

## O cinema como recurso didático para promover a assimilação ativa em aulas de História: as vozes do documentário *Maioria Absoluta* (1964)

*Cinema as a teaching resource to promote active assimilation in History classes: the voices of the documentary short Maioria Absoluta (1964)*

José Almir Santos Basílio Filho,<sup>1</sup> UFCG

### Resumo

O objetivo do presente trabalho é discutir possibilidades de uso do documentário em curta-metragem *Maioria Absoluta* (1964), dirigido por Leon Hirszman, como recurso didático em aulas de História a partir da noção de “vozes do documentário”, formulada por Bill Nichols. Partindo da fundamentação teórica de Libâneo, que entende que a função do ensino é difundir conhecimentos sistematizados para que os estudantes possam participar ativamente na vida social e política, discutimos como o cinema, e mais especificamente *Maioria Absoluta*, pode configurar-se como um recurso didático de extrema riqueza para promover a assimilação ativa entre os alunos em aulas de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História; cinema brasileiro; Leon Hirszman; José Carlos Libâneo.

### Abstract

The aim of this paper is to discuss how the documentary short film *Maioria Absoluta* (1964), directed by Leon Hirszman, can be used as a teaching resource in History classes, based upon the concept of “documentary voices”, developed by Bill Nichols. Based on Libâneo's theoretical foundation, which understands that the function of teaching is to disseminate systematized knowledge so that students can actively participate in social and political life, this paper discuss how cinema, and more specifically *Maioria Absoluta*, can be configured as a teaching resource of extreme richness to promote active assimilation among students in History classes.

**Keywords:** History teaching; brazilian cinema; Leon Hirszman; José Carlos Libâneo.

### Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir possibilidades de uso do documentário em curta-metragem *Maioria Absoluta* (1964), dirigido por Leon Hirszman, como recurso didático em aulas de História a partir da noção de “vozes do documentário”, formulada por Bill Nichols. Seguindo a abordagem crítico-social defendida por Libâneo, segundo a qual é papel do ensino difundir conhecimentos sistematizados para que os estudantes possam participar ativamente na vida social e política e engajar-se nas lutas sociais com uma perspectiva crítica, e em conformidade com os atuais objetivos da legislação educacional que orienta o ensino de

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Desenvolve pesquisas com ênfase na história do cinema brasileiro e atualmente é membro do grupo de pesquisa História Social da Democracia.

História, entendemos que a citada obra de Hirszman encaixa-se perfeitamente na aula de um professor que busque estimular a assimilação ativa dos alunos.

Como uma pesquisa de caráter interdisciplinar, recorreremos a referências de diversas áreas do conhecimento, tais como teoria cinematográfica, pedagogia e historiografia - em relação a esta última, priorizamos trabalhos relativos ao cinema brasileiro engajado da década de 1960, recorte em que se concentra grande parte da filmografia de Leon Hirszman, incluindo o curta-metragem que constitui nossa fonte principal. Tendo em vista que autores como Marcelo Ridenti, Marcos Napolitano Jean-Claude Bernardet e Emilla Grizende Garcia já produziram amplas análises sobre a atividade de cineastas engajados como Hirszman, que colaboraram para a revolução estética promovida pelo Cinema Novo e representaram nas telas os problemas sociais mais relevantes para as esquerdas nos anos que antecedem o Golpe de 1964, optamos por seguir por uma abordagem diferente: enfatizamos a aplicação pedagógica dos estudos sobre cinema que constituem parte de nosso balanço bibliográfico, articulando-os com estudos da pedagogia. Desse modo, não visamos desenvolver uma análise fílmica de *Maioria Absoluta* ou apresentar um amplo panorama do Cinema Novo, mas sim problematizar sua riqueza enquanto recurso didático.

Para levar a cabo tal objetivo, tomamos como fundamentação teórica as concepções sobre educação de Libâneo. Na definição deste autor,

a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2006, p. 17).

No caso da prática educativa escolar, ela caracteriza-se por ser uma ação consciente, deliberada e planejada e possuir objetivos e intenções definidos conscientemente - isto é: ela é socialmente determinada por fins sócio-políticos e ideológicos. Assim, os objetivos da educação não são neutros e estão atrelados a que tipo de cidadão pretende-se formar (Ibid. p. 18-26). No caso da legislação educacional brasileira atualmente em vigor, conforme exposto no Artigo 2º da Lei nº 9.394, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; similar atribuição aparece também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a formação dos currículos escolares visando o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Notamos nestes dois documentos a ênfase na formação do cidadão, capaz de atuar com autonomia nas diversas demandas da vida política e social, e do trabalhador. Apesar de aparentemente estarem em consonância com a concepção de Libâneo sobre os objetivos da educação, este autor, pelo contrário, demonstra que a fundamentação ideológica que permeia tais documentos oficiais parte de orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, vinculadas ao neoliberalismo. Sob esse viés, a educação torna-se um meio de aliviar a pobreza, reduzir a exclusão social e apaziguar os conflitos (Libâneo, 2016, p. 42), priorizando a educação instrumental cuja ênfase direciona-se a “conhecimentos práticos e úteis” selecionados sob a lógica do consumo e dos negócios para inserir os alunos no mundo do trabalho:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (Ibid., p. 47).

Em sua aplicação prática, a escola que reduz sua função a transmitir conteúdos úteis para a formação de profissionais plenamente inseridos na lógica neoliberal do mercado acaba por negligenciar a formação de um cidadão ativo capaz de transformar, efetivamente, o meio social em que vive: sob o viés instrumental que permeia muito do que é aplicado na educação pública atualmente, problemas decorrentes das estruturas sociais que marginalizam determinados grupos são tratados como problemas individuais cuja única solução pode partir da qualificação profissional do cidadão, sem colocar em questão a própria organização social que garante a manutenção das desigualdades (Libâneo, 2006, p. 21).

Ainda assim, a escola permanece como o campo de atuação política do professor (Idem, 2016, p. 22), e este, quando munido de uma perspectiva crítica em relação às limitações e obstáculos previamente colocadas, pode incorporar outras abordagens em sua prática docente que ofereçam novas perspectivas de transformação para os alunos. Afinal, como colocado por Libâneo, embora a ideologia dominante tenha influência notável nas

relações sociais, estas não são estáticas tampouco imutáveis: a ação política efetiva das classes subalternas é capaz de fazer valer seus interesses e modificar suas condições através da luta social. O papel do professor nesse processo não pode ser menosprezado, e o ensino de história, mais especificamente, torna-se um campo privilegiado para debater como os próprios alunos podem tornar-se sujeitos ativos na transformação de seu meio. No decorrer deste trabalho, demonstraremos como isso pode ser feito na prática, com o auxílio dos conhecimentos provenientes de outros campos de estudo.

Para levar a cabo a aplicação em sala de aula de *Maioria Absoluta* como recurso didático, nossa metodologia se baseou nas formulações de Bill Nichols sobre o estudo do documentário. Uma das perspectivas de análise apresentadas pelo autor dá ênfase à noção de “voz própria” do documentário - isto é: a transmissão de significados no documentário, que vai além do que é literalmente dito, articula-se a uma lógica argumentativa relacionada ao seu estilo (Nichols, 2010, p. 73).

Essa “voz” não se limita ao roteiro ou aos diálogos, ela consiste também na maneira com que o diretor usa a trilha sonora, a montagem, e demais recursos fílmicos para reforçar determinadas ideias - o que tira do documentário seu aparente caráter de verdade incontestada do passado. Ainda que, muitas vezes, haja uma narração que oriente mais explicitamente a posição do diretor em relação ao que é mostrado, a “voz” do documentário apresenta-se também de forma mais implícita por estratégias que orientam o espectador a perceber as imagens desta ou daquela forma - esse é um fator que, para os historiadores, é fundamental: tomamos os documentários não como filmagens neutras mas sim como registros dotados de uma perspectiva, de uma lógica informativa e de uma organização (Ibid., p. 79).

Detalharemos mais adiante a aplicação dessa concepção, mas por ora cabe destacarmos que, em aulas de História, ela é especialmente importante para reforçar a assimilação ativa defendida por Libâneo. Ao confrontarmos o conteúdo de um documentário com seu contexto de realização e questões por trás das câmeras, podemos propor uma problematização ainda mais rica do que seria caso tratássemos apenas dos conteúdos das imagens, dando mais profundidade a noções como ativismo político e social, censura, entre outras.

### **A assimilação ativa a partir de fontes históricas audiovisuais em sala de aula**

É praticamente um consenso entre historiadores que utilizam o cinema como fonte histórica que, para a compreensão de determinada obra, é imprescindível uma análise do contexto de sua realização bem como de seu uso específico da linguagem cinematográfica.

Não basta apenas considerar seu tema, seu “conteúdo”, é preciso também levar em conta porque os recursos estilísticos do cinema foram utilizados desta ou daquela maneira pelo diretor, afinal essa escolha é parte fundamental na construção dos significados do filme e na transmissão de ideias e sentimentos ao espectador.

Desde Marc Ferro, pioneiro no uso deste tipo de fonte, foi sugerido que o historiador não deve buscar nas imagens dos filmes somente a mera ilustração de algum conhecimento já postulado pela tradição escrita, mas sim considerar as imagens enquanto tais, com suas forma e linguagem específica, e utilizar de outros conhecimentos para apreendê-las melhor - como faz o historiador ao buscar a relação entre os filmes e a realidade (Ferro, 1988, p. 29). Mesmo historiadores posteriores que discordam dos métodos de Ferro, como Napolitano, há uma concordância em relação à necessidade de analisar o filme a partir de suas estruturas internas de linguagem (Napolitano, 2008, p. 236; p. 267), que implica na importância de articular forma e conteúdo na pesquisa histórica.

O domínio deste traço metodológico é fundamental para uma crítica interna e externa da fonte audiovisual com o devido rigor em uma pesquisa de História, mas, como aponta Circe Bittencourt, adquirir tal domínio não necessariamente constitui um objetivo pedagógico da disciplina escolar História: há diferenças fundamentais entre o ofício do historiador, que pode colocar problemas diante de fontes e produzir novas interpretações a partir da aplicação de categorias e procedimentos metodológicos específicos da área, e a atividade do aluno, cuja intenção maior de sua formação é "desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal" (Bittencourt, 2008, p. 327-8).

No caso da utilização do cinema em aula, para efetivar tal intenção não basta limitar-se a analisar o conteúdo do filme (Ibid., p. 375), afinal isso poderia implicar em uma assimilação acrítica da obra por parte dos alunos caso eles tomassem aquelas imagens como uma verdade neutra do passado. Portanto, como proposto por Libâneo, cabe ao professor orientar sistematicamente a aplicação de métodos de análise e crítica pelos alunos, criando meios e condições para que os estudantes desenvolvam a assimilação ativa e apliquem tais métodos de forma coerente com os objetivos de ensino. A orientação sistemática do professor não implica em passividade dos alunos - pelo contrário: assegura que cada aula seja uma tarefa de pensamento para o aluno. (Libâneo, 2006, p. 106).

Nas seções da BNCC relativas ao ensino de História, encontramos uma ênfase à chamada “atitude historiadora”, que possui paralelos com a autonomia intelectual em relação à interpretação de fontes históricas que temos tratado nesta seção do artigo. Na seção que introduz as competências específicas a serem desenvolvidas no ensino de História no ensino

fundamental, há especial destaque para o uso de documentos diversos como recursos didáticos:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2018, p. 398).

A BNCC apresenta os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de objeto como etapas para o desenvolvimento da autonomia intelectual, indicando que a “percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (Ibid, p. 400). Embora, como exposto nas críticas feitas por Libâneo à legislação educacional em vigor, algumas dessas atribuições sejam demasiado vagas e até mesmo encubram as contradições da sociedade que impedem que diversos grupos marginalizados exerçam de forma plena a cidadania, os objetivos do ensino de História na BNCC previamente colocados são suficientemente amplos para possibilitar ao professor uma ação política efetiva dentro de seu campo de atuação.

O desenvolvimento da chamada “atitude historiadora” em relação a fontes históricas, por exemplo, pode ser orientado para motivar de forma mais destacada reflexões sobre problemas sociais insuficientemente abordados na legislação - a partir da seleção de fontes, como filmes, que estimulem a assimilação ativa nesse sentido. Colocando em prática o laboratório da memória proposto pela BNCC, o professor pode optar por dar destaque a temas tradicionalmente negligenciados e contribuir para a construção de uma memória menos alinhada à ideologia da classe dominante.

Como colocado por Ralejo et. al., a metodologia de desenvolvimento da atitude historiadora proposta pela BNCC “não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado.” (Ralejo et. al., p. 15, 2021). Sem a pretensão de dotar os alunos de pleno domínio dos métodos historiográficos para a análise de fontes, o uso de fontes como o cinema como recurso didático, sob mediação do professor de História, abre

margem para que os alunos apliquem seus conhecimentos e habilidades adquiridas nos mais diversos setores da vida social de forma autônoma e engajada.

### **As vozes de *Maioria Absoluta* e sua aplicabilidade em aulas de História**

A partir das concepções sobre objetivos da educação e possibilidades de uso do cinema como recurso didático em aulas de História, podemos nos referir mais diretamente ao documentário de curta-metragem que constitui o objeto central deste artigo. A filmografia de diretores ligados ao Cinema Novo, como Leon Hirszman, Glauber Rocha, Helena Solberg, Nelson Pereira dos Santos e outros, é dotada de uma riqueza ímpar para auxiliar o ensino de História: ao mesmo tempo em que colaboram para esclarecer diversas questões historicamente localizadas no contexto de tensões que anteciparam o Golpe de 1964 bem como da posterior consolidação deste, também constituem exemplos de conceitos essenciais para o exercício da atividade política nos dias atuais, tais como desigualdade, movimentos sociais, subdesenvolvimento, censura, entre outros. Tais conceitos, conforme a interpretação dos cineastas, também são historicamente localizados, de modo que para seu debate em sala torna-se necessário um exercício de diacronia para problematizar a evolução de seus significados entre o passado e a atualidade.

Nesse sentido, o engajamento do Cinema Novo apresenta particularidades que o diferenciam daquilo que muitos alunos, mais acostumados à estética de filmes contemporâneos de grande orçamento (sobretudo os de maior circulação, produzidos nos Estados Unidos), podem conceber como cinema. Mesmo em sua época de lançamento, tais obras tiveram como mote reagir à ideologia dos países imperialistas propagada através dos filmes estrangeiros que dominavam o mercado nacional: através de sua estética conscientemente desvinculada dos padrões impostos pelo cinema produzido nos países desenvolvidos, o Cinema Novo articulou seu engajamento de esquerda e sua denúncia dos problemas nacionais com uma estética inovadora e por vezes agressiva - o que teve como consequência uma relação conflituosa com parte do público (Autran, 2008, p. 86-87). Glauber Rocha, por exemplo, contrapõe a estética do cinema importado, marcada por objetivos puramente industriais e cuja ideologia falsificava a realidade dos países subdesenvolvidos, com a chamada “estética da fome” característica do Cinema Novo, que denunciava frontalmente a miséria do Brasil (Rocha, 2004, p. 65).

Sob essa lógica podemos compreender *Maioria Absoluta*. Seu diretor, Leon Hirszman, assim como o conjunto dos diretores do Cinema Novo, defendia posições de esquerda (Ridenti, 2014, p. 70-71), de modo que sua atividade enquanto realizador desde o início



dialogou com questões colocadas por outros setores da militância além do setor artístico. Atuando no Centro Popular de Cultura (CPC) e realizando junto a outros diretores o filme *Cinco Vezes Favela* (1962), composto por cinco curtas de cinco diretores, Hirszman seguiu a tendência dominante entre as esquerdas naquele momento de propor uma arte nacional e popular cujo objetivo seria a conscientização popular em relação aos problemas nacionais:

Falar do povo, pelo povo, dar a palavra ao próprio povo: as variantes e os debates eram muitos, mas o centro continuava sendo a busca das raízes do autêntico homem do povo (...). Essa busca do nacional e popular marcou os filmes dos anos 1960, particularmente os do Cinema Novo, cujos cineastas foram mudando ao longo do tempo (por exemplo, deixando de lado o projeto da revolução), mas sempre conservando algum aspecto de sua marca original: a vinculação, de algum modo, ao povo (Ridenti, 2014, p. 83).

Militante do PCB, Hirszman repercutiu essa posição que foi a tônica até o Golpe de 1964 - momento a partir do qual inicia-se um processo de autocrítica entre os cineastas. Antes disso, porém, Hirszman realiza *Maioria Absoluta* em 1963 e monta-o nos primeiros meses de 1964, ainda em um momento em que a estética nacional-popular predominava no cinema engajado brasileiro (Garcia, 2019, p. 1). Garcia destaca que para tal documentário de Hirszman, foi especialmente importante o advento do chamado cinema direto, que possibilitou a gravação *in loco* de entrevistas com câmeras mais leves e gravações mais baratas, o que colaborou para a construção de uma estética mais realista (Ibid., p. 4-5).

Para que a utilização de algum filme do Cinema Novo, como *Maioria Absoluta*, seja efetiva, tendo em vista a especificidade da proposta estética dos diretores bem como as particularidades da militância na conjuntura dos anos 1960, consideramos importante que o professor faça uma avaliação diagnóstica. Segundo Libâneo, este tipo de avaliação, quando aplicada no início do desenvolvimento das aulas (de maneira formal, como em uma atividade escrita, ou informal, como em uma conversa), tem a função de indicar para o professor os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que serão aplicados posteriormente (Libâneo, 2006, p. 197). Isso garante que os alunos estejam preparados para assimilar ativamente os conhecimentos ou habilidades que o professor espera abordar ou possibilita uma revisão do planejamento para tornar a abordagem metodológica mais clara para os alunos.

Desse modo, ao introduzir um filme como *Maioria Absoluta* para os alunos, é importante debater algumas das características do Cinema Novo previamente indicadas nesse artigo de modo a engajá-los em uma reflexão sobre como a forma fílmica articula-se com os temas e objetivos do filme. Por que o filme traz entrevistas com trabalhadores urbanos e rurais



e também entrevistas com pessoas de classe média em momento de lazer, muitas vezes contrapondo falas destas últimas com imagens dos trabalhadores? Por que no filme predomina a ausência de trilha sonora? Qual, possivelmente, seria o viés político do diretor responsável por selecionar tais imagens e montá-las dessa maneira? Quais são as vozes por trás deste documentário?

Para auxiliar-nos a orientar os possíveis debates em torno dessas questões, recorreremos novamente a Nichols. Segundo o autor, o documentário engaja-se no mundo pela representação, fazendo-o de três maneiras: oferecendo um retrato ou representação reconhecível do mundo, o que muitas vezes é suficiente para tomar o que está na tela como verdade; significando ou representando os interesses de outros, que podem ser tanto os sujeitos que constituem o tema do filme quanto a instituição que patrocina a obra; colocando diante do espectador a defesa de certo ponto de vista, intervindo mais ativamente para influenciar opiniões. (Nichols, 2005, p. 29-30).

Evidentemente, não trata-se de uma classificação rígida, e tais tipos de representações muitas vezes se entrelaçam. Em *Maioria Absoluta*, notamos tanto a representação de interesses dos sujeitos do filme - isto é, os analfabetos - quanto a tentativa de influenciar a opinião do espectador e mobilizá-lo em torno da luta contra o analfabetismo e a marginalização dos indivíduos representados. Um bom exemplo disso é a última frase do filme, enunciada pelo narrador Ferreira Gullar: “O filme acaba aqui. Lá fora, a tua vida, como a destes homens, continua.”. Nota-se aí um apelo direto ao público, que se subentende que não seria um dos sujeitos representados no filme, mas sim um indivíduo de grupos sociais mais favorecidos. Como o próprio diretor comenta em entrevista:

Ao invés de fazer um filme sobre o método Paulo Freire, que era a proposta, que seria a proposta inicial, a opção era fazer um filme que desse voz aos analfabetos. Ao invés de fazer propaganda de como é bom e de como se deve alfabetizar direito, era levantar as condições sociais dos analfabetos, as condições materiais de vida e espirituais, no sentido de vê-los, ver o problema deles, falar sobre educação, sobre saúde, sobre seus filhos, sobre solução do mundo. Falam com precisão poética, com expressão radical da língua (Hirzman *apud* Garcia, 2019, p. 2)

Nesse sentido, podemos avaliar que *Maioria Absoluta* parte da “voz” de Hirzman enquanto militante, ao mesmo tempo em que busca dar protagonismo para grupos marginalizados, e o faz através das diversas entrevistas com pessoas analfabetas inseridas no filme - entrevistas estas que denotam um caráter de verdade, sobretudo quando comparadas com a abordagem conferida às entrevistas com pessoas de classe média, as quais são

apresentadas, através de recursos de montagem paralela, como interpretações equivocadas da realidade.

Como exposto anteriormente, tal documentário esclarece propostas e ideias de setores dominantes da militância de esquerda no contexto de democracia populista nos anos que antecedem o Golpe de 1964 no Brasil, ao mesmo tempo em que traz perspectivas sobre conceitos e problemas sociais latentes da atualidade. Mesmo com a manipulação da imagem fílmica e imposição da voz de Hirszman na construção dos significados das imagens, as entrevistas com os sujeitos históricos representados no filme permanecem como documentos passíveis de debate: as posições e opiniões expressas por eles ainda reverberam na sociedade contemporânea ao trazer à tona o problema do analfabetismo e, em nível mais geral, da desigualdade social?

Retomando as competências colocadas pela BNCC para História no ensino fundamental, a primeira se destaca para orientar a atividade do professor no sentido de promover debates sobre o tema:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 402).

O professor, visando abordar a problemática do analfabetismo, pode abordar tanto as relações de poder na sociedade brasileira dos anos 1960 quanto as existentes hoje, de modo a traçar uma comparação a fim de perceber continuidades ou rupturas - sempre tendo em vista as possibilidades de intervenção e mobilização através da ação política.

### **Considerações finais**

Através deste trabalho, pretendemos apresentar uma breve possibilidade de aplicação do cinema enquanto recurso didático em sala de aula. Sem pretensões de esgotar o debate ou propor uma análise extensiva do documentário aqui abordado, trouxemos *Maioria Absoluta* como um exemplo dentre tantos outros que o professor pode utilizar em seu ofício.

Destacamos, por fim, a importância da mediação do professor na relação entre aluno e filme enquanto recurso didático, o qual não deve tornar-se simplesmente um meio de “gastar o tempo” de aula ou de substituir o papel do professor ao apresentar os conteúdos. Para a abordagem de obras cinematográficas que fogem dos padrões estéticos atuais, que geralmente são mais familiares aos alunos, é imprescindível uma intervenção no sentido de esclarecer os

motivos de tal obra ser diferente desses padrões, evitando assim uma rejeição que dificulte o engajamento nos debates propostos.

Para que os objetivos de ensino da aula sejam efetivados e o filme configure-se, de fato, enquanto um recurso didático coerente com os objetivos, métodos e conteúdos de ensino, é necessária a orientação sistematizada do professor para dirigir os estudos dos alunos e sua utilização dos métodos de análise para a assimilação ativa dos sentidos da obra. Sob a mediação do professor, é possível assegurar que os alunos conquistem habilidades e conhecimentos para, em momentos posteriores de sua vida social, atuarem com autonomia e independência, colocando em prática aquilo que foi aplicado em sala.

### Referências Bibliográficas

- AUTRAN, Arthur. As concepções de público no pensamento industrial cinematográfico. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 36, p. 84-90, ago. 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 01 out. 2024.
- FERRO, Marc. **Cinema and History**. Detroit: Wayne State University Press, 1988.
- GARCIA, Emilla Grizende. O documentário "Maioria Absoluta" e a representação do nacional-popular. **Revista História e Cultura**, v. 8, n.1. 2019
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez: 2006.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159. jan./mar. 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>>. Acesso em: 01 out. 2024.
- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.