rio: uma biografia*. Para realizar este último recebeu em 1993 uma Bolsa Vitae de Literatura.

“*Filhas do Vento*” foi dirigido por Joel Zito Araújo, roteiro de Di Moretti, argumento original de Joel Zito Araújo. Produção de Marcio Curi e Carla Gomide. O elenco é composto por Ruth de Souza, Léa Garcia, Milton Gonçalves, Taís Araújo, Maria de Ceixa, Danielle Orneilas, Rocco Pitanga, Zózimo Bulbul, Kadú Carneiro, Cida Moreno, kênia Costa, Jonas Nioch, Mônica Freitas, Vitória Vianna, Beatriz Almeida, Angela Durans, Adriana de Andrade.

3.2 UMA PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO

O filme é dividido em duas partes temporais: uma nos anos 50 do século XX, outra na primeira década do século XXI. Na primeira, encontramos uma família simples de Minas Gerais, composta pelo pai, Zé das Bicletas, pelas duas filhas, Maria Aparecida “Cida” e Maria D’ Ajuda “Ju”, e pela mulher de Zé que está presente na narrativa, mas só aparece em terceira pessoa, pois ela deixa a família para ir embora com o circo e viver como artista.

Cida, a filha mais velha, é muito parecida com a mãe, deseja ser artista, porém almeja ser como as atrizes das novelas que escuta no rádio. Cida e sua mãe são chamadas pelo Zé de sonhadoras por desejarem uma “vida de artista”, principalmente por serem negras. Cida é considerada mais uma desajuzada. Zé diz a ela: “Já viu negro virar artista”.

Ju, diferentemente de Cida, só pensa em namorar. Possui o mesmo discurso do pai, também não aceita a atitude de sua mãe em tê-lo deixado. Assim como seu pai, tenta tirar da cabeça de Cida a idéia de ser artista, dizendo: “Isso não é nosso destino, não, Cida. Se fosse, Deus fazia a gente nascer branca.”

Devido a um incidente, causado por Ju e seu namorado, Marquinhos, Zé acusa injustamente Cida de ter se envolvido com o namorado da irmã. Muito magoada ela deixa a cidade e vai para o Rio de Janeiro na esperança de ser atriz. Cida e Ju ficarão separadas por quarenta anos. Com a morte do pai, Cida retorna à cidade natal para o enterro. O encontro dela com Ju despertará muitos ressentimentos.

Na primeira parte temporal conseguimos perceber o forte preconceito existente no discurso de uma época. As falas de Zé e de Ju são conseqüência de uma construção histórica que resultou numa cultura brasileira que tem preconceito

contra o negro, que não acredita na igualdade. Esse mesmo discurso pode ser encontrado em muitos brasileiros.

Na segunda parte temporal, primeira década do século XXI, encontramos a cena em que Selminha, filha de Cida, se apresenta como Tenente da Marinha. Essa cena traz consigo uma quebra de estereótipo. Joel Zito Araújo torna-se um verdadeiro iconoclasta. Representar uma mulher negra como oficial da Marinha é mostrar a sua luta perante a sociedade brasileira¹⁴. Selminha é uma mulher madura, realista e que tem os pés no chão, luta por coisas que só dependem dela mesma.

Na seqüência encontramos a cena de Zé das bicicletas em sua casa, a mesma de quarenta anos atrás, em Minas Gerais, junto com sua filha Ju e suas netas e bisnetas, assistindo pela televisão a minissérie em que Cida está atuando.

Cida lutou pelo seu sonho, conseguiu ser artista. Mora no Rio de Janeiro com sua filha Selminha e sua sobrinha Dorinha, filha de Ju. Dorinha sonha desde criança em morar com Cida no Rio de Janeiro, pois sempre desejou ser atriz, mas não tinha o apoio de sua mãe e de seu avô.

Cida é uma mulher elegante, bem educada, e economicamente resolvida. Entretanto, não deixou de sofrer o preconceito da sociedade brasileira, mas nem por isso desistiu.

Dorinha, conta à sua tia que não passou no último teste que fez, e recebeu a seguinte justificativa para o não: “Dora...você é muito boa viu, mas o papel é de uma favelada...e você é muito bonita, muito educada, infelizmente parece atriz negra de filme americano”. Dorinha fica indignada com a resposta que teve, principalmente por receber um novo estereótipo. Cida diz que ela não deve se abater com isso, e expõe a luta que foi sua carreira artística dizendo: “Quantas vezes não me matei para fazer uma boa cena, e quando ia ver na televisão a câmera estava focalizando a bonitona branca”.

A história da atriz Ruth Souza se confunde, em alguns momentos, com a de sua personagem Cida. No livro *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, Araújo conta a história da atriz. Segundo o autor, os relatos de Ruth Souza confirmam a dificuldade de reconhecimento do ator e da atriz negros na televisão brasileira:

¹⁴ Selminha na Marinha é uma cena simbólica que remete ao caso da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910.

“Fiz bons papéis porque quando cheguei à televisão eu já tinha reconhecimento (...). Os autores vêem o negro como serviçal (...). As histórias se desenvolvem em cima dos personagens brancos, e o negro não tem vez (...) O ator negro tem de se impor, senão ele fica fazendo eternamente o serviçal. Há muitas atrizes negras que aceitam papéis de serviçais e não conseguem questionar o autor, ficam dando aquelas risadinhas para o patrão branco (...) Estou completando este ano (em 1995) 50 anos de carreira artística, sinto que têm um certo respeito por mim, mas não é o que eu mereço.” (apud ARAÚJO, 2000, p.90)

A Fala de Ruth Souza mostra o seu posicionamento crítico perante a sociedade, uma postura de indignação quando vê atrizes negras aceitarem qualquer papel sem questionar, pois com tal atitude se submetem às injustiças da sociedade.

Os brasileiros vivem um “racismo cordial”, segundo Joel Zito Araújo, em seu livro *negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*:

“Roberto Melo, vice-presidente editorial da Editora Símbolo, ao examinar os resultados de uma pesquisa do Datafolha- que constatou que 89% dos brasileiros consideravam haver racismo no Brasil, mas somente 11% admitira ser, eles próprios, racistas- fez um comentário que revela um dos poucos auto-reconhecimentos de um intelectual branco “Zona Sul”, admitindo as lacunas na formação do seu imaginário sobre a realidade racial brasileira. Para estabelecer a tiragem inicial da revista *Raça Brasil*, esse editor cruzou os dados da pesquisa e constatou a existência de 5,4 milhões de afro-brasileiros com renda familiar acima de 20 salários mínimos. Ele concluiu que: ‘Todas essas informações estavam em “Racismo cordial”, mas a descoberta de uma classe média negra numerosa e sólida escapou aos próprios analistas da pesquisa, que mantiveram seu olhar fixo na missão prioritária- desvendar o racismo entre nós. Escapou a todos, pois aprendemos a ser racistas, mesmo tentando não sê-lo. No dia em que eu, um branco, fui encarregado de quantificar o público leitor negro, tentei lembrar se havia negros em *shopping centers*. Minha memória disse não. Na primeira oportunidade, fui conferir *in loco*. Eles estavam lá! Nas praças de alimentação, nas lojas de roupa e discos, nos cinemas. Consumindo como qualquer cidadão.’ (ARAÚJO, 2000, p.229)

Acredita-se que o primeiro passo para o fim do racismo na sociedade brasileira é reconhecê-lo. O objetivo do filme é mostrar, juntamente com as lutas, as conquistas. Propomos a seguir algumas atividades para encaminhar o estudo do filme no Ensino de História.

Uma possível maneira de se trabalhar *Filhas do vento* é, num primeiro momento, apresentá-lo aos estudantes, utilizando-se primeiramente da ficha técnica. É preciso compreender o contexto em que ele foi produzido, para quem ele foi produzido e qual foi o objetivo. Após a apresentação, o filme deve ser assistido na íntegra, para que os alunos compreendam as idéias principais e o enredo como um todo. Num segundo momento optamos por editar o filme a partir de três cenas, para que seja possível dar um caráter mais didático e utilizá-lo como um documento. Por fim, propomos dividir a sala em grupos e aplicar as respectivas atividades.

Com relação à escolha da série para o desenvolvimento das atividades, o professor é livre para aplicar este trabalho no Ensino Fundamental, mas propomos que seja trabalhado no Ensino Médio, devido à presença de algumas cenas impróprias para crianças. A escolha da série será do professor, a partir da sua realidade escolar.

3.3 DESENVOLVENDO ATIVIDADES

3.3.1. QUESTÕES GERAIS

1.1 Caracterize os principais personagens com relação à sua condição social e visão de mundo.

<i>RESPOSTAS ESPERADAS DOS ALUNOS:</i>		
PERSONAGEM	CONDICÃO SOCIAL	VISÃO DE MUNDO
1. Zé das bicicletas	<i>Trabalhador artesanal. Teve um conflito com a esposa e acabou criando as filhas sozinho.</i>	<i>É honesto, mas adota uma posição pragmática e conformista.</i>
2. Maria Aparecida “Cida”	<i>Atriz. Devido à um incidente na adolescência, foi embora de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. Construiu sua vida profissional através de muita resistência e luta.</i>	<i>Mulher forte e consciente das dificuldades que encontraria por ser negra, entretanto, nunca deixou de buscar seus sonhos.</i>
3. Maria D’ Ajuda “Ju”	<i>Dona de Casa. Sempre cuidou e morou com seu pai. Seu mundo se resume na cidadezinha de onde nunca saiu.</i>	<i>Tem o mesmo discurso do pai. É muito ligada à família. Romântica, e descomprometida. Gosta de se divertir e viver intensamente sua vida simples.</i>
4. Selminha	<i>Tenente da Marinha.</i>	<i>É uma mulher independente e se considera realista, porém é conformista assim como seu avô.</i>
5. Dorinha	<i>Atriz e escritora que busca reconhecimento.</i>	<i>Sonhadora, mas consciente assim como sua tia “Cida”. Sabe das dificuldades que terá que enfrentar, mas não desiste de buscar.</i>

3.3.2. ATIVIDADE-1. GRUPO-1.

CENA 00:11:43-00:17:33

<p>“Você não se enxerga não, hem? Já viu negro virar artista? Vê se bota um pouco de juízo nessa cabeça.”</p>	
	<p>“Isso não é nosso destino não, Cida. Se fosse, Deus fazia a gente nascer branca.”</p>

Nessa primeira cena selecionada encontramos dois discursos, o de Zé das bicicletas: “Já viu negro virar artista?” e o de Ju: “Isso não é nosso destino não, Cida. Se fosse, Deus fazia a gente nascer branca”. A partir dessas duas frases responda as seguintes perguntas:

- 1) Por que Zé das bicicletas disse essa frase à sua filha Cida?
- 2) Por que Ju diz que ser artista é algo apenas para os brancos? Você acredita que as oportunidades são iguais para todos os brasileiros?
- 3) Você vê a atitude de Zé e da Ju como uma atitude conformista? Porque será que eles apresentam essa opinião?
- 4) O Brasil é um país formado por pessoas de diversas culturas, sendo assim, com diversas maneiras de se manifestar e enxergar o mundo. Você acredita que, diante desse cenário nacional, vivemos todos em harmonia, numa democracia racial, ou há racismo no Brasil? Justifique sua resposta.
- 5) Cite personalidades negras que você conhece que atuam no campo televisivo e cinematográfico.

6) Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), qual é o percentual de negros e índios entre a população brasileira? Compare com a sua participação na mídia.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR: Nessa cena é possível explorar, de forma significativa, as lutas que os negros vêm desenvolvendo por espaço e reconhecimento em todos os campos sociais. Tal abordagem conduz diretamente à discussão com relação às cotas, que se torna um assunto cada vez mais comum na sociedade brasileira. O professor pode discutir com os alunos o porquê da existência das cotas, levantando os prós e contras. É possível, também, fazer uma abordagem mostrando as conquistas dos negros no campo de trabalho, fazendo um contraponto com suas ausências especialmente nas esferas de maior poder e posição econômica.

3.3.3. ATIVIDADE 2- GRUPO 2.

CENA 00:30:18 - 00:32:17

“Sou um novo tipo de estereótipo (...) fico cada vez mais irritada com isso tia (...) e o último papel que eu peguei na novela... só pra tapar buraco. Eles põem a gente nessa fria só pra mostrar que são politicamente corretos”.



“Quantas vezes não me matei para fazer uma boa cena, e quando ia ver na televisão a câmera estava focalizando a bonita branca”



- 1) Dorinha diz que recebeu um novo tipo de estereótipo.
 - a) Que estereótipo é esse?
 - b) Quando você assiste a um filme ou a uma telenovela, quais são as personagens interpretadas por negros?
- 2) Você sabe o que quer dizer a expressão “politicamente correto”?
- 3) Relacione, com o auxílio do professor, a expressão “racismo cordial” com a frase: “E o último papel que eu peguei na novela...só pra tapar buraco. Eles põem a gente nessa fria só pra mostrar que são politicamente corretos”.
- 4) Ainda com a expressão “politicamente corretos”, qual a sua opinião sobre as políticas do Estado para a inclusão do negro tanto no mercado de trabalho quanto nas Universidades? Você acredita que elas são necessárias?

5) Cida diz à Dorinha: “Quantas vezes não me matei para fazer uma boa cena, e quando ia ver na televisão a câmera estava focalizando a bonitona branca”. Você concorda com a fala de Cida? As câmeras estão sempre focalizadas nas mulheres brancas? Qual é o conceito de beleza da nossa sociedade?

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR: Essa cena abre espaço para muitos olhares, sendo assim, caberá ao professor conduzir a análise. Pode-se trabalhar com a construção do conceito de beleza e a sua relação com o capitalismo. Outra possibilidade é entrar na questão das políticas afirmativas para discutir com os alunos sobre o mito da democracia racial. É possível, também, conduzir a discussão com relação à existência de um “racismo cordial”. Outra perspectiva é voltar o olhar para a posição socioeconômica de Cida, mostrando suas vitórias, pois ela conquistou reconhecimento. Entre outras possibilidades.

3.3.4. ATIVIDADE-3. GRUPO-3.

CENA 00:49:48 – 00:52:20



“Vô, agora eu sei porque a palma da sua mão é branca. Contaram lá na escola vô, falaram que o primeiro homem que Deus criou era preto que nem carvão. Falaram que o barro que Deus usou para fazer Adão era escuro que nem breu. Aí ele criou ali pertinho um rio d’água clarinha (...). Os primeiros homens foram lá tomar banho no rio e ficaram tudo branquinho, os que chegaram depois já pegaram a água manchada, e saíram assim, meio escurinho. Os últimos foram lá e só encontraram um filzinho d’água, não dava pra lavar o corpo inteiro, então eles só molharam as solas dos pés e as palmas das mãos, aí ficaram assim oh...preto pro resto da vida!”

- 1) A história que Dorinha conta ao seu avô coincide com a realidade?
- 2) O que leva Dorinha a repetir essa história com tanta naturalidade para as pessoas com quem convive?
- 3) Em relação ao mito contado na escola, você acha conveniente essa explicação num ambiente que deveria propagar a igualdade?
- 4) Qual foi a reação do avô de Dorinha, Zé das bicicletas, quando ela terminou de contar a história? Porque ele teve essa reação?
- 5) Faça uma pesquisa, com o auxílio do professor de História e o de Biologia, buscando compreender as diferenças genéticas existente entre brancos e negros.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR: Essa cena, assim como as demais, pode ser abordada através de várias lentes. A partir dessa cena emocionante, é possível sensibilizar os alunos para a questão de histórias e piadas racistas, mostrando a mágoa causada por tal atitude. Os alunos precisam ter consciência, antes de qualquer outra coisa, da necessidade e da importância do respeito entre as pessoas para que seja possível viver em sociedade. Acredita-se que a escola prepara pessoas para a vida, sendo assim não há como deixar de abordar a questão do respeito em sala de aula. Os educadores não podem esquecer-se do papel fundamental da escola na propagação do conhecimento, pois o conhecimento adquirido na escola é levado para o meio onde vivem. Outra possibilidade é voltar à discussão para a forte presença dos mitos na atualidade, destacando a necessidade que o homem tem de buscar nos mitos, justificativa para a realidade.

Após essas contribuições, é preciso ressaltar que não tivemos a pretensão de esgotar a análise e as atividades que podem ser desenvolvidas a partir do filme, muito menos dar receitas prontas para a educação. Almejamos apenas colaborar para que o professor possa, a partir da nossa análise e exemplos de atividades, desenvolver sua própria investigação, tanto com esse, como com outros filmes. Sabemos que não vamos, a partir desse único trabalho, modificar de imediato a construção do preconceito com relação aos afro-descendentes, mas acreditamos na contribuição desse material no processo de reeducação das relações étnico-raciais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e a aprendizagem histórica são fundamentais no processo de construção do ser social participativo e reflexivo. Para que haja uma nova representação e um novo olhar sobre a questão racial no Brasil, faz-se necessário uma reeducação das relações étnico-raciais.

Ao refletir sobre o papel que o professor de História exerce na sociedade, percebemos o quão importante é a sua função de educador, e muitas vezes de reeducador, pois ele contribui para a construção das representações. Sendo assim, esperamos que este profissional repense, todos os dias, quais representações ele está ajudando construir.

Considerando que o cinema é um potencial que pode ser trabalhado pelo professor para refletir sobre a história, sobre os comportamentos e as relações humanas, procuramos contribuir para o debate destas questões consideradas tão importantes na formação do profissional da educação, buscando oferecer-lhes elementos para a construção de uma prática educativa mais reflexiva e voltada para os problemas sociais.

Através desse trabalho, procuramos demonstrar que o professor não está engessado pelo sistema, esse discurso é a justificativa que conforta e acomoda alguns profissionais. É possível fazer escolhas e privilegiar pontos da História que afetam diretamente os alunos, ou seja, a própria sociedade.

O que destacamos aqui é apenas um tema que muitas vezes não é trabalhado por causar polêmicas e incômodo, mas temos consciência dos vários outros temas que também precisam ganhar espaço no âmbito escolar.

O Brasil é o país da diversidade cultural, constatação que nos leva a problematizar a ideia de uma identidade nacional. Percebemos que a questão da construção de identidades sempre esteve presente no ensino de História. No seu âmago encontramos o projeto de ensinar história e formar identidades. A sociedade brasileira contemporânea passa por dilemas e discussões em torno da identidade, pois não parece possível formar uma identidade nacional num país composto por várias identidades.

O mundo se transforma a cada dia, e as pessoas se transformam com ele. Todos os dias surgem novas tecnologias que interferem na vida das pessoas,

levando a transformações nas relações humanas, na maneira de enxergar a realidade, na maneira de compreender e conhecer o mundo.

Diante de tal realidade, percebemos a importância de construir alternativas educacionais, na tentativa de fazer com que as aulas tenham sentido e dialoguem com a realidade dos alunos. No mundo informatizado e globalizado, o professor já não é mais o portador de informações e conhecimento, entretanto, ele continua sendo o organizador das informações que os alunos levam para escola, ele continua exercendo o papel de educador.

Após essas reflexões, finalizamos esse trabalho deixando a seguinte mensagem: ser professor de História é muito mais que contar o que aconteceu no passado.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. RJ: FGV, 2009. p. 299-320.

ABREU, M. et al. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2009.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BERNADET, Jean-Claude e RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1920-1989): A Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1997.

Cadernos temáticos: **inserção dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira e africana** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. –Curitiba : SEED - Pr., 2005.43 p.

CASTRO, Ruy. **Um Filme é Para Sempre: 60 Artigos Sobre Cinema**. Org. Heloísa Seixas). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de História**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GASPARELLO, A. M. A Legitimação do Modelo Nacional (1860-1900). In: _____. **Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. SP: Iglu Editora, 2004. p. 113-148.

GASPARELLO, A. M. A Nação nos Compêndios Republicanos. In: _____. **Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. SP: Iglu Editora, 2004. p. 149-204.

LE GOFF, Jacques. A história nova. Tradução Eduardo Brandão. _3ª Ed._ São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 131-150.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2009.

LÚCIO, Nayara Alves. Cinema e História: Conflitos Raciais e Sociedade Americana. Jacarezinho, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. In: Revista do Brasil. São Paulo, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

NOVA, Cristiane. **O Cinema e o Conhecimento da História**. In: O Olho da História: revista de História contemporânea. Salvador, v.2, n. 3. 1996.

NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. In: Revista O Olho da História, n.1. 1998

PACHECO, Jairo Queiroz. SILVA, Maria Nilza. **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. 160p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 63-107.

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

ROSSINI, Miriam de Souza. **O cinema da busca: discursos sobre identidades culturais no cinema brasileiro dos anos 90**. Revista Famecos, n. 27. Porto Alegre, agosto de 2005

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. In.: Práxis educativa, v.1, n.2. Ponta Grossa.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Spcipione, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: **História da Vida Privada no Brasil**. V4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.