

Cinema e populações de origem africana no Ensino de História: experiências no Estágio Curricular Supervisionado

Gabrielli Debortoli¹

Resumo: O presente artigo visa discorrer sobre o uso de recursos midiáticos em sala de aula a partir de experiências e reflexões proporcionadas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II e III do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrada no semestre de 2014/2. A análise é feita a partir dos elementos abordados pelos alunos, onde estes demonstraram terem capturado determinadas ideias e exemplos a partir dos filmes que foram assistidos em sala e debatidos com a turma. O estágio foi realizado na Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, com alunos do 7º ano. O período histórico que estava sendo trabalhado com os alunos antes de iniciar o período do estágio era o Brasil Colonial, de forma que se optou por abordar os aspectos da escravidão no Brasil. O objetivo desse recorte temático foi de desmistificar a ideia de que os escravizados eram passivos e meros objetos, dando visibilidade às ações dos sujeitos e valorizando a história e a cultura das populações de origem africana.

Palavras Chave: Ensino de História, Cinema, Populações de origem africana.

Abstract: This article aims to discuss the use of classroom media resources, starting from the experiences and reflections provided by the supervised curricular internship discipline. The discipline is offered by the History graduation course of the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), and it was held in the second semester of 2014. The analysis is made from the elements brought by the students, where they demonstrated to have captured certain ideas and examples from the movies watched and discussed in class. The internship took place at the Vitor Miguel de Souza Municipal Basic

¹ Graduada em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

School, with 7th grade students. The historical period that was being studied before the start of the internship was "Colonial Brazil", this way, it was decided that the subject of slavery in Brazil would be studied. The goal of this cut was to demystify the idea that the enslaved people were passive and mere objects, giving more visibility to the actions of the individuals and treasuring the history and culture of the African-origin populations.

Keywords: Teaching of History, Cinema, African origin populations.

Este artigo é resultado da experiência de ensino proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, do Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cursada no ano de 2014. O estágio desenvolve-se em três semestres, sendo que os dois últimos são realizados numa única escola, dividido em duas partes: uma primeira de observação e apoio ao regente, tendo ainda uma oficina de responsabilidade apenas dos estagiários e a segunda parte com o grupo de estagiários assumindo 24 horas de aulas de História na escola. As atividades objeto dessa análise referem-se mais especialmente às desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2014. A escola na qual o projeto foi realizado é a Escola Básica Vitor Miguel de Souza, nas aulas de História da turma de 7º ano. Ela está localizada em Florianópolis, no Bairro do Itacurubi, e possui cerca de 650 alunos, todos do ensino fundamental. Entre os estudantes da turma, assim como entre os demais alunos da escola, há um predomínio daqueles oriundos de famílias de baixa renda, moradores do Morro do Quilombo, bairro próximo à escola².

² Informação obtida através da aplicação de um questionário socioeconômico com a finalidade de conhecer o contexto social, econômico e familiar dos estudantes.

No primeiro semestre do estágio, houve um período de observação das aulas de História com o professor da turma. Além de buscar observar as relações estabelecidas entre aluno-aluno e entre professor-aluno, nossa participação nas aulas nesse primeiro semestre tinha a função de que identificássemos uma questão para trabalhar com os alunos no semestre seguinte. Foi a partir da observação que elaboramos um projeto de ensino e pesquisa para desenvolver ao longo do segundo semestre, dando continuidade aos temas que estavam sendo trabalhados.

Quando iniciamos o período de observação na escola, o professor regente estava trabalhando com questões relacionadas ao recorte temporal correspondente à chamada Idade Média, como a Expansão Islâmica, o Feudalismo e as Grandes Navegações. Foi também nesse período que começamos a interagir e a construir uma relação com os alunos. Além de observar as questões anteriormente citadas, fomos estimuladas pelo professor de História da turma a auxiliar os estudantes tirando dúvidas durante os exercícios. Da mesma forma, os alunos foram incentivados a nos procurar quando tivessem dúvidas.

Durante a observação, foi possível perceber que os alunos possuíam grande dificuldade na escrita e na interpretação. Frequentemente éramos chamadas por eles para ajudá-los a interpretar o enunciado das questões, por mais simples e objetivas que elas nos parecessem. Com a explicação, geralmente eles entendiam a pergunta,

nos respondiam oralmente, e quando dizíamos que a resposta estava correta éramos questionadas sobre “como eu escrevo isso?”, onde foi possível notar também a dificuldade na escrita e na elaboração de frases. Maria Lima Dias (2007) considera que para Bakhtin e Vygotsky a linguagem é de fundamental importância no desenvolvimento das capacidades de pensamento e de consciência dos estudantes. Em seus estudos, a autora aponta ainda que o ensino de História é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, e que a aprendizagem e a formação da consciência histórica dependem de uma compreensão e domínio das formas de linguagem. As dificuldades na interpretação e na escrita demonstravam, portanto, serem obstáculos para a aprendizagem e a avaliação dos alunos.

Ronaldo Francisco Martins (2012) observa que os estudantes não se sentem motivados a aprender História porque esta é ensinada como algo pronto e afastado temporalmente, como se não houvessem relações com o presente. Além disso, o autor aponta que os alunos não são preparados para produzir escritos, sendo isto uma falha dos educadores:

Grande parte da leitura que lhes oferecemos, é segmentada e conectada com a vida deles apenas na escola; mas desconectada quando eles não estão presentes nela e possivelmente quando não estiverem mais estudando. Grande parte da escrita que lhes exigimos, é mera cópia de quadro, de livro... é reprodução. Nossos alunos, são programados para reproduzir, quando deveriam ser

autonomizados a produzir. (MARTINS, 2012, p. 777).

Segundo Siman (2005), quando oferecemos para as crianças oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-la com a coletividade estamos formando as bases para que os alunos consigam compreender a temporalidade histórica. A compreensão do tempo histórico é essencial para que os estudantes possam significar aquilo que está sendo ensinado e relacioná-lo com seu cotidiano, aproximando os conhecimentos históricos de sua vida.

A percepção da dificuldade dos alunos em transmitir suas ideias por escrito foi importante para o planejamento do estágio a ser desenvolvido no segundo semestre, uma vez que optamos por fazer atividades escritas com frequência, para que os alunos exercitassem essa habilidade. Para pensar no método que usaríamos para proceder à avaliação nos baseamos principalmente em Perrenoud (1999) e Depresbiteris (1995). A visão de Perrenoud foi necessária no sentido de compreender o quanto uma avaliação pode ser subjetiva. Para o autor, as avaliações “desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso” (1999, p. 25 e 26). Já em Depresbiteris tivemos aporte para pensar os critérios e objetivos de cada atividade, para analisar o que foi produzido pelos alunos a partir de objetivos de aula pré-estabelecidos.

Assim sendo, pensamos o processo avaliativo de forma reflexiva, entendendo os limites de uma prova e englobando outras questões, como a participação oral, o interesse e o comprometimento ao

longo das aulas como critérios de avaliação. Essa opção foi tomada levando em consideração a falta de familiaridade com a escrita notada na turma, pois a grande maioria apresentava dificuldade na elaboração de respostas escritas que não fossem simplesmente cópias de trechos do livro didático. Mesmo tendo compreendido os conteúdos e conseguindo responder oralmente aos questionamentos feitos a eles, alguns alunos apresentavam maior dificuldade em elaborar e escrever uma resposta própria.

Ainda durante o período de observação escolhemos o recorte temporal/temático que iríamos trabalhar com os alunos no semestre seguinte. Após sermos informadas pelo professor que no semestre seguinte ele pretendia abordar a História do Brasil, optamos por fazer um recorte temático no que diz respeito à história das populações de origem africana no Brasil. Essa escolha foi feita principalmente em função da Lei 10.639/2003³, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo assim o estudo da História da África e dos Africanos, bem como “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, sendo fortalecida no ano seguinte pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento que contém determinações específicas para reger o ensino

³ A Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino de História Indígena. No entanto, por ser considerada um marco na luta antirracista e uma conquista do Movimento Negro, optamos por nos referir à Lei 10.639.

de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de educação no Brasil. Segundo Mortari (2014, p. 18),

estudos recentes sobre desigualdade e pobreza no Brasil apontam que a negação da contribuição histórica dos africanos (e seus descendentes) pode ser considerada fator de exclusão e produção de desigualdade. A implementação destes dispositivos, portanto, colabora sobremaneira para o combate ao racismo e a discriminação. Além disso, representam o rompimento com o silêncio oficial sobre a questão.

Cientes da importância da lei, optamos por trabalhar com a temática, uma vez que ela se enquadrava no recorte solicitado pelo professor e por se tratar um assunto de grande importância e que usualmente recebe pouca atenção. Quando o professor abordou a questão da escravidão com os alunos ainda no primeiro semestre, o assunto não pareceu desconfortável à turma, o que nos deu mais confiança na escolha para trabalhar com o tema. Nossa proposta foi tratar a temática da escravidão no período colonial brasileiro, não focando nela como modo de produção ou ciclo econômico, mas como contexto das experiências dos sujeitos escravizados no Brasil. O objetivo, contudo, não era negar essa realidade, mas mostrar que a vida desses sujeitos escravizados não se limitava à condição jurídica, proporcionando a percepção de que os africanos e seus descendentes resistiram à escravidão e às violências impostas, tinham suas culturas, mantiveram algumas práticas religiosas, constituíam famílias etc.,

deslocando a atenção da violência e do trabalho forçado para as manifestações culturais e de resistência.

Após a definição do que seria abordado foi feito o planejamento das aulas. Neste planejamento constava a utilização, abordagem e análise de diversos materiais, tais como cenas de filmes, iconografias, desenhos, músicas, histórias em quadrinhos e reportagens, além de documentos históricos da cidade de Desterro em que apareciam as populações de origem africana, utilizados como ferramentas de ensino, a fim de permitir que os alunos pudessem construir uma narrativa histórica acerca da temática, entendendo a História como uma ciência baseada em evidências e construída a partir das diferentes narrativas dos diferentes sujeitos. De todas essas ferramentas utilizadas no Estágio, foi possível perceber que houve grande interesse dos alunos nas cenas dos filmes que foram trabalhados, bem como alguns trechos foram agregados ao imaginário dos estudantes, uma vez que alguns destes trechos apareceram com frequência na fala dos estudantes e em suas atividades escritas.

A utilização de filmes em sala de aula, especialmente no ensino de História, pode ser feita com diferentes objetivos e intenções do professor. Segundo Lara Pereira (2013), principalmente a partir da Escola dos Annales novas formas de registros históricos passaram a ser incorporadas à historiografia, sendo um deles o cinema. A própria produção cinematográfica pode ser trabalhada enquanto uma fonte, uma vez que sua criação e edição são frutos de um discurso e têm

intencionalidades, sendo influenciadas pelo meio e pelo contexto em que são elaboradas. Segundo a autora, a “comunhão” entre cinema e ensino no Brasil aparece nas décadas de 1920 e 1930, sendo que havia o intuito de produzir filmes educativos e de instrumentalizar as escolas para a exibição destes.

Também nesse período estão os primórdios do movimento da Escola Nova, sendo que estes eram defensores da utilização de recursos audiovisuais como forma de estimular os alunos. Em janeiro de 1937 foi inaugurado o Instituto Nacional do Cinema Educativo, INCE, cuja função seria documentar as manifestações culturais, científicas, cívicas e a história do Brasil para serem difundidas na rede escolar, sendo o caráter de instrução cívica uma constante em suas produções. Essa difusão de ideologias através de produções cinematográficas não é uma exclusividade do Brasil. Wagner Pereira (2003, p. 102) aponta que “a primeira metade do século XX foi marcada pela ascensão e consolidação dos regimes que utilizaram os meios de comunicação de massas como instrumentos de propaganda política e de controle da opinião pública”.

Neste sentido, a produção cinematográfica pode servir para pensar o contexto de sua produção, não só para “ilustrar” como seria o ambiente, mas para estimular a reflexão sobre os aspectos envolvidos em sua produção. Uma observação crítica desses filmes com os alunos serve não só para pensar no imaginário, mas também nas intenções dos envolvidos em sua produção. Segundo Lara Pereira (2013), é

perceptível a preocupação dos PCN's para o “letramento” dos alunos para as imagens, de forma que se pretende promover o olhar crítico dos estudantes em sala de aula como forma de incentivar o mesmo olhar para as diversas produções que os alunos encontram em seu cotidiano, fora do ambiente escolar. Segundo o historiador Robert Rosenstone, um dos pesquisadores mais reconhecidos nessa área, atualmente o mundo encontra-se “dominado pelas imagens”, e cada vez mais as pessoas constroem suas representações do passado a partir da televisão e do cinema. Para ele, “hoje em dia, a principal fonte de conhecimento histórico para a maioria da população é o meio audiovisual” (NASCIMENTO, 2008, p. 10).

Apesar de proporcionar uma experiência mais concreta acerca do que se imagina ter sido o passado, os filmes não são uma máquina do tempo, de forma que as sensações e as experiências causadas por eles são superficiais. No entanto, essa experiência de se visualizar o que tanto se ouve falar a ponto de ser naturalizado e de dar individualidade e personalidade a pessoas que costumam ser tratadas num coletivo, como é o caso dos escravizados, sensibiliza os alunos para questões que pareciam banais.

A variedade de produções cinematográficas que podem ser utilizadas também nos abre um leque de possibilidades: biografias históricas, filmes de época, novelas, minisséries, adaptações literárias e teatrais, documentários, reconstrução histórica, ficção histórica, filmes que representam mitos, etc. Além disso, filmes comerciais podem ser

utilizados como estratégia para utilizar a memória de uma imagem que os alunos têm sobre determinado assunto para ser um ponto de partida. Dois exemplos são dados por Pereira (2013), onde na análise de livros didáticos ela encontra o cartaz do filme do Homem Aranha em meio à reflexão sobre o que/quem seria um herói e como se formam esses mitos. Dessa forma, apela-se a uma memória comum dos alunos para aproximá-los do assunto de forma a ter um ponto de partida para tais discussões.

Em sua dissertação de mestrado, Lara Pereira entrevistou 07 professores da rede municipal de Florianópolis para saber de que forma estes professores lidavam com cinema em sala de aula. Apesar de fazerem escolhas diferentes, algumas características são comuns à maioria deles: a preferência por documentários, em razão do tempo de aula; a maior segurança em utilizá-los com turmas de ensino médio; e a utilização de roteiros de análise. Nenhum deles teve, em sua formação acadêmica, disciplinas que pensassem ou fossem voltadas para a utilização de mídias no ensino de História, sendo este um problema na formação profissional destes professores. Para a autora, essas ausências na formação proporcionaram insegurança aos professores entrevistados, e aliadas à pouca disponibilidade de tempo de aula, fazem com que a utilização de filmes não esteja tão presente no cotidiano escolar daqueles docentes.

Os recursos midiáticos, como músicas, imagens e trechos de filmes, foram utilizados ao longo de todo o estágio, mas foram mais

importantes nas primeiras semanas, particularmente em duas etapas: a primeira, abordando o processo de escravização dos sujeitos e a travessia do Atlântico, onde foram usados os filmes *Amistad* e *12 anos de Escravidão*; e a segunda, quando foi trabalhado o conceito de resistência, novamente com cenas de *12 anos de Escravidão* e do filme *Besouro*.

Além destes filmes, foi utilizado uma espécie de documentário da TV Escola, abordando o processo da abolição da escravatura no Brasil, que mescla a apresentação dos fatos históricos com representações teatralizadas feitas com bonecos. Porém, a turma se mostrou desinteressada no filme e pouco participou. Este documentário foi antecedido por uma breve explicação sobre o processo abolicionista, a fim de contextualizá-lo, e durante sua exibição foram feitas pausas quando apareciam fatos e questões que os alunos ainda não conheciam. Ao passar as atividades após o vídeo, um dos alunos fez o seguinte comentário: “preferia ter assistido um filme”. Seria a proposta do documentário, com teatro de bonecos, desinteressante aos alunos e responsável pela apatia deles?

A primeira aula foi expositiva e tinha como objetivo falar sobre a escravidão, demonstrando que ela esteve presente nas diversas partes do mundo há muito tempo, não sendo uma prática exclusivamente africana. Além disso, nos diferentes contextos a escravidão se dava de diferentes formas e por diferentes motivos, o que é essencial para desnaturalizar a ideia de que as populações que viviam

no continente africano já eram escravas e só foram trazidas para as Américas.

Essa aula expositiva foi fundamental para que fosse possível abordar a escravidão no continente africano, pois ela deu a base para que trabalhássemos com os filmes na aula seguinte, além de nos possibilitar a percepção dos alunos sobre o tema. Nesse sentido, a consciência histórica dos alunos se fez presente nesse momento. Entendendo por Consciência Histórica, na perspectiva de Rüsen (2006), um modo de compreensão das informações que contribuem para uma orientação temporal do aluno na história, de modo a ser uma necessidade para se orientar no tempo e de atribuir sentido, partimos dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, que eram basicamente o trabalho forçado, os castigos e a relação com o continente africano, e abordamos novos elementos, de modo a tentar ampliar essa visão dos alunos sobre o tema.

No segundo dia foram utilizadas cenas dos filmes *Amistad* e *12 anos de Escravidão* com o intuito de demonstrar como seria esse processo de escravização e da travessia do Atlântico. Além disso, os filmes *12 anos de Escravidão* e *Besouro* também foram utilizados na semana seguinte, para se falar das estratégias e formas de resistência ao sistema escravista por parte desses sujeitos. Vale ressaltar que os trechos foram trabalhados de forma cautelosa e sem intuito de exibí-los como um retrato fidedigno da realidade vivida por sujeitos escravizados, mas como uma possibilidade desse cotidiano,

considerando suas especificidades e fazendo ressalvas com relação ao contexto de produção e ao local a que se referiam⁴.

Amistad é um filme estadunidense de 1997 dirigido por Steven Spielberg. A história é baseada em fatos reais e remonta ao ano de 1839, quando um grupo de africanos traficados ilegalmente se rebela e consegue matar boa parte da tripulação do navio, mas não conseguem retornar à África e vão a júri nos Estados Unidos por causa das mortes cometidas no navio. Assim como *Amistad*, *12 anos de Escravidão* também é um filme estadunidense baseado em uma história real. O filme foi produzido a partir do relato de Solomon Northup, um homem livre, descendente de africanos, que foi capturado, separado de sua família e escravizado durante 12 anos. Já *Besouro* é um filme brasileiro, baseado nas histórias que se contam sobre Besouro Mangagá, grande capoeirista que viveu no início do século XX, muito conhecido por ser “rebelde” e não se rebaixar aos abusos das autoridades. Apesar de o filme mostrar uma história do pós-abolição, o contexto das relações estabelecidas e as condições das populações afro-brasileiras que aparecem no filme são análogos à escravidão, por isso as “atitudes rebeldes” de Besouro foram utilizadas para exemplificar uma forma de resistência - no caso, a sabotagem do engenho.

⁴ Vale registrar que foi feita a opção por trabalhar apenas com trechos por dois motivos principais. O primeiro deles é o tempo que seria tomado pela exibição completa dos filmes, que levaria mais de duas aulas e atrasaria o estágio. O segundo é a presença de cenas fortes nos filmes, que fazem com que ambos tenham classificação indicativa de 12 anos de idade.

De *Amistad* foi trabalhada uma parte, onde o advogado dos africanos pergunta a Cinqué de onde ele vem e qual sua história. Nesse momento, ocorre um *flashback* com um compilado de cenas que mostram como foi o processo de captura. Entre as cenas que compõem esse *flashback* estão a captura de Cinqué (1), que é levado até a praia e depois até a Fortaleza de Escravos Lomboko, onde é trocado por armas em uma negociação de uma comunidade rival com negociantes espanhóis; o embarque no navio, seguido do batismo feito por um padre e das chibatadas dadas aleatoriamente em quem entrava (2); um parto feito no porão do navio (3); o suicídio de uma mulher que se atirou ao mar junto do recém-nascido (4); a distribuição da precária comida, que não era dada aos doentes (5); as pessoas amarradas a pedras que foram atiradas ao mar para diminuir a carga do navio (6); a chegada em Cuba e a venda no porto (7).

Ainda no primeiro dia, do filme *12 Anos de Escravidão* foram selecionadas as seguintes cenas: a chegada de Solomon ao mercado, onde ele é separado de outro homem com quem já estava se familiarizando, e em seguida é entregue ao mercador e recebe o nome de Plat (8); o banho coletivo dos escravizados, para que ficassem com aparência melhor para a venda (9); e o momento em que Elisa e Plat são comprados pelo Sr. Ford, de forma que ela é separada de seus dois filhos (10).

Para a semana seguinte, quando são abordadas as formas de resistência, outras cenas do filme *12 Anos de Escravidão* foram

selecionadas. São elas: o momento em que Solomon está na forca, lutando para se manter de pé e não morrer, enquanto crianças brincam à sua volta, outros escravos passam para o trabalho e uma moça vai até ele lhe dar um pouco de água e sai apressadamente para não ser vista (11); a cena em que Solomon é questionado se sabe ler e escrever, e ele diz apenas que aprendeu a ler mal, para que não desconfiassem dele (12); a ida de Solomon à fazenda vizinha e a conversa com a Sinhá, escrava que vive como esposa do proprietário (13); o pedido de Patsey a Solomon, para que este a afogue (14); e o castigo de Patsey, por ter ido à fazenda vizinha (15). Uma única cena do filme *Besouro* foi utilizada. Esta mostra quando o personagem Besouro vai ao engenho de açúcar à noite e coloca uma barra de ferro entre as engrenagens, e em seguida, já no dia seguinte, assim que o trabalho começa a moenda emperra por causa da barra e o engenho para de funcionar (16). A tabela abaixo apresenta as cenas exibidas conforme numeração e os pontos que foram abordados a partir delas:

Tabela 1. Trechos exibidos e questões complementares

Filme	Trecho	Elementos abordados através da cena
<i>Amistad</i>	Captura de Cinqué	Rivalidade entre culturas e grupos étnicos diversos no continente africano
	Embarque e castigo	Violência como forma de amedrontar para manter o controle
	Parto	As condições precárias de higiene nos porões dos navios
	Suicídio com o bebê	Prática do aborto entre as mulheres escravizadas
	Alimentação escassa	Disputa por comida (e sobrevivência) entre os cativos
	Pessoas atiradas ao mar	Proibição do tráfico de escravos e tráfico ilegal e a fiscalização inglesa
	Venda no porto	Desumanização dos sujeitos ao tratá-los como mercadoria
<i>12 Anos de Escravidão</i>	Solomon recebendo novo nome	Identidades e culturas que são transformadas pela diáspora
	Banho coletivo dos escravizados	Cuidados com aparência para venda
	Separação de Elisa e seus filhos	Família como estratégia de controle: ameaça de separá-la caso haja “mau comportamento”
		Senhores que tinham filhos com escravas e os vendiam
	Solomon na força	Estratégias familiares de resistência (libertar a mulher para evitar que seus filhos nasçam cativos, relações de apadrinhamento.)
A banalização da violência na rotina		
	Solidariedade e medo de punição	

	Solomon negando ser alfabetizado	A presença de Islâmicos entre os escravizados (geralmente alfabetizados)
		Uso da escrita para articular fugas, levantes e negociações
	Conversa com Sinhá, escrava que vive como esposa do proprietário	Submissão e passividade como forma de resistência: busca por sobreviver
		Hierarquização entre os escravizados
	Patsey pedindo que Solomon a mate	Furtos de objetos e alimentos para sobreviver
Patsey sendo castigada por ter ido na fazenda vizinha	Castigos (ainda mais) abusivos e injustos	
<i>Besouro</i>	Sabotagem do Engenho	Capoeira – Luta e expressão cultural
		Sabotagem das colheitas e na fabricação do açúcar
		Pós-abolição (desemprego e trabalhos em condições análogas à escravidão)

Os trechos dos filmes foram editados e as cenas de violência física explícita foram retiradas para evitar desconforto nos alunos e para respeitar a classificação indicativa dos filmes. O diálogo se deu com os alunos ao longo de toda a aula, pois à medida que íamos passando as cenas, pausas eram feitas para conversar com os alunos sobre a cena que eles haviam assistido. Além de perguntar quais eram suas impressões e o que lhes havia chamado a atenção, nós explicávamos o contexto daquela cena, o que ela representava e dávamos exemplos de coisas semelhantes que poderiam acontecer naquele período. Várias questões foram levantadas pelos alunos e todos estavam atentos aos

vídeos e às explicações, principalmente com os trechos dos filmes que tratavam do processo de escravização, passados no primeiro dia.

Todos os recursos cinematográficos utilizados prenderam a atenção dos alunos. Foi perceptível um maior interesse na primeira utilização destes recursos, pois os estudantes participaram ativamente com perguntas e observações, mantiveram o silêncio enquanto assistiam às cenas e se mostraram sensibilizados pelo que viram. Além disso, vários elementos abordados nesse dia apareceram depois, quando foi solicitado aos alunos, numa atividade avaliativa, que escrevessem histórias para contar a vida de uma pessoa. A partir de informações preestabelecidas sobre um personagem hipotético (idade, sexo, como/com quem vivia, condição jurídica, etc.), os alunos tiveram de criar uma história de vida para este personagem, de acordo com as possibilidades existentes para uma pessoa com aquelas características num contexto escravista.

Entre os elementos que apareceram nessa atividade de escrita de histórias está o processo diaspórico, com a captura e a vinda para o Brasil, os novos nomes/identidades, o desembarque no porto e as relações familiares. Apesar da maior participação dos alunos quando tratamos do processo de escravização, foram as referências de resistência à escravidão que apareceram com maior frequência na criação da história. Talvez o sofrimento e as estratégias tenham sensibilizado mais os alunos; ou a nossa fala, na tentativa de enfatizar a

ação dessas pessoas para desfazer o imaginário de objetos passivos às vontades dos senhores, tenha condicionado a escrita dos alunos.

Nas atividades feitas com eles, o elemento mais presente foi o suicídio. Duas cenas selecionadas mostraram isso: uma do filme *Amistad*, em que uma mulher, que está sentada na beira do navio, se atira ao mar com uma criança no colo (exibida no primeiro dia) e outra do filme *12 Anos de Escravidão*, em que Patsey acorda Solomon no meio da noite e pede que ele a acompanhe até o pântano para afogá-la e enterrar seu corpo, exibida no segundo dia. A partir do suicídio, foram abordados outros exemplos como forma de resistência, como o aborto (pois as mães preferiam não ter seus filhos do que vê-los sofrendo os abusos da escravidão).

As relações familiares também apareceram com frequência nas atividades. Numa das histórias, um grupo colocou seu personagem encontrando-se com um irmão que fora escravizado anos antes, quando ambos estão sendo vendidos. Mas o que mais aparece com relação às famílias nas histórias e nas outras atividades é o medo de fugir e se separar da família, ou o temor de prejudicar seus familiares por causa de sua fuga ou outra atitude “rebelde”, exemplos que trabalhamos com os alunos para pensar na questão psicológica que permeava as relações entre senhores e escravos. Ainda com as relações familiares, duas histórias têm personagens que compram a liberdade de seus parentes.

Outro elemento que foi frequente nas atividades foi a sabotagem. O único exemplo que aparece nos trechos de filmes

selecionados é a sabotagem de um engenho de açúcar no filme *Besouro*. Nas atividades, principalmente naquela de criação de histórias, porém, os alunos exploram outras formas de boicote abordadas a partir dessa cena: a sabotagem das colheitas e a utilização de limão para azedar o melão. Além da sabotagem, o filme *Besouro* contribuiu com a questão da capoeira, uma vez que o personagem era um capoeirista, e esse elemento também apareceu nas atividades. As cenas de luta não foram exibidas, mas nossa explicação sobre quem foi Besouro Mangagá interessou aos alunos, principalmente a alguns meninos que faziam capoeira. Outra contribuição importante do filme foi o fato de que ele representava um contexto posterior à Abolição, mas onde é perceptível que os maus tratos e as péssimas condições de trabalho oferecidas às populações de origem africana persistiram durante muito tempo, não tendo desaparecido da noite para o dia aos 13 de maio de 1888.

Outras questões apareceram nas atividades, mas foram menos expressivas, como é o caso de uma história em que a personagem é uma “rainha podre de rica”, mas que acaba sendo capturada e traficada para o Brasil. Essa foi uma situação hipotética que colocamos aos alunos, pois um africano poderia ser um líder espiritual, rei, ou detentor de muito poder em sua comunidade, mas a partir do momento em que ele é capturado, passa a ser apenas mais um entre tantos outros que foram escravizados e lutam pela sobrevivência.

Considerações finais

Apesar do uso de filmes para fins educativos no Brasil ter quase um século, ainda há muitas barreiras para se incorporar de fato essa prática em sala de aula. As maiores barreiras persistem: a questão da aparelhagem adequada e a (ausência de) capacitação dos professores para lidar com as tecnologias, bem como para problematizar os recursos audiovisuais a serem reproduzidos. Além disso, muitos dos manuais prescritivos para o uso do cinema focam muito o professor, dando pouca atenção para o aprendizado dos alunos. São questões que precisam ser trabalhadas e, principalmente, experimentadas. Nosso estágio possibilitou algumas experiências metodológicas no ensino de História, das quais obtivemos resultados positivos.

De forma geral, é possível perceber que muitos dos elementos que apareceram nos filmes trabalhados por nós passaram a fazer parte do imaginário dos alunos e aparecem em suas atividades. Mas para além deles, existem várias outras questões e exemplos que foram majoritariamente colocados por nós durante a explicação do assunto e nos nossos comentários sobre o vídeo. As imagens divertem, ao mesmo tempo que provocam, instigam e incomodam. Ao assistir cada cena, dúvidas surgiam e perguntas eram feitas. Os filmes foram uma ponte que favoreceu o diálogo e a construção do conhecimento. Isso reforça a importância do papel do professor como mediador nesse processo de formação da consciência histórica, uma vez que as intervenções foram

essenciais para contextualizar e promover a compreensão dos alunos com o que estava sendo assistido. Se as imagens estivessem parecendo deslocadas e sem nexo, cabia a nós explicar e dar um sentido a elas; se estavam parecendo irreais e absurdamente injustas, nós explicávamos o contexto, esmiuçávamos as relações de poder, citávamos exemplos mais verossímeis e próximos à realidade dos alunos.

A escolha pela utilização dos filmes para trabalhar a temática com os alunos gerou bons frutos, pois atraiu a atenção e a curiosidade, despertou dúvidas e sensibilizou. Ao mesmo tempo, os vídeos nos forneceram um suporte e um ponto de partida para trabalhar contextos e outros exemplos e situações do cotidiano dos escravizados. Obviamente os filmes não são as únicas ferramentas que podem proporcionar experiências semelhantes, mas são boas opções – se trabalhadas da forma correta, criticando e problematizando. Cabe a nós, futuros professores, continuar com as experimentações, adaptando ou modificando os métodos de acordo com as necessidades para se adequar aos alunos, seja com filmes, imagens, quadrinhos, histórias, jogos etc. Tentativas e erros, sucessos e fracassos fazem parte não só da experiência de estágio, mas da nossa formação e carreira enquanto professores.

Referências

12 Years a Slave. Direção de Steve McQueen. Estados Unidos: Plan B Entertainment, 2012, DVD (134 min), colorido.

AMISTAD. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 1997. DVD (154 min), colorido.

BESOURO. Direção de João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Globo Filmes, 2009, DVD (95 min), colorido.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CAMPOS, Simone Calil Ramos. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **A Didática da História para John Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa.** ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. In: CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação.** São Paulo: FDE, 1995, p. 161-172 (Ideias, 8).

DIAS, Maria Aparecida. **Relações entre a língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2007.

MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. **Aedos**, v. 4, n. 11, p. 766-782, set. 2012.

MORTARI, Claudia (Org.). **Introdução aos estudos africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

NASCIMENTO, Jairo de Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p 01-23, abr./jun. 2008.

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Entre prescrições e práticas: o cinema no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História) - UDESC, Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 101-131, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares**. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, 1º sem. 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central no pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de (Org.). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

Artigo recebido em 31/10/2015, aceito em 23/11/2015