

Ensino de História, educação profissional e as imagens no tempo: uma virada hermenêutica e afetiva

Alexandre de Cássio Vilarinho Filho¹
Gilmar Alexandre da Silva²

RESUMO

O presente artigo procura discutir alguns aspectos pertinentes ao ensino de história exercido no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, procuramos articular uma crítica histórica ancorada na utilização das imagens em sala de aula aliada a uma perspectiva analítica acerca do tempo. Assim, buscamos aferir as percepções discentes no que diz respeito tanto à aprendizagem da disciplina história quanto ao papel desempenhado pelos afetos nestes processos. Desta maneira, propomos uma leitura do processo ensino/aprendizagem, em termos históricos e interpretativos, que vai na contramão ao proposto pela Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) enquanto uma possibilidade didática própria do campo histórico.

Palavras-chave: Ensino. História. Educação Profissional. Afetos.

ABSTRACT

The present article tries to discuss some aspects pertinent to the teaching of history exercised in the scope of Professional Education. In this sense, we seek to articulate a historical critique anchored in the use of images in the classroom together with an analytical perspective on time. Thus, we seek to assess student perceptions regarding both the learning of the history discipline and the role played by the affects in these processes. In this way, we propose a reading of the teaching / learning process, in historical terms, that goes against the one proposed by Law 13.415 / 2017 (Reform of High School) as a didactic possibility of the historical field.

Keywords: Teaching. History. Professional education. Affections.

* * *

¹ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus Ituiutaba/MG*.

² Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus Ituiutaba/MG*.

Introdução

A história do surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil remonta ao início do século XX, mais especificamente ao ano de 1909, momento em que o então Presidente da República, Nilo Peçanha, inaugurou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's), (BRASIL, 2016). Quase um século depois, uma mudança significativa na estrutura da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, ensejaria novos rumos no que diz respeito ao futuro deste empreendimento.³

Tal panorama institucional engendrou a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. A partir de uma mudança brusca no que diz respeito à formatação do ensino na Rede Federal do país, propunha-se uma nova perspectiva para o Ensino Médio que, em contrapartida, partiria a ter suas estruturas conceituais e formativas revistas.

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos de escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. (PACHECO, 2015, p.10).

Ora, tal premissa conceitual se alicerça numa leitura histórica que entende o processo escolar permeado por princípios que proporcionem uma formação cidadã àqueles homens e mulheres que frequentem a escola. Do ponto de vista hermenêutico, a proposta se transmuda numa transformação do educando em sujeito histórico, sendo o trabalho a categoria analítica a ser incorporada por um sistema de ensino que, agora, não seria organizado tão

³ Em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas vinculadas a Universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

somente sobre o clichê de “formação profissional para o mercado de trabalho”. Antes, a fundamentação se pautaria por uma trajetória formativa cidadã para o mercado de trabalho, articulando “trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”⁴.

Esse processo leva em conta uma projeção pedagógica que, por um lado, compreenda a construção do conhecimento atrelada à ideia de cidadania e, por outro, enseje um diálogo mais fecundo entre educação e tecnologia. Compreender o processo histórico de formação e desenvolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia torna-se fundamental para analisarmos, dentro de parâmetros pré-estabelecidos, como as diversas e distintas áreas do conhecimento estão alocadas no interior de uma perspectiva de ensino que vislumbra, a um só tempo, o ensino técnico/profissional e o ensino científico.⁵ Neste sentido, apreender os mecanismos próprios do ensino de história, dentro da perspectiva de uma formação técnico/científica, implica na revisão de conceitos historiográficos e, ao mesmo tempo, numa leitura crítica da relevância do ensino deste campo do conhecimento para a formação escolar voltada ao Ensino Médio.

O Ensino de História e a Educação Profissional e Tecnológica: convergências possíveis

De acordo com o historiador francês Marc Bloch, a história seria “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 52), e caberia ao historiador investigar, por meio da observação, da crítica e da análise, os processos históricos em suas respectivas peculiaridades.

⁴ “O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos básicos dos Institutos Federais”. In: PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. p. 14

⁵ De acordo com Eliezer Pacheco, “os Institutos Federais devem manter um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado”. **Ibid.** p.22

À luz dessas considerações, entendemos que o exercício do profissional da história está em conexão com as premissas teóricas procedimentais asseveradas por Marc Bloch. Em constante mutação, tanto o ensino quanto a aprendizagem da história se valem da construção de saberes escolares quando pensamos nas diferentes esferas do conhecimento em distintos espaços de atuação. O historiador Leandro Karnal observa:

Ora, sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar história é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras instituições da sociedade, ela certamente muda, e, eventualmente, até para melhor. (KARNAL, 2015, p. 9).

Diante de todo esse quadro de transformações e novidades, tanto epistemológicas quanto pedagógicas, entendemos que o ensino de história deve ser constantemente repensado, analisado à diante das novas conjunturas históricas que surgirem enquanto demandas da própria sociedade. Assim, faz-se necessário reavaliarmos os procedimentos conceituais e pedagógicos presentes no que diz respeito ao ensino de história na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista um horizonte hermenêutico pautado em temáticas conceituais que suscitem novos modos de compreensão da relação passado/presente. Assim, o saber histórico escolar vinculado a uma leitura imagética e, também, temporal, enseja uma abertura analítica que possa ir além das propostas de ensino de história atualmente em voga.

Diante desse escopo propositivo, faz-se mister avaliarmos as perspectivas historiográficas permeiam as *Orientações Curriculares para o*

*Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*⁶, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que procura nortear, neste caso em específico, a prática docente dos professores de história, e quais interlocuções podem surgir destas Orientações com o ensino de história e os saberes escolares construídos no transcorrer do processo histórico.

Especificamente, entendemos que a percepção dos estudantes acerca do ensino de história envolve a necessidade em avaliarmos os motivos que os levam a aprender ou não a disciplina história (ao menos não como os professores almejam e acreditam ser necessário). Flávia Eloisa Caimi, em seu artigo “Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre o ensino, aprendizagens e formação de professores de história”, afirma:

A questão esboçada no título deste artigo contém uma proposital ambiguidade. Ao mesmo tempo em que pergunta, afirmativamente, por que os alunos aprendem História, e isto implica questionar sobre os elementos de que se compõem suas aprendizagens, sugere que eles não têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica. Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área de História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos, sobrinhos e alunos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e/ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades. (CAIMI, 2003, p. 18).

À luz das afirmações de Caimi, compreendemos que existem indícios a apontar, via de regra, para uma dificuldade crescente no que diz respeito ao aprendizado de história por parte dos estudantes. Entretanto, há também, por parte dos docentes, um extenso diagnóstico que implica numa série de obstáculos que impedem o estabelecimento de um diálogo em que o ensino e

⁶ Neste sentido, devemos ressaltar a importância que determinados conceitos têm para a formação do estudante do Ensino Médio no tocante à disciplina História: História, Processo Histórico, Tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, Trabalho, Poder, Cultura, Memória e Cidadania são conceitos-chave quando nos referimos ao ensino de História. BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

a aprendizagem possam ocorrer de forma dinâmica, fazendo sentido para as partes envolvidas (professores e alunos).⁷

O ensino de história pressupõe que os estudantes possam, ao longo de suas trajetórias nos ensinos fundamental e médio, desenvolver capacidades e habilidades cognitivas que lhes possibilitem compreender o estabelecimento de relações históricas entre o passado e o presente, mapear o conhecimento histórico em suas “distintas temporalidades, reconhecer diferenças, semelhanças, permanências, mudanças, conflitos e contradições” (CAIMI, 2003, p. 20), dentre outros aspectos. Desta maneira, acreditamos que são pertinentes os questionamentos que buscam apreender os processos de constituição do saber histórico em sala de aula.

Neste ínterim, também buscamos especificar quais percepções os estudantes têm de seu papel enquanto sujeitos históricos. De acordo com os historiadores Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky,

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante. (PINSKY; PINSKY, 2015, p. 21).

Diante desse quadro, é preciso valorizarmos o ensino de História por meio da mobilização dos professores que, imbuídos de responsabilidade social e crítica perante aos alunos, possam ajudá-los “a compreender e –

⁷ Ainda de acordo com Flávia Eloisa Caimi, “Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável”. In: CAIMI, Flávia Eloisa. “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”. **Revista Tempo**. Niterói, RJ, Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, v. 11, n.21, p.18, 2003. p.18-19

esperamos – a melhorar o mundo em que vivem”. (PINSK; PINSK, 2015, p. 22).

O domínio de conceitos e noções pelos estudantes estão no cerne dos princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem em História. Evidentemente, não basta que os alunos saibam ou apenas memorizem nomes de pessoas famosas ou de fatos ocorridos em determinado período histórico. Desta maneira, entendemos, como sugere Circe Bittencourt, que:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

Portanto, percebemos que o ensino de história passa, necessariamente, pela mediação de conceitos. Neste sentido, as interlocuções teóricas propostas por Circe Bittencourt tornam-se um importante referencial teórico para sabermos, entre outros aspectos, quais questões permeiam a formação dos conceitos.⁸

Aqui, o conceito de “cidadania”, hoje debatido universalmente, torna-se relevante quando pensamos na construção da sociedade mais justa no Brasil que, aliada às premissas formativas dos estudantes do Ensino Médio, colocam em evidência o ensino de história realizado nas escolas.⁹

A articulação do conceito de “cidadania” em relação à formação histórica escolar do estudante do ensino médio/técnico/profissional também

⁸ Em relação à possibilidade de elaboração de conceitos abstratos por parte dos estudantes, Circe Bittencourt faz os seguintes questionamentos: “Como os conceitos são formados por alunos de diferentes idades? Existem etapas de domínio conceitual? Quais são os conceitos históricos fundamentais a ser introduzidos no processo de escolarização, para apreensão do conhecimento histórico escolar?”. **Ibid.** p.184

⁹ “Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas”. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.89

se coaduna com uma perspectiva normativa elaborada pelo Estado.¹⁰ Tal panorama compõe distintas temporalidades quando pensamos nas diferentes experiências e vivências que os alunos trazem à escola. A relevância da abordagem está em consonância com as premissas que, voltadas ao ensino de história, propugnam sua relevância em relação formação do cidadão. Como assevera Selva Guimarães Fonseca:

Proponho esta reflexão, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. A segunda é ter consciência do que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas. (FONSECA, 2003, p. 89).

Entendemos que o debate sobre a cidadania e sobre suas interfaces com a história são primordiais para pensarmos a formação intelectual dos estudantes e dos futuros profissionais. Em se tratando de uma análise desta envergadura, acreditamos que o debate sobre a importância da cidadania se torna muito mais urgente. Neste sentido, torna-se primordial escutar o público discente, em seus anseios e dúvidas, diante de um quadro de crise no qual está inserido o Ensino Médio no país. (DYARREL; CARRANO, 2014). É necessário “escutar nossas juventudes, suas narrativas, seus olhares sobre o contexto escolar, e suas reflexões direta ou indiretamente sobre políticas públicas frente aos diversos problemas que apresenta a educação”. (DYARREL; CARRANO, 2014, p.16).

¹⁰ “(...) o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. In: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.7

A relevância de uma sistematização que busque apreender as dinâmicas da relação ensino/aprendizagem de história no âmbito do ensino médio/técnico se justificaria, no mais das vezes, pela necessidade constante de aprimoramento por parte daqueles que, de uma forma ou de outra, lidam com as relações de ensino e o saber escolar. Diante deste horizonte histórico, a proeminência do ensino de história torna-se evidente uma vez que, tanto o conhecimento teórico quanto a prática pedagógica, relacionadas à história, passam por constantes transformações. Assim, perceber as lacunas, ausências e descompassos presentes em toda uma documentação que procura regular as relações de ensino/aprendizagem, implica responder criticamente aos anseios da sociedade quando pensamos na formação científica e técnica oriunda dos Institutos Federais.

Uma virada hermenêutica e afetiva: *Carlos Marighella*, as imagens e a história

Ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. (SALIBA, 2007, p. 90).

Este trecho é parte integrante do texto “As imagens canônicas e a história”, publicado em 2007, onde o autor, Elias Thomé Saliba, propõe, em linhas gerais, que o historiador/professor de história trabalhe, em sala de aula, com imagens não-canônicas. Saliba justifica tal premissa na medida em que o preocupa “a verdadeira intoxicação de imagens que nossa sociedade já vive e acho que a escola não deve repetir esse círculo vicioso e desgastante – *mas capturar o interesse pelas imagens* – interesse cada vez mais disseminado – *utilizando-o para fins educacionais*”. (SALIBA, 2007, p. 90).

Se a premissa do autor faz sentido, gostaríamos de abordar as imagens canônicas que temos a respeito de Carlos Marighella. Qual imagem de Carlos Marighella se tornou canônica quando citamos o seu nome? A quais símbolos e significados essas imagens de Marighella estão associadas? Nosso objetivo, aqui, é refletir sobre o dado *canônico* nas imagens envolvendo Marighella aventando, por conseguinte, uma possibilidade analítica de formação concreta no que se refere à construção de imagens não-canônicas de Carlos Marighella, num percurso envolvendo a história, o cinema e, em alguma medida, os afetos e o ideal de democracia.

Assim, temos como mote analítico o filme/documentário *Marighella*, de Isa Grinspum Ferraz, produzido e lançado entre os anos de 2011 e 2012. De início, faz-se mister salientar que a cineasta Isa Ferraz é sobrinha de Carlos Marighella. Tal aspecto é extremamente relevante no que concerne à proposta da cineasta em contar sua história em relação à linguagem cinematográfica adotada. Neste sentido, nossa hipótese analítica leva em consideração que Isa Grinspum Ferraz busca, ao explorar as imagens canônicas que temos de Marighella, revelar outras imagens, não-canônicas, que nomearíamos de imagens-vida em contraposição às imagens-história, agindo (a cineasta) numa espécie de terreno comum a circundar a imagem do Marighella/guerrilheiro (exibido em capas de jornais e revistas de época) e, por outro lado, também exibindo uma história menos conhecida pelo público, aquela do Marighella/tio, muito mais afeita ao contexto familiar.

A cineasta divide o filme em “sete pistas”: “o mulato baiano”; “prisão, tortura e liberdade”; “clandestinidade”; “terra em transe”; “guerrilha”; “comandante em chefe”; “a caça mais cobiçada”. Seguindo a trajetória familiar do tio, ela mergulha em suas próprias memórias afetivas para destacar a importância que Carlos Marighella tinha entre seus familiares. Entretanto, ainda que as referências iniciais da narrativa sejam tais memórias, elas são contrapostas às imagens-canônicas do Marighella/guerrilheiro, “o inimigo público nº 1 da Ditadura Militar”, nas palavras da própria sobrinha.

Imagens da Bahia no início do século XX retratam a cidade de Salvador envolta em extrema pobreza, revelando um quadro de desigualdade que, adiante, fará jus às preocupações políticas de Carlos Marighella. É no seio familiar que Marighella firmará convicções e princípios: filho de um descendente de italianos com uma bisneta de escravos haussás, terá assim seu caráter definido. Segundo o antropólogo e poeta Antônio Risério: “criado numa casa onde havia anarquismo e Revolta dos Malês... esse menino, Carlos, ia deixar por menos?”

A capacidade intelectual de Carlos Marighella é retratada perpassando o interesse de seus avós para que o garoto estudasse devido à sua facilidade em lidar tanto com números (expressa em seu bom entendimento de Matemática) quanto com as palavras (sua paixão pela leitura, pelos livros e por seus escritos poéticos). Aos sete minutos e trinta e quatro segundos do filme, há destaque para a imagem de um atestado de bom comportamento do estudante Carlos Marighella, redigido pela Escola Polytechnica da Bahia.¹¹

Ao relatar uma anedota relacionada ao “surgimento do comunismo na Bahia”, Clara Charf, então companheira de Carlos Marighella e ex-militante do PCB e da ALN, ressalta uma espécie de “característica” própria de Marighella. Diz Clara: “ele era muito da coisa visual... de como fazer as coisas que as pessoas olhassem e vissem e se dessem conta (...)”. Neste sentido exposto por Clara Charf, fica evidente uma referência à ideia de execução do binômio teoria/ação, aspecto que será retomado por outros depoentes ao longo da trama.

Os educadores, de maneira geral, e os professores de História, em particular, têm debatido, com frequência, sobre o lugar do visual e, em última instância, da teoria e da ação no que se refere ao ensino de História. Assim, o recurso às imagens passa, também, pela crítica da utilização destas

¹¹ “Attesto que o Sñr. Carlos Marighella é portador de exemplar comportamento e tem a precisa idoneidade moral para ser aluno da Escola Polytechina da Bahia”.

mesmas imagens. Contra a banalização das imagens, Elias Thomé Saliba observa que:

O profissional de História deve esforçar-se por quebrar com essa espécie de amnésia estrutural, cada vez mais favorecida pela lógica do pensamento cotidiano. Uma das formas para se buscar essa espécie de contra-discurso visual é procurar mostrar, ao máximo, como essas imagens são produzidas (...). Assim, todo o esforço didático do professor, mesmo no primeiro ciclo, deve ser no sentido de mostrar que o mais importante no visual, seja por que meio for, é o **fato de que as imagens na tela tenham sido colocadas lá por alguém...** as imagens não são feitas gratuitamente, mas **por alguém que ganha a vida fazendo imagens e que obedece a um certo número de regras e limitações.** Assim, em quaisquer situações, temos de mostrar **como os filmes (ou imagens) são produzidos.** (SALIBA, 2007, p. 92).

As prerrogativas de Saliba se somam às ideias do historiador Marcos Napolitano. Em seu texto *A História depois do papel*, publicado em 2008, ele observa que “a questão é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos”. (NAPOLITANO, 2008, p. 236).

Temos a impressão de que ambos os argumentos são relevantes (Saliba e Napolitano) quando se pensa, num primeiro momento, na utilização específica das imagens. O outro passo, será o de cotejarmos o momento mesmo da análise e o objetivo de utilização desta ou daquela imagem. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

De acordo com a cineasta Isa Grinspum Ferraz, a consolidação do afeto político, em Carlos Marighella, ganha força à luz de prisões, torturas, liberdade, clandestinidade. À trajetória errante do militante comunista se soma sua união com Clara Charf, num *continuum* de perseguição e fuga, amor e liberdade. O quadro político internacional, potencializado pela Guerra Fria, impõe no plano interno uma política do medo, onde afetos precisam ser manipulados e guindados ao controle e à classificação (pensamos na censura e em seu avanço sobre a cultura). De acordo com

Christian Dunker, “o medo é o afeto da ordem, do egoísmo e da covardia moral”. (DUNKER, 2017, p. 7).

A cineasta procura retratar esse ambiente político e investiga, por meio das ações de Carlos Marighella e de seus aliados, os embates políticos no interior da esquerda, a decepção dos intelectuais com o stalinismo e o rompimento de Marighella com o PCB. A opção de Carlos Marighella pela guerrilha soa, pelas lentes de Isa Grinspum Ferraz, como única opção viável diante do quadro repressivo imposto pelo Estado brasileiro mas, também, devido aos desacertos surgidos entre a própria esquerda. Aqui, talvez seja necessária a reflexão de Wladimir Safatle sobre o conceito de “desamparo”:

Neste sentido, há de se lembrar que o desamparo não é apenas demanda de amparo e cuidado. Talvez fosse mais correto chamar tal demanda de cuidado pelo Outro de ‘frustração’. No desamparo, deixo-me afetar por algo que me move como uma força heterônoma e que, ao mesmo tempo, é profundamente desprovido de lugar no Outro, algo que desampara o Outro. Assim, sou a causa de minha própria transformação ao me implicar com algo que, ao mesmo tempo, me é heterônomo, mas me é interno sem se me ser exatamente próprio. O que talvez seja o sentido mais profundo de uma heteronomia sem servidão. O que não poderia ser diferente, já que amar alguém é amar suas linhas de fuga. (SAFATLE, 2016, p.31.).

O panorama de violência imposto pelo regime militar tem, no olhar da cineasta, uma sequência de ações e fatos que redundam na organização política levada adiante por Carlos Marighella para se contrapor ao Estado. De acordo com o depoimento de Carlos Fayal, odontologista e ex-militante da ALN, mesmo em meio à opressão política que assolava o país, ainda havia uma utopia, “a grande utopia era criar o homem novo... a humanidade”. Segundo Marcos Napolitano,

Uma parte da esquerda que aderiu à luta armada foi inspirada pela epopeia da Revolução Cubana, sistematizada pelos teóricos do foquismo. Esta teoria tinha convencido parte dos militantes que um núcleo pequeno e abnegado de guerrilheiros conseguiria derrotar um exército bem armado e conquistar o poder de Estado. (...) O dever do revolucionário era fazer a revolução, dizia Carlos Marighella, uma das primeiras

dissidências do PCB a se animarem com esta tática de luta.(NAPOLITANO, 2015, p. 123.).

A cineasta capta tal conjuntura política e atesta, por meio de depoimentos de ex-militantes, que as investidas efetuadas por Marighella coadunam com a pesquisa historiográfica a seu respeito.

A imagem utópica de Carlos Marighella, construída por sua sobrinha/cineasta, denota uma opção política, dele, pela coletividade. Referendar (ou realizar a crítica) desse processo de construção da cineasta enseja, em nossa perspectiva, um conhecimento prévio do professor de História sobre os mecanismos da linguagem cinematográfica (como já foi aludido anteriormente por Saliba e Napolitano). Dirá Saliba:

Nesse sentido, roteiro, movimentos de câmera, enquadramentos, trucagens, montagens... enfim, tudo o que diga respeito à linguagem cinematográfica ou da TV, ou ao contexto no qual a imagem foi produzida são dados imprescindíveis. Claro que a forma não é tudo. Neste caso, o professor deve selecionar, dentre tais elementos “técnicos”, aquilo que é indispensável para a compreensão do próprio conteúdo das imagens. O ideal é que no planejamento, as imagens e os filmes sejam incluídos não apenas em função do seu conteúdo mas também colocados numa certa sequência que objetive ensinar, desde o seu nível mais elementar, algo da linguagem e das técnicas e da produção da imagem.(SALIBA , 2007, p.92.).

Ora, todos sabemos das dificuldades que envolvem ser professor no Brasil. Os obstáculos e percalços, que já são encontrados mesmo no período de formação do estudante (de História), alimenta um horizonte desalentador que, via de regra, nos obriga a fazer escolhas. Neste contexto, insistir, não se deixar abater, passam a ser premissas necessárias que podem, no médio ou longo prazos, gerar bons resultados.

Assim, a utilização de imagens do ponto de vista não-canônico implica em atenta observação e manejo dos mecanismos analíticos e conceituais que envolvem o trabalho com as fontes, com os documentos. Desta maneira, Napolitano aponta que faz-se necessário

(...) articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu “conteúdo” narrativo propriamente dito. (NAPOLITANO, 2008, p.25.).

No que estamos de pleno acordo.

Na parte intermediária da narrativa, a cineasta apresenta ao espectador os ideais de Carlos Marighella. O depoimento de Takao Amano (advogado, ex-militante do PCB e da ALN) é sintomático neste sentido. Diz Anno: “E outra coisa: a Revolução não tem modelos. Nós não queremos o modelo cubano, soviético, chinês, enfim (...). Ele disse que a revolução brasileira é com samba, futebol... é uma revolução colorido-moreno (...)”.

Temos aqui um ideal de revolução diferente, próprio, novo, envolvido numa espécie de alegria ao se começar algo novo, nos remetendo, em alguma medida, à catarse de *Terra em transe* (Galuber Rocha) e ao otimismo de um Darcy Ribeiro expresso em seu *O povo brasileiro*. Num pequeno trecho temos diferentes revoluções, numa oportunidade, quem sabe única, para o professor de História trabalhar suas ideias, ideais, contradições e conflitos.

A capa da revista *Veja* de 20 de novembro de 1968, “Procura-se Marighella: chefe comunista; crítico de futebol em Copacabana; fã de cantores de feira; assaltante de banco; guerrilheiro; grande apreciador de batidas de limão”, dá o tom do papel desempenhado pela imprensa naquele período. Outra oportunidade para que o professor possa realizar um trabalho com as imagens.

Ao final da narrativa cinematográfica, nos são apresentados aqueles elementos e fatos que já foram decantados pela História, em livros didáticos e pela historiografia brasileira: o Manual do Guerrilheiro (sua publicação e difusão); o assassinato do oficial americano Charles Chandler (12/10/1968) pela ALN; o sequestro do embaixador Charles Elbrick (04/09/1969); a presença da CIA no Brasil; o assassinato do próprio Carlos Marighella. São esses os relatos que, de uma forma ou de outra, foram cristalizados em imagens, que personificaram todo um imaginário envolvendo as guerrilhas

no Brasil das décadas de 1960 e 1970. Isa Grinspum Ferraz parece perceber esse movimento estético-histórico quando condensa tal cenário na reta final do filme. E não se trata aqui de escamotear, esconder, negar ou distorcer o passado em prol de algum aspecto ideológico; trata-se, antes, de cotejar e qualificar a crítica destas imagens num movimento dialético aos textos que retratam o período (em especial, as ações de Carlos Marighella), tão presentes hoje nos livros didáticos de História. Tal tarefa não pode prescindir da participação dos estudantes.

A articulação das imagens não-canônicas com os textos é fundamental. Sobretudo porque as legendas que acompanham as imagens, principalmente a dos livros didáticos, são, descontadas raríssimas exceções, também são estereotipadas e canônicas. (...) Noutros termos, **acredito que as imagens não-canônicas são estratégias para o conhecimento da história mas não substituem o suporte escrito.** (...) A solução prática é saber dosar as imagens e os livros: há diferentes procedimentos de linguagem na tela e na página; as imagens são capazes de provocar uma **impressão de realidade** desconhecida no mundo verbal, pois, ao contrário dos verbos, não podemos “conjuguar” as imagens. (SALIBA, 2007, p.94).

Em todo este percurso, buscamos evidenciar como a utilização das imagens, tendo como mote o filme *Marighella*, pode desencadear uma discussão acerca dos afetos políticos e de suas nomeações. É evidente que este processo busca dialogar, de forma crítica, com as narrativas históricas, com a produção das ideias e dos referenciais imagéticos que possam fazer sentido aos estudantes do Ensino Médio. Lidar com imagens é lidar com emoções. (SALIBA, 1994, p.82-95). Dirá Saliba:

Há, em primeiro lugar, a emoção que experimentamos ou não ao ver uma imagem; em segundo lugar, a emoção daquele que fez a imagem; e, por último, mas não menos importante, a reação emocional daquele que é objeto da imagem. (SALIBA, 2007, p.95).

Aqui, a relação que estabelecemos com o Outro, com os afetos pertinentes a uma determinada conjuntura, dizem respeito ao que se

aprende e ao que ensina. A equação fundamental ainda continua sendo o professor e o aluno, e as escolhas que serão feitas quando lidamos com uma formação que se pretende crítica e constante passam pelo surgimento de novas possibilidades de mediações e interpretações que façam sentido para aqueles que vivenciam a História.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Rede Federal: histórico. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Revista Tempo**. Niterói, RJ, Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, v. 11, n.21, p.18, 2003.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

DYARREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIS, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do Regime Militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. A história depois do papel. IN: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAFATLE, Wladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: CAPELATO, Maria Helena R. (Org.). **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da História. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, n.13, 1994.