



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUCICLEIDE ARAÚJO RODRIGUES

AS REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS SOBRE PEDAGOGIA JESUÍTA NO CINEMA
NACIONAL

CAMPINA GRANDE – PB

2018

LUCICLEIDE ARAÚJO RODRIGUES

AS REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS SOBRE PEDAGOGIA JESUÍTA NO CINEMA
NACIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
elaborado e apresentado como requisito parcial
para a obtenção do Título de Graduada, pelo
curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Orientadora: Prof.^a Me. Senyra Martins
Cavalcanti

CAMPINA GRANDE – PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R696r Rodrigues, Lucicleide Araujo.
As representações filmicas sobre pedagogia jesuita no cinema nacional [manuscrito] / Lucicleide Araujo Rodrigues. - 2018.
54 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Senyra Martins Cavaicanti , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Companhia de Jesus. 2. Catequese. 3. Filmes Históricos. 4. Pedagogia religiosa. I. Título
21. ed. CDD 371.07

LUCICLEIDE ARAÚJO RODRIGUES

AS REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS SOBRE PEDAGOGIA JESUÍTA NO CINEMA
NACIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado e
apresentado como requisito parcial para a obtenção do
Título de Graduada, pelo curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Aprovado em: 10 / 12 / 2018

Nota: 10,0 (dez)

BANCA EXAMINADORA

Senyra Martins Cavalcanti

Prof.^a Me. Senyra Martins Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Orientadora

Maria do Socorro Moura Montenegro

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Examinadora

Patrícia Aragão

Prof.^a Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Examinadora

Dedico este trabalho à toda minha família, por sempre se fazerem presentes em todos os momentos que precisei e, especialmente a minha avó materna Bernadete Rodrigues da Silva, minha segunda mãe, um ser iluminado que nunca permitiu que eu desistisse de alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pelo dom da vida e por ter me concebido saúde e perseverança na tentativa de alcançar meus objetivos, durante essa caminhada acadêmica. Por nunca ter me deixado sentir-se sozinha e desamparada, mesmo nas situações mais difíceis, seja qual fosse ela.

Aos meus pais, Maria Lúcia Araújo Rodrigues e Luís Carlos Silva Rodrigues, que mesmo sem entenderem o motivo da minha escolha pela Pedagogia, sempre me deram força e demonstraram compreensão com as minhas ausências, nos momentos familiares.

Aos meus irmãos, Flazinete Araújo Rodrigues e Adriano Araújo Rodrigues, por todo apoio e carinho. Em especial ao meu irmão por sempre se fazer presente e me ajudar quando preciso.

Às minhas avós, Bernadete Rodrigues da Silva e Maria Rozalina Silva Rodrigues por todo carinho e tranquilidade que me transmitem e tanto me acalma.

Aos meus primos/irmãos, José Wellington Rodrigues da Silva, Adilma Rodrigues Lucindo e Adrina Rodrigues Lucindo, pelos momentos de descontração e demonstrações de carinho e admiração por mim.

Às minhas amigas e companheiras de escrita, Ana Paula Marinho dos Santos e Késsia Ferreira Viana Bezerra Dias, pelo companheirismo e parceria desde o início do curso.

Aos meus ex-professores da educação básica, aos quais ainda mantenho contato e possuo profunda admiração. Em especial ao meu ex-professor de Português, Hélio Rodrigo Paes, profissional que demonstra grande empatia com seus alunos e principal responsável pelo meu atual gosto pela leitura e escrita.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), os quais tive a oportunidade de ser aluna e que muito tem contribuído para o meu desenvolvimento acadêmico.

À minha orientadora prof.^a Me. Senyra Martins Cavalcanti, pessoa por quem tenho grande apreço e admiração. Sou muito grata pela suas orientações e incentivos.

À banca examinadora, pela atenção e pela avaliação desse trabalho, o que contribuirá ainda mais para meu crescimento enquanto estudante.

OBRIGADA A TODOS!

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota. (Madre Teresa de Calcutá).

RESUMO

A Companhia de Jesus foi criada por Bula Papal em 1540, como instrumento da Contrarreforma Católica, exercendo o monopólio sobre a educação brasileira até 1759, período em que foram expulsos da colônia e a educação passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. Destarte, as propostas educacionais do Plano de Estudos Ratio Studiorum refletem-se até os dias atuais, no currículo e nas rotinas de sala de aula em nosso país. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações sobre a Pedagogia Jesuíta no cinema nacional e, como objetivos específicos: entender o surgimento das novas ordens religiosas no século XVI, identificar a Companhia de Jesus e sua função educativa, verificar os aspectos da catequese desenvolvida no Brasil durante o Período Colonial e, por fim, investigar como a Pedagogia Jesuíta é representada em filmes históricos. Analisando os filmes “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) e “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003). Na fundamentação teórica, utilizamos: Ferro (1992), na discussão do filme como fonte histórica; Morettin (2011), sobre as relações cinema e história; o conceito de representação, em Chartier (1991); as crianças no Brasil quinhentista, em Chambouleyron (2009); a Pedagogia Jesuíta, em Saviani (2007); sociedade, educação e currículo no Brasil Colônia, em Zotti (2004); a figura feminina, em Raminelli (2004); e o início da Pedagogia Moderna no século XVI, em Cambi (1999). Os resultados da pesquisa possibilitaram analisar as representações fílmicas da Pedagogia Jesuíta, de forma a conhecer como se dava a organização dos estudos desenvolvidos pelos padres no Período Colonial. A utilização das obras fílmicas selecionadas, permitiu observar, a partir do conceito de representação, em Chartier (1991), a “romantização” em relação à catequese desenvolvida na primeira fase da ação dos Jesuítas, na qual os padres eram vistos como uma espécie de herói ou até mesmo, um santo, como a exemplo da representação de Anchieta, no filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977). Todavia, as obras fílmicas também possibilitaram o entendimento sobre a outra face da catequização a qual os nativos foram submetidos, a aculturação que estes sofreram. Nesse sentido, concluímos que o cinema enquanto fonte histórica é capaz de desvelar até mesmo aquilo que o autor da obra não considere como centralidade para sua história.

Palavras-chave: Companhia de Jesus. Catequese. Filmes Históricos. Pedagogia Religiosa.

ABSTRACT

The Company of Jesus was created by Bula Papal in 1540, like an instrument of the Catholic counter-reformation, exercising the monopoly on Brazilian education until 1759, when they were banned from the colony and education became the responsibility of the Portuguese Crown. Thus, the educational proposals of the Ratio Studiorum curriculum are reflected to the present days, curriculum and classroom routines in our country. The general objective of this research is to analyze the representations about Jesuit Pedagogy in national cinema and, as specific objectives: to understand the emergence of the new religious orders in the XVI century, to identify the Company of Jesus and their educational function, to verify the aspects of catechesis developed in the Brazil during the colonial period and, finally, to investigate how the Jesuit Pedagogy is represented in historical films. Analyzing the films "Anchieta, José do Brasil" (directed by Paulo César Saraceni, 1977), "The Mission" (directed by Roland Joffé, 1986) and "Desmundo" (directed by Alain Fresnot, 2003). In the theoretical basis, we use: Ferro (1992), in the discussion of the film as historical source; Morettin (2011), on the relations of cinema and history; the concept of representation, in Chartier (1991); children in sixteenth-century Brazil, in Chambouleyron (2009); the Jesuit Pedagogy, in Saviani (2007); society, education and curriculum in Colonial Brazil, in Zotti (2004); the female figure, in Raminelli (2004); and the beginning of Modern Pedagogy in the sixteenth century, in Cambi (1999). The results of the research made it possible to analyze the film representations of the Jesuit Pedagogy, in order to know how the organization of the studies developed by the priests in the Colonial period was given. The use of the selected film works allowed us to observe, from the concept of representation, in Chartier (1991), the "romanticization" in relation to the catechesis developed in the first phase of Jesuit action, in which the priests were seen as a kind of hero or even a saint, as in the example of Anchieta's representation in the film "Anchieta, José do Brasil" (Paulo César Saraceni, 1977). However, the film works also enabled the understanding of the other face of the catechization to which the natives were subjected, the acculturation that they suffered. In this sense, we conclude that cinema as a historical source is capable of revealing even what the author of the work does not consider as central to history.

Keywords: Company of Jesus. Catechism. Historical Films. Religious Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Coral orfeonico da Missão de São Miguel Arcanjo	44
Imagem 2: Coral orfeônico auxiliando o padre Jesuíta na celebração de casamento das órfãs com os colonos	44
Imagem 3: Chegada de Pe. Miguel na Missão de São Carlos	45
Imagem 4: Ataque dos soldados da Coroa Portuguesa à Missão de São Carlos, durante a Missa.....	46
Imagem 5: Resistência dos nativos para não saírem da Missão de São Carlos.....	46
Imagem 6: O morto acorda para ser batizado pelo padre Anchieta	47
Imagem 7: Encenação de um dos “Autos”, utilizados por Anchieta	47
Imagem 8: Índias rezando em volta da cruz, símbolo religioso do cristianismo	48
Imagem 9: Chegada das órfãs “prometidas” aos colonos	48
Imagem 10: Mulheres participando de ritual antropofágico	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I: A PEDAGOGIA JESUÍTA	13
2.1 Século XVI: início da Pedagogia Moderna e surgimento dos Jesuítas.....	13
2.1 A Pedagogia Jesuítica e sua estrutura organizacional.....	18
3. CAPÍTULO II: O FILME COMO FONTE HISTÓRICA	24
3.1 O Cinema como fonte da História	24
3.2 As representações.....	31
4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1 Abordagem da pesquisa, coleta e organização dos dados.....	38
4.2 Campo investigativo e análise dos dados.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53

1. INTRODUÇÃO

No século XVI, a Igreja Católica passa por renovações objetivando frear o avanço da heresia, dos protestantes e difundir a religião Católica no Novo Mundo. Assim, surge a necessidade da criação de novas ordens religiosas que desenvolvessem esse triplo ofício que lhes era designado pelo papado romano.

Nesse contexto de Contrarreforma Católica, a Companhia de Jesus é criada por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados por Inácio de Loyola (1491-1556), no ano de 1534, sendo reconhecida por bula papal¹ em 1540. Apoiados pela Coroa Portuguesa e pelas autoridades da colônia, os Jesuítas vieram para o Brasil em 1549, e exerceram o monopólio da educação durante os dois primeiros séculos da colonização. Segundo Saviani (2007), o apoio da Coroa Portuguesa fez com que os Jesuítas pudessem proceder de forma mais orgânica e o ensino por eles organizado, posteriormente, fosse considerado por analistas da história da educação brasileira como um “sistema”.

A proposta de educação desenvolvida pelos Jesuítas no Brasil divide-se em dois momentos distintos. De acordo com Mattos (apud SAVIANI, 2007), o ensino organizado entre 1549 e 1570, primeiro momento da ação dos Jesuítas no Brasil, denominado “Período Histórico”, configura-se como o “esboço de um sistema educacional”, consolidado posteriormente pelo Ratio Studiorum. Essa primeira fase da educação jesuítica, conforme enfatiza Saviani (2007), é marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega e estruturava-se inicialmente pelo ensino do português aos nativos, seguido pela doutrinação na fé cristã, pela escola de ler e escrever e, opcionalmente, pelo canto orfeônico e música instrumental. Considerando que a catequização praticada pelos padres da Companhia de Jesus não era restrita aos nativos - também se estendia aos filhos dos colonos e aos órfãos vindos de Portugal -, os estudos posteriores seguiam em duas frentes, o aprendizado profissional e agrícola ou a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (SAVIANI, 2007).

O segundo momento da presença jesuítica no Brasil durou de 1570 a 1759, período em que os Jesuítas foram expulsos da colônia e a educação passou a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Nessa segunda fase, a Pedagogia Jesuítica passa a ser instruída pelo Plano

¹ Documento expedido pelo Sumo Pontífice, representante máximo da Igreja Católica, por meio do qual se manifesta sobre assuntos de Justiça ou de Graça, como por exemplo, a concessão de perdão ou privilégio a determinada(s) pessoa(s), ou até a imposição de punição de excomunhão. (SILVA, 2009 apud PONTIN, 2012, p. 180).

de Estudos denominado Ratio Studiorum. O Ratio foi um conjunto de regras criadas para orientar as atividades e os agentes diretamente ligados ao ensino. Segundo Saviani (2007), o plano iniciava-se pelas regras do provincial, sequenciando-se pelas do reitor, prefeito de estudos, professores de modo geral e de cada matéria de ensino, regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e, por fim, as regras das diversas academias. Com as mudanças na estrutura educacional e, conseqüentemente, no ensino, advindas dessa segunda fase, a educação torna-se elitista. Isto é, passa a ser voltada para os filhos dos colonos e futuros sacerdotes, visto que as práticas de ensino deixam de serem realizadas nas reduções das aldeias, agora, restringindo-se aos Colégios construídos pela Companhia de Jesus.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações da Pedagogia Jesuíta no cinema nacional. Para tal, temos como objetivos específicos: entender o surgimento das novas ordens religiosas no século XVI, argumentar sobre a Companhia de Jesus e sua função educativa, verificar os aspectos da catequese desenvolvida no Brasil durante o Período Colonial e, por fim, investigar como a Pedagogia Jesuíta é representada através de filmes históricos.

O referencial teórico da pesquisa é composto por Ferro (1992), teórico que defende a utilização do filme como fonte histórica; Morettin (2011), sobre as relações cinema e história; e Chartier (1991), sobre o conceito de representação. Recorremos também à estudos bibliográficos sobre o início da Pedagogia moderna, no século XVI, em Cambi (1999); a Pedagogia Jesuíta, em Saviani (2007); sociedade, educação e currículo no Brasil Colônia, em Zotti (2004); as crianças no Brasil quinhentista, em Chambouleyron (2009) e a figura feminina, em Raminelli (2004).

Adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa com a coleta e organização de dados a partir dos filmes históricos “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) e “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003). Através das obras filmicas selecionadas realizamos uma análise sobre como a Pedagogia Jesuíta é representada no cinema nacional.

O interesse pela temática advém desde o segundo período do curso, através de estudos desenvolvidos no Componente Curricular História da Educação sobre a educação no Período Colonial. Esses estudos resultaram na escrita de um artigo para apresentação em evento científico, intitulado “A educação indígena no período colonial (1500-1822)”, apresentado no I Congresso Nacional de Práticas Educativas (COPRECIS, 2017). No período posterior, no Componente Curricular Currículo, houve o aprofundamento sobre o primeiro currículo

brasileiro e a estrutura organizacional proposta pela Pedagogia Jesuítica, resultando na produção de outro artigo “O currículo tradicional e suas vertentes humanista e tecnicista”, no qual desenvolvemos uma discussão comparativa sobre o currículo proposto a partir do Ratio Studiorum e o currículo tecnicista.

A participação como monitora no Projeto de Extensão “Cinema e Ensino de História na Educação Básica” (PROEX, Cota 2017/2018), coordenado pela professora Senyra Martins Cavalcanti, bem como a experiência de aluna de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Visões do passado colonial: as representações sobre os indígenas no cinema nacional” (CNPQ/UEPB, Cota 2018/2019), contribuíram na compreensão da importância do filme como fonte histórica.

Este texto monográfico está organizado em três capítulos. No capítulo 1 abordaremos a Pedagogia Jesuítica, apresentando o início da Pedagogia Moderna e o surgimento da Companhia de Jesus, no século XVI, bem como a Pedagogia proposta por essa ordem religiosa e a sua estrutura organizacional. No capítulo 2, discutiremos sobre o filme como fonte histórica e as representações coletivas. No capítulo 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos dados. Logo após, teremos as considerações finais e, por fim, as referências.

2. CAPÍTULO I: A PEDAGOGIA JESUÍTA

2.1 Século XVI: início da Pedagogia Moderna e surgimento dos Jesuítas

Considerado uma época em que a Modernidade começou a “tomar” corpo, o século XVI, foi um período “marcado por profundas fermentações (rebeliões, transformações, rupturas) e igualmente profundas contradições, que invadiram o campo social e político, religioso e cultural em geral”. (CAMBI, 1999, p. 243). Embora tenha sido apenas no século seguinte a confirmação de uma nova época histórica, ao longo do século XVI, o velho e o novo se defrontavam, mesmo com a dimensão antropocêntrica do humanismo ainda exercendo papel de centralidade. Cambi (1999) aponta que, nesse período de transição, características estruturantes do Modernismo, como por exemplos, a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a afirmação da burguesia e da economia de mercado, bem como a economia capitalista em seu sentido próprio, se faziam presentes.

Mesmo a dimensão antropocêntrica do humanismo ainda exercendo papel central, o sentido de liberdade e de inovação se tornaram mais radical e geral. Cambi (1999) enfatiza que o “retorno dos antigos” passa a ser uma aquisição definitiva e, sendo assim, o conhecimento sobre os clássicos torna-se estímulo para futuras criações, que não sejam meras imitações. Na concepção do autor (1999), com as modificações advindas desse complexo processo de transição entre épocas, a educação e a pedagogia sofreram transformações radicais nos terrenos político e religioso, ético e social, e também em seu terreno técnico.

No século XVI, a educação e a pedagogia cumprem um esforço de renovação que vai muito além dos *studia humanitatis* e das rupturas do humanismo, formando uma civilização pedagógica nova, doravante decididamente encaminhada para as características da Modernidade, embora estas só sejam decantadas plenamente no século seguinte. (CAMBI, 1999, p. 246).

O desejo de governo que invadiu a sociedade proporcionando o nascimento do Estado Moderno, interessado em dominar a sociedade civil através do exercício de um domínio racional, como ressalta Cambi (1999), determinou uma pedagogia política e uma educação típica do mundo moderno que, por meio da articulação e organização de diferentes agentes,

como família, escola, associações, dentre outros, foi capaz de promover o domínio e a conformação dos indivíduos, através de um projeto considerado pedagógico.

Com o nascimento de uma nova sociedade disciplinar e a formação da escola moderna, o século XVI registra o início da mudança das técnicas educativas e escolares. A escola assume papel social, civil e profissional cada vez mais determinantes.

Até mesmo o saber pedagógico se renova: desenvolve-se, torna-se mais autônomo, naturaliza-se e socializa-se, demarca-se como “saber político”, vai elaborando modelos bastante diversos do passado (pense-se em Maquiavel e em *O príncipe*, que é também um tratado de pedagogia, enquanto fala do domínio sobre os homens e da sua formação como cidadãos, atribuindo o papel determinante neste processo ao carisma e à astúcia do soberano, que é “metade raposa” e “metade leão”, e que manipula o povo e os indivíduos; mas pense-se igualmente no individualismo de Montaigne, que visa a formação da própria subjetividade, contrapondo-a a todo o contexto social e cultural, reivindicando sua unicidade e autonomia). (CAMBI, 1999, p. 246).

Na visão do autor (1999), a vigilância sobre o indivíduo a fim de controlá-lo e reprimi-lo, exercida pela sociedade disciplinar e reproduzida através da escola moderna, faz com que o ambiente escolar pertença cada vez mais aos “aparelhos ideológicos” e burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico.

Em relação ao terreno religioso, Cambi (1999) discute a presença de uma laceração entre Reforma e Contrarreforma. Na concepção do autor (1999, p. 245), o século XVI renova a educação religiosa e a formação do cristão, depositando uma forte função social e política na dramaticidade da vida religiosa. As igrejas “renovam os processos educativos, na família, na escola, na própria comunidade”. (CAMBI, 1999, p. 245). Nessa perspectiva, o educar torna-se educar-se, isto é, a educação parte de um processo individual autônomo e responsável, sem modelos *a priori*, ainda que estes vigorem na sociedade e no âmbito cultural, sem dissociarem-se de um “processo coletivo”, em função de uma harmonização com o próprio papel social assumido pelo indivíduo da época. (CAMBI, 1999, p. 245).

Para Cambi (1999), as modificações no terreno ético contribuem para a extensão entre indivíduo e sociedade, agora, autenticamente mais moderno e ligado à natureza e às leis, à sociedade e aos seus fins. Características necessárias à uma pedagogia submetida ao duplo regime da individualidade, pedagogia a qual tanto se almejava no período.

A ética, assim, estende-se entre indivíduo e sociedade, ativando um processo de dilaceração interna e dando vida a uma pedagogia submetida ao duplo regime da individualidade, da criatividade e conformação, provocando, desse modo, uma radical dilaceração do homem moderno, que deve formar-se, ao mesmo tempo e sempre, por si e por outros. (CAMBI, 1999, p. 245).

Conforme afirma o autor (1999), o duplo regime da individualidade é relativo à formação do indivíduo ao mesmo tempo em que sua subjetividade é formada pela socialização com o outro. Sendo assim, a concepção de ética se estende entre indivíduo e sociedade ativando um processo de dilaceração, pois, conforme mencionado anteriormente, a educação parte de um processo individual. No entanto, não se dissocia de um processo coletivo ocasionado pela convivência em sociedade.

Com a ruptura da unidade do cristianismo, provocada por Lutero, surge a necessidade de uma retomada vigorosa dos impulsos de renovação dentro da Igreja Católica. O Concílio de Trento (1546-1563), convocado pelo pontífice Paulo III, com a intenção de dar corpo às reivindicações de *rinovatio*, tratou de confirmar os pontos essenciais de doutrina Católica e definir novas tarefas para os eclesiásticos, tanto no plano disciplinar como no pastoral. O Concílio (1546-1563) impulsionou os estudos bíblicos e teológico-filosóficos e “favorecendo o nascimento e desenvolvimento de ordens religiosas com o duplo escopo de frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo”. (CAMBI, 1999, p. 256). Esse conjunto de decisões adotadas a partir do Concílio de Trento (1546-1563), fez com que a Igreja de Roma adquira maior consciência de sua função educativa.

Essa tomada de consciência da Igreja de Roma em torno de sua função educativa, “dá vida a um significativo florescimento de congregações religiosas destinadas de maneira específica às atividades de formação não só dos eclesiásticos, mas também dos jovens descendentes dos grupos dirigentes”. (CAMBI, 1999, p. 256). Esse interesse pronunciado pela Igreja Católica em relação à dimensão educativa, é explicado pela renovação da concepção de homem, aquele que se arrepende de seus pecados não pela fé, mas pelas suas obras. Com as decisões adotadas com o Concílio de Trento (1546-1563), as iniciativas “reformadoras”, anteriormente mencionadas,

acabam logo por ser superadas por endurecimentos, cristalizações e voltas para trás que anulam a vontade de renovação e esterilizam a vida da Igreja. Volta-se ao espírito da Idade Média e à filosofia de Aristóteles, sobretudo na interpretação dada por São Tomás; critica-se Maquiavel, subordinando a política à moral e retomando, em última análise, a dependência do Estado à Igreja. (CAMBI, 1999, p. 256).

É nesse contexto de nascimento e desenvolvimento de novas ordens religiosas que surge a Companhia de Jesus, congregação religiosa a qual iremos nos deter em nossos estudos e análises no decorrer das argumentações desencadeadas nesse texto escrito.

A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa fundada em 1540 por Inácio de Loyola (1491-1556) e que de acordo com Cambi (1999, p. 260), ao pôr em prática “os princípios da Contrarreforma, desenvolve um sistema orgânico de instrução que se afirma de maneira expansiva em escala mundial e lança os fundamentos da escola moderna, laica e estatal”.

A Companhia caracteriza-se [...] como uma “milícia” a serviço da Igreja de Roma, para a qual tenciona restituir o controle sobre todos os aspectos da vida individual e social e difundir o “verbo” junto aos povos não cristãos da Ásia, as Américas e da África. Uma ordem “militar”, portanto, com uma estrutura rigidamente hierárquica e sujeita à mais total obediência ao chefe supremo, que é o preposto geral, mas também uma ordem missionária que, enquanto tal, desde o início do seu mister mostra atribuir grande importância ao instrumento educativo na afirmação do catecismo contrarreformista. (CAMBI, 1999, p. 261).

Como relata Cambi (1999), a intenção de restituir o “controle” e difundir uma obra missionária nos países do Novo Mundo, fez com que os Jesuítas iniciassem expedições rumo a esses países a fim de realizarem, a partir de uma “ação educativa”, sua ação evangelizadora em relação aos povos ali encontrados. De acordo com o relato de Chambouleyron (2009), após oito (8) semanas de “próspera viagem”, o padre Manoel da Nóbrega juntamente com mais quatro (4) padres e dois (2) irmãos da Companhia de Jesus, desembarcaram da armada do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, na Vila de Pereira, no dia 29 de março de 1549, e, pouco tempo após a sua chegada, começaram a exercer seu apostolado.

Além da conversão do “gentio”², Chambouleyron (2009) relata que, para os missionários da Companhia de Jesus, o ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos Jesuítas, desde o início da sua missão na América portuguesa. Preocupação também expressada no Regimento do governador Tomé de Sousa. (CHAMBOULEYRON, 2009). A aflição de Tomé de Sousa devia-se à determinação do Rei Dom João, que dizia: “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos”. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 56). A obra catequética iniciada pelas crianças, seria uma maneira de se aproximar dos nativos e, conseqüentemente, convertê-los, como podemos observar, no relato a seguir:

² **Gentio:** pagão; indivíduo que não professa a fé cristã. (CUNHA, 2007).

Se o início da missão jesuítica no Brasil fora marcado por um relativo otimismo quanto aos rumos da conversão do gentil – o famoso “papel branco”, no qual não havia mais que escrever com prazer –, rapidamente, os padres foram percebendo a dificuldade da evangelização dos nativos. Já em janeiro de 1550, o padre Nóbrega, numa carta dirigida ao provincial de Portugal, padre Simão Rodrigues, ponderava que talvez pelo medo os índios se converteriam mais rápido do que pelo amor, em razão de seus “abomináveis” costumes e de estarem tão afastados da fé cristã. Nesse contexto, a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã. Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava aos filhos destes, explica o então irmão José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 58).

De fato, muitos nativos resistiram à catequização, contudo, apesar dessa difícil aproximação, Chambouleyron (2009) relata que, com o passar do tempo foi se consolidando a convicção de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o meio de conversão dos adultos.

O ensino das crianças indígenas representava a “possibilidade de estabelecer alianças entre os grupos indígenas e padres, revelando outra dimensão da evangelização das crianças como ‘grande meio’ para converter o gentio”. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 59). Ao relatar essa estratégia de atrair os gentios agindo primeiramente sobre as crianças, Saviani (2007) diz o seguinte:

Para isso, se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2007, p. 43).

De acordo com Chambouleyron (2009) existem relatos que referenciam o desejo de alguns índios de entregarem seus filhos para serem ensinados pelos padres Jesuítas, na documentação jesuítica quinhentista.

Segundo Raminelli (2004), muito embora a documentação dos séculos XVI e XVII, seja pouco precisa e contraditória ao tratar dos antigos tupinambás, esses escritos são bastante valiosos em termos de representação da realidade.

É verdade que a documentação dos séculos XVI e XVII é pouco precisa e muito contraditória ao tratar dos antigos tupinambás; no entanto, esses documentos são bastante valiosos quando os concebemos como representação da realidade, como imagens europeias sobre as sociedades indígenas radicadas no litoral do Brasil. (RAMINELLI, 2004. p. 10).

Chambouleyron (2009), relata que no decorrer do século XVI, fortaleceu-se a ideia de que as crianças seriam as responsáveis pela constituição de uma “nova cristandade”, fato que poderíamos chamar de “substituição de gerações”. Em relação a essa substituição, o autor (2009) coloca, que “os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam sucedendo a seus pais”. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 60). Isso acontecendo, a “obra catequizadora” almejada pela Companhia de Jesus, apoiada pela Coroa Portuguesa e pela Igreja de Roma, se tornaria mais fácil, rápida e eficaz, uma vez que a educação dos nativos, até então, se propagava por meio da tradição repassada pelos membros da tribo que fossem mais experientes. Com a sucessão desses ensinamentos acontecendo por meio das crianças indígenas que passaram por esse processo de aculturação³, a cultura e os ensinamentos repassados já não seriam mais os mesmos, pois, para aquelas crianças, agora adultas, os rituais antropofágicos e a poligamia, praticados por suas tribos, bem como a nudez dos nativos, eram vistos como um pecado que deviria ser dizimado de suas condutas e dos membros de seu grupo.

Por meio de estratégias de aproximação com os nativos, os Jesuítas tornaram-se a ordem religiosa mais exitosa em termos de aproximação e desenvolvimento de sua missão de “instruir” através da catequese. Assim, partindo de um ensino voltado à conversão do gentil, através de uma aproximação por meio das crianças indígenas, a Companhia de Jesus ganhou a força e a confiança necessária para iniciar a primeira fase da Pedagogia Jesuíta, como veremos melhor no tópico seguinte.

2.1 A Pedagogia Jesuíta e sua estrutura organizacional

Antes do contato com as ordens religiosas que se instalaram no Brasil no Período Colonial, os homens produziam a sua existência em comum e se educavam neste processo.

³ **Aculturação:** é o processo de troca e/ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si seus valores, conhecimentos, normas, hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais. (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008, p. 5).

Lidando com a terra e com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 1998 apud ZOTTI, 2004, p. 13).

Zotti (2004), ressalta que a educação indígena era “eminentemente empírica”. Nessa forma de educação, todos os ensinamentos eram repassados através da tradição oral de gerações: “ A escola era o lar e o mato: muito mais importantes as lições do exemplo que as palavras”. (TOBIAS, 1986 apud ZOTTI, 2004, p. 13).

Segundo Zotti (2004), para os nativos a educação nasce como um processo comunitário de ensinar e aprender, a partir de situações reais de acordo com as necessidades de cada grupo. A educação indígena dos Tupinambás, por exemplo, consistia em aprender através do próprio fazer, um aprendizado que se dava por toda a vida, da seguinte forma:

A Educação Indígena iniciava-se desde cedo, por meio da organização social das comunas em que habitavam, meninos e meninas tinham tarefas distintas. As crianças do sexo masculino até 7-8 anos adestravam-se no uso do arco e da flecha e outros tipos de folguedos e jogos e as meninas até 7 anos adestravam-se nos jogos infantis em tarefas como fiação de algodão e amassando barro. Os meninos dos 8 aos 15 anos deixavam de depender da mãe e começam a acompanhar o pai, que se torna o modelo para a vida adulta e as meninas de 7 aos 15 anos passa a depender mais da mãe, que será sua mestra e modelo para aprender a semear e plantar, a fiar e tecer, fazer farinhas e vinhos, cozinhar e preparar alimentos.

Rapazes de 15 aos 25 anos, participavam ativamente nas expedições guerreiras, na caça, na pesca, fabricação do arco e flecha e prestando serviços na reunião dos velhos e as moças de 15 aos 25 anos, auxiliavam as famílias nas atividades femininas, de forma prática. Os homens de 25 aos 40 anos casados eram admitidos no dano de guerreiros. Participavam das reuniões com os velhos, sendo assim, tinham acesso à memória da sociedade e as mulheres de 25 aos 40 anos casadas ocupavam-se das atividades domésticas e cuidavam diretamente da educação dos filhos. Podiam participar de várias cerimônias em conjunto com os homens.

Por fim, os homens de 40 anos em diante, podiam tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar a condição de pajé. De caráter exemplar, era responsável de transmitir as tradições e orientavam os mais jovens e as mulheres de 40 anos em diante assumiam um papel de destaque presidindo os trabalhos domésticos, carpindo os mortos e exercendo função de mestra para as mais jovens. (RODRIGUES; DIAS; LIMA, 2017, p. 2).

Conforme apresentado pelas autoras (2017), os indígenas não possuíam um currículo educacional como ocorreu após a institucionalização do ensino. Todavia, a educação dos nativos iniciava-se desde cedo, estendendo-se por toda a vida em um processo de aprendizagem a partir da própria prática, com meninos e meninas exercendo funções e papéis distintos.

Para Saviani (2007), as populações nativas viviam em condições semelhantes a um comunismo primitivo. Não se estruturavam por divisões de classes, pelo contrário, apropriavam-se dos meios necessários à sua sobrevivência de forma coletiva, como por exemplo a caça, a pesca, coleta de frutos e plantas nativas, dentre outros. “Tratava-se, em suma, de uma economia natural e de subsistência. Natural porque ‘capaz de satisfazer às necessidades dos membros do grupo social sem nenhuma troca’; e de subsistência porque orientada no sentido de satisfazer às necessidades restritas do grupo local”. (FERNANDES, 1989 apud SAVIANI, 2007, p. 33). Com a chegada dos portugueses ao Brasil, essa forma de organização dos nativos foi profundamente modificada.

De acordo com Zotti (2004), praticamente toda a cultura “original” desses povos foi massacrada e reprimida.

Passamos do modo de produção comunista primitivo para o modo de produção capitalista (mercantil), ocorrendo, com isso, toda uma transformação, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em nível de valores, costumes e crenças. Os portugueses, com forte concepção de propriedade privada (terra, produtos, instrumentos), têm na produção/exploração para o mercado seu objetivo [...] inicia-se um processo de profunda depredação da Colônia, com a utilização da mão-de-obra escrava, com o uso de tecnologias não conhecidas pelo índio, entre elas a arma de fogo, símbolo de poder e superioridade do colonizador. (ZOTTI, 2004, p. 14).

Na sociedade mercantilista que se instaurou no Brasil Colonial, regida por novos valores e profundamente marcados pela influência da religião católica, a colonização e a catequese confundiam-se e fundiam-se. “Colonizar significava também a imposição de uma ideologia dominante, em que, além de ‘colonizar’ a terra, era necessário ‘colonizar’ as consciências”. (ZOTTI, 2004, p. 14).

Em função de atender às “necessidades” da Colônia, várias ordens religiosas vieram ao Brasil. Para Saviani (2007), a contribuição dos franciscanos, beneditinos e outras ordens religiosas que se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como as carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, foram imprescindíveis. Todavia, contando com o apoio da Coroa Portuguesa e das autoridades coloniais, os Jesuítas exerceram o monopólio da educação brasileira durante os dois primeiros séculos da colonização.

Ao citar Tobias (1886), Zotti (2004) relata que a Pedagogia Jesuíta, disseminada no Brasil colônia, subdividiu-se em dois períodos:

O primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros Jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega, ocorrida em 1570. (TOBIAS, 1889 apud ZOTTI, 2004, p. 16).

Assim como Zotti (2004), Saviani (2007) expõe que a primeira fase da educação jesuítica, direcionada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega, tinha um caráter democrático e estendia-se à brancos e índios. Nessa perspectiva, o plano de estudos estruturava-se da seguinte forma:

Iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (SAVIANI, 2007, p. 43).

Segundo Zotti (2004), nos primeiros 21 anos da educação Jesuíta, Nóbrega idealizou um modelo curricular que contemplava o ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” e das primeiras letras, estendendo-se aos filhos dos colonos brancos, às mulheres, aos órfãos e aos indígenas. Nessa primeira fase, o maior interesse de Nóbrega era a formação de adeptos ao catolicismo, objetivando reestabelecer as bases da Igreja Católica que haviam sido abaladas pela Reforma Protestante. Outro interesse de Nóbrega, citado pela autora, consistia em garantir a aculturação dos indígenas para que a colonização ocorresse de forma eficaz. A catequese do ponto de vista econômico, conforme coloca Zotti (2004, p. 18), “interessava tanto à Companhia de Jesus quanto ao colonizador”. A medida que os nativos iam sendo aculturados, tornavam-se mais dóceis e mais fáceis de serem aproveitados como mão-de-obra.

Para Saviani (2007), o Plano de Estudos elaborado por Nóbrega, preocupa-se com as necessidades específicas da Colônia. Porém, mesmo com essa preocupação realista sobre as necessidades, a aplicação do plano foi precária e logo encontrou oposição na própria ordem religiosa, “sendo finalmente suplantado pelo Plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*”. (SAVIANI, 2007, p. 43). De acordo com Zotti (2004), a resistência ao Plano de Estudos de Nóbrega aconteceu visto que o interesse da colônia era o adestramento dos nativos por meio da catequização, para utilização de sua mão-de-obra e não a sua instrução, como pretendido por Nóbrega.

Segundo Zotti (2004, p. 31), “a educação deveria destinar-se à formação das elites burguesas somente e, por isso, as propostas educacionais e o currículo de Nóbrega não encontram espaço para serem desenvolvidos”. Em consequência disso, após a morte de Nóbrega em 1570, os “recolhimentos”, também conhecidos como as “missões” ou “reduções”, foram dissolvidos. Ao citar Cunha (1986), Zotti (2004) relata que essa segunda fase da educação Jesuítica atendeu a uma tripla função. A formação dos padres missionários, dos indivíduos que integrariam os quadros administrativos da colônia e do próprio Estado, bem como os indivíduos que pertenciam às classes dominantes, tornou-se o foco da educação a partir de então.

Com as reformulações que ocorreram no currículo educacional, nessa segunda fase, Zotti (2004) relata que as etapas iniciais e o ensino profissional e agrícola foram excluídos do currículo, demonstrando o desinteresse em instruir também o índio e as mulheres. Ainda de acordo com Zotti (2004, p. 19), com o fim dos recolhimentos “incentivou-se a criação dos colégios, localizados nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, compreendendo o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e o superior”. O ensino jesuítico tornou-se acessível apenas à uma minoria que, por não precisar produzir para sobreviver, como os nativos, dedicavam-se ao “cultivo do espírito”, como relata Zotti (2004).

A educação passou a ser pautada no *Ratio Studiorum*, Plano de Estudos criado para regularizar o ensino ofertado pelos Jesuítas. Conforme Zotti (2004, p. 20), o *Ratio Studiorum* levou 59 anos para ser elaborado, possibilitando grande experiência e larga discussão até ser apresentado oficialmente. O plano funcionava como um manual, que tanto para o professor quanto para o aluno, ambos deveriam conduzir seu comportamento de acordo com o que nele estava escrito. Para Zotti (2004, p. 31), trata-se “de uma coleção de regras e prescrições milimetricamente pensadas”. Em se tratando de sua proposta curricular, a autora (2004) relata o seguinte:

A proposta curricular contemplava a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior. O curso de humanidades (secundário) foi o mais difundido, pois era o alicerce do ensino jesuítico. Eminentemente literário, objetivava uma formação essencialmente humanista, com o fim de diferenciar e reforçar a dominação, na medida em que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de-obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes. (ZOTTI, 2004, p. 31).

Como podemos perceber, a partir da citação de Zotti (2004), a proposta curricular do *Ratio Studiorum* objetivava uma formação “essencialmente humanista” pretendendo reforçar a dominação mediante a elitização dos estudos oferecidos. No *Ratio Studiorum* “tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos”. (PONCE, 1990 apud ZOTTI, 2004, p. 21). O Plano de Estudos da Companhia de Jesus, conduzia o passo a passo de como os professores e alunos deveriam conduzir seus estudos e comportamento, nele estavam contidas todas as regras de conduta e de como as disciplinas deveriam ser dispostas ao alunado. Ao todo, eram 467 regras contidas no *Ratio Studiorum*.

No ensino proposto pelo *Ratio Studiorum*, os professores tinham que desempenhar suas atividades com exatidão e presteza, ser conhecedor de línguas, versado na Teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber, mesmo o ensino sendo dado em caráter religioso, o professor tinha acesso a um grande acervo de conhecimento, usado para argumentar caso alguém questionasse as doutrinas que a igreja.

Os métodos de ensino utilizados pelos docentes, exigiam do aluno muita dedicação, as atividades escolares não se restringiam apenas a sala de aula, em outros momentos, o aluno deveria reservar um tempo para estudar, reproduzindo fielmente as lições estudadas em sala. O professor era tido como detentor de saber e o aluno como um depósito, absorvia as informações por meio das repetições, atividade proposta pelo Ratio, e posteriormente reproduzia esses conhecimentos adquiridos nas disputas como algo natural, como se tivesse se apropriado do assunto para si e feito dele sua verdade. (RODRIGUES; DIAS; CAVALCANTI, 2018, p. 5).

De acordo com o padre Leonel Franca (1952 apud SAVIANI, 2007), o Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou papel significativo no desenvolvimento da educação moderna. Saviani (2007) ressalta que a orientação contida no plano predominou no ensino brasileiro até 1759, aproximadamente dois séculos. Com a expulsão dos Jesuítas de Portugal, em 1759 e, conseqüentemente, de suas colônias, a educação sai da orientação exercida pelo Plano de Estudos da Companhia de Jesus e passa a ser regida diretamente pela Coroa Portuguesa, sob o comando do primeiro ministro do rei Dom José I, o Marquês de Pombal.

3. CAPÍTULO II: O FILME COMO FONTE HISTÓRICA

3.1 O Cinema como fonte da História

Marc Ferro (1992) é o pioneiro na defesa do cinema enquanto fonte histórica. Conforme o autor (1992, p. 27), ninguém escreve a história inocentemente. Ferro (1992) busca analisar o lugar que o cinema ocupa como fonte histórica, além de examinar a relação entre história e o cinema. Para Morettin (2011), a relação entre cinema e história é tão antiga como o próprio cinema. Em relação ao Brasil, Morettin (2011) chega a apontar como exemplo um livro de José Honório Rodrigues, publicado em 1952, apresentando reflexões acerca das possibilidades que o cinema oferece à pesquisa histórica.

Ferro (1992) relata que o cinema passou a ser incorporado definitivamente ao fazer histórico dentro dos domínios da chamada Nova História. Também conhecida como "Terceira Geração dos *Annales*", a Nova História é formada por um grupo que expandiu definitivamente as fronteiras das pesquisas históricas, sustentando como uma de suas premissas, a ideia de que todas as gerações e sociedades humanas têm historicidade e que podem ser objeto de investigação histórica. Essa abordagem desmistifica as ideias defendidas pelo Positivismo, doutrina filosófica, sociológica e política que influenciou diversas ciências no início do século XIX, especialmente as ciências sociais que estavam se estabelecendo no mesmo período. (ZUCCHI, 2012).

De acordo com Chartier (1991), o editorial da primavera de 1988 dos *Annales*, chama os historiados à uma reflexão sobre a história enquanto disciplina a partir de duas constatações: uma possível "crise geral das Ciências Sociais", notada a partir do abandono dos sistemas globais de interpretação como o estruturalismo ou o marxismo (exemplos citados pelo autor), bem como através de uma concepção da história enquanto disciplina sadia e vigorosa. Na concepção de Chartier (1991), muito embora ocorra o abandono desses "paradigmas dominantes" e a rejeição proclamada de ideologias, esse estado de indecisão vivenciado pela história é provocado pelo esgotamento com as alianças tradicionais, isto é, com outras ciências como a geografia, a etnologia e a sociologia. Em relação às causas desse estado de indecisão, Chartier (1991) também cita outras consequências: a obliteração das técnicas de tratamento e os modos de inteligibilidade que davam unidade aos objetos de estudos e seus encaminhamentos.

Na concepção de Morettin (2011), a preocupação central desses historiadores com relação às fontes históricas utilizadas como documentos históricos, tem ligação com a adoção de métodos rigorosos a fim de estabelecer critérios que levem a um veredito final sobre elas. Morettin (2011, p. 48) afirma que "a exclusão da imagem cinematográfica do fazer histórico, para Ferro, ocorreria em função desta pertencer ao imaginário da sociedade que, por sua vez, também não era considerado pelo historiador". Ainda segundo Morettin (2011), a própria formação do historiador, na época, dava suporte a esse pensamento rígido em relação aos objetos de pesquisa. "A aceitação do cinema como fonte histórica indica uma mudança de estatuto do historiador na sociedade, assim como mostra a nova utilidade que certas fontes passam a ter em função de sua nova missão". (MORETTIN, 2011, p. 47).

Chartier (1991) relata que no final dos anos 80 foi lançado um desafio à história. Esse desafio encontrava-se na descentralização da crítica aos hábitos da disciplina em nome das inovações das ciências sociais, passando a ser, agora, uma crítica aos postulados das próprias ciências sociais. Partindo dessa premissa, a história foi "convidada" a reformular seus objetos e suas frequências, bem como o "seu princípio de inteligibilidade, destacado do 'paradigma crítico' e redefinido por uma filosofia da consciência". (CHARTIER, 1991, p. 175).

Segundo Morettin (2011), Ferro (1992) foi um dos grandes responsáveis pela elevação do cinema à categoria de "novo objeto" da história, momento em que de fato o cinema passa a ser considerado enquanto documento histórico. Para Morettin (2011), Ferro (1992) se constitui como um teórico cuja obra se configura como leitura obrigatória para qualquer pessoa interessada na relação cinema e história. Na perspectiva de trazer essas discussões, Morettin (2011, p. 40) organiza seu texto em três momentos:

O primeiro cerca algumas das noções que comandam a reflexão do autor sobre a questão e examina o projeto de elaboração de uma nova ciência; o segundo discute as considerações feitas a respeito do estatuto documental do cinema conferido pelo historiador; no último, propusemo-nos a observar a maneira pela qual o arcabouço teórico é mobilizado na análise de casos concretos, como, por exemplo, os filmes produzidos durante a República de Weimar.

À fim de organizar as discussões desses três momentos citados, Morettin (2011) divide a sua obra em sete tópicos intitulados: 1) Uma contra-análise da sociedade?; 2) A elaboração de uma nova ciência; 3) O cinema enquanto novo documento; 4) Ficção e documentário unidos pela noção de autenticidade; 5) A representação da história no cinema; 6) Da história

ao cinema; 7) Da história com o cinema. Entretanto, antes de iniciarmos uma discussão sobre as argumentações de Morettin (2011), em relação à obra de Marc Ferro, é relevante que conheçamos a própria obra do teórico para que possamos compreender melhor as reflexões suscitadas por Morettin (2011).

Ferro (1992), questiona o filme enquanto documento indesejável para o historiador. O autor (1992) relata que o surgimento do Cinematógrafo apenas aconteceu às vésperas do século XX, época em que a História já havia se constituído e aperfeiçoado seus métodos, agora não apenas narrando acontecimentos como também explicando-os. Para Ferro (1992), inicialmente, a linguagem utilizada pelo cinema era ininteligível, similar a sonhos e de interpretação incerta.

Considerando a construção da História como a compreensão do ponto de vista daqueles que se encarregam da sociedade - as classes dominantes do período -, a hierarquização dos documentos históricos também era classificada por categorias facilmente diferenciadas. Nessa perspectiva, Ferro (1992) relata que o filme era visto como uma espécie de quermesse. Homens de Estado, magistrados, diplomatas, dentre outros, considerados figuras importantes na sociedade, não frequentavam esses espaços tidos como “passatempo de iletrados”.

No que se refere ao direito de autoria, durante muito tempo este era atribuído ao roteirista do filme. Por uma questão de hábito, não se reconhecia direito de autoria àquele que filmava, a ele cabia apenas o título de “caçador de imagens”. A imagem sofria imensurável desvalorização em relação à escrita. De acordo com Ferro (1992, p. 29), “para os juristas, para as pessoas instruídas, para a sociedade dirigente e para o Estado, aquilo que não é escrito - a imagem - não tem identidade”. A imagem enquanto documento não equivalia a documentos de maior credibilidade a exemplo dos artigos de leis, tratados de comércio, declarações ministeriais, dentre tantos outros. Além do mais, havia-se uma certa desconfiança sobre as imagens, por serem vulneráveis a manipulação podendo não transparecer fielmente a realidade.

Com o passar do tempo, inicialmente impulsionados por pensamentos marxistas, surgem novas lideranças e com elas uma nova hierarquização dos documentos considerados fontes históricas. Muito embora o filme ainda continue na “porta do laboratório”, como aponta Ferro (1992), mudanças começam a emergir em torno do processo histórico na análise dos modos de produção e da luta de classes, bem como o nascimento das ciências sociais. Apesar desses avanços, observa-se a permanência de velhos hábitos do ofício de historiador

como “a adoção de um modo privilegiado para a tomada de uma perspectiva, o princípio de seletividade das fontes históricas”. (FERRO, 1992, p. 30).

Segundo Ferro (1992), logo a História abrangeu novas proporções que causaram modificações na própria noção de tempo da História e no trabalho do historiador. A busca por materiais pertinentes à sua questão, o levantamento de hipóteses, resultados, provas e incertezas, levaram à ampliação dos recursos utilizados na coleta de informações históricas. (FERRO, 1992, p. 30). Diante disso, mesmo com as censuras existentes, via-se no filme a capacidade de desestruturar o que sucessivas gerações conseguiram ordenar em num belo equilíbrio. Na concepção do autor (1992), a câmera é capaz de captar e revelar as singularidades de cada indivíduo, bem como desvendar o avesso de uma sociedade e apontar os seus lapsos atingindo as suas estruturas. Baseando-se nessa visão, percebemos que o filme “não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza”. (FERRO, 1992, p. 32).

Compreender não apenas a obra como também a realidade representada pela mesma, exige a observação dos vários aspectos presentes em sua construção, desde a narrativa e o cenário às relações do filme com o que não é do filme e vários outros aspectos por mínimos que possam parecer. Na visão de Ferro (1992), um filme, seja qual for ele, sempre vai além de seu próprio conteúdo e da realidade representada, pois permite atingir zonas da história até então ocultadas, inapreensíveis e, antes, invisíveis. Para Ferro (1992), os filmes desmontam partes da mecânica da história racional e suas análises tem contribuído para uma melhor apreensão da relação existente entre as classes dirigentes e a sociedade, como demonstrado pelo autor (1992) ao decorrer da exposição dos exemplos citados no decorrer do texto.

De acordo com as análises de Morettin (2011) sobre esse texto de Marc Ferro (1992), o depoimento apresentado pelo teórico e as constantes reedições realizadas através de diversas publicações, sinalizam a relevância das reflexões sobre a problemática relação entre cinema e história. Morettin (2011) afirma que o cinema, para Ferro (1992), é um testemunho singular de seu tempo, está fora do controle de qualquer instância, pois "a realidade que se quer representar não chega a esconder uma realidade independente da vontade do operador". (FREY, et al., 1977 apud MORETTIN, 2011, p. 41). Nem mesmo a censura consegue tê-lo sobre seu controle. Para Morettin (2011), é por se manifestar desta forma que a obra cinematográfica se constitui como um documento privilegiado, permitindo o conhecimento de regiões nunca antes exploradas, como ressalta o autor (2001) ao dizer que "o filme atinge as

estruturas da sociedade e, ao mesmo tempo, age como um ‘contra-poder’ por ser autônomo em relação aos diversos poderes desta sociedade”. (MORETTIN, 2011, p. 41).

Na visão de Morettin (2011), a ideia de que o cinema não é uma expressão direta dos projetos ideológicos que lhe dão suporte deve ser ressaltada. O autor (2011) relata que um filme de fato apresenta tensões próprias. No entanto, chama a atenção para a contradição que pode existir ao considerarmos a possibilidade de recuperar o "não visível" através do “visível”, enquanto que “essa análise vê a obra cinematográfica como portadora de dois níveis de significado independentes, perdendo de vista o caráter polissêmico da imagem”. (MORETTIN, 2011, p. 42).

Morettin (2011) afirma que um filme pode abrigar leituras opostas sobre um determinado fato, em razão de o filme está relacionado a leitura e a concepção de leitura que está presente no leitor, consciente ou inconscientemente. Entretanto, esse raciocínio só tem sentido para aqueles que ao analisarem-no, separem da obra um conteúdo que caminhe em paralelo às combinações entre som e imagem. Ainda segundo Morettin (2011), outro ponto que merece destaque é a aceitação da ideia de que uma realidade é apreendida pelo filme e percebida, por sua vez, somente pelo historiador.

Citando um texto de Ferro de 1985, Morettin (2011, p. 43) aponta o seguinte:

A contra-análise da sociedade é fornecida de várias maneiras pelo cinema. Em primeiro lugar, por meio de uma variedade de informações, como gestos, objetos, comportamentos sociais etc., que são transmitidas sem que o diretor queira. Em outro momento, por meio das “estruturas e organizações sociais, essencialmente nos filmes não documentários que não têm a função de informar”.

Para Morettin (2011), a contra-história, via cinema, apresenta-se de forma mais cristalina quando grupos marginalizados pela sociedade assumem o controle da produção de imagens, possibilitando revelar o inverso da sociedade e a origem de grupos que representam justamente esse inverso. Para Ferro (1992), “grandes obras filmicas da contra-história (...) provêm naturalmente das sociedades onde o regime político não deixa à história sua liberdade e onde, para se exprimir, ela toma uma forma cinematográfica”. (FERRO apud MORETTIN, p. 43). Segundo Morettin (2011), por serem excluídos, essa parcela marginalizada da sociedade não participa nem da representação da sociedade e nem do poder instituído. No momento em que se estabelece essa relação, a obra de Ferro (1992) evidencia com clareza o porquê da contribuição do cinema para uma contra análise da sociedade. Para Ferro (1992), de

acordo com Morettin (2011), a contra-história elaborada pelo cinema é complementar à realizada pela tradição escrita.

Em relação as constantes reedições realizadas por Ferro (1992) em seus textos, Morettin (2011), destaca tratar-se da elaboração de um projeto amplo e ambicioso por parte do teórico, a constituição de uma nova ciência. No entanto, de acordo com Morettin (2011), Ferro (1992) não produziu um trabalho de maior profundidade, demonstrando a plenitude e eficácia de sua análise, visto que grande parte de sua produção é constituída por artigos ou coletâneas, pelo fato do autor enfrentar problemas relacionados a escassez de tempo para uma dedicação maior aos estudos sobre a relação cinema e história.

Conforme Ferro (apud MORETTIN, 2011, p. 49), "todos os filmes são objetos de análise". Na concepção de Morettin (2011), Ferro (1992) defende que a obra cinematográfica, independente de gênero, traz informações fidedignas do seu presente e a recuperação dessas informações exige que o historiador teóricos e técnicos lhes forneçam suporte de análise. A esse respeito, ao discorrer sobre as ideias defendidas por Ferro (1992), Morettin (2011, p. 49) destaca o seguinte:

Se o imaginário constitui “um dos motores da atividade humana”, força integrante da História, “o cinema, sobretudo a ficção, abre uma via real na direção de zonas psico-sócio-históricas [...] jamais atingidas pela análise dos ‘documentos’”. Esse tipo de produção, aliás, leva uma vantagem em relação às atualidades ou ao documentário. Devido à sua maior divulgação e circulação, é possível identificar com maior clareza o diálogo entre filme e sociedade por meio da crítica e da recepção do público.

Após ressaltar a valorização da ficção enquanto documento histórico, como disposto na citação acima, Morettin (2011), faz uma ressalva destacando que a oposição entre a ficção e o documentário, baseada na relação com o real, deve ser matizada, pois ambos informam uma “realidade social” de natureza diferentes. Para Ferro (1992 apud MORETTIN, 2011, p. 49), “os gêneros cinematográficos existem e devem ser entendidos enquanto tais, sem que estas diferenças se tornem um impedimento para o trabalho do historiador”. Entretanto, Morettin (2011, p. 49), acentua que “dada a amplitude do material usado, a obra cinematográfica, independente do gênero, captará imagens, consideradas reais, sobre algum aspecto da sociedade (imaginário, economia etc.)”. Ainda segundo o autor (2011), na concepção de Ferro (1992), para a análise social e cultural, eles são igualmente objetos documentários. Outro ponto que une esses dois gêneros cinematográficos - a ficção e o documentário - é a noção de

autenticidade, surgida da necessidade de se compreender exatamente o que se passou e a realidade de um dado momento histórico.

Morettin (2011) relata e exemplifica algumas maneiras pelas quais a história se manifesta no cinema. Inicialmente, aponta a preocupação com a fidelidade na reconstituição, manifestada na utilização de personagens populares, posteriormente, destaca obras com finalidades pedagógicas. Uma terceira concepção apresentada é o discurso novelesco, sem recorrer ao suporte dado pelo discurso histórico, como bem colocado por Morettin (2011). Logo após, "Ferro percebe uma quarta tradição que está então por se instaurar: a de filmes que criam uma estrutura histórica própria". (MORETTIN, 2011, p. 55). Dando sequência às discussões, de acordo com Morettin (2011, p. 55),

o autor entende que a principal distinção nos filmes de reconstituição histórica não está na oposição entre "os filmes nos quais a história é o quadro" e os "filmes nos quais a história é o objeto [...], pois a verdade das aproximações em história é infinita". A diferenciação se faz entre aqueles que se inserem nas "correntes de pensamento dominantes ou minoritárias – e aqueles que propõem, ao contrário, um olhar independente, inovador sobre a sociedade.

Como podemos perceber e, conforme apontado por Morettin (2011), a busca de uma realidade histórica permeada com reflexões sobre procedimentos que visam a chegar ao documento autêntico, está presente, em toda a obra de Ferro (1992). Conforme Morettin (2011), Ferro (1992) chega a afirmar que os documentos cinematográficos fornecem dois tipos de contribuição: os fundos de arquivos cinematográficos, à medida em que este fornece informações complementares e o material que refaz a ideia que se fazia de uma determinada época ou acontecimento. Morettin (2011), acentua que em todos os casos das obras filmicas citadas como exemplos durante o texto, o referencial é o documento escrito. Segundo Morettin (2011), "a relevância desse conhecimento histórico prévio figura de maneira indireta, porém marcante, na crítica analítica proposta por Ferro em relação ao cinema". (MORETTIN, 2011, p. 58).

Por fim, o autor (2011) salienta o que o filme possui um movimento que lhe é próprio e que cabe ao estudioso interessado na temática saber identificar o seu fluxo e refluxo. "O historiador deve enfrentar, enfim, a questão da análise filmica. Tal enfrentamento não corresponde [...] às leituras feitas da obra, como expressa nas críticas de época e nas falas do diretor, mas ao sentido que emerge de sua estrutura". (MORETTIN, 2011, p. 62). Em relação

à isso, Morettin (2011, p. 64) afirma que “se não conseguirmos identificar, por meio da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica”. Partindo dessa compreensão, é importante salientar que analisar uma obra fílmica está para além de transcrever a narrativa por ela retratada. Para tratar do conceito de representação em Chartier, faz-se necessário pensar

uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos - ou, por outras palavras, das representações do mundo social - que, a depender dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

É necessário entender que as representações nem sempre encontram-se explícitas nos filmes. Sendo assim, o próximo tópico abordado será sobre o conceito de representação, a partir de Chartier (1991).

3.2 As representações

Ao propor como novos objetos de estudos as conjunturas econômicas, demográficas e as estruturas sociais, antes desconsiderados pelo campo investigativo, e assumir uma metodologia de pesquisa tida como pouco segura, em vista das novas exigências teóricas, “as ciências sociais minavam a posição dominante ocupada pela história no campo universitário”. (CHARTIER, 1991, p. 174). Em relação a esta concepção, Chartier (1991, p. 174) retrata que “a importação de novos princípios de legitimação no domínio das disciplinas ‘literárias’ desqualificava o empirismo histórico, ao mesmo tempo que visava a converter a fragilidade institucional das novas disciplinas em hegemonia intelectual”.

A partir da contribuição dos *Annales*, foram acrescentados novos olhares sobre os objetos de estudos passando a considerar o estudo dos utensílios mentais, que o predomínio da história das sociedades desconsiderava e colocava em segundo plano. Segundo Chartier (1990), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Para Chartier (1991), a história das mentalidades ou psicologia histórica, construída a partir da aplicação de princípios de inteligibilidade previamente provados na história das economias e das sociedades, os novos objetos rompem tanto com a velha história das ideias quanto a das conjunturas e estruturas. Ainda segundo Chartier (1991, p. 174),

sobre esses objetos novos (ou reencontrados) podiam ser postos à prova modos de tratamento inéditos, tomados de empréstimo às disciplinas vizinhas: tais como as técnicas de análise linguística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia.

Chartier (1991) ressalta que esta captação só seria aproveitada em sua plenitude, se não abandonasse nada do que fundamenta a força da disciplina. Para o autor (1991), a forma como a história das mentalidades se construiu e as características específicas que possui, considerando os traços próprios à história cultural articulando a constituição de novas áreas de pesquisas, “são a tradução da estratégia da disciplina que se outorgava uma legitimidade científica renovada”. (CHARTIER, 1991, p. 175). Segundo o autor (1991), o estabelecimento de alianças com as outras disciplinas foi um dos fatores que contribuiu para o sucesso e a manutenção da centralidade institucional da história.

Separar o mais claramente possível a disciplina histórica das ciências sociais, apresentava-se como mais urgente, visto que essas ciências, outrora dominantes, estavam condenadas por sua adesão preferencial a um paradigma obsoleto. Entretanto, em discordância com o diagnóstico proposto pelo editorial dos *Annales*, Chartier (1991, p. 176) ressalta que o refluxo do marxismo e do estruturalismo não significa em si uma crise “uma vez que, no campo intelectual francês, é justamente à distância das representações objetivas propostas por estas duas teorias referenciais que se constroem as pesquisas mais fundamentais”.

Chartier (1991) sugere que as verdadeiras modificações reestruturantes do trabalho histórico nestes últimos anos, não advém de uma “crise geral das ciências sociais”, nem da “mudança de paradigma”, mas sim da distância tomada nas próprias práticas de pesquisas proporcionadas através dos princípios de compreensão que governou o “procedimento historiador” a aproximadamente vinte ou trinta anos atrás.

Em relação aos princípios de inteligibilidade que tinham governo sobre o “procedimento historiador”, mencionado anteriormente, Chartier (1991, p. 176) destaca o seguinte:

Três eram essenciais: o projeto de uma história global, capaz de articular num mesmo apanhado os diferentes níveis da totalidade social; a definição territorial dos objetos de pesquisa, geralmente identificados com a descrição de uma sociedade instalada num espaço particular (uma cidade, uma província, uma região) — que era a condição de possibilidade da coleta e do tratamento dos dados exigidos pela história total; o primado conferido ao recorte social considerado capaz de organizar a compreensão das diferenciações e das partilhas culturais. Ora, este conjunto de certezas/abalou-se progressivamente, deixando o campo livre a uma pluralidade de abordagens e de compreensões.

Chartier (1991) retrata esses princípios como “deslocamentos sob forma de renúncia” e, de acordo com o autor, eles funcionam como “libertadores em relação à tradição instituída, mas também produtores de incertezas por não construírem em si um sistema unificado de compreensão”. (CHARTIER, 1991, p. 177). Em relação a essa dualidade, Chartier (1991) discorre sobre algumas preposições consolidadas a partir de sua própria experiência. Para o autor (1991, p. 178), “toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”. Dessa forma, o autor (1991) apresenta seus objetos de pesquisas relatando se tratarem de três polos distintos, que geralmente encontram-se separados pelas tradições acadêmicas: O estudo crítico dos textos, a história dos livros e de todos os objetos que contem a comunicação da escrita e, por último, a análise das práticas que se apreendem dos bens simbólicos e produzem usos e significações variadas. Chartier (1991) explica que seu objetivo a partir dessa forma de abordagem, encontrava-se em compreender como as sociedades do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVII, modificaram suas formas de sociabilidade, seus pensamentos e transformaram as relações com o poder. A vasta circulação de textos impressos, na concepção do autor (1991), é o referencial que envolve toda a sua atenção voltada para à matéria, em face à operacionalização do encontro entre os mundos do texto e do leitor.

No que diz respeito ao mundo do texto, Chartier (1991) pontua a necessidade de considerar que as formas produzem sentido e que um texto estável na sua literalidade, incorpora uma determinada significação e estatuto, inéditos quando mudam os recursos do objeto tipográfico que o propõem à leitura. O autor (1991) diz que esta leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos. Nessa perspectiva, “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura”. (CHARTIER, 1991, p. 178).

Na continuidade dessa discussão, Chartier (1991), explica que a depender do nível de compreensão e de interpretação de leitura em que determinando indivíduo se encontra, a compreensão sobre um mesmo texto pode acontecer de formas variadas. Na visão do autor (1991), esse conjunto de variações advindos dessa dualidade de mundos, deve ser levado em conta por toda a história que adote como central a questão das modalidades contrastadas da construção de sentido. De acordo com o autor (1991, p. 179),

no espaço assim traçado se inscreve todo trabalho situado no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos. Tal perspectiva tem muitos corolários. De um lado, define um tipo de pesquisa que, necessariamente, associa as técnicas de análise das disciplinas pouco afeitas a semelhante proximidade: a crítica textual, a história do livro, em todas as suas dimensões, a história sócio-cultural. Mais do que um trabalho interdisciplinar - que supõe sempre uma identidade estável e distinta entre as disciplinas que firmam aliança -, é antes um recorte inédito do objeto que está proposto, implicando a unidade do questionário e do procedimento, qualquer que seja a origem disciplinar dos que os partilham.

A interrogação sobre os efeitos do sentido das formas materiais, evidenciada na citação acima, resulta na concessão de um lugar central aos saberes “clássicos” no campo da história cultural. Os saberes “mais classicamente eruditos”, como nomeia Chartier (1991), permitem a discricção rigorosa dos dispositivos materiais e formais pelos quais “chegam” aos leitores. Esses saberes técnicos constituem-se como um recurso essencial para a história das apropriações, desde que passe por reformulações, aparentemente esta é uma noção central para a história cultural. Ainda segundo o autor (1991, p. 180),

a apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

Em se tratando da história social da cultura e uma história cultural do social, Chartier (1991) ressalta a necessidade de uma retomada de distância em relação à princípios

fundadores da história social da cultura. Essa concepção dos objetos, das formas, dos códigos e não dos grupos, revelam uma visão macro da história social da cultura. Nesse sentido,

partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sócio-cultural repousou demasiadamente sobre uma concepção mutilada do social. Ao privilegiar apenas a classificação sócio profissional, esqueceu-se de que outros princípios de diferenciação, igualmente sociais, podiam dar conta, com maior pertinência, dos desvios culturais. (CHARTIER, 1991, p. 180).

Tentar superar essa concepção de representação das identidades sociais de forma coletiva, baseadas em uma universalidade inexistente, exige “considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras ‘instituições sociais’, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social”. (CHARTIER, 1991, p. 183). Chartier (1991) ressalta a importância de considerarmos as representações coletivas enquanto matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social. O autor (1991) afirma que, “mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos”. (CHARTIER, 1991, p. 183). Sendo assim, essa representação coletiva só se concretiza a partir das identidades sociais, num sentido micro, isto é, a partir das subjetividades contidas na individualidade dos sujeitos.

Ao citar o retorno dos teóricos Marcel Mauss e Emile Durkheim, bem como a noção de “representação coletiva”, Chartier (1991, p. 183) comenta a possibilidade de articulação desta noção com o conceito de mentalidade, destacando três modalidades de relação com o mundo social: 1) o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas ; 2) as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; 3) as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo.

Partindo da representação das modalidades acima referidas, Chartier (1991) discorre sobre a construção das identidades sociais, considerando essa construção com uma “via dupla” que tanto se apresenta como resultado de uma relação de força entre as representações impostas por um “poder dominante”, quanto em forma de “recorte social”, se fazendo notória a partir de sua demonstração enquanto “unidade”. Para Chartier (1991) trabalhar sobre as

lutas de representação é o diferencial da história cultural do social, em relação à história social da cultura.

Nas sociedades de Antigo Regime, as representações aconteciam à exemplo de teatralização da vida social, ou seja, a forma como eram “vistas” não condiz com a realidade representada. Segundo Chartier (1991, p. 184),

para o historiador das sociedades de Antigo Regime, construir a noção de representação como o instrumento essencial da análise cultural é investir de uma pertinência operatória um dos conceitos centrais manuseados nestas sociedades. A operação de conhecimento está, assim, ligada ao utensílio nacional que os contemporâneos utilizavam para tornar sua própria sociedade menos opaca ao entendimento.

Chartier (1991) relata que o desvio apresentado nessa forma de “representação” das sociedades de Antigo Regime, transformam-se em uma “máquina de fabricar respeito e submissão”. A “maquiagem” dessas representações, funcionam como instrumento para permanência do respeito e submissão às classes dominantes, que utilizam-se da aparência para manter a sua “condição social”.

Ao discorrer sobre o sentido das formas de representações, Chartier (1991) enfatiza que a constatação dessas representações “pode levar a uma segunda preposição que visa identificar os desvios mais socialmente enraizados nas diferenças mais formais”. (CHARTIER, 1991, p. 186). Para ao autor (1991) isso acontece por dois (2) motivos possivelmente contraditórios. O primeiro motivo refere-se aos dispositivos formais relacionados ao suporte textual com seus “públicos” estipulados, organizando-se a partir de uma representação da diferenciação social. Enquanto que o segundo, diz respeito às obras e objetos produzidos na sua área social de recepção, demonstrando muito do que simples divisões cristalizadas ou previamente estabelecidas, como a exemplo das obras de Shakespeare popularmente conhecida por sua forma de representar através do melodrama, outros aspectos da sociedade, despertando a simpatia de um público diversificado, muito além de uma burguesia letrada. (CHARTIER, 1991).

Por fim, ao tratar das figuras do poder e das práticas culturais, Chartier (1991) lança sua última proposta, com o objetivo rearticular as práticas culturais sobre as formas de exercício do poder. Chartier (1991) propõe um distanciamento em relação ao “retorno do político”, que aparenta ter apossado-se de uma parte da historiografia francesa. Segundo o autor (1991), “as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das

formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes”. (CHATIER, 1991, p. 188). Nesse sentido, o Chartier (1991) ressalta a significância de um espaço da crítica livre, que oportunize a operacionalização de uma politização progressiva e oposta à monarquia no Antigo Regime. A fidelidade crítica à tradição dos *Annales*, na concepção de Chartier (1991), ajudaria na reformulação do ajuste na compreensão das representações e práticas do mundo social. A popularização das obras produzidas permite a construção de novos significados, através das diferentes “leituras” e compreensão que os indivíduos elaboram sobre a mesma.

4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Abordagem da pesquisa, coleta e organização dos dados

Na construção da presente pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa nos oferece três possibilidades de pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A pesquisa de cunho qualitativo tem ocupado um lugar significativamente reconhecido "entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes". (GODOY, 1995, p. 21). Para a autora (1995), os estudos denominados qualitativos possuem algumas características básicas e, a partir dessa concepção, relata o seguinte:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. (GODOY, 1995, p. 21).

Como ressalta Godoy (1995), a metodologia qualitativa nos permite uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado. Este tipo de abordagem não se configura como uma proposta rigidamente estruturada, fato que permite a criatividade e a imaginação dos investigadores explorarem novos enfoques. Nessa perspectiva, o caminho utilizado para a coleta de dados e construção das análises apresentadas no decorrer do trabalho, será a pesquisa documental e a etnográfica.

Para Godoy (1995, p. 21), “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. Os documentos constituem-se como fonte de dados e merecem atenção especial.

É importante salientar que quando falamos em “documentos”, estes devem ser entendidos de forma ampla, assim como salientado no capítulo III, ao falar sobre o cinema enquanto “novo objeto” de pesquisa.

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa documental é uma abordagem de cunho qualitativo, com metodologia de pesquisa pertinente e vantajosa. Godoy (1995) aponta um exemplo de estudo sobre as relações patrão-empregado antes da Revolução Industrial. Como se trata de um período histórico distante do ponto de vista temporal, teríamos que recorrer à documentos diversos sobre a época em questão, a fim de obter informações. Conforme Godoy (1995, p. 22), “uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância”.

Em relação à pesquisa etnográfica, Jardim (2013) relata que a etnografia foi importada da antropologia para diversas outras áreas, dentre elas a educação. Ao conceituar o termo, Mattos (2011, p. 51) afirma que:

Etnografia é também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. [...] Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

A pesquisa etnográfica se justifica, nesse estudo, pela sua concepção antropológica e a possibilidade de observar as ações de determinados grupos com o objetivo de documentar, monitorar e encontrar significado para as ações representadas. (MATTOS, 2011).

Segundo Godoy (1995, p. 28), “a pesquisa etnográfica inicia com a seleção e a definição de um problema ou tópico de interesse e dificilmente prossegue sem a adoção (em caráter provisório, mas orientador) de um modelo conceitual ou teoria útil à compreensão do evento estudado”. Embora o pesquisador etnógrafo deva evitar antecipação de hipóteses claramente

especificadas, deve possuir um modelo que o oriente em seu estudo. Ainda, segundo a autora (1995, p. 28), o pesquisador “pode optar por um modelo conceitual já conhecido - que pode ser uma teoria bastante elaborada - ou criar um esquema interpretativo próprio a partir de um ou mais construtos”. Em relação aos métodos de coleta de dados, ao citar Flick (2009), Jardim (2013, p. 7225) afirma que “o que mais importa são a utilização de estratégias adequadas em campo, a interpretação dos dados e, principalmente, os estilos de redação e a questão da autoridade e autoria na apresentação dos resultados”.

Conforme Godoy (1995), o trabalho etnográfico é guiado por alguns conceitos fundamentais e o mais amplo deles é o conceito de cultura. Segundo a autora (1995), esse termo é referente a um “conjunto de conhecimentos, crenças e ideias adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos”. (GODOY, 1995, p. 28). Em relação à análise de dados na pesquisa etnográfica, Godoy (1995, p. 29) afirma:

não acontece numa etapa claramente distinta, após a coleta. Permeia todo o processo da investigação, começando no momento em que o pesquisador seleciona um problema para estudo e terminando quando ele escreve a última palavra do seu relatório. A etnografia abrange muitos níveis de análise: alguns são simples e informais, enquanto outros podem até se revestir de certa sofisticação estatística. A análise dos dados de campo deve permitir que o pesquisador verifique a pertinência das questões previamente selecionadas e das percepções que gradativamente vai refinando com o propósito não apenas de descrever, mas, de construir novas explicações e interpretações teóricas sobre o que está acontecendo no grupo social em estudo.

Godoy (1995, p. 29) afirma que a organização dos dados coletados deve acontecer “mediante um processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o significado”. Nessa perspectiva, esta investigação foi realizada a partir da representação da Pedagogia Jesuíta nos filmes históricos. Para tal, a primeira estratégia utilizada foi a realização de um estudo bibliográfico sobre os teóricos Ferro (1992), autor que discorre e defende a utilização de obras filmicas como fontes históricas, Morettin (2011), sobre as relações entre o cinema e a história, bem como sobre Chartier (1991), teórico que utilizamos como base para discorrer sobre o conceito de representações. Também foram realizados estudos bibliográficos sobre o início da Pedagogia Moderna e o surgimento dos Jesuítas, no século XVI, e sobre a Pedagogia Jesuítica e sua estrutura organizacional, desde a catequese até a institucionalização dos colégios

Jesuítas e a elitização dos estudos oferecidos pela Companhia de Jesus, como já afirmamos antes⁴.

Em relação à coleta e análise de dados, foram selecionados os filmes históricos “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) e “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003). Assistimos aos filmes mencionados e selecionamos para análise as sequências que retratavam a presença da Pedagogia Jesuíta, exemplificando os aspectos constitutivos da mesma.

A partir da coleta e organização dos dados, analisamos as representações sobre a Pedagogia Jesuítica nos filmes selecionados e realizamos as devidas anotações com base no referencial teórico sobre a temática: Cambi (1999), Saviani (2007), Zotti (2004), Raminelli (2004) e Chambouleyron (2009).

4.2 Campo investigativo e análise dos dados

De acordo com Ferro (1992, p. 32), o filme “não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza”. Como apontamos anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de análises filmicas das obras “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) e “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003), e teve como objetivo analisar as representações sócio-históricas em relação à Pedagogia Jesuíta no cinema nacional, com base nessas três (3) obras filmicas. Todavia, antes de iniciarmos a análise das obras mencionadas, foi necessário conhecer o enredo narrado em cada filme para conhecer de forma mais densa nosso campo investigativo.

O filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) narra a história do padre Jesuíta José de Anchieta. A narrativa filmica inicia-se mostrando as origens de José de Anchieta, nascido em San Cristóbal de La Laguna, Capital da Ilha de Tenerife, em 19 de março de 1534. Com o passar do tempo, seus pais encantam-se pela fama da Universidade de Coimbra e enviam-no para que possa estudar lá. Nesse momento, Anchieta deixa Tenerife para nunca mais voltar. Versado em idiomas e com gosto peculiar pela escrita e declamação de poesias, Anchieta foi um dos padres Jesuítas que vieram ao Brasil com o objetivo de desenvolver a obra catequética entre os “gentios” que aqui se encontravam.

⁴ Ver página 12.

Chegando ao Brasil em 1553, Anchieta torna-se amigo do Padre Manoel da Nóbrega, começa a estudar os hábitos e costumes dos nativos, e busca obter o seu conhecimento sobre o uso das ervas medicinais. É assim que, em pouco tempo, consegue aprender a língua dos índios tupis e registra-a em uma gramática. Na concepção de Anchieta, apenas os próprios índios garantiriam a aproximação com os outros nativos e, para isso, teriam de conhecer e “respeitar” (inicialmente) seus costumes, garantindo o sucesso das missões. Percebe-se que o Plano de Estudos elaborado por Nóbrega e que vigorou entre 1549 a 1570, não tinha como objetivo principal a instrução dos indígenas, mas sim, a conversão dos gentis e, conseqüentemente, o aumento de fiéis da Igreja de Roma.

A obra de “conversão”, realizada pela Companhia de Jesus foi alcançando maior proporção e aceitação. Os padres conquistaram a confiança dos nativos e as reduções crescem consideravelmente. Com isso, os governantes começam a temer o poder exercido pela Igreja frente aos nativos, pois, no Período Colonial, enquanto a Igreja se preocupava com a conversão das almas, para a Coroa Portuguesa o que de fato interessava era conseguir chegar aos indígenas sem a existência de resistência. Com os nativos catequizados, a sua utilização como mão-de-obra, se tornaria mais fácil, porém, a influência que os Jesuítas exerciam junto aos índios colocava em risco a escravização indígena.

Em “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986), a representação Jesuíta acontece de forma similar ao filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), no que diz respeito ao trabalho desenvolvido nas missões. O filme relata que, com a morte de um padre Jesuíta em uma das missões, o padre Jesuíta Gabriel é convocado a assumir seu lugar de evangelizador junto aos nativos. Intencionalmente, o local da Missão era extremamente afastado da área em que os colonizadores já haviam se instalado, no entanto, a caça aos nativos se aproximava da localidade.

“A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) apresenta a representação da aproximação dos padres jesuítas com os nativos por meio da música, cantos afônicos, assim como o filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) representa a doutrinação através das peças teatrais encenadas. Acreditando que obtendo a confiança dos nativos, sem o uso da força, a Companhia de Jesus conseguiria alcançar seu objetivo evangelizador.

O clímax do filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) acontece quando Rodrigo Mendonza, um mercenário comerciante de “escravos da terra” (indígenas), junta-se aos Jesuítas em busca de redenção por ter matado seu irmão. Assim como os demais padres da Companhia de Jesus, Rodrigo Mendonza consegue conquistar o respeito da tribo dos

Guaranis, a partir da aproximação com as crianças, em especial com um dos meninos. Um jovem guerreiro que o incentivará a lutar junto aos nativos, para proteger a tribo, pois, com a transferência da terra pertencente à Espanha para Portugal, a Coroa Portuguesa almeja capturar os nativos para o trabalho escravo.

“Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003), no entanto, rompe com a “romantização” representada na relação dos Jesuítas com os indígenas. O filme retrata a chegada de órfãs ao Brasil, enviadas pela rainha de Portugal, para que se casassem com os primeiros colonizadores. O foco central do filme é a representação do drama vivenciado por Oribela, uma das órfãs, jovem religiosa forçada a casar-se com Francisco de Albuquerque, dono de um pequeno engenho de açúcar. “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003) não apresenta a catequese indígena com protagonismo. Em uma de suas cenas é possível observar, a presença de um padre Jesuíta na casa do personagem Francisco. Nesta mesma cena, observamos a presença do trabalho escravo dos indígenas, os chamados “negros da terra”, e a resistência dos colonizadores frente à ação catequizadora dos Jesuítas. Se os nativos se tornassem cristãos, não poderiam ser escravizados e nem tratados como “animais selvagens”, fato que se repete nos três (3) filmes analisados.

Segundo Raminelli (2004), a cultura indígena nos foi apresentada a partir do paradigma teológico em que os “brancos” eram vistos como filhos de Deus, portanto, seres superiores. Esse olhar eurocêntrico sobre a cultura indígena fez com que as diferenças entre povos fossem consideradas como desvios da fé capazes de condenar os nativos ao inferno. De acordo com o autor (2004, p. 10),

a lógica das narrativas sobre o cotidiano ameríndio prende-se aos interesses da colonização e da conversão ao cristianismo. Representar os índios como bárbaros (seres inferiores, quase animais) ou demoníacos (súditos oprimidos do príncipe das trevas) era uma forma de legitimar a conquista da América. Por intermédio da catequese e da colonização, os americanos podiam sair do estágio primitivo e alcançar a civilização. Esses princípios formavam uma espécie de filtro cultural que distorcia a lógica própria dos ritos e mitos indígenas.

De fato, o grande objetivo da obra Jesuítica era a conversão do gentio ao cristianismo. A forma que os nativos professavam suas crenças, os rituais que realizavam, bem como a maneira de se vestir e se comportar, na concepção dos europeus, que vieram ao Brasil no Período Colonial, era como se fossem animais selvagens, necessitando serem domados.

Os dados analisados, na presente pesquisa, foram coletados em novembro de 2018 e se constituem na “captura” das cenas filmicas que representam aspectos da Pedagogia Jesuíta retratados pelos historiadores e apresentadas nos filmes históricos analisados, para realização da pesquisa.

As primeiras imagens analisadas, representam a aproximação dos padres Jesuítas com os nativos através das crianças e da música.

Imagem 1: Coral orfeônico da Missão de São Miguel Arcanjo



Fonte: Filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986).

Imagem 2: Coral orfeônico auxiliando o padre Jesuíta na celebração de casamento das órfãs



Fonte: Filme “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003).

Imagem 3: Chegada de Pe. Miguel na Missão de São Carlos



Fonte: Filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986).

De acordo com Saviani (2007) e como mencionado anteriormente, a principal estratégia utilizada para a organização do ensino, objetivando atrair os “gentios” foi a ação sobre as crianças. Conforme exemplificado na cena acima, a música instrumental fazia parte do currículo do Plano de Instrução elaborado por Nóbrega. Segundo Chambouleyron (2009), as primeiras referências sobre o uso da música surgiram em menos de um ano da presença Jesuíta e se intensifica entre 1550 e 1551 com a chegada dos órfãos de Lisboa. Ao citar uma carta do Padre Nóbrega, Chambouleyron (2009) informa que os padres utilizavam as músicas para ensinar os meninos a cantar orações, substituindo as “canções lascivas” de sua cultura.

O ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não só era um momento de introjeção de valores cristãos, mas também de transformação dos costumes [...] o ensino musical era de suma importância não só para o aprendizado da doutrina, mas também para a participação nas mais variadas formas de vida religiosa. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 65).

Chambouleyron (2009), com base nas correspondências em que os religiosos informavam seus progressos nas missões a seus superiores, ressalta que a escassez de religiosos vindos de Portugal fazia com que os Jesuítas se valessem do auxílio dos jovens nativos nas celebrações religiosas. Segundo o autor (2009), o primeiro visitador da província do Brasil, Padre Azevedo, determinou o fim do ensino do latim e do canto, nas escolas de ler e escrever, das reduções espalhadas pelas capitânicas entre 1566 e 1568. Muito embora, tenha

sido abolido, esse ensino continuou acontecendo como relata Chambouleyron (2009), ao citar a Carta Ânua de 1583, escrita por Anchieta.

Em “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986), a representação da conversão dos nativos comprova que indígenas passaram a ter medo de retornar à viver fora dos aldeamentos Jesuítas. E, por esse motivo, os nativos da Missão de São Carlos resistiram para continuar a viver no aldeamento Jesuíta.

Imagem 4: Ataque dos soldados da Coroa Portuguesa à Missão de São Carlos durante a Missa



Fonte: Filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986).

Imagem 5: Resistência dos nativos para não saírem da Missão de São Carlos



Fonte: Filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986).

Assim como no filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986), “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) representa a relação dos Jesuítas com os nativos de uma forma “romantizada”, na qual é possível perceber que os nativos consideravam o Padre Anchieta como uma espécie de “santo” vivo. Esta concepção que pode ser bem exemplificada na cena em que mulheres indígenas rezam em volta do corpo de um nativo que havia falecido e este “ressuscita” pedindo que chamem o Padre o José de Anchieta para batiza-lo.

Imagem 6: O morto acorda para ser batizado pelo padre Anchieta



Fonte: Filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977).

O plano de instruções elaborado por Nóbrega, fundamentado na doutrina cristã, também utilizava-se da teatralização de atos para memorização “da palavra”. “No aprendizado da doutrina, apostava-se principalmente na sua memorização, e os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor. Para isso, os Jesuítas desenvolveram, principalmente, catecismos dialogados”. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 63). A cena abaixo demonstra o chefe da tribo dos Tamoios “convertido”, realizando um desses Autos⁵.

Imagem 7: Encenação de um dos “Autos”, utilizados por Anchieta



Fonte: Filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977).

⁵ Catecismos dialogados.

Em relação às mulheres, o filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) representa as nativas como religiosas devotadas e que aprendem à rezar com facilidade. O filme destaca ainda, a vinda de jovens órfãs para casarem-se com os colonos. Também podemos encontrar essa cena em “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003).

Imagem 8: Índias rezando em volta da cruz, símbolo religioso do cristianismo



Fonte: Filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977).

Imagem 9: Chegada das órfãs “prometidas” aos colonos.



Fonte: Filme “Desmundo” (dir. Alain Fresnot, 2003).

O filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977), apresenta outra representação sobre as mulheres indígenas, enfocando a sua influência nos rituais de canibalismo realizados por tribos indígenas.

Imagem 10: Mulheres participando de ritual antropofágico



Fonte: Filme “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977).

De acordo com Raminelli (2004), nos relatos documentados sobre o cotidiano indígena, não existem falas que remetam à morte dos guerreiros inimigos cometidas diretamente por mulheres. Todavia, informa que as nativas exerciam uma forte influência nesses rituais antropofágicos. O homem exercia papel central na execução, mas a preparação da carne e, maior consumo dela, acontecia por parte das índias que, segundo os relatos contados por Raminelli (2004), não deixavam se perder nem mesmo o “miolo” dos adversários.

A sexualidade dos indígenas é outro fator fortemente representado nos três (3) filmes analisados. Homens e mulheres convivendo nus, sem constrangimento uns com os outros, sobretudo, nas tribos que ainda não havia tido o contato com os padres missionários. A ação catequética, realizada pelos Jesuítas, logo altera essa representação natural dos nativos. Nas imagens 1, 2, 4, 5 e 6, por exemplo, podemos observar a presença de nativos vestidos com uma espécie de “túnica” cobrindo-se quase por completo. Enquanto que nas imagens 3, 7, 8 e 10, as únicas partes do corpo cobertas são as genitálias.

Como pode-se observar, a Pedagogia Jesuíta representada nos filmes analisados faz referência ao Período Histórico (1549-1570), no qual a predominância da religiosidade Católica se fazia presente no Plano de Estudos elaborado pelo Padre Nóbrega. A aproximação com os indígenas e o conhecimento de seus costumes, assim como a apropriação da língua Tupi-guarani, permitiu que Companhia de Jesus obtivesse maior eficácia em sua obra catequizadora.

Conforme Saviani (2007), o Plano de Estudos elaborado por Nóbrega, e representado nas obras analisadas, não deixava de conter uma preocupação sobre a realidade das condições da colônia. Embora essa relação tenha sido mostrada nos filmes “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) e “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986) de forma romantizada, é possível observar a representação da preocupação dos padres Jesuítas com a possibilidade do fim das reduções e um possível retorno dos nativos às velhas práticas, consideradas pela religião cristã como práticas abomináveis. “Anchieta, José do Brasil” (dir. Paulo César Saraceni, 1977) demonstra esse anseio de forma mais acentuada após a morte do Padre Nóbrega.

As obras analisadas relatam o crescimento das missões Jesuíticas no Brasil e o desconforto dos colonos escravistas com esses avanços. Com citado anteriormente, o interesse da Coroa Portuguesa não consistia em instruir os nativos, tornando-lhes pessoas “civilizadas como eles”, mas sim, torná-los dóceis e passíveis, para que não resistissem à “conquista” de terras, bem como a facilidade que a catequização proporcionaria no uso da mão-de-obra escrava dos chamados “negros da terra”, os nativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, em que tivemos por objetivo analisar as representações sobre a Pedagogia Jesuíta no cinema nacional, podemos concluir que o século XVI foi um período de mudanças e renovação educacional. A ruptura da unidade do cristianismo, ocasionada pela Reforma, impulsionou o surgimento de novas ordens religiosas católicas e estas, por sua vez, seguiram em direção ao Novo Mundo a fim de cumprir sua obra evangelizadora.

A Companhia de Jesus não foi a única ordem católica a desenvolver uma obra pedagógica no Brasil. Entretanto, com o apoio da Coroa Portuguesa, conseguiram exercer uma maior influência na história da educação brasileira, se comparada com as outras ordens católicas que vieram para o Brasil nos anos 1500's.

Os Jesuítas exerceram o monopólio da educação durante dois séculos, desenvolvendo um ensino voltado à moral e aos bons costumes para a formação do bom cristão. Embora expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, as propostas dos Jesuítas presentes no *Ratio Studiorum* refletem-se no currículo tradicional que orienta as rotinas de sala de aula em nosso país.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou analisar a Pedagogia desenvolvida pela Companhia de Jesus, de forma a conhecer as suas duas fases e como se organizaram. A utilização do filme como fonte histórica, também nos permitiu observar uma certa “romantização” a partir das representações das ações desenvolvidas pelos padres nas obras analisadas, ações como a de Rodrigo Mendoza no filme “A Missão” (dir. Roland Joffé, 1986). O personagem Rodrigo Mendonza foi capaz de dar a sua vida pela dos nativos da Missão de São Carlos. Representações que, em nosso entendimento, também nos permitiu enxergar além da “romantização” retratada.

Ao passo que os filmes analisados discorreram sobre os padres e a sua função educadora como algo que libertava os nativos de uma vida de perversões e os tornava seres humanos, a forma como os indígenas são representados revela que os nativos sofreram aculturação por parte dos catequistas. As tribos que não se submetiam, eram escravizadas ou dizimadas para que os colonos se apropriassem de suas terras. Terras que, para os indígenas, não pertenciam a um único dono, mas sim, à todos.

O cinema enquanto fonte histórica, se constituiu como um importante documento de análises, ao permitir compreender o que não está visível através do visível. (MORETTIN, 2011). É importante ressaltar que a forma como compreendemos uma representação, depende

bastante do que conhecemos sobre o assunto que está sendo retratado. Nesse sentido, mesmo que o autor de uma obra não tenha o interesse de revelar algo a mais do que a história central do filme apresenta, a partir do momento em que reconstrói o cenário de acordo com o contexto histórico retratado, as cenas são montadas restaurando o cenário do período representado, e tudo o que é pensado para representar o “real” de forma mais fiel possível, é voltado à representação do período em que a história se passa, mesmo sem intencionalidade, o autor acaba trazendo para sua história fatos históricos que fazem parte da história de uma nação.

Diante de tudo o que foi exposto, fica a expectativa de que essa pesquisa possa contribuir com futuros pesquisadores que, assim como eu, almejem aprofundar os seus conhecimentos em relação à Pedagogia Jesuíta e à sua estrutura organizacional, bem como sobre a utilização de obras fílmicas como documentos capazes de retratar fatos históricos, tanto quanto documentos escritos tidos como “oficiais”.

REFERÊNCIAS

A MISSÃO. Direção de Roland Joffé. Roteiro de Robert Bolt. Produzido por Fernando Ghia e Davis Puttnam, 1986.

ANCHIETA, JOSÉ DO BRASIL. Direção de Paulo César Saraceni. Produzido por André Palluch. 1977.

ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCEMO, Cristiane Maria. Para entender aculturação. In: **Processos culturais: endoculturação e aculturação.** Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. p. 5-15.

CAMBI, Franco. O século XVI: o início da pedagogia moderna. In: **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 243-275.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Priori, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 137-176.

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

_____. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados.** São Paulo: Revista das Revistas, vol. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DESMUNDO. Direção de Alain Fresnot. Roteiro de Alain Fresnot, Anna Muylaert, Sabina Anzuategui. Produzido por Alain Fresnot e Van Fresnot, 2003.

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos Jesuítas— O *Ratio Studiorum.*** Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em: <[Http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol013.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol013.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 25-47.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: RAE Artigos, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2013.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: _____; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2ª. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

PONTIN, Rafael de Almeida Leme. As Bulas e Tratados dos séculos XV, XVI e XVIII na História do Direito brasileiro: seus reflexos na América portuguesa. In: **Cadernos Jurídicos**. Campinas: UNISAL, n. 4, p. 175-200, 2012.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 10-36.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2017, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Editora Realize, 2017.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; CAVALCANTI, Senyra Martins. O Currículo Tradicional e suas vertentes Humanista e Tecnicista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS, 3, 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Editora Realize, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Uma pedagogia brasílica (1549-1599). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 33-47.

_____. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 49-59.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil Colônia. In: **Sociedade, Educação e Currículo: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004. p. 13-32.

ZUCCHI, Bianca Barbagalho. As teorias históricas: mudanças na pesquisa e na sala de aula. In: _____. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teorias, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 36-51. (Somos mestres).