UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

LARA RODRIGUES PEREIRA

ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

LARA RODRIGUES PEREIRA

ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

LARA RODRIGUES PEREIRA

ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação do Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em História, Área de Concentração: História do Tempo Presente.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Dra. Cristiani Bereta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:_____

Dr. Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro:_____

Dra. Luciana Rossato

Universidade do Estado de Santa Catarina

Suplente: _____

Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira

Universidade do Estado de Santa Catarina

Dedico a todos os professores entrevistados, aos membros do LEH, em especial as Professoras Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato, família e amigos. Sem vocês, não passaria da página três.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Professora Cristiani por sua dedicada orientação e paciência, ao Programa de Pós-Graduação em História da UDESC pela oportunidade da conquista de um sonho, professora Luciana que me apresentou a UDESC, a professora Nucia e aos demais colegas do LEH, aos companheiros de mestrado e amigos fora dele, a Jaqueline que foi uma grande amizade proporcionada pelo Mestrado, aos professores que aceitaram participar de minha pesquisa, meus pais e a todos que de alguma forma me compreenderam e apoiaram durante o período de planejamento e concretização de ideias. Muito obrigada.

“O cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonhos.” Orson Welles.

Resumo

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Entre prescrições e práticas:** o cinema no ensino de História. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em História – Área: Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, 2013.

Por meio das imagens é possível aprender História. Esta premissa serve de argumento para minha pesquisa que é balizada por dois aspectos: prescrição e prática. Através da investigação de manuais escolares, manuais prescritivos dirigidos aos professores e dos Parâmetros Curriculares Nacionais busquei identificar de que maneira estes se comunicam com seus destinatários sobre o cinema no ensino de História. Dos manuais prescritivos encontrados no trajeto de pesquisa merecem destaque os produzidos por Jonatas Serrano e Marcos Napolitano. Estudiosos que, em períodos diferentes, porém com intenções semelhantes, dedicaram-se a pensar as potencialidades do uso do cinema associado ao ensino de História. Para além da prescrição, busquei aferir a prática de professores sobre o ensino de História, associado ao cinema, por intermédio de entrevistas orais. Estes depoimentos, cada um com suas especificidades trouxeram à cena informações capazes de identificar hábitos, métodos e rotinas em sala de aula. A estrutura das escolas, a interferência da comunidade escola e as preferências dos professores formaram um arcabouço por meio do qual desenvolvi minha escrita. Estes são os vetores que norteiam meu estudo, sobre os quais se estruturarão as páginas a seguir.

Palavras- chave: Cinema, ensino de História, consciência histórica, memória.

Abstract

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Among prescriptions and practices:** the film in teaching history. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em História – Área: Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, 2013.

Through the images one can learn history. This premise serves as argument to my research that is buoyed by two aspects: prescription and practice. Through research of textbooks, manuals prescriptive to teachers and National Curriculum sought to identify how they communicate with their recipients on cinema in the teaching of history. Of prescriptive manuals found on the path of research deserve mention those produced by Jonathan Serrano and Mark Napolitano. Scholars who, at different times, but with similar intentions, devoted themselves to think of the potential associated with the use of cinema history teaching. Beyond prescription, sought to assess the practice of teachers on the teaching of history, associated with the film, through oral interviews. These statements, each with their specific brought to the scene personally identifiable information habits, methods and routines in the classroom. The structure of the schools, the interference of the school community and the preferences of teachers formed a framework through which I developed my writing. These are the vectors that guide my study, on which they will structure the following pages.

Key-words: Cinema, teaching history, historical consciousness, memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

CAPÍTULO I – CINEMA, HISTÓRIA E ENSINO **21**

1.1 - Cinema como fonte para a História **21**

1.2 – Ver o passado através do cinema **26**

1.3 – Consciência histórica e ensino de História **29**

1.4 – Danton e as disputas políticas **32**

1.5 - Cinema educativo no Brasil: o caso do INCE **36**

CAPÍTULO II – A PRESCRIÇÃO NO ENSINO
DE HISTÓRIA: COMO USAR O CINEMA? **45**

2.1 – Mudanças nos paradigmas prescritivos para o cinema no ensino de História:
de Jonatas Serrano a Marcos Napolitano..... **45**

2.2 – A prescrição para o Ensino de História no PCN de 1998 ..... **52**

2.3 – O quê os livros didáticos têm a dizer **54**

2.4 – O legado prescritivo **63**

CAPÍTULO III – PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA **65**

3.1 - O Cinema na Vida dos Entrevistados **67**

3.2 - O Cinema e Aspectos da Formação Acadêmica dos Entrevistados **70**

3.3 - Depoimentos que Caracterizam a Cultura Escolar **75**

3.4 - Os Usos do Cinema no Ensino de História **78**

3.5 – Campeão de audiência na sala de aula –
O prêmio vai para: Tempos Modernos..... **85**

3.6 – A sessão vai começar: a sala de aula como espaço de exibição **91**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS 100

INTRODUÇÃO

Para a realização de qualquer pesquisa é muito válido que haja identificação com o objeto de estudo, para que o pesquisador, como diria Umberto Eco (2010, p 174), "divirta-se ao investigá-lo".

Posso dizer que me identifico muito com meu objeto, pois, minha "contenda" com ele iniciou-se muito antes de qualquer contato formal com a História. Afirmo isso, pois, o cinema, importante meio de apreensão de conhecimentos históricos, faz parte de minha vida desde sempre. No começo eram as animações: *Branca de Neve*[1], *Cinderela*[2], *A Menina e o Porquinho*[3]. A medida que ia crescendo outros personagens me foram apresentados, a partir dos filmes que via na Sessão da Tarde ou no Corujão (quando conseguia driblar o toque de recolher de minha mãe para assistir a filmes antigos de madrugada).

Com eles aprendi coisas das quais sempre vou lembrar. Com *O Mágico de Oz*[4] aprendi que o mundo não é apenas dividido entre sul e norte, pois havia uma bruxa do oeste e outra do leste. Com a *A Noviça Rebelde*[5] aprendi que a Alemanha invadiu a Áustria na Segunda Guerra e que ideologias políticas opostas podem separar pessoas que se amam. Com *Os Intocáveis*[6] aprendi quem foi Al Capone e o que era a Lei Seca. Com *A Missão*[7] aprendi sobre Reformas Pombalinas antes mesmo de este ser conteúdo das aulas de História no colégio. Com *Casablanca*[8] aprendi onde fica o Marrocos e que a Segunda Guerra não mobilizou apenas a Europa.

Sempre gostei de filmes e todos estes, que assisti ainda menina, ajudaram a compor meu repertório de conhecimentos sobre os mais diversificados temas. Devo a eles, e a tantos outros, minha paixão pela História, por esta razão, pesquisar seu potencial didático foi uma escolha natural, pois, assim como eu, outros professores tanto ensinam como aprendem com os filmes.

Entrei na Universidade e me formei, depois fui trabalhar como professora substituta de História, na rede estadual de Santa Catarina, e me deparei com uma imensidão de documentos

---

[1] **BRANCA** de Neve. Direção de: William Cotrell. EUA: Disney.1937, (90 min) DVD colorido.
[2] **CINDERELA**. Direção de: Wilfred Jackson. EUA: Disney.1950, (75 min) DVD colorido.
[3] **A MENINA** e o Porquinho. Direção de: Charles Nichols. EUA: Hanna-Barbera.1973, (94 min) DVD colorido.
[4] **O MÁGICO** de Oz. Direção de: Victor Fleming. EUA: Warner Bros.1939, (101 min) DVD colorido.
[5] **A NOVIÇA** Rebelde. Direção de: Robert Wise. EUA: Fox Film.1965, (171 min) DVD colorido.
[6] **OS INTOCÁVEIS**. Direção de: Brian de Palma. EUA: Paramount.1987, (119 min) DVD colorido.
[7] **A MISSÃO**. Direção de: Roland Joffe. Reino Unido: Enigma Film.1986, (126 min) DVD colorido.
[8] **CASABLANCA**. Direção de: Michael Curtiz. EUA: Warner Bros.1942, (102 min) DVD preto e branco.

para o trabalho em sala de aula, sendo que meu preferido, o cinema, poderia finalmente me servir profissionalmente. Conforme costuma ocorrer com os novatos errei muitas vezes, talvez a pior delas tenha sido quando resolvi usar o filme *Agonia e Êxtase*[9] em uma aula sobre renascimento. Foi um fracasso: "Filme chato, sora!", "Não acaba mais!", "Preferia ter feito uma cópia do texto". Posso dizer que o resultado daquela sessão foi desolador, a parte em que o aluno falou que preferia copiar um texto do livro didático a assistir aquele filme (que eu gostava tanto) sobre Michelangelo e a Capela Sistina realmente me frustrou. Em função de eventos como este, passei a experimentar outras maneiras de trabalhar com filmes, o que me concedeu, no lugar daquela "agonia", certo "êxtase".

Minhas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento de meu projeto de mestrado, pois, a partir delas questionamentos foram surgindo em forma de problemáticas. Quando desenvolvi meu plano de pesquisa e o submeti ao programa de pós-graduação em História da UDESC, citei como objetivo principal a identificação dos usos de filmes pelos professores de História em sua prática docente, por meio de entrevistas. Naquele momento me interessava saber de que maneiras outros professores utilizavam estes recursos audiovisuais e quais resultados obtinham.

Para tanto, delimitei minha futura pesquisa temporal e espacialmente. Os professores entrevistados seriam ligados à rede pública Municipal de Florianópolis, por questões de acesso, e a vinculação temporal seria voltada para suas práticas no presente. A busca pelos testemunhos dos professores sobre os usos de filmes em sua prática docente me pareceu o caminho mais lógico a seguir para traçar um perfil significativo a respeito da importância destes recursos na disciplina de História. As fontes orais fazem parte de um grupo documental muito ligado à emergência do conceito História do Tempo Presente, tão em evidência na atualidade. Entretanto a impossibilidade de recuo temporal descredenciou, por um longo período, a escrita de uma História do Tempo Presente. A alegação de que seria impossível escrever sobre algo que lhe seja contemporâneo começou a perder espaço com o fim da Segunda Guerra Mundial, período marcado pela emergência do testemunho, dos depoimentos e experiências individuais.

A suspeição que recaía sobre os relatos orais passou a perder espaço para novas perspectivas que identificam, até mesmo nas contradições e imprecisões, novas fontes para a pesquisa. Isso, pois, as memórias individuais se apresentam como meios de compreender

[9] **AGONIA** e Êxtase. Direção de: Carol Reed. EUA: I*nternational Classics.*1965, (138 min) DVD colorido.

períodos históricos, sendo que cada indivíduo pertence a uma rede de sociabilidades que emerge de maneira coletiva.

A História do Tempo Presente é o período no qual os eventos que nos cercam são produzidos forçando com que a significação que damos a eles seja constantemente revista. A partir disso, minha pesquisa está circunscrita no Tempo Presente, pois prima pela apuração de estratégias utilizadas para a concretização do ensino de História no presente. Seus êxitos e eventuais deslizes concretizam demandas cuja urgência dispensa o recuo temporal, pois ocorrem no presente, desencadeando constantes necessidades de análise concomitantes a ele.

Durante o percurso de minha pesquisa, reunindo bibliografia, percebi nas diversas prescrições para o uso de filmes em sala de aula, um rico material, repleto de possibilidades. Neste sentido ampliei meu hall de fontes incluindo as prescritivas (para o uso de filmes em sala de aula) que seriam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), duas coleções de livros didáticos e dois manuais prescritivos, de épocas diferentes, direcionados aos professores de História. Além destas fontes pensei em incluir a Matriz Curricular de História da rede Municipal de Florianópolis, mas ao pesquisá-la percebi que é um tanto vaga no assunto, o que me fez optar pelo PCN que possui abordagem direta sobre filmes no ensino de História. As novas escolhas acabaram por imprimir uma outra identidade a minha pesquisa que passaria a compreender estes dois vetores: prescrição e prática.

No capítulo I intitulado Cinema, História e Ensino, avalio, a luz de teóricos da História do cinema, os seguintes aspectos: seu potencial como documento histórico e de visualização do passado. No subcapítulo 1.1, Cinema como fonte para a História, analiso por intermédio de teóricos como Marc Ferro, Michelle Lagny e Robert Rosenstone, a trajetória do cinema desde sua criação como diversão de massas até sua elevação a fonte documental. Os mesmos teóricos me orientarão no subcapítulo 1.2, Ver o passado através do cinema, no qual trato da influência do cinema na maneira como vemos o passado. No subcapítulo 1.3, Consciência histórica e ensino de História, busco referencial teórico em dois teóricos que estudam o fenômeno da consciência histórica; Jörn Rüsen e Luiz Fernando Cerri. Neste trecho de minha pesquisa dedico-me a investigar os meios pelos quais a consciência que temos sobre a História é formada. Identifico, com ajuda destes teóricos, no cinema, um importante meio de apreensão de conhecimentos históricos que servirão como subsídio para a formação da consciência histórica, que por sua vez, orienta o agir do indivíduo no mundo. O subcapítulo 1.4 Danton e as disputas políticas é orientado pela escrita de Robert Darnton. Nele analiso as tensões políticas deflagradas pelo lançamento do filme de Wajda através de notícias de jornais

da época, bem como as discussões sobre o ensino de História. Para fechar o capítulo, analiso a inauguração do cinema educativo no Brasil desempenhado pelo INCE.

O capítulo II, A prescrição no ensino de História, aborda a institucionalização de paradigmas voltados para a associação do cinema ao ensino de História. No primeiro subcapítulo busco identificar rupturas e eventuais permanências na recomendação do uso de filmes, por intermédio da escrita de Jonatas Serrano e Marcos Napolitano. O primeiro teve o livro *Como se Ensina História*, publicado em 1935 e nele há um capítulo dedicado a investigação das falhas e aptidões do cinema como fomentador dos processos de ensino-aprendizagem de História. Já a segunda obra, datada de 2003, assinada por Marcos Napolitano, é voltada exclusivamente para as aplicações do cinema em sala de aula, uma vez que seu título é *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. Optei por estabelecer esta análise, pois percebi, com a pesquisa feita no capítulo I, que o trato do cinema como fonte histórica ajudou a delimitar suas potencialidades didáticas no presente. Mas, houve uma trajetória para chegarmos até sua consolidação como norteador de processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, e foi escrita por estudiosos como Serrano que há quase noventa anos ocuparam-se do tema. O segundo subcapítulo é voltado a investigação da prescrição do cinema para a consolidação do ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua importância para a orientação do ensino é imensa, uma vez que, ajudam a apontar diretrizes a serem aplicadas a educação básica em todo o país. No subcapítulo 2.3, trago à cena a investigação de duas coleções de livros didáticos, utilizados por professores que entrevistei em minha pesquisa. Busco compreender o lugar destinado ao cinema no ensino de História nos manuais compartilhados por professores e alunos. Por se tratar de coleções com abordagens diferentes, percebi nelas potencial para minha pesquisa. Sua escolha se deu por serem adotadas por quatro dos sete professores que entrevistei e sua análise foi feita sob a luz de Circe Bittencourt. No subcapítulo de encerramento, promovo a costura entre os anteriores, buscando compreender de que maneiras as prescrições para o uso de filmes no ensino de História se modificaram com o tempo e são dadas no presente.

No capítulo III me debruço sobre uma das forças motrizes de minha dissertação: os depoimentos orais que coletei. Estes relatos foram colhidos com a anuência da Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis, órgão no qual os professores entrevistados estão lotados e ao qual são subordinados. Além das autorizações do poder público contei com o respaldo dos diretores e secretários das escolas, além, é claro, da

colaboração fundamental dos professores entrevistados para a concretização desta investigação, que trata de suas práticas de ensino.

Antes de começar as entrevistas submeti meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina, pois como utilizaria fontes orais precisaria necessariamente, do aceite do referido órgão. Obtida a autorização dei andamento no processo de elaboração de questionário e mapeamento de entrevistados, feito através dos dados que recebi da Secretaria Municipal de Educação. Foram longas conversas presenciais e por telefone com o intuito de explicar aos diretores das escolas, escolhidas aleatoriamente, do que se tratava minha pesquisa e de como seria conduzida. A partir de suas autorizações pude chegar aos professores que me possibilitaram conhecer um pouco de seus hábitos revelando quais os filmes gostam de assistir e sua importância em suas vidas. Além disso, todos os entrevistados gentilmente me esclareceram sobre suas escolhas e métodos ao relacionar o cinema ao desenvolvimento do ensino de História.

Entrevistei sete professores, sendo que destes, duas mulheres e cinco homens. Sua faixa etária está entre vinte e oito e quarenta e seis anos, sendo que cinco são efetivos e dois substitutos. Todos foram alunos de duas Universidades públicas existentes em Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC e Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, sendo que três deles possuem mestrado e um está fazendo especialização na área da História. Cinco deles já dão aula há duas décadas e fizeram graduação em História nos anos oitenta e noventa. Já os outros dois lecionam há pelo menos cinco anos e cursaram História nos anos dois mil.

O desenvolvimento da pesquisa se deu durante o primeiro semestre de 2012, sendo que a elaboração das questões e as entrevistas foram feitas nos meses de março e abril do corrente ano e suas transcrições foram concluídas em agosto. As entrevistas foram feitas nas escolas municipais de Florianópolis onde trabalham os entrevistados. Ocorreram nas salas de professores e nas bibliotecas por sugestão dos próprios professores por se tratarem de ambientes mais silenciosos. Mesmo assim, os ruídos dos alunos e demais funcionários na hora do recreio e no intervalo entre uma disciplina e outra é possivelmente identificado nas gravações, apesar de não ser tratado em pormenores aqui por não representar objeto deste estudo.

As questões que propus foram iguais para todos os entrevistados sendo que tiveram acesso ao questionário, composto por oito perguntas, antes de respondê-lo. Algumas respostas foram breves e outras mais elaboradas, resultando em um total de trinta páginas de transcrições e

cerca de vinte minutos por entrevista. Suas respostas serão analisadas e costuradas de forma a subsidiar a construção de minha pesquisa neste capítulo. Para tanto identifico em cada depoimento a construção de uma narrativa, pois os entrevistados rememoraram aspectos de sua formação acadêmica até chegar em sua prática cotidiana.

Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados não irei identificá-los através de seus reais nomes. Optei por referi-los por meio de pseudônimos, prática esta, prevista na metodologia da História Oral e muito utilizada por pesquisadores da área. Os nomes escolhidos para os sete entrevistados cujos depoimentos aqui serão utilizados são: Mirtes, Galileu, Luis, Guilherme, Giovani, Marina e Adamastor.

A História Oral serve para responder a novas perguntas sobre antigos temas e estabelecer articulações entre fatos, sujeitos de um estudo. Essa prática metodológica a serviço da historiografia, que já foi vista erroneamente como recurso que serviria para suprir a falta de outros em um processo de pesquisa, não pretende substituir o uso de fontes escritas, mas associar-se a elas. Não referencio meu estudo apenas em fontes orais, ao contrário disso, dedico-me a identificar as relações existentes entre o que é prescrito e o que é praticado, no âmbito do ensino de História, e talvez por este motivo minhas fontes escritas precisem desesperadamente de referenciais orais. Neste capítulo de fechamento de minha dissertação de mestrado, pretendo concluir o ciclo que propus na introdução deste estudo: estabelecer um contraponto à prescrição do cinema no ensino de História, através da análise de sua prática (desenvolvida pelos professores).

O subcapítulo de abertura do capítulo III tem por objetivo identificar a importância do cinema na vida dos entrevistados, quais filmes costumam assistir para seu lazer e de que maneiras isso influencia em sua prática docente. No segundo subcapítulo, Cinema e aspectos da formação acadêmica dos entrevistados busco por meio de suas memórias, identificar de que maneiras o cinema esteve ou não presente em suas formações iniciais. Esta escolha se deve ao fato de que apesar de participarem de formações continuadas, sua prática em sala de aula também é marcada pelo legado de suas graduações. No subcapítulo Depoimentos que caracterizam a cultura escolar, minha intenção é aferir de que maneiras o manejo do cinema em sala de aula interfere nas dinâmicas da escola como um todo. Parto da premissa que a cultura escolar é composta pelas relações dadas por todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar, sendo que delas podemos identificar aspectos que interfiram nos processos de ensino-aprendizagem. No subcapítulo quatro enveredo pela seara dos usos feitos pelos professores dos filmes que escolhem para nortear suas aulas. Nele identifico quais são

suas escolhas e de que maneiras manipulam os filmes para alcançarem seus objetivos. Há no subcapítulo 3.5, Campeão de audiência em sala de aula, a resposta a uma curiosidade pessoal: identificar qual o filme mais usado pelos professores, que entrevistei, em sua prática docente. A partir da resposta mais dada por eles busquei compreender um pouco mais este velho conhecido dos professores de História: *Tempos Modernos* de Charles Chaplin. Para tanto pesquisei aspectos de sua produção e algumas abordagens dadas a ele em sala de aula. Por fim, no subcapítulo, A sessão vai começar: a sala de aula como espaço de exibição, assisti a uma aula baseada em um filme, dada por um dos professores que entrevistei, com o intuito de observar sua interação com o documento e a receptividade dos alunos.

A caminhada para a concretização de minha pesquisa, exposta nas páginas a seguir, foi permeada pela aquisição de conhecimentos conquistados por intermédio da investigação de um dos mais representativos meios de comunicação de massa. Muito mais que mera ilustração, o cinema pode ser usado como forma de problematizar eventos históricos e neste sentido seu uso em sala de aula vem sendo discutido e apropriado de formas diversas, conforme apurei em minha pesquisa. "Tendo começado como espetáculo filmado ou simples reprodução do real, o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de veicular ideias." (MARTIN, 2003, p. 16) A afirmação do pesquisador da História do cinema Marcel Martin alerta para a ideia de que cada filme carrega em si uma versão sobre o tempo, sendo que sua leitura e decodificação são fundamentais para sua apropriação.

Com o cinema é possível aprender História e este processo de cognição serve para decifrar a ação humana em tempos e lugares diferentes, sendo que essas experiências impregnadas de tensões, rupturas e permanências, modificam a humanidade. Talvez por este motivo o gênero épico faça tanto sucesso entre fãs do cinema, pois nós nos interessamos pela História contada por meio deles. Isso ocorre pelo fato de termos consciência sobre a História "uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana." (HOBSBAWN, 1998, p. 98)

Seria uma experiência impressionante poder visitar o Coliseu na época dos Gladiadores; averiguar de perto se Cleópatra era realmente desprovida de beleza ou passear nas embarcações de Colombo. Até inventarem a máquina do tempo, idealizada por H.G. Wells[10], isso é algo impossível. Mas, não havendo a possibilidade real de "visitar" o passado sempre

[10] Herbert George Wells, escritor inglês nascido em 1866 e morto em 1946. Especialista em romances científicos dentre eles *A Máquina do Tempo, Homem Invisível* e *Guerra dos Mundos.*

há o cinema e conforme pude perceber, seus usos para esta “visitação” vem se intensificando nos processos de ensino-aprendizagem em História.

CAPÍTULO I
CINEMA, HISTÓRIA E ENSINO

1.1 – Cinema como Fonte para a História

A escrita da História é construída não apenas por palavras, mas também por imagens. Seus arquitetos são homens e mulheres que a manuseiam por ofício ou por arte. Mas há os que transitam livremente por estas duas vias (ofício e arte) fazendo com que suas fronteiras se diluam ao sabor de suas vontades.

Historiadores de ofício (também artistas da escrita), como Dosse, afirmam que "o chão da história não é cultivado apenas por historiadores, ele está em grande parte exposto às vicissitudes da conjuntura intelectual" (DOSSE, 1991, p 173). Tais vicissitudes seriam como folhas ao vento, tendo sua trajetória impressa ora por brisas ora por tornados. Assim seria a História, esta folha conduzida pelos ventos orquestrados por artistas, jornalistas, trabalhadores, imperadores, mulheres, crianças e historiadores. No grupo dos artistas ouso incluir os profissionais do cinema, que talvez tenham ocorrido à Dosse quando proferiu sua sentença.

Sabemos atualmente que qualquer filme filiado a qualquer gênero cinematográfico pode se tornar uma fonte em potencial para o historiador, pois a partir de cada filme, mesmo que não seja épico/histórico, é possível compreender certos eventos históricos.

Assim como o cineasta trabalha fundamentalmente com imagens, o historiador, em seu ofício, tem como matéria prima principal o documento. No princípio, o documento era, acima de tudo, um texto (LE GOFF, 2003, p. 530), mas, a partir de mudanças significativas no manejo da História, operadas fundamentalmente pela Escola dos *Annales*, novas formas de registros históricos foram sendo incorporadas à historiografia. Dentre estes novos objetos, capazes de produzir leituras sobre a História, aqui trataremos do cinema.

A estreita relação entre cinema e História vem rendendo muitos trabalhos acadêmicos, pois por meio das imagens em movimento é possível produzir memória, sendo esta uma das dimensões mais investigadas pelos historiadores. Quando Michelle Lagny (2009, p.100) afirma que o Homem da câmera (Dziga Vertov, diretor de cinema) "queria perseguir o invisível no visível", nos convida a uma reflexão: o que seria perseguir o invisível no visível?

Como resposta a tal questionamento recorro à memória, pois a partir de certas cenas que assisto em alguns filmes consigo articulá-las a acontecimentos históricos. Exemplo disso seria recordar-me do regime de *apartheid* Sul-africano ao assistir a um filme sobre Rúgbi que se passa naquele país.

A questão da segregação racial não é diretamente enfocada por Clint Eastwood em *Invictus*[11], porém, por meio das metáforas produzidas por suas imagens, o diretor aciona a memória do expectador ao mostrar as divisões habitacionais em Johannesburgo. Em uma das sequencias, Eastwood enfoca os contrastes sociais quando os membros do time de Rúgbi Sul africano visitam um bairro pobre da capital. Os atletas, majoritariamente brancos, bem educados, alimentados e possuindo moradia digna se deparam com as precárias condições da população iminentemente negra, residente na periferia. Os motivos para a origem de tais diferenças sociais, que vem à memória dos expectadores de *Invictus,* estão diretamente ligados ao *apartheid*. Neste sentido podemos afirmar que um filme é capaz de ir além do que a tela reproduz, e são justamente estes movimentos que nos fazem agregar conhecimentos históricos ao arcabouço prévio que possuímos.

Um professor de história, que utilizasse *Invictus* em sala de aula, poderia enfocar múltiplos temas por meio de suas imagens, inclusive o espólio de anos do regime de segregação racial para aquele país, mesmo que esta não seja a temática central do filme.

Para Lagny (2009, 101), os filmes teriam a prerrogativa de nos fazer repensar a própria historicidade, pois através deles é possível analisar diversas formas de narrativas, além das relações entre realidade, representação, ficção e temporalidades na História. Tais relações são tecidas através de elementos técnicos, atuações e direção, tornando um filme uma das possíveis formas de se contar uma história, seja ela baseada em acontecimentos ou pura ficção.

O filme não vale apenas pelo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que é capaz de oferecer. Logo, sua crítica é produzida em consonância com sua narrativa e o mundo que o rodeia (FERRO 1992, p 32). A partir disso, ao analisarmos uma fonte cinematográfica, precisamos, antes de qualquer coisa, compreender de que formas ela se relaciona com o tempo que pretende reproduzir e no qual foi produzida, pois “a História é sempre uma construção do presente e as fontes, sejam elas quais forem, também. Elas são sempre forjadas, lidas e exploradas no presente e por meio de filtros do presente” (PAIVA, 2006, p.20).

[11] **INVICTUS**. Direção de Clint Eastwood. EUA. Warner Bros. 2010, (134 min.) DVD colorido.

Até aqui, percebemos que quando analisamos algum evento histórico, por mais que o vejamos com olhos do passado, sempre teremos nossa visão impregnada pelo presente. Processo semelhante ocorre na produção dos filmes. A arquitetura de todas as fontes, assim reconhecidas pelo olhar do historiador, é repleta de presente. A crítica feita a fontes escritas pode ser também aplicada aos filmes, pois ambas, na qualidade de testemunhas da História, precisam ser inquiridas para produzirem respostas sobre uma determinada sociedade. Para tanto, no caso dos filmes, faz-se necessário analisar aspectos de sua produção. Compreender as relações que estabeleceu com a sociedade que o rodeava, de que formas se comunicava com os costumes, cultura, política de sua época e lugar. Apesar dos recursos de edição, das escolhas de seu diretor, produtores, patrocinadores, (conforme nos mostra a História, tanto podem ser Estados como Estúdios) o cinema testemunha algo, mesmo que com olhos censurados ou motivados por militâncias de toda a ordem (política, religiosa, artística).

Com base nestes aspectos é possível estabelecer as diferenças ideológicas existentes em duas narrativas produzidas em períodos, lugares e por agentes diferentes, mas, que abordam o mesmo tema. Tal exercício comparativo, quando feito em sala de aula, tende a abranger uma maior compreensão do assunto estudado por parte dos alunos, pois a análise de fontes diferentes tem a função de enriquecer sua aprendizagem. Exemplo disso poderia ser a utilização de trechos dos filmes *Sou Cuba*[12] e *Cidade Perdida*[13] para a abordagem do tema Revolução Cubana em sala de aula. Oferecer versões tão diferentes sobre o mesmo processo histórico contribui para que os alunos alcancem uma compreensão plural, composta por diversificadas vias, oriundas da construção de dois diferentes pontos de vista, por sua vez, referenciados em lugares sociais distintos.

Semelhante ao que ocorre com documentos escritos, os filmes podem despertar maior ou menor interesse, variável de acordo com cada momento histórico. A carta de Pero Vaz de Caminha, um dos documentos mais significativamente investigados pela historiografia brasileira, teve seus momentos de abandono em arquivo. "A narrativa de Pero Vaz de Caminha ficou desconhecida em sua época, como acontecia com muitos relatos de viagem e descobertas. Guardada no Arquivo da Torre do Tombo, em Lisboa, a carta foi divulgada somente em 1817[14]." A fonte, hoje reconhecida como a certidão de nascimento do Brasil, com o passar do tempo adquiriu significados e leituras diferentes. As sentenças sobre o tempo, aferidas por meio dos documentos estão sujeitas a mudanças. Prova disso seria o imenso

[12] **SOU** Cuba. Direção de Mikail Kalatozov. URSS, Abril vídeos, 1964, (141 min.) DVD preto e branco.
[13] **CIDADE** Perdida. Direção de Andy Garcia. EUA: Califórnia Filmes, 2005 (143 min.) DVD colorido.
[14] Disponível em: http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-e-31i.htm. Acesso: 05 fev. 2013.

sucesso, na atualidade, de filmes lançados há muitos anos, mas que no ato de suas estreias não alcançaram a mesma projeção.

O filme *Citzen Kane*[15], roteirizado, produzido, atuado e dirigido por Orson Welles, lançado sob muitas controvérsias em 1941, não foi sucesso de público nem mesmo de crítica naquele ano. Em contrapartida, com o passar do tempo obteve imensa consagração em ambas as esferas. Seu êxito pode ser mensurado através da média 8,5 que alcançou no site www.imdb.com, considerada uma das mais altas da página. O imdb é um site no qual qualquer pessoa cadastrada pode atribuir notas aos filmes que já assistiu. Esta é uma página disponível para usuários da internet espalhados pelo mundo todo sem que sejam, necessariamente, especialistas em cinema. O sucesso construído ao longo dos anos pelo filme de Orson Welles, junto à crítica especializada, também é notório, uma vez que, figura entre os dez melhores filmes de todos os tempos, desde a década de 1960, na lista da revista do *British Film Institute*, cerca de vinte anos depois de seu lançamento.

No campo da representação, o cinema, sobretudo de ficção, mostra-se muito profícuo (LAGNY, 2009, p.105). A afinidade do cinema de ficção com a representação ocorre, pois esta é uma de suas intenções, já que, dedica-se a arte de formar versões sobre a realidade, representando-a. Neste sentido, além de ser capaz de representar a realidade, ao mesmo tempo, o cinema produz realidade baseada, principalmente, em ficção. Este seria um dos motivos pelos quais o ato de pesquisar o cinema se torna uma árdua tarefa. Lagny reforça esta ideia quando analisa filmes europeus da década de 1960 que apresentavam em demasia veículos e aparelhos telefônicos, como se aqueles fossem artigos já incorporados por toda a sociedade, muito mais do que realmente eram naquele período. Portanto, o cinema teria o poder de "apreender o peso do passado e a atração do novo na história" (LAGNY, 2009, p.105).

Mas, apesar de produzir tais representações, fabricadas do real, o cinema, ao menos o Hollywoodiano, mais popular, e mais utilizado em sala de aula, teria dificuldade em captar rupturas, com raras exceções, retratando geralmente modelos baseados nas permanências. Esta afirmação pode ser comprovada através da representação dos povos autóctones no cinema norte-americano. Durante um longo período que compreendeu os anos 1930 até os 1950 a figura do "índio" norte americano era representada de forma estereotipada. Nesta fase sua imagem era associada à selvageria, a violência e crueldade, haja vista retratos feitos em

[15] **CITZEN** Kane. Direção de Orson Welles. EUA: RKO, 1941 (119 min.) DVD preto e branco.

western's como *Rio Grande*[16] e *Jardim do Pecado*[17]. Outro aspecto que chama a atenção na representação do "índio" no cinema norte americano é a ausência, durante este período, de retratos associados ao mundo contemporâneo, ou seja, sua imagem era sempre ligada à gênese da nação. (e representavam, na maioria dos filmes, uma espécie de obstáculo a ser vencido para o desbravamento social, cultural e territorial dos EUA, rumo ao progresso).

Podemos identificar certa ruptura, correlata a estes modelos, no filme de Milos Forman, *Um Estranho no Ninho*[18], de 1975. Este longa é apontado como uma virada simbólica (NUNES, 2008, p. 1) na representação dos povos nativos norte-americanos no cinema hollywoodiano, pois nele há um personagem índio retratado em um mundo contemporâneo, sem cavalos, flechas, crueldade ou bravura iminentes. Mas, esta mudança no retrato cinematográfico dos nativos americanos estaria atrasada se comparada a outras formas de manifestação culturais como a literatura. Já que desde o fim da década de 1950, romancistas americanos (NUNES, 2008, p. 3) já escreviam sobre a realidade destes povos e sua (difícil) inserção na sociedade dos EUA.

Esta refração no retrato de uma determinada sociedade não invalida o caráter histórico do cinema, pois mesmo em seus "silêncios", como no caso da representação dos nativos norte-americanos, conseguimos aferir importantes traços daquela sociedade. É possível perceber que espaços ocupavam ou não em seu país.

Com base nestas reflexões sobre as lentas mudanças, capturadas pelo cinema de massa, correlatas as minorias étnicas é possível identificar nele uma rica fonte para o ensino de história. Transpondo aqueles paradigmas de análise para a realidade local seria possível lançar questões a serem respondidas pelos discentes sobre de que maneiras os índios foram e são retratados no decorrer dos anos pelo cinema e televisão brasileira. Isso poderia servir, não apenas para cumprir as metas de conteúdos, mas, para despertar o olhar mais crítico dos alunos sobre suas novelas preferidas ou sobre o filme que assistiram na Sessão da Tarde, já que "Os problemas e potencialidades do ensino de História não estão restritos a escola, mas, envolvem o meio em que alunos e professores vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, igrejas e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso" (CERRI, 2011, p 54).

Na qualidade de produtos resultantes de suas sociedades, os filmes se transformam em poderosas fontes para a História, quando analisada sua recepção. Portanto posso afirmar que

[16] **RIO** Grande, Direção de Jhon Ford. EUA: RKO, 1950, (105 min.) DVD preto e branco.
[17] **JARDIM** do Pecado. Direção de Henry Hathaway. EUA: Fox, 1954, (95 min.) DVD colorido.
[18] **UM** Estranho no Ninho. Direção de Milos Forman. EUA: Fantasy, 1975 (133 min.) DVD colorido.

minha pesquisa trata também deste aspecto, pois através da investigação dos usos de certos filmes por um grupo restrito de professores posso ao menos tentar compreender a ressonância que tais obras são capazes de produzir em seus expectadores. Como ensinam História, ou melhor, que História ensinam? Estas questões só podem ser pensadas, pois, a partir de estudiosos como Ferro (1993), os filmes, antes vistos como mero entretenimento de massas, passaram a carregar em si a possibilidade de ler a História, sendo esta a premissa de toda a fonte histórica.

1.2 - Ver o Passado Através do Cinema

Há pouco mais de cem anos o cinema apareceu como entretenimento de massas. Desde sua criação vem sendo usado como tradutor de seu tempo e fomentador de discussões sobre ele. Sua linguagem se adaptou ao silêncio e ao som, a mudez e a fala, ao *chiaroscuro* do preto e branco e a paleta de cores do Technicolor; sem prejuízo algum do encantamento que era e é capaz de provocar.

Filmes como *Gladiador*[19] e *O Nome da Rosa*[20] são exemplos de tramas cujo mote seria a representação do passado. De acordo com Robert Rosenstone, desde sua invenção o cinema foi visto como meio de visualização do passado (ROSENSTONE, 2010, p. 27). Tal afirmação tem como exemplo o trabalho do diretor francês George Meliès que já em 1900 utilizava certos períodos históricos para ambientar seus romances e comédias.

Na década de 1920 o gênero "filme histórico" era amplamente reproduzido pelos cinematógrafos mundo afora. Exemplos de tramas deste tipo seriam *A Paixão de Joana D'arc*[21] de Carl Theodor Dreyer e *Os Dez Mandamento*[22]*s* de Cecil B. De Mille. Mas, os títulos deste período, assim como boa parte dos produzidos atualmente, utilizavam o passado como cenário para a encenação de histórias de amor ou aventuras. Isso fica evidente em produções como *Titanic*[23] em que o principal elemento seria o romance do casal protagonista, transportando para segundo plano o evento histórico, ou seja, o naufrágio do navio.

[19] **GLADIADOR**. Direção de Ridley Scott. EUA: Universal, 2000 (155 min.) DVD colorido.
[20] **O NOME** da Rosa. Direção de Jean Jacques Annaud. Ita/Ale/Fra : Warner, 1986 (130 min.) DVD colorido.
[21] **A PAIXÃO** de Joana D'arc. Direção de Carl Theodor Dreyer. França. 1928 (110min.) DVD preto e branco.
[22] **OS DEZ** Mandamentos. Direção de Cecil B. De Mille. EUA: Paramount, 1956 (229 min.) DVD colorido.
[23] **TITANIC.** Direção de James Cameron. EUA: Fox, 1997 (194 min.) DVD Colorido.

Em contrapartida, encontramos “filmes históricos”, como *Sessão Especial de Justiça*[24] do diretor grego Constantin Costa Gavras, que primam pela investigação de um determinado processo político sem que para isso grandes aventuras ou romances sejam expostos em cena.

Nesta trama Gavras dedica-se a explorar as negociações entre dirigentes franceses e o Terceiro Reich para o estabelecimento do governo de Vichy. No filme a reconstrução daquele período é perpassada por intrigas e jogos de poder, situações que vieram à tona anos depois do fim da Segunda Guerra. Sua escolha por mostrar “uma França” que negociava com o governo alemão é quase uma raridade dentre as produções cinematográficas sobre o período. Isso ocorre, pois, grande parte dos filmes que retratam a situação francesa durante a Segunda Guerra prima por mostrar as ações da resistência e não a negociação francesa (de membros da classe política, sobretudo) com o nazismo.

A diferença iminente entre os filmes de James Cameron e Costa Gavras reside nos usos que cada um fez do passado. Enquanto Cameron utiliza-se do passado como pano de fundo para contar uma história de romance, Gavras dispensa tal artifício transformando fatos históricos em seus reais protagonistas. Não cabendo aqui qualquer julgamento a respeito de qual destas duas obras seria mais convincente historicamente, pois ambas são versões sobre acontecimentos históricos.

A inserção junto ao público de *Titanic* é, sem dúvida, muito maior que a conquistada por filmes como *Sessão Especial de Justiça* e isso nos leva a pensar que ambos podem trazer contribuições para uma eventual aula de História, guardadas suas especificidades. Por meio do *blockbuster* romântico o professor poderia, dentre outros temas, trabalhar relações de gênero, avanços industriais e imigrações no início do século XX, mas, para além do conteúdo factual, poderia também despertar em seus alunos, a análise da produção de um documento ao qual possivelmente já foram apresentados em algum momento. Isso pode ser feito de diversas formas, mas um dos caminhos a ser tomado seria identificar os custos e lucros alcançados pela produção com o intuito de compreendê-lo como produto de uma indústria de massa cujo alcance engloba expectadores de diversas culturas e idades espalhados pelo mundo inteiro. De acordo com Langer (2004, p.2) “Vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade.” Por esta razão a reflexão sobre tudo o que assistimos se torna tão pertinente.

Já o filme de Gavras, ultrapassando as questões factuais, nem precisaria ser utilizado em sala, pois se trata de obra mais “difícil”, poderia apenas servir como mote de uma pesquisa

[24] **SESSÃO** Especial de Justiça. Direção de Costa Gavras. França: Goriz, 1975 (118 min.) DVD colorido.

que tencionasse abordar não apenas a Segunda Guerra Mundial, mas as leituras feitas a seu respeito em forma de entretenimento, que consumimos amplamente na condição de expectadores. Temas como disputas pela memória dos países envolvidos no conflito, transmitidas pelo mercado cinematográfico também podem ser mensurados em sala de aula.

Com base nestas possíveis abordagens podemos afirmar que filmes menos e mais comerciais são agentes da mesma recriação quando em suas tramas a História é de alguma forma tangenciada, pois "A imagem não é o retrato de uma verdade nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos" (PAIVA, 2006, p.19).

A "leitura" de eventos históricos, possibilitada através do cinema, aponta para a premissa de que cada filme carrega em si um discurso sobre a História. E se por um lado, conforme afirma Lagny, ao cinema fogem as rupturas, por outro lado a ele não escapam as longas durações possibilitando a visualização de períodos, geralmente, apresentados de forma linear.

Para Rosenstone (2010, p. 57), a observação histórica possibilitada pelo cinema é construída com fatos "reais", mas também com a invenção. Neste sentido o autor é categórico ao afirmar que apesar do fator inventividade a "verdade histórica" não ficaria mais comprometida em um filme do que em um romance histórico ou mesmo em um texto acadêmico. Para ele, assim como "inventa" o cineasta também "inventaria" o historiador, guardadas as devidas diferenças nos processos de "escrita da História" de ambos. O fator criatividade presente no cinema e na escrita do historiador legitimaria as comparações feitas por Rosenstone entre os dois processos produtivos, uma vez que, escrever a História com imagens ou com palavras demandaria certa dose de criatividade.

Além da prerrogativa de visualização do passado, o cinema seria um meio de questionar este passado através do presente, tal processo também reside nas pesquisas desempenhadas por historiadores, pois os problemas apontados para o passado são construídos a partir de inquietações e demandas do presente.

O cinema teria a propriedade de afetar nosso olhar sobre a história, pois, "os filmes históricos, mesmo quando sabemos quando são representações fantasiosas ou ideológicas afetam a maneira como vemos o passado" (ROSENSTONE, 2010, p.18). Portanto, a partir das informações que adquirimos por meio do cinema podemos, de certa forma, nortear nossa visão sobre o passado. Retorno ao paradigma do ensino neste ponto, pois, segundo Klaus Bergmann (1990, p. 30) "uma das tarefas empíricas da Didática da História seria a investigação da História transmitida cientificamente (através do ensino) ou não, através de filmes, televisão, rádio e imprensa." Por intermédio deste pressuposto pode-se afirmar que a

didática da História, ou seja, a maneira pela qual os processos de ensino-aprendizagem nesta área se dão, ocupa-se da transmissão do conhecimento histórico escolar e extraescolar na mesma medida. Portanto, poderia fugir ao ensino de História a análise dos conhecimentos históricos que se aprende fora da escola? Segundo Cerri (2011), a resposta para tal questão seria não, pois, saber quais são as concepções que os alunos trazem "de casa" sobre a História nos permitiria compreender de que maneira veem e se relacionam com o passado. Portanto "A rejeição de muitos alunos ao estudo da história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou falta de habilidade com a matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo" (CERRI, 2011, p 17).

1.3 – Consciência Histórica e Ensino de História

Conversar com seus avós, folhear uma revista antiga, ler o jornal de hoje, ouvir uma música que era sucesso no ano em que nasceu sua mãe, ir a um museu quando for visitar seus tios que moram longe e assistir a um filme sobre o Descobrimento do Brasil. Estas corriqueiras ações ajudam a formar uma categoria subjetiva de conhecimento, armazenado em nossas memórias, chamada consciência Histórica. Nela são retidas informações apreendidas nas práticas escolares e extraescolares no decorrer de nossas vidas. Essa coleção de conhecimentos é fundamental para a orientação temporal do indivíduo em seu lócus e por este motivo aferi-la é de grande valia para a concretização do ensino de História.

A consciência Histórica é algo comum aos indivíduos oriundos de todas as sociedades, independente de diferenças culturais, de desenvolvimento econômico, de escolarização, pois não é algo restrito a um período ou grupo específico, mas, uma condição humana. Agimos baseados nos elementos constituintes de nossas consciências históricas, pois são norteadores de nossas escolhas diárias sejam triviais ou mais complexas.

A formação da consciência Histórica é um processo importante, pois a partir dos conhecimentos contidos nela o indivíduo se orienta no tempo e no espaço, além de criar capacidade argumentativa em questões do seu interesse e da sociedade. Segundo Rüsen (2007, p. 33-34.) "a consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado, pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a

subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesmos e com seu mundo.”

Situada entre experiências, memórias e projeções para o futuro está a consciência histórica, pois, ela é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.

A articulação existente entre passado, presente e futuro se expressa em nossas vidas de maneira constante. Isso ocorre, pois, desde o momento que acordamos até a hora em que nos entregamos aos braços de Morfeu estabelecemos conexões entre as três dimensões temporais com o intuito de nos localizarmos no mundo onde vivemos. Esta consciência somada ao que vivemos e aquilo que ainda está por vir seria uma espécie de arcabouço através do qual conseguimos nos orientar e dar sentido à vida. “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com sua experiência do tempo. (RÜSEN, 2010, p 59)”

Outra dimensão a considerar sobre a consciência histórica diz respeito à identidade seja individual ou coletiva. Nossa relação com o tempo só faz sentido a partir do momento que descobrimos quem somos em meio a um mundo repleto de pessoas. “Tais questões de fundo identitário estão na base do conceito de consciência histórica, que definimos como uma das estruturas do pensamento humano, que coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e o agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p. 13).

De acordo com Cerri (2011, p 112) “o conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças”. Este seria um dos motivos pelos quais em inúmeras circunstâncias, nas salas de aula, existem conflitos entre o conteúdo a ser transmitido e o conhecimento trazido de casa e da vida, pelos alunos. Isso ocorre, pois, “podemos concordar que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha neste papel, ao agir todo indivíduo necessita constituir e colocar em prática sua consciência histórica. Não se espera pela escola para ter orientação temporal” (CERRI, 2011, p 112).

A partir disso, nós professores de História, poderíamos pensar: para quê, afinal, todos os dias me dedico a ensinar algo a alguém que já tratou de aprendê-lo de maneira diferente? O ensino formal de História estaria falido mediante aos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos? Como competir com a História ensinada pelo pastor da igreja, pelos pais, avós, pela revista em quadrinhos, pelo *Discovery Chanel*, pela novela e o cinema? Já me deparei com

estes questionamentos que parecem não ter fim e a única resposta que encontrei foi: não desqualificar ou ignorar a existência destas fontes de conhecimento. Torná-las aliadas, quando possível, dos processos de ensino. Mas, e quando não for possível? Como agir quando um aluno/a chega a escola portando preconceitos arraigados? Para a solução desta tensão recorro a função primordial do ensino de História, que seria, não o acúmulo de datas e fatos, mas o pensar historicamente, pois, (CERRI, 2011, p 114) "sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento tirando o sujeito do egocentrismo" e inserindo-o em um mundo marcado pela multiplicidade social, religiosa, sexual, étnica.

A consciência histórica nos permite pensar historicamente, uma vez que, "o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano inerente à condição humana" (CERRI, 2011 p. 29). Pensamos historicamente pelo acesso ao conhecimento histórico que nos chega formalmente através do ensino de história, mas também, conforme mencionado, de maneiras informais como nas relações familiares, na igreja, pela televisão e pelo cinema. Para, além disso, o pensamento histórico é baseado em nossas experiências, mas também em nossas expectativas, pois, "pensar historicamente leva a compreensão do que de fato significa a história: a sucessão do inesperado e não apenas a permanência e a continuidade" (RÜSEN, 2010, p. 60).

A partir dos elementos componentes da consciência histórica podemos estruturar nossos pensamentos historicamente e expressá-los por meio de narrativas. Segundo Rüsen (2010 p 149) "o pensamento histórico está condicionado por um determinado procedimento humano mental de interpretar a si mesmo e ao mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo. O pensamento histórico obedece, à lógica da narrativa."

Para Paul Ricoeur "o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo" (RICOEUR, 2010, p. 93). Desta forma a narrativa seria o elemento que teria a prerrogativa de dar sentido ao tempo, pois constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. Mas, a constituição da consciência histórica não se limita à recuperação de lembranças através de narrativas, para, além disso, "o impulso para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente" (RÜSEN, 2001, p. 63). Assim, o passado é convidado a falar e sua fala será articulada narrativamente a partir das questões postas no tempo presente, pois "a narrativa torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e

futuro formam uma unidade integrada mediante a qual se constitui a consciência histórica" (RÜSEN, 2001, p 65).

A plausibilidade das narrativas é um requisito da consciência histórica, uma vez que, ao narrar algum evento precisamos elencar evidências que o credenciem além de imprimir cadência à história que será conferida através da continuidade. Esta construção narrativa ocorre em histórias contadas oralmente, escritas e encenadas no cinema. E se a narrativa é condição para a consciência histórica podemos afirmar que tudo o que lemos, bem como tudo o que vemos (organizado narrativamente) ajudará a formar nossa consciência sobre o tempo, seus eventos e personagens.

1.4 – Danton e as Disputas Políticas

A partir da imagem fílmica são suscitados no expectador inúmeros sentimentos, dentre eles talvez o mais recorrente seja o de realidade. O público é convidado a integrar a trama apresentada, pois a imagem cinematográfica é projetada sempre no tempo presente. E por esse motivo o expectador sofre com a mocinha apaixonada e não correspondida; apavora-se com seres sobrenaturais que ameaçam famílias felizes; indigna-se com o inocente condenado; vibra quando o seu exército (do qual se sente parte) ganha uma guerra, mas não sem antes chorar seus mortos fictícios. O envolvimento durante aquelas poucas horas de projeção de um filme possibilita uma experiência condensadora de realidade e fantasia sempre no presente, sendo que a persuasão daquelas imagens é capaz de conferir mais emoção a quem as assiste do que muitas experiências cotidianas.

A consciência histórica é uma das condicionantes do pensamento, com base nisso, podemos nos questionar sobre quais ideias estaria alicerçado este pensamento. A resposta para tais questões seriam inúmeras e aferi-las não é objetivo deste estudo. Mas, em linhas gerais, podemos afirmar que o conhecimento histórico seria ao mesmo tempo, alicerce e subsídio da consciência histórica. As origens deste conhecimento a respeito da história, conforme dito, são inúmeras, mas, em especial, uma delas alimenta meu estudo: o cinema.

Através de suas narrativas, o cinema, transformou-se em um meio frequente de apreensão de conhecimentos históricos. E essa responsabilidade, a ele atribuída, de potencial receptáculo

da História, pode ser evidenciada em situações como a do lançamento do filme *Danton*[25] de Andrzej Wajda.

No ano de 1983, quando o filme estreou, a França já ensaiava suas ações para a comemoração dos duzentos anos de Revolução. O país estava sob o governo socialista de François Mitterrand que, por sua vez, não recebeu de maneira positiva a narrativa de Wajda, na qual Danton é apresentado como herói tendo por antagonista Robespierre.

A obra teve parte de seus custos subsidiados pelo Estado Francês e por este motivo a pré-estreia ocorreu no palácio Elyses em janeiro de 1983, em uma sessão fechada para Miterrand e membros de seu *staff*.

Com o intuito de verificar as impressões da imprensa francesa a respeito do impacto do lançamento de *Danton* em meio à comunidade política, pesquisei sem muito sucesso notícias sobre o filme no site do Jornal *Le Monde*, periódico francês mais reconhecido internacionalmente. Mas, os arquivos digitalizados do jornal estão disponíveis para a consulta, a partir de 1987, posterior ao ano de meu interesse nesta pesquisa. No sentido de continuar tentando averiguar as impressões da imprensa sobre o recebimento do filme pelos políticos franceses, encontrei duas matérias nos jornais *El País* e *The New York Times*. Ambos os periódicos possuem reportagens interessantes datadas de janeiro de 1983, reproduzindo praticamente a mesma visão sobre a recepção do filme pela esquerda e direita francesa do período.

> La película *Danton*, de Andrezj Wajda, centrada en el tema de la Revolución Francesa, ha desencadenado en Francia, donde acaba de ser presentada, críticas de distinto signo. Según la agencia France Presse, la derecha la ha acogido con aplausos y la izquierda en el poder la ha considerado deplorable. Los críticos de esta tendencia política la consideran "un panfleto antisocialista", particularmente inoportuno a dos meses de las eleccioneas municipales francesas.Los diputados de la oposición al Gobierno de François Mitterrand no han ocultado su satisfacción por lo que consideran que es un *regalo* involuntario financiado en parte por sus adversarios polít*icos*. *Danton* es una coproducción franco-polaco, con capital mayoritariamente francés. El Ministerio francés de Cultura desembolsó para esta producción unos cincuenta millones de pesetas.[26]

No texto do *El País* podemos verificar que a direita francesa, então oposição, recebeu o filme de Wajda como uma espécie de presente da situação, representada por Miterrand e seus correligionários. A situação foi agravada ainda mais, pois se tratava de período pré-eleitoral,

[25] **DANTON** e o Processo Revolucionário. Direção de Andrzej Wajda. França: Gaumont International. 1982, (131 min.) DVD colorido.
[26] Disponível em: http://elpais.com/diario/1983/01/09/cultura/410914807_850215.html. Acesso: 13 nov. 2012.

sendo que, possivelmente, uma das únicas concordâncias entre direita e esquerda advinha de suas interpretações a respeito do filme.

A reportagem publicada no jornal norte americano *The New York Times*, conforme já dito, segue a mesma linha editorial do jornal espanhol o que nos faz pensar que esta era uma ideia recorrente na imprensa da época sobre a problemática recepção que a esquerda francesa deu ao filme, em contrapartida ao caloroso acolhimento do mesmo pela direita.

No texto do *Times*, a atenção está mais centrada na figura de Miterrand e em sua decepção com *Danton*. Outro aspecto abordado pelo jornal americano foi a desanimada recepção do governo polonês (também financiador do projeto) para com a narrativa de seu compatriota a respeito da Revolução Francesa.

> When President François Mitterrand of France saw "Danton," a new film about the French Revolution by the distinguished Polish director Andrzej Wajda, he left before the titles were finished to avoid answering questions about his reaction. It was a somewhat surprising disappearance since his Government had helped to finance the film. Louis Mermaz, President of the National Assembly, a Socialist, said he was "disconcerted" by the film. And the cover of the current issue of Nouvelles Litteraires carries a picture of Gerard Depardieu, who plays Danton - the film's hero - next to a headline asking if Danton would have belonged to Mr. Mitterrand's Socialist Party. If members of Mr. Mitterrand's Government are unsettled by the film, the Polish Government - which also contributed some money - is sufficiently unhappy so that it has not yet even shown the movie in Poland. The movie was supposed to be released simultaneously in France and Poland, but the Polish Government has postponed its showing indefinitely. The Poles say they are having problems dubbing it, problems that may end up taking some time to solve. And they even asked the French Embassy to cancel its own showing of the film.[27]

De acordo com Robert Darnton (2010, p 60) é possível identificar certa ressonância do filme de Wajda correlata à situação política polonesa da época. O diretor, nascido na Polônia, por sua vez, negou que seu trabalho representasse qualquer tipo de alegoria, porém, contraditoriamente, afirmou que Danton representaria o Ocidente enquanto Robespierre seria o mundo do Leste.

O retrato de Danton, no filme, foi construído para representar o indivíduo que rejeita o Estado de Terror ao qual a revolução que ajudara a construir fora levada. Em contraposição à figura de Robespierre, mostrado como administrador do Terror no intuito de preservar o processo revolucionário que também ajudara a construir. A razão para a rejeição do filme de

[27] Disponível em: http://www.nytimes.com/1983/01/19/movies/wajda-s-film-on-danton-angers-the-french-left.html. Acesso: 13 nov. 2012.

Wajda por determinados segmentos políticos na França é que a figura de Robespierre é muito cara à esquerda e por este motivo sua digestão foi tão complicada.

Apesar da atitude do governo polonês de protelar o lançamento de *Danton*, o filme alcançou respeitável público naquele país, mesmo sem muita publicidade acerca da produção. Os poloneses teriam compreendido em *Danton* semelhanças metafóricas com sua realidade? Tal questão só poderia ser respondida caso um número considerável de expectadores daquele país fossem submetidos a uma pesquisa, mas de qualquer forma o legado polêmico do filme de Wajda ajudou, inegavelmente, a consolidar sua bilheteria.

Ao repudiar a narrativa de Wajda sobre a Revolução de 1789, Miterrand e seu correligionário Mermaz atribuem muito poder para aquele filme tornando-o em certa medida assunto de Estado. Entretanto, o filme de Wajda poderia tratar tanto da história francesa quanto, metaforicamente, da história polonesa. (DARNTON, 2010, p.58)

Para além das bilheterias, neste episódio há uma latente associação do cinema ao ensino de História, mostrando que os filmes teriam a propriedade de pautar uma visão de mundo que dificilmente seria remodelada pelo ensino formal. Essa perspectiva é demonstrada pelas declarações do próprio Miterrand e do deputado socialista Louis Mermaz que afirmou “o filme é enganador. Ele me faz querer lançar um apelo a retomada do ensino de História, coisa essencial para uma nação, para uma civilização” (DARNTON, 2010, p. 55).

O ensino de História na França havia definhado mediante várias reformas curriculares e talvez por este motivo seu retorno fora considerado tão providencial pelo congressista, pois, como os jovens herdeiros da Revolução e de Gaulle poderiam aprender sua História através de um filme como Danton? O pânico de Miterrand e seus partidários a respeito dos ecos do filme de Wajda sobre a formação identitária política dos jovens franceses ajudou a mobilizar uma série de discussões que começaram na seara política, mas que adentraram a do ensino de História. Para Martha Abreu (2003, p.174) o ensino de História é o terreno propício para tensões e disputas, pois teria a prerrogativa da formação identitária e da cidadania e, ainda, “a polêmica em torno do filme de Wajda permite perceber como a disciplina escolar História, por estar relacionada a formação do cidadão e à construção de identidade é alvo de frequentes disputas acerca do que ensinar”.

A Polônia, terra natal de Wajda, vivia sob a influência da União Soviética sofrendo as consequências de um regime totalitário. Seriam essas consequências as motivações do diretor ao mostrar, através de sua narrativa, os prejuízos à liberdade individual, promovidos por processos como a Revolução Francesa, em sua fase denominada Terror e a própria Revolução

Russa conduzida por Stálin e seus asseclas? As metáforas utilizadas por Wajda alcançaram grande repercussão trazendo sua produção para as arenas políticas da França e da Polônia, talvez esta não fosse sua intenção, mas sua obra provocou embates ideológicos, políticos e até mesmo educacionais.

A mobilização do Estado francês deflagrada com o lançamento do filme de Wajda evidencia a força política, cultural e educacional existente no cinema através da qual o público é convidado a refletir. Assim como a imprensa, seria o cinema um potencial formador de opinião. O que confirma sua inegável importância como componente formador da consciência histórica.

1.5 - Cinema Educativo no Brasil: O caso do INCE

Por possuir o poder de gerar símbolos junto ao público o cinema já foi utilizado por regimes totalitários como difusor de ideologias e sua utilização no ensino já serviu a estes propósitos. Basta lembrar as narrativas construídas por Leni Riefenstahl sob encomenda do nacional socialismo na Alemanha, dos filmes de Humberto Mauro produzidos pelo INCE[28] e dos filmes sobre a Revolução Russa, feitos por Eisenstein, e subsidiados pelo Estado Soviético.

A predominância das imagens ocorrida nos séculos XX e XXI, com a ajuda do cinema, também ocorreu no Brasil no meio escolar por meio de políticas públicas que implementaram a produção dos filmes educativos. A comunhão entre cinema e ensino no Brasil remonta aos anos 1920 e 1930 , sendo que foi concebida com o intuito da produção de filmes educativos e da instrumentalização das escolas para exibi-los.

“Em agosto de 1910, a empresa Serrador, em São Paulo, organizou, no pavilhão dos Campos Elíseos, sessões de filmes "focalizando assuntos instrutivos" para alunos de escolas, a pedido de um professor da Escola Normal” (BRUZZO, 2004, p. 160). Essa passagem nos mostra que de fato, desde sua criação, já havia a associação da linguagem cinematográfica com seu potencial instrutivo, ou seja, a utilização do cinema como recurso para o ensino não representa nenhuma novidade, embora seus “usos” tenham sido sensivelmente revistos nos últimos anos. Isso se deve pelo fato de que de início a linguagem cinematográfica era vista como apenas uma forma de ilustrar um evento ou paisagem, não era tomada como uma fonte capaz de produzir inúmeras problematizações a seu respeito.

[28] Instituto Nacional de Cinema Educativo instituído no ano de 1937, período da história brasileira reconhecido como Estado Novo.

Conforme anteriormente salientado, uso do cinema para fins educacionais remonta a seus primórdios. Prova disso seria um cartaz promocional de uma produtora de filmes, datado de 1912, publicado na revista *Careta*, nele vê-se uma família assistindo a um dos filmes da empresa *Pathè Freres*. A legenda da campanha publicitária de 1912 traz o seguinte conteúdo: "Instruir – Educar – Recrear" (MORETTIN, 1995, p. 132).

O uso de filmes tem sido cada vez mais empregado por professores de diversas disciplinas em sala de aula. No Brasil o movimento de associação do cinema ao ensino foi consolidado nas décadas de 1920 e 1930, coincidindo, não por acaso, com os primórdios do movimento escola novista conforme aponta Kátia Abud "No Brasil, os defensores da Escola Nova sugeriam a utilização de recursos audiovisuais, sobretudo o cinema, como forma de estimular e tornar o processo de aprendizagem mais interessante para o educando" (ABUD, 2003, p. 186). Assim, o movimento da Escola Nova surge com o intuito de promover mudanças significativas nos processos educacionais privilegiando mais o aprendizado, centrando as atenções no aluno e incorporando, para a concretização deste processo, "auxiliares" como imagens estáticas, mapas e filmes.

Em 1928, o então diretor da Instrução pública do Distrito Federal Fernando Azevedo, assina um decreto deliberando sobre a instrumentalização das escolas para a projeção de filmes.

> As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos.
> O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.
> O cinema será utilizado, sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico.
> A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências.
> A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928, SERRANO; VENÂNCIO FILHO,
> 1931a, p. 12).

Através do decreto assinado por Azevedo o cinema adentra, oficialmente, as estruturas escolares no Brasil. Além disso, pode-se aferir, com base no texto acima, a articulação de uma militância em favor do cinema educativo.

Há também no referido documento latente preocupação com a preservação da figura do professor deixando claro que os filmes apenas auxiliariam sua prática sem substituí-lo. Podemos estabelecer um paralelo entre a preocupação de Azevedo, com a docência em 1928 e a consolidação dos cursos à distância na atualidade. Nos últimos anos com a ascensão da educação baseada em softwares de ensino, sobretudo em escolas profissionalizantes, a preocupação com a figura do professor na sala de aula voltou a ficar em evidência. A perspectiva do aumento da oferta e também da procura da educação à distância é apontada por Katia Abud, que relaciona o uso de filmes a projetos de educação não presencial "a utilização de filmes tem sido facilitada pelas políticas públicas que têm como proposta a educação a distância" (ABUD, 2003, p.183).

Segundo Bruzzo (2004, p.163) "a indicação de seu uso nos cursos noturnos e nas conferências revela o entendimento das películas cinematográficas como estratégias para a educação popular, capazes de atrair atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura." Na década de 1920 os índices de analfabetismo no Brasil eram muito grandes, portanto a estratégia de utilizar as imagens em movimento para ensinar a quem não tinha afinidade com a leitura parecia uma solução prática.

Semelhante planejamento foi amplamente utilizado durante a Revolução Russa e após sua consolidação, no nascimento do Estado Soviético. A região contava com números alarmantes de analfabetismo e com a virada política, promovida pelo processo revolucionário, seria preciso um meio de comunicar aos camponeses iletrados o que ocorria em seu Estado. A estratégia empregada então, foi a franca utilização de filmes de propaganda da Revolução, mostrando as benesses que a nova ordem política russa traria para todos os trabalhadores. Sergei Eisenstein foi o grande nome do cinema soviético e um dos responsáveis pela "instrução" da população por intermédio de seus filmes. Aqui no Brasil, o cinema educativo serviu como meio de propagação de uma nova ordem política inaugurada no início da década de trinta, com a ascensão de Vargas.

Em sua pesquisa, Cristiani Bereta da Silva[29] observou referências ao cinema, como recurso pedagógico de ensinar o Brasil as crianças, nas páginas do jornal escolar *A Criança Brasileira*[30] produzido pelos alunos do Primário e Curso Complementar do Grupo Escolar

[29] Pesquisa relacionada ao ensino de História e à construção e divulgação de saberes históricos em Santa Catarina, desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da Udesc, desde 2008. Em 2012, com o apoio do CNPq, a pesquisa tem continuidade com o projeto intitulado *Nação e região: uma leitura a partir das culturas políticas e das políticas para o ensino de História em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940.*

[30] Impresso e em formato *tabloide* o jornal escolar *A Criança Brasileira* foi publicado regularmente por 27 anos, de 1942 a 1968.

Lauro Müller,[31] a exemplo do destaque da capa do lançamento do jornal, em 1º de maio de 1942:

> O cinema é considerado uma das principais artes modernas. Por seu intermédio chegam até nós, aspectos os mais diversos e atraentes, dos vários países. Ali vemos os costumes dos habitantes de cada parte do mundo e os progressos dos mesmos, quer nas artes e nas letras, quer na indústria e no comércio. É um poderoso meio de propaganda também. Um departamento encarregado pelo governo empenha-se em transportar para a tela, de modo a tornar conhecido por todos, tudo o que se relaciona com o progresso do país. Assim temos apreciado belas vistas de cidades de admirável surto progressista, e de outras que se vão desenvolvendo. O cinema instrui muito e igualmente educa.[32]

Dentro deste cenário o ensino de História promovido através de filmes estava em evidência o que justificaria as preocupações de pesquisadores da área que, ao mesmo tempo temiam e se encantavam com as possibilidades do cinema para a aprendizagem histórica. Indivíduos como Jonatas Serrano[33], influente professor e estudioso, pensavam a aplicação do cinema para o ensino de história, clamando pela produção de filmes educativos.

> Não sou dos que se entusiasmam exageradamente com as possíveis aplicações do Cinema ao ensino da História. Parece-me que há certos equívocos na apreciação do assunto. Pelo que tenho observado, há muitos anos, os chamados filmes históricos não satisfazem as indeclináveis exigências de um verdadeiro filme educativo. (SERRANO, 1935, p 112)

O Instituto Nacional do Cinema Educativo, INCE, foi inaugurado em primeiro de janeiro de 1937 e dirigido, então, por Edgar Roquete Pinto que era um médico e antropólogo entusiasta do emprego das novas tecnologias associadas a educação. Segundo Maria Helena Capelato (1999, p 177) "O uso dos meios de comunicação tinha como objetivo legitimar o Estado Novo e conquistar o apoio dos trabalhadores à política varguista", logo, o controle da produção e distribuição de filmes educativos se tornou um assunto de Estado. A função do Instituto seria documentar através de filmes as manifestações culturais, científicas, cívicas e a história do Brasil para serem difundidas na rede escolar. Pinto trabalhava com a perspectiva do cinema como registro científico há quase duas décadas, pois, fazia estudos etnográficos

[31] Primeiro grupo escolar da cidade de Florianópolis. Inaugurado em 1912, a escola está em funcionamento no presente, oferecendo o Ensino Fundamental e o Médio.
[32] Maria Odete Teixeira, 1º ano Complementar, Jornal *A Criança Brasileira*, ano I, n.1, 1º de maio de 1942, capa.
[33] Jonathas Serrano foi um pesquisador do ensino de História, formado em direito e professor de História do Colégio Pedro II.

filmando suas expedições junto aos confins do Brasil, tendo por atores de seus filmes as tribos isoladas que visitava.

Em março daquele ano Humberto Mauro foi contratado como diretor técnico do órgão, cargo que ocupou por quase vinte anos resultando na produção de 357 filmes, sendo que a maior parte deles possuia tempo reduzido, entre cinco e quinze minutos. Mauro já tinha carreira consolidada na área cinematográfica como diretor e produtor de vários títulos, sendo que um de seus filmes mais reconhecidos, *O Descobrimento do Brasil* foi lançado pela Distribuidora de Filmes Brasileiros (DFB) e produzido com subsídios do Instituto do Cacau da Bahia, também em 1937.

Ele fora escolhido para o cargo, pois algumas de suas produções como *Sangue Mineiro*[34], *Ganga Bruta*[35] e o próprio *O Descobrimento do Brasil*[36] tinham um caráter educativo mesmo que esta não fosse sua principal pretensão. Além disso, Mauro cumpria os requisitos morais para assumir a responsabilidade de dirigir o Instituto do Cinema Educativo. Suas tramas nunca tinham caído nas malhas da censura estatal que foi estabelecida através do decreto 18.527 de dez de dezembro de 1928, sendo que o órgão responsável pelo monitoramento dos filmes que seriam exibidos era o Ministério do Interior e da Justiça.

[34] **SANGUE** Mineiro. Direção de Humberto Mauro. Brasil: Phoebo, 1929 (83 min.) DVD preto e branco.
[35] **GANGA** Bruta. Direção de Humberto Mauro. Brasil: Cinedia, 1933 (82 min.) DVD preto e branco.
[36] **O DESCOBRIMENTO** do Brasil. Direção de Humberto Mauro. Brasil: DFB, 1937 (80 min.) DVD preto *e* branco.
Disponível em: http://www.bcc.org.br/cartazes/cartaz/003382. Acesso: 05 fev. 2013.

Imagem padrão que apresentava os títulos dos filmes produzidos pelo INCE,[37]

O primeiro título totalmente produzido pelo INCE foi *Preparo da Vacina Contra a Raiva*[38] que estreou em junho daquele ano. Em setembro o INCE lançou o filme *Dia da Pátria*[39], que em virtude de suas especificações técnicas foi exclusivamente projetado em escolas e em instituições de cultura, ou seja, em espaços de exibição menores que as salas de cinema comerciais. (MORETTIN, 1995, p.17).

O caráter de instrução cívica era uma constante nas produções do INCE. Segundo Morettin (1995, p.18), o INCE, além de ter a incumbência de produzir e distribuir filmes educativos para as escolas ainda mantinha uma biblioteca em suas dependências, bem como cabia aos funcionários do Instituto a publicação regular de periódico sobre cinema educativo. O instituto também estabelecia intercâmbio com instituições pares, que visavam a produção de filmes educativos espalhadas por países da Europa como Alemanha, Itália e França. A partir disso pode-se deduzir que as produções cine educativas daqueles países podem ter

[37] Disponível em: http://www.cinemateca.gov.br. Acesso: 12 nov. 2012.
[38] **PREPARO** da Vacina Contra a Raiva. Direção de Humberto Mauro. Brasil: INCE,1936 (6 min.) DVD preto e branco.
[39] **DIA** da Pátria Direção de Humberto Mauro. Brasil: INCE, 1937 (14 min.) DVD preto e branco.

influenciado as produções do INCE, uma vez que, tanto Roquete Pinto como Humberto Mauro viajavam com certa frequência para visitar aqueles institutos de cinema educativo estrangeiros (MORETTIN, 1995, p.19).

As preocupações dos educadores e teóricos do cinema com relação ao INCE eram de que nele as produções deveriam atender a critérios rigorosos de "precisão científica". Para tanto o instituto contava com a consultoria de especialistas na área de biologia, botânica, geografia e história.

Assim como Sergei Eisenstein projetava a figura de Stálin metaforicamente em alguns de seus protagonistas, no caso das produções do INCE, segundo Morettin (1995, p. 19), o mesmo ocorreu com relação a Getúlio Vargas no filme *Bandeirantes*[40]. Nesta Obra datada de 1940 a figura do bandeirante é representada como se fosse herói nacional que se sacrificava pela então colônia Brasil, que por sua vez, através de seu empenho e dedicação transformou-se em Estado independente muito tempo depois. A ação dos bandeirantes neste filme de Mauro seria responsável pelo plantio de uma semente de autonomia, civilização e progresso que ao germinar daria origem a nação brasileira.

Uma das marcas da gestão de Vargas foi o nacionalismo iminente e a tentativa de abafar manifestações regionalizadas de ufanismo, utilizando-se para isso de cerimônias suntuosas para reverenciar símbolos nacionais como a bandeira e o sete de setembro. Neste sentido o INCE teve participação decisiva, pois por meio da construção de filmes cujo mote seria a reverência à nação, história, cultura e povo brasileiros, estavam sendo forjadas características de uma identidade nacional ensaiada desde o início dos anos 1930.

[40] **BANDEIRANTES**. Direção de Humberto Mauro. Brasil: INCE, 1940 (14 min.) DVD preto e branco.

Cena do Filme “Bandeirantes” dirigido por Humberto Mauro em 1940[41].

A atuação do INCE foi marcada por extensa produção de títulos que versavam sobre os mais diversificados temas, iam desde taxidermia até danças folclóricas, passando com muita ênfase pela história e música brasileiras. Durante seu funcionamento, sobretudo nos anos 1930, o INCE e o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) disputavam espaço, pois, apesar de serem órgãos subordinados ao mesmo governo, os atritos tornaram-se inevitáveis, uma vez que, em algumas produções do INCE era notória a propaganda das ações do Governo Vargas bem como em certos filmes do DIP eram apresentadas questões ligadas a educação.

O INCE, foi extinto em 1966, quando foi criado o Instituto Nacional de Cinema (INC) que não contava com divisão ou secretaria específica para a produção de filmes educativos. Desta forma, podemos dizer que houve uma espécie de ruptura no processo de produção deste gênero cinematográfico no Brasil, uma vez que, por quase três décadas o cinema educativo foi amplamente produzido, distribuído e utilizado em sala de aula.

Somente anos mais tarde surgiriam novos projetos Estatais com o objetivo de produzir e distribuir documentários e séries para serem veiculados através da TV Escola. Neste sentido percebe-se mais uma ruptura, pois as salas de aula deixaram de ser pequenos cinemas para

[41] Disponível em: http://www.bcc.org.br/fotos/filtro?page=1881. Acesso: 12 nov. 2012.

transformar-se em salas de estar, pois a televisão passa a ocupar o espaço que nos tempos de INCE era reservado as telas e aos projetores.

O INCE foi um órgão criado por um governo autoritário, Estado Novo, e que a ele sobreviveu com certa longevidade até ser desativado em definitivo por outro governo autoritário: o militar. Viabilizou a capacidade de intervenção cultural e educacional do Estado Novo atuando como difusor de seu ideário. Durante o período de atividade as produções do INCE ajudaram a pautar a visão dos estudantes que as assistiram sobre temas como História, cultura e identidade e principalmente sobre o Brasil e a importância da integração nacional. Sua vasta produção representa um rico legado histórico-educacional responsável por imprimir muitas das características do audiovisual produzido no Brasil.

CAPÍTULO II
A PRESCRIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMO UTILIZAR O CINEMA?

2.1 – Mudanças nos paradigmas prescritivos para o cinema no ensino de História: de Jonathas Serrano a Marcos Napolitano

A maneira como vemos a História modifica-se a medida o tempo passa, pois ela é, em essência, constantemente transformada. Conforme muda o nosso olhar muda também nossa maneira de escrevê-la, pois paradigmas considerados indispensáveis em um período perdem a validade em outro a medida que novos atores e cenas, que outrora sequer poderiam ser pensados, passam a ser considerados.

Esta dinâmica transformação a respeito da escrita da História ecoa na sala de aula, operando mudanças constantes a respeito do que deve ou não ser ensinado e aprendido. Exemplo deste movimento seria a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura da África nos currículos da educação básica através da lei 10.639, enquanto conteúdos como os voltados para a História de civilizações antigas clássicas (romanos e gregos) vão perdendo espaço. Esta configuração é dada, pois, (PEREIRA, 2008, p. 119) "o ensino de História coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas, e ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado."

A maneira como se escreve e se ensina a História depende de fontes que permitam essas operações. Para tanto, suas leituras também são significativamente alteradas com o tempo. Aqui, especificamente, meu interesse é compreender de que maneiras o cinema foi e é pensado como vetor para o ensino de História, por meio das prescrições de dois diferentes pesquisadores, produzidas em períodos igualmente distintos. Meu objetivo com isso não é simplesmente comparar as duas concepções, mas compreendê-las de acordo com as conjunturas nas quais foram produzidas, mapeando assim, as modificações geradas entre elas.

As duas obras analisadas a seguir são *Como Se Ensina História* de Jonathas Serrano, publicado em 1935 e *Como Usar o Cinema na Sala de Aula* de Marcos Napolitano, lançado em 2003.

Quando iniciei meu projeto de pesquisa descobri a existência do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) e passei a identificar o contexto no qual este órgão foi criado, conforme já evidenciado no capítulo anterior. Sua criação só foi possível, pois havia interesses políticos, mas também havia interesses científicos expressos por pesquisadores que se dedicavam a compreender quais os melhores mecanismos para o desenvolvimento do ensino. Dentre estes pensadores, havia Jonatas Serrano, professor de História do tradicional Colégio Pedro II e respeitado por sua produção intelectual concernente a prática do ensino de História. De acordo com Morettin (1995, p 14), Serrano, em 1931 lançou o livro *Cinema e Educação* o que o credenciou, na época, como referência do tema, sendo considerado, inclusive, para assumir o que seria o futuro Instituto Nacional de Cinema Educativo.

Em 1935 Serrano lança o manual *Como se Ensina História* cuja apresentação fora escrita por Lourenço Filho. Nela, Filho afirma que o livro de Serrano era fruto de "ideias e da experiência do mestre que o compôs. É uma obra sentida e pensada e por isso mesmo de inestimável valor para nossos mestres" (SERRANO, 1935, p. 12).

No livro há um capítulo específico sobre o *Cinema no Ensino de História* em que o autor se debruça sobre as possibilidades deste "novo" recurso para a concretização da aprendizagem histórica.

> Não sou dos que se entusiasmam exageradamente com as possíveis aplicações do Cinema ao ensino da História. Parece-me que há certos equívocos na apreciação do assunto. Pelo que tenho observado, há muitos anos, os chamados filmes históricos não satisfazem as indeclináveis exigências de um verdadeiro filme educativo. Podem até, não raro, ser contraproducentes. Além de não servirem, pela grande metragem, a utilização propriamente escolar, são quase sempre inçados de anacronismos, de suposições infundadas, quando não de erros. Na melhor das hipóteses, são ensaios, mais ou menos aproximados, de reconstituições, de ambientes e tipos (SERRANO, 1935, p. 112).

De acordo com as observações de Serrano, os filmes comerciais que abordavam temas históricos poderiam ser contraproducentes quando utilizados com o intuito didático, o que justificaria, em certa medida, a urgência da produção de filmes iminentemente educativos, coisa consolidada com a criação do INCE um tempo depois. Em sua análise reside o receio de comprometer o conteúdo a ser trabalhado, na disciplina da História, pelo uso de um filme que não foi concebido para ser educativo.

Marcos Napolitano, professor vinculado a USP, lançou em 2003 o livro intitulado *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*, nele podemos perceber a mesma intenção central existente na obra de Serrano: instruir professores sobre como utilizar o cinema em sala de aula. Mas, a

distância temporal existente entre uma obra e outra não lhes permite maiores aproximações teórico-metodológicas. Isso ocorre, pois, Napolitano foi um pesquisador formado durante a década de 1980, quando a "revolução documental" já era realidade. Segundo Morettin (2003, p. 12) "A partir dos anos setenta, o cinema, elevado à categoria de "novo objeto", é definitivamente incorporado ao fazer histórico, dentro dos domínios da chamada História Nova".

Marc Ferro lançou, na década de 1970, o texto *O filme: uma contra-análise da sociedade?* componente da obra *História: Novos Objetos*. Este talvez seja o estudo mais importante na virada do olhar historiográfico sobre a produção cinematográfica, publicado cerca de quarenta anos depois da escrita de Serrano e cerca de trinta anos antes de Napolitano. Em decorrência disto suas abordagens distintas sobre o mesmo objeto podem ser justificadas metodologicamente, pois Serrano era um pesquisador dos documentos oficiais, haja vista seu clamor por um cinema legitimamente educativo, enquanto Napolitano é filiado a ideia de que o documento é assim definido pelo olhar do pesquisador.

Na apresentação da obra de Napolitano, por meio da qual explicita suas intenções, há a delimitação de seu estudo para o uso de filmes comerciais em sala de aula e a exposição de uma máxima que norteará seu texto: todos os filmes sejam comerciais ou não guardam em si possibilidades para o trabalho em sala de aula.

> É importante lembrar que este livro irá se concentrar nas possibilidades de trabalho escolar com o cinema comercial (ficção ou documentário) e não nos vídeos educativos. Portanto, vamos analisar e discutir obras que não foram produzidas diretamente para o uso didático em sala de aula, mas para a fruição estética na sala de projeção. (...) Dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

Outra questão que podemos perceber no trecho do livro de Serrano, anteriormente destacado, é a preocupação com os anacronismos que ocorriam no cinema da década de 1930 e perduram até hoje. A postura de Serrano é justificada, uma vez que, anacronismo significa falta de consonância histórica, ou seja, quando situações, eventos, pessoas, hábitos de uma época são erroneamente retratados como pertencentes a outra época. Não raro observamos anacronismos no cinema, ora evidentemente intencionais, como no filme *Maria Antonieta*[42] da Diretora Sofia Coppola (em que no armário da protagonista aparece um par de tênis). Ora

[42] **MARIA** Antonieta. Direção de Sofia Coppola. EUA: Estudios Columbia, 2007 (176 min.) DVD colorido.

sutilmente intencionais, como no filme *Gladiador*[43] de Ridley Scott no qual o lugar reconhecido nos dias de hoje como Coliseu já era assim tratado no filme, apesar de que na época em que se passava a trama, o agora Coliseu, se chamava anfiteatro Flávio.

Mas, o anacronismo tão temido por Serrano não seria uma forma de transmitir outras mensagens que também podem ser trabalhadas em sala de aula? No caso do filme de Sofia Coppola, o par de tênis aparece para despertar no expectador a ideia de que aquela imperatriz imersa em riqueza, poder e luxo era também (além da figura séria apresentada nos livros didáticos de História) uma menina.

Já o anacronismo do filme de Scott é uma forma de fazer com que o expectador identifique o lugar onde ocorriam as batalhas como aquele monumento em ruínas localizado no centro de Roma que sempre aparece em documentários, filmes, telejornais e programas de televisão "históricos" ou contemporâneos. Afinal, como não chamar o Coliseu de Coliseu? Esta escolha possivelmente se deu, pois a leitura de Scott parte do presente e tenciona localizar o expectador no passado a partir desta referência presente.

Os anacronismos em filmes funcionam como metáforas da História, e a rejeição de Serrano a eles, advém, em parte, do fato de não conseguir reconhecê-los como documentos de seu tempo. Mesmo filmes reconhecidos como educativos, como *Descobrimento do Brasil* de Humberto Mauro, diretor técnico do INCE, eram "inçados de anacronismos", basta observar seu cartaz de divulgação. Nele há um representante da Igreja católica abençoando um nativo que reconhece de imediato a santidade do enviado de Deus e ajoelha-se a seus pés. Esta reverência ocorre logo no primeiro contato entre eles, pois podemos ver ao fundo as caravelas recém-ancoradas. Possivelmente o cartaz do filme de Mauro foi inspirado no quadro de Victor Meirelles sobre a Primeira Missa no Brasil, igualmente repleto de anacronismos.

[43] **GLADIADOR**. Direção de Ridley Scott. EUA: Estúdios Universal, 2000 (154 min.) DVD colorido

Cartaz de divulgação do filme *O Descobrimento do Brasil*[44]

[44] Disponível em : http://www.cinemateca.gov.br acesso 12 fev. 2013.

A discussão que envolve o anacronismo no cinema e na escrita da História através de romances, ou textos acadêmicos pode ser considerada em certa medida inócua, pois, sabemos que é a partir de escolhas do presente que lançamos luz ao passado. Em contrapartida, a desconfiança de Serrano com estas "imprecisões" possuem legitimidade, pois, como um aluno reagiria ao ver o par de *converse* (o tênis que ele mesmo usa!) no armário de Maria Antonieta naquele filme que a professora passou em sala? Caso não houvesse o alerta prévio, poderia pensar que se trata apenas de um erro de continuísmo ou então ficar confuso. Qualquer das duas hipóteses poderia comprometer sua avaliação, não a respeito do período pré Revolução Francesa, mas sobre o documento que está estudando (o filme), pois nele coexistem múltiplas temporalidades.

O anacronismo também é apontado como uma armadilha a ser driblada pelo professor, no trato com o cinema em sala de aula, na concepção de Napolitano, o que aponta para certa permanência correlata ao tema, uma vez que, esta também era uma preocupação de seu antecessor, Serrano.

> Este é um aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a uma armadilha que o professor precisa estar atento: o anacronismo. Ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja a determinado público, mas também do fato da representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. Respeitar e valorizar as abordagens plurais de um mesmo fato ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo, muito comum em alguns filmes (NAPOLITANO, 2003, p 38).

Outra questão colocada no texto de Serrano era a dificuldade de se passar um filme inteiro em sala de aula devido a falta de tempo para isso. Esse é um obstáculo que atualmente vem sendo vencido pelos professores, pois com os recursos de edição de filmes popularizados o professor pode recortar o trecho que quiser para utilizar em sala de aula sem ser surpreendido pela escassez de tempo. Mas, em 1935 esta não era a realidade, pois o domínio das técnicas de edição era restrito aos profissionais da área. Provavelmente em função dos limites de tempo das aulas, grande parte dos filmes produzidos pelo INCE possuía curta-metragem, encaixando-os perfeitamente no tempo escolar.

Napolitano aponta para facilidades técnicas, impensáveis para Serrano, no trato com os filmes que proporcionaram sua ampla utilização em sala de aula partindo do VHS até o DVD.

> Obras que foram produzidas para a chamada "película" de filme e depois convertidas para o formato VHS ou DVD, o que, diga-se, tem permitido seu uso escolar com maior agilidade bastando possuir uma tv e um videocassete ou aparelho de DVD.

Apesar de considerar o cinema comercial uma péssima influência para o saber histórico, Serrano via neste um veículo de ideias um meio através do qual o indivíduo poderia aprender sobre história, pois, "as sensações da vista se gravam melhor na memória que as do ouvido". (SERRANO, 1935, p. 111). Correlata a esta ideia está a teoria que envolve a consciência histórica, pois defende que os meios de comunicação de massa oferecem subsídios para formá-la.

> Ultimamente a moda de romancear a história em livros tem provocado, no cinema, uma repercussão ainda mais lamentável. Deforma-se deliberadamente o passado, para efeitos românticos, ou cômicos, e o público aplaude e... Desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida (SERRANO, 1935, p. 112).

Embora perceba nos filmes comerciais possíveis fomentadores do ensino, Serrano os desqualifica apontando-os como deformadores da História e responsáveis por ensiná-la de maneira errada, sobretudo quando assistidos por não especialistas, conforme trecho recortado abaixo:

> Para quem ama a História como ciência, esses filmes são irritantes. Para a maioria do público ignorante, são prejudiciais. Ao menos se todos os espectadores se dessem depois ao trabalho de estudar a verdade histórica sobre o episódio ou a personagem deformada na tela! Mas, nem há tempo nem elementos fáceis para a maioria. E as mensagens falsas perduram na memória (SERRANO, 1935, p 113).

Nesta passagem, ao indignar-se com a falta de verdade histórica veiculada pelo cinema, Serrano demonstra ser tributário de (LE GOFF, 2003, p. 13) "uma história romântica como a de Michelet que primava pela ressurreição integral do passado ou pela história positivista de Ranke descrita como aquilo que realmente aconteceu". Sua insatisfação é marcada pela crença na cientificidade de uma História verdade não acessível para leigos, o que era compatível com o período em que viveu e escreveu.

Os paradigmas para o uso do cinema em sala de aula foram sensivelmente alterados com o tempo. Neste subcapítulo, por meio da análise de trechos de duas obras marcadas pela distância temporal, podemos identificar o longo caminho percorrido pelo ensino de História no que diz respeito à incorporação do audiovisual. Este percurso até chegarmos a Napolitano

só foi possível, pois em 1935 tivemos um Serrano, que mesmo com suas críticas correlatas ao cinema comercial, dedicou-se a pesquisar suas possibilidades para o ensino de História.

2.2 - A Prescrição do Cinema para o Ensino de História no PCN de 1998

O recorte e planejamento do que deve e como deve ser ensinado é normalmente orientado pelos currículos escolares, em função disso, sua importância para a consolidação do ensino é considerável na formação intelectual e da cidadania dos indivíduos que frequentam os bancos escolares (ABUD, 1998, p 28).

No intuito de estabelecer paradigmas norteadores no âmbito nacional para a consolidação dos processos de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN, foram criados no ano de 1998. Sua criação se deu como resposta ao artigo nº 210, da Constituição brasileira promulgada em 1988, que deliberava:

> **Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.[45]

Dez anos após a indicação da necessidade da existência de paradigmas institucionalizados como norteadores da educação básica brasileira, o PCN surge com a premissa de cumprir esta missão. No que diz respeito a disciplina de História, pode-se perceber que neste documento havia a preocupação da produção de ensino que proporcionasse um letramento dos alunos para as imagens. Neste sentido o cinema aparece como importante fonte para o ensino de História conforme trecho abaixo:

> No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a

[45] Parâmetros Curriculares Nacionais – 5' a 8'séries – História, MEC, 1998, p. 88-89. A versão integral desse documento pode ser consultada também no site do Ministério da Educação e Cultura www.planalto.gov.br. Acesso: 12 agost. 2012.

> fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de ideias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico, etc. Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentido e verdades plurais. São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas, etc. [32]

No início do texto não fica muito evidente a preocupação com a possível existência de anacronismos nos filmes históricos, conforme averiguado na escrita de Serrano e Napolitano. Há apenas a constatação de que o professor normalmente se concentra nas características como figurinos, cenários e locações no intuito de identificar a falta de fidedignidade histórica presente neles, e que eventualmente venha a comprometer o entendimento dos alunos referente ao período estudado.

Podemos perceber que a possibilidade de um filme ser tratado apenas como ilustração e não como documento é contemplada pelo PCN, a partir do trecho a seguir: “um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento”. O uso da palavra pode e não da palavra deve, abre espaço para que filmes (históricos ou não) sejam utilizados, para o ensino da disciplina de História, apenas com o intuito de ilustrar períodos, eventos e personagens, não necessariamente como fonte documental para análise de tais questões. Isso representa certa incongruência com outra recomendação existente no próprio PCN referente a atenção que o professor deve dar a aspectos como concepção, produção, distribuição e recepção do filme, características que ajudam a atribuir identidade ao documento.

Outro aspecto que podemos aferir com base no PCN voltado para o cinema no ensino de História, é que, neste trecho específico, há o conselho, o método, enfim há a prescrição de metodologia de trabalho que o professor poderá empregar quando resolver utilizar filmes em

suas aulas. Isto fica evidente quando no documento há a posologia do uso de dois ou três filmes que tratem do mesmo período histórico, no sentido de aprofundar discussões.

A indicação de trabalho voltado para a compreensão da história do cinema existente no PCN marca o reconhecimento desta indústria do entretenimento como importante fonte de conhecimentos históricos. Mas, em sala de aula esta "história" não vem sendo contemplada, possivelmente pelo inchaço dos currículos que precisam abarcar grandes períodos deixando a história contemporânea resumida a poucas aulas.

2.3 - O Quê os Livros Didáticos têm a Dizer?

De acordo com Circe Bittencourt (2004, p 34) o livro didático é um objeto da cultura escrita bastante corriqueiro e familiar, mas de complexa definição. Isso ocorre, pois, sua função será determinada pelo uso que dele for feito. Em função disso, congrega o status de mercadoria e de veículo de conhecimento e ideias tornando-o, mesmo quando pouco usado pelos professores, um importante meio de aquisição de conhecimento por parte dos alunos que a ele têm acesso.

A ampla distribuição de coleções didáticas, na rede pública de ensino brasileira, contribui para que os alunos de toda a educação básica tenham a possibilidade de um convívio intenso com estes livros, dado não apenas no espaço escolar, mas fora dele, pois normalmente podem levá-los para a casa. Seu caráter de manual de instruções e sua popularidade junto a docentes e discentes ajudam a torná-lo possivelmente o mais importante material prescritivo no âmbito educacional. Em decorrência disso me ative a pesquisar alguns livros didáticos utilizados pelos professores que entrevistei com o intuito de compreender de que maneiras o cinema é representado neles.

Os professores entrevistados referem-se aos livros didáticos como um apoio, que continua fazendo parte de sua rotina, mas que vem perdendo espaço frente a outros materiais de pesquisa incorporados a sua prática. Embora suas falas não demonstrem muito entusiasmo referente ao uso dos livros didáticos, todos escolheram ou herdaram a escolha de alguma coleção. Seu trabalho, por mais que não seja diretamente baseado em tais livros, será permeado pelo uso, ao menos, esporádico deles.

As coleções analisadas aqui serão História Temática e Projeto Araribá História. São séries de livros didáticos que fizeram parte da última escolha realizada pela prefeitura de Florianópolis em 2010, sendo que foram adotados por quatro dos sete professores da rede Municipal de Florianópolis que entrevistei. Suas abordagens no que diz respeito ao uso do cinema em sala de aula são bem diferentes e tais diferenças serão expostas a seguir.

Coleção História Temática

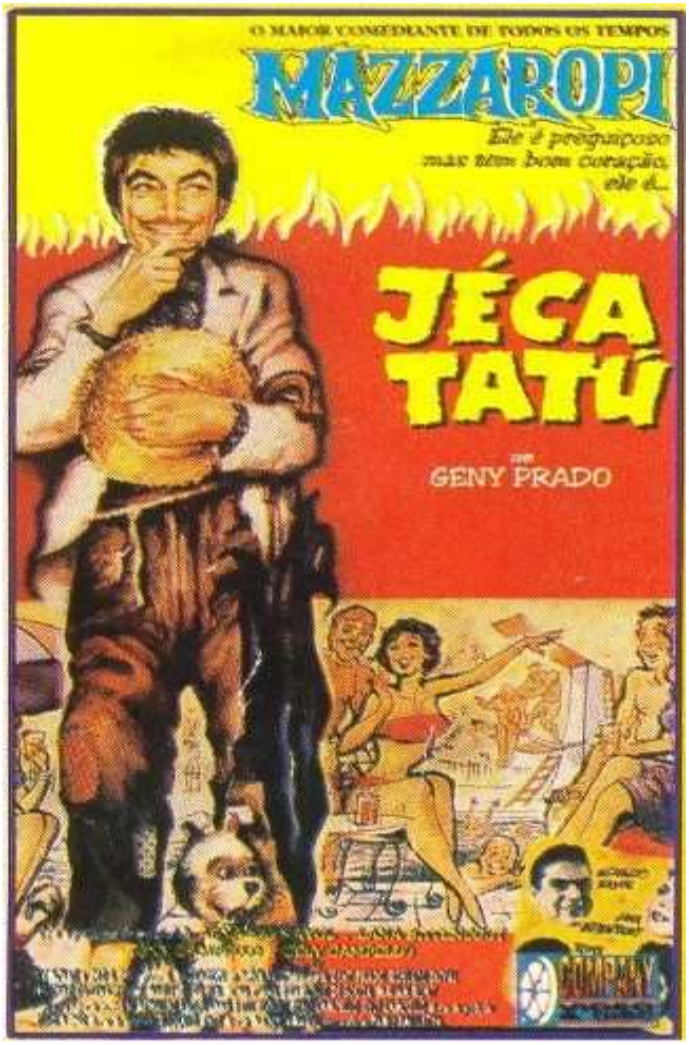
A coleção intitulada História Temática, editada pela Scipione em 2011, contando com três edições anteriores, assinada por Conceição Cabrini, Roberto Catelli Jr. e Andrea Montellato, foi adotada pelas escolas onde atuam Galileu e Adamastor, na última escolha de livros didáticos da prefeitura de Florianópolis ocorrida em 2010. Conforme aponta seu título trata-se de coleção cuja abordagem histórica ocorre através de temas específicos como propriedade, terra, trabalho, etc. Sua estrutura básica é mantida ao longo dos capítulos, repetindo-se pelos quatro volumes que compõem a coleção. Há logo no início de cada uma das quatro obras a apresentação da estruturação dos capítulos com o intuito que o aluno e o professor se inteirem a respeito das possíveis abordagens que serão dadas aos conteúdos, pesquisas e atividades propostas.

Na coleção História Temática não há uma seção referente à indicação de filmes "históricos", como podemos observar em outras das Coleções de livros Didáticos, mas há, em contrapartida uma latente preocupação com o uso de documentos em sala de aula. Prova disso é a existência das seções *Trabalhando com Documentos* e *Trabalhando com Documentos Visuais*. Quando, logo nas primeiras páginas folheadas, percebi que havia o tópico *Trabalhando com Documentos Visuais* pensei que filmes sobre temas históricos seriam uma constante, uma vez que fazem parte do universo dos alunos, por, a todo o momento passarem na televisão e estrearem nos cinemas. Entretanto, em análise mais criteriosa do documento (livro didático), percebi que quando há a indicação de documentos visuais os autores referem-se, geralmente, a gravuras, quadros, obras de arte, revistas e jornais impressos, sendo que telejornais, novelas e filmes raramente são considerados nesta seção.

O fato destes documentos audiovisuais, que são tão presentes nas vidas dos alunos do ensino fundamental, não aparecerem representa a perda de oportunidade de estender seu entendimento sobre eles. Uma vez que, apesar desta não ser a realidade dos professores que entrevistei, livros didáticos, para muitos outros professores Brasil afora, representam uma das únicas ferramentas disponíveis para a concretização do processo de ensino. Para os alunos, via

de regra, esses são os livros com os quais terão mais contato em toda trajetória estudantil, o que os torna importantes fontes de ensino.

No livro do oitavo ano da História Temática, há apenas uma referência ao cinema que aparece na página 126. Nela há uma imagem de um dos cartazes de divulgação do filme *Jeca Tatu*[46], estrelado por Mazzaropi e dirigido por Milton Amaral em 1959. A gravura aparece com o intuito de ilustrar a questão colocada no corpo do texto referente à produção escrita de Monteiro Lobato, sobretudo a obra Urupês. Apesar da posição de destaque na página não há menção a nenhuma atividade que pudesse ser feita baseada no filme de Mazzoropi.



Cartaz de divulgação do filme *Jéca Tatu* de 1959[47]

O personagem de Jeca Tatu foi criado por Lobato na primeira década do século XX, retratado em artigos que publicava no jornal O Estado de São Paulo. Em 1918 publica o livro

[46] **JECA** Tatu. Direção de Milton Amaral. Brasil: Unida Filmes, 1959 (95 min.) DVD preto e branco.
[47] Disponível em: http://www.cinemateca.gov.br. Acesso: 12 de fev. 2013.

Urupês cujo protagonista, baseado nestes artigos, era o Jeca Tatu. Sua obra ajuda retrata questões importantes do Brasil daquele período como a contraposição campo x cidade e a caracterização (feita por um erudito como Lobato) do brasileiro do interior, sem instrução formal, acometido por mazelas variadas e sem assistência do Estado.

As diferenças na caracterização do Jeca no filme estrelado por Mazzaropi, para o Jeca de Lobato são marcantes, pois enquanto o autor evidenciava sua preguiça e apatia (nesta edição de Urupês), no filme percebemos como características do Jeca Tatu, a preguiça, mas principalmente a astúcia. Estas diferenças no retrato do personagem de sua criação e representação cinematográfica podem dizer muito a respeito do Brasil nestes dois períodos tornando-se fonte riquíssima de trabalho em sala de aula. Mas, tais questões não são abordadas no livro didático, pois o cartaz do filme vem para apenas ilustrar o texto escrito sobre o livro Urupês, sendo que o fato de os protagonistas do livro e do filme serem Jecas diferentes, pela distância temporal que os separava, não é mencionado.

No volume do sétimo ano, há logo na abertura da página 13, referência ao filme do personagem dos quadrinhos *Homem Aranha*[48]. O cartaz de divulgação do terceiro filme da série, datado de 2007, vem para ilustrar uma reflexão sobre Mito e Memória Histórica localizada no início do primeiro capítulo do livro. Após a ilustração do cartaz do Homem Aranha, há também duas imagens extraídas de animações dos personagens Batman e Super Homem. As imagens são seguidas por uma atividade composta por cinco questões discursivas abaixo descritas:

1 - Você conhece essas imagens?
2 - Quais são as características destes personagens?
3 - Existe algo em comum entre eles?
4 – Em sua opinião, o que significa ser um herói?
5 – Quem você considera um herói? Por quê?

A atividade proposta pelo livro considera as impressões dos alunos a respeito dos mitos, questionando se eles seriam, em linhas gerais, “uma forma de explicar a história de determinado povo ou evento”. Após a apresentação dos mitos contemporâneos ocidentais, os personagens em quadrinhos, o livro traz representantes da mitologia grega, e mitos fundadores de determinados segmentos da sociedade brasileira como o Padre Cícero e Zumbi dos Palmares. Neste caso assim como no caso do filme de Mazzaropi, o cartaz do filme é usado como uma fotografia, pois, sua imagem serve para ilustar a questão do mito. O livro

[48] **HOMEM** Aranha. Direção de Sam Raimi. EUA: Columbia, 2002 (121 min.) DVD colorido.

leva em consideração o sucesso da franquia de filmes do Homem Aranha entre os jovens para acionar suas memórias a respeito de como seria construído um mito.

O Homem Aranha é um personagem essencialmente bom que devido a uma mutação promovida em laboratório adquire super-poderes que utilizará para combater o mal, diferente, por exemplo, de deuses ou semideuses da mitologia grega que se tornam mitos a partir do momento de seu nascimento. Sem falar nos mitos "reais" abordados no livro, como Padre Cícero e Zumbi que alçam a categoria mítica devido a divulgação de seus feitos.

Neste caso, mais uma vez o cinema é usado levando em conta as dimensões que tangenciam a memória de seus expectadores, uma vez que um filme tão famoso entre os jovens como O Homem Aranha é capaz de produzir discussões sobre mitologia, pois está subentendido que já foi visto, se não por todos, mas, pela maioria dos alunos de uma turma de sétimo ano.

No livro do nono ano não aparece nenhuma referência a qualquer filme, seja "histórico", documentário ou ficcional. Já no livro do sexto ano, aparece o maior número de inserções, referentes a filmes, da coleção *História Temática*.

Na página 37, localizada na seção Painel, há uma abordagem referente aos diferentes tipos de documentos históricos divididos em três categorias distintas: documentos escritos, documentos visuais e documentos orais. Cada tipo de documento é apresentado a partir de sua definição, seguida por exemplos. No caso dos documentos visuais a explicação apresentada no livro é:

> uma outra forma de o homem fazer registro de sua História é através de imagens. Podemos representar as ideias, os objetos, as pessoas e os acontecimentos por meio de figuras, desenhos, esculturas, pinturas ou fotografias. Existem formas de representação que unem a imagem e a escrita, como histórias em quadrinhos, e outras que unem a imagem e a fala, como filmes ou documentários.

No que diz respeito ao cinema, o livro, para além das explicações acerca do que seriam documentos visuais "falados", apresenta ainda cenas de filmes muito conhecidos do público em geral que transpassam a história de maneiras diferentes. Na página 89, na qual o assunto é a arqueologia, o filme chamado a "falar" sobre o tema é *Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal*[49]. Na trama Harrison Ford vive um arqueólogo cujas aventuras em busca de

[49] **JONES** e o Reino da Caveira de Cristal Direção de Steven Spielberg. EUA: Paramount, 2008. DVD colorido

artefatos raros, acabam levando-o a situações extremamente fantásticas. Os autores do livro optaram por inserir uma foto extraída do filme e ao lado abriram uma caixa de diálogo na qual podemos ler:

Cena do filme *Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal*[50] de 2008.

> Você já assistiu a algum filme em que o personagem central da trama fosse um arqueólogo? O cineasta Steven Spielberg criou o personagem Indiana Jones (ver foto abaixo), que realiza expedições arqueológicas. Ele foi protagonista de quatro filmes do diretor. Por ser um filme de ficção, feito para divertir, as histórias vividas pelo personagem não fazem parte do cotidiano de um arqueólogo: são cheias de aventuras impossíveis.

Há uma preocupação por parte dos autores, no sentido de prevenir os usuários do livro a respeito das possíveis invenções ou exageros históricos propagados eventualmente pelo cinema. Além disso, também fica evidente a ideia de que a História não é repleta por fantasias conforme evidencia o filme de Spielberg, tampouco a rotina de trabalho de um arqueólogo.

[50]Disponível em: http://cinema.uol.com.br/filmes/2008/indiana-jones-e-o-reino-da-caveira-de-cristal.jhtm Acesso: 12 jan. 2013.

No capítulo intitulado “Diferenças Entre Seres Humanos e Outros Animais” há a explicação, através de exemplos, de como seres humanos podem adquirir hábitos comportamentais referentes a outras espécies em decorrência da convivência. Apesar disso, características humanas como a racionalidade definirão suas diferenças. Para tanto a figura de Tarzan é invocada através de uma fotografia extraída do Filme *O Tesouro Secreto de Tarzan*[51] de 1941. A legenda da foto contém a seguinte informação, “Tarzan foi representado várias vezes no cinema”. A partir desta imagem extraída do filme cujo protagonista era o nadador Johnny Weissmuller, há a proposta de atividades com o intuito de promover a maior compreensão do tema. A questão referente ao filme é: “Após observar a imagem, descreva o personagem Tarzan”. Neste caso, assim como no caso do cartaz do filme Jeca Tatu, as imagens são usadas como uma fotografia, no intuito de ilustrar estas duas figuras: Tarzan e o Jeca. Isso ocorre, pois se trata de filmes muito antigos, sendo que dificilmente alunos do ensino fundamental os teriam assistido. Diferente da situação posta com os cartazes do filme do *Homem Aranha* e de *Indiana Jones*, pois, por tratar-se de tramas mais recentes, cujo público alvo seria composto por jovens que possivelmente os conheceriam.

Apesar dos filmes não aparecerem com muita frequência nesta coleção, percebemos que eventualmente os autores recorrem a eles com o intuito de, apenas ilustar uma temática, ou no sentido de acionar as memórias dos alunos apresentando filmes que eles podem em algum momento ter assistido. Ambas as estratégias representam meios de promover o ensino de História, mesmo que no caso específico desta coleção os documentos audiovisuais tenham sido preteridos por outras formas mais tradicionais de documentos, basicamente, escritos.

Projeto Araribá:

O Projeto Araribá é uma coleção de livros didáticos editados pela Moderna, a edição que será analisada a seguir é a terceira e datada de 2010, foi escolhida pelas escolas onde atual Luís e Guilherme.

Logo na abertura de todos os quatro livros do ensino fundamental II, há a descrição da coleção como sendo uma obra coletiva, contando com onze autores listados na contra capa dos livros. Trata-se de obra cujo enfoque é a História Temática, sendo que em sua

[51] **O TESOURO** Secreto de Tarzan. Direção de Richard Thorpe. EUA: Warner, 1941 (91 min.) preto e branco.

apresentação há a descrição da subdivisão em duas partes que acompanhará todos os volumes da coleção: *Estudo dos Temas* e *Seção Em Foco*.

Nesta coleção a indicação de filmes não ocorre de maneira uniforme, sendo que no livro do sexto ano aparecem apenas cinco ocorrências, e em todos os casos as imagens capturadas dos filmes funcionam como fotografias com o intuito de ilustrar as caixas de texto que acompanham. Exemplo disso seria a aparição de uma imagem retirada do filme *A Era do Gelo*[52] com o intuito de emoldurar texto a respeito da era Glacial.

No livro do sétimo ano as referências ao cinema surgem em duas ocasiões: na página 10, com as imagens de representações de cavaleiros medievais em filmes com temas dos mais diversos. O ogro *Shrek*[53], *As Crônicas de Nárnia* [54]e *Star Wars*[55] são apontados como exemplos de representações contemporâneas do mito do cavaleiro medieval cunhado através de romances como Tristão e Isolda e Ivanhoé. A comparação é feita, pois nestes filmes, assim como nos livros sobre cavaleiros, sempre há a luta do bem contra o mal, sendo que os representantes do bem são marcados pela bravura e honestidade.

A segunda ocorrência de filme neste livro é a de *O Nome da Rosa,* baseado em livro de Umberto Eco. Aqui o longa aparece em uma caixa de texto própria para a indicação de filme, diferente das outras encontradas no livro do sexto ano. Neste caso a imagem extraída do filme não vem para ilustrar o texto, surge como fonte de pesquisa para o aprofundamento do conteúdo administrado.

As ocorrências mais relevantes de filmes na coleção Araribá História, aparecem no livro do nono ano. Nele há uma diferença grande com relação aos outros livros da série, pois a seção intitulada “Filme”, contendo indicação de filmes sobre os temas abordados nas caixas de texto, aparece em quase todos os capítulos. A unidade I intitulada “A Era do Imperialismo” conta com um subcapítulo que trata da Arte Moderna, sendo que o cinema ganha destaque para explicar o início do século XX. O texto aponta o cinema como uma “arte para multidões”, e mostra exemplos de sucesso nos primórdios de sua indústria como Rudolph Valentino e Charles Chaplin. A diferença com relação ao cinema nesta unidade é que deixa de ser uma ferramenta de ensino para se tornar conteúdo de aula. Esta indicação está em consonância com as diretrizes do PCN, conforme vimos anteriormente, pois propõe a investigação dos primórdios da indústria cinematográfica como forma de compreensão da dinamização da História do início do século XX.

---

[52] **A ERA** do Gelo. Direção de Cris Wedge. EUA: Fox. 2001 (90 min.) animação colorida.
[53] **SREK** Direção de Andrew Adamsom. EUA: Dreamworks. 2001 (90 min.) DVD animação colorida.
[54] **AS CRÔNICAS** de Nárnia Direção de Andrew Adamsom. EUA: Disney. 2005 (135 min.) DVD colorido.
[55] **STAR** Wars Direção de George Lucas. EUA: Fox. 1977 (121 min.) DVD colorido.

No decorrer dos capítulos, conforme já dito, a seção "Filme" aparece sugerindo filmes comerciais, mas também filmes que fogem deste circuito, como *A Classe Operária vai ao Paraíso*[56] do italiano Elio Petri, *Glória Feita de Sangue*[57] de Stanley Kubrick e *Reds*[58] de Warren Beatty. Estes filmes são exemplos que não costumam ser citados por professores como escolhidos para serem trabalhados em aula (afirmo isso baseada em entrevistas, que serão tratadas adiante, feitas com professores), o que ressalta a possibilidade de serem conhecidos não só pelos professores, mas também pelos alunos.

Na unidade 3 dedicada ao estudo do Nazismo, há a indicação de que o cinema havia sido usado pelo regime ditatorial do Terceiro Reich com o intuito de disseminar suas ideias junto a população. O cartaz do filme, hoje proibido na Alemanha, intitulado *O Judeu Süs*[59], de 1940, aparece como forma de ilustrar o tópico Arianismo e Antissemitismo. Além deste filme outros tantos sobre a Segunda Guerra Mundial são apresentados neste capítulo: os filmes *Julia*[60] e *Uma Mulher Contra Hitler*[61] são citados acompanhando textos sobre resistência, já o cartaz do blockbuster *Pearl Harbor* [62] acompanha questão de vestibular, sobre o evento retratado no filme, para que os estudantes testem seus conhecimentos a respeito do conteúdo. O cartaz do filme nacional *Olga*[63] acompanha texto sobre a militante comunista, propondo atividades de pesquisa sobre sua vinda para o Brasil e participação na Intentona Comunista.

No fechamento do conteúdo sobre a Segunda Guerra o livro traz atividade baseada em cartazes do filme *Olympia*[64] e de propaganda elaborada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Na atividade sugerida pelo livro há a análise das imagens, o estudo do contexto no qual cada uma delas emergiu e por fim, a última questão, refere-se às semelhanças existentes entre um cartaz e outro. Neste ponto o livro sugere identificações com relação ao uso da propaganda como forma de divulgação de duas teorias políticas diferentes, o nazismo na Alemanha e o Estado Novo no Brasil. A análise destas duas construções visuais possibilita com que o aluno transcenda a simples leitura da imagem e aprofunde seus conhecimentos sobre de que maneiras estes recursos visuais serviram e servem a interesses políticos de toda a ordem.

---

[56] **A CLASSE** Operária vai ao Paraíso Direção de Elio Petri. Itália: Euro,1971 (125 min.) DVD preto e branco.
[57] **GLÓRIA** Feita de Sangue Direção de Stanley Kubrick. EUA: Bryna. 1957 (88 min.) DVD preto e branco.
[58] **REDS.** Direção de Warren Beatty. EUA: Fox. 1981 (195 min.) DVD colorido.
[59] **O JUDEU** Süs Direção de Veit Harlan. Alemanha: 1940 (90 min.) preto e branco.
[60] **Júlia.** Direção de Fred Zinnemann. EUA: Fox, 1977 (118 min.) DVD colorido.
[61] **UMA** Mulher Contra Hitler. Direção de Marc Rothemund. Alemanha: 2005 (117 min.) DVD colorido.
[62] **PEARL** Harbor. Direção de Michael Bay. EUA: Touchstone, 2001 (183 MIN.) DVD colorido.
[63] **OLGA**. Direção de Jaime Monjardim, Brasil: Globo, 2004 (141 min.) DVD colorido.
[64] **OLYMPIA.** Direção de Leni Riefensthal. Alemanha: 1938 (121 min.) preto e branco.

Diferente da coleção História Temática, a Araribá busca no cinema uma fonte frequente de abordagem histórica. O fato de possuir seções específicas para indicação de filmes aponta para uma importância dada ao cinema que não encontramos na História Temática.

2.4 – Legado Prescritivo

O título deste subcapítulo objetiva uma provocação sempre tão indispensável a concretização dos processos de ensino. Seria possível verificar em livros cujos títulos evocam a premissa básica da prescrição, uma receita de como se deve ensinar História? E no PCN encontraríamos tal força?

Muito mais importante do que identificar as receitas, sugestões, conselhos, métodos defendidos por seus autores, seria compreender de que maneira o ensino de História era pensado nos períodos em que foram escritos o livro de Serrano, o PCN, o livro de Napolitano e os livros didáticos das coleções *História Temática* e *Araribá*.

Em obras diferentes, escritas em períodos e por autores diferentes o que pude perceber foi uma preocupação muito grande com os rumos tomados pelo ensino de História, preocupação também evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como deveria ser ensinada a História talvez tenha sido a maior preocupação dos autores que pesquisei, mas como seria aprendida não. Em momento algum Jonathas Serrano ou mesmo Marcos Napolitano se dedicam a pensar de que maneira se aprende história, pois seus interlocutores não são os alunos, mas os professores.

Compreendo que mais importante do que a prescrição é a prática, mas como ignorar a existência de tantas obras prescritivas e do PCN, para o ensino de História, em épocas diferentes? Sabemos que a prescrição pode sim iluminar a prática e que esta também pode interferir no que é prescrito, uma vez que, o texto dos parâmetros e todos os livros analisados são resultado da inquietação de seus autores, professores de ofício.

Ainda hoje é possível identificar uma literatura prescritiva voltada para o uso do cinema em sala de aula, caso de Napolitano. O fato é que os olhares mediante a associação do cinema ao ensino de história mudaram com o tempo assim como as prescrições feitas para isso. Perceber as mudanças que ocorreram para a construção deste tipo de manual no tempo pode

nos servir e muito para analisar quais as heranças daqueles pontos de vista ainda sobrevivem nas práticas desempenhadas por professores na contemporaneidade.

CAPÍTULO III
PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No intuito de compreender melhor os usos e apropriações do cinema para o desenvolvimento do ensino de História, recorri aos principais atores deste processo, os professores. Os eleitos para o desenvolvimento de minha pesquisa foram professores da disciplina de História, lotados na Secretaria municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina. Conforme enunciei na introdução deste texto, minha escolha não seguiu nenhum critério específico, pois minha intenção era apurar as práticas relacionadas ao uso de filmes em sala de aula, para tanto, aleatoriamente, selecionei sete professores que atuam no Ensino Fundamental do referido município.

Abaixo reuni algumas informações sobre os entrevistados de maneira a tentar traçar um perfil não apenas profissional, mas que compreenda algumas de suas particularidades, pois desta forma seria possível compreender também algumas de suas escolhas profissionais.

Quadro de caracterização dos entrevistados

Nome	Faixa Etária	Período Graduação	Universidade	Pós-Graduação	Tempo de Serviço
Mirtes Arantes	42 anos	Anos 80-90	UFSC	UFSC	18 anos
Adamastor Russo	46 anos	Anos 80	UDESC	UDESC	25 anos
Luís Felippe	43 anos	Anos 90	UDESC	UFSC	20 anos
Guilherme Malatesta	46 anos	Anos 80-90	UDESC	não	24 anos
Giovani Alencar	28 anos	Anos 2000	UFSC	UEPG (em curso)	5 anos
Marina Amaro	29 anos	Anos 2000	UFSC	não	6 anos
Galileu Dos Santos	42 anos	Anos 90	UFSC	não	20 anos

Através das falas dos entrevistados consegui aferir uma diversidade de questões que somadas umas as outras acabam por caracterizar suas ações, concernentes à incorporação da linguagem cinematográfica às aulas de História. O acesso à caixa de pandora destas práticas se deu através de suas memórias, "pois, a memória, em seu sentido polissêmico, favorece a experiência vivida, o acontecimento vivido, o fato, o ato." (ZAMBONI, 2007, p 104).

Recorri à História Oral como metodologia de pesquisa neste capítulo, por entendê-la como resposta para questões relativas ao desempenho dos professores em sala de aula, pois, percebo uma lacuna (na bibliografia existente) afeita a investigação de suas práticas na consolidação de seu trabalho com recursos audiovisuais.

No decorrer deste capítulo apresentarei recortes das respostas dadas pelos entrevistados as questões por mim lançadas. Neste terreno arenoso da análise dos depoimentos pretendo afirmar meu respeito por suas escolhas, ações e, sobretudo, por suas visões de mundo. "Essa visão de mundo que norteia seus depoimentos e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados" (ALBERTI, 2010, p. 24).

Os estudos através da oralidade rendem-se ao âmbito subjetivo da experiência humana. Sendo assim, mesmo que atuem na mesma instituição de ensino e tenham sido formados pela mesma universidade dois professores tratarão sua rotina de trabalho de maneiras distintas, pois suas leituras estarão diretamente ligadas a sua percepção e memória. E são essas impressões e práticas individuais que busco aferir aqui, pois são elas que constroem as práticas coletivas.

3.1 - O Cinema na Vida dos Entrevistados

De acordo com os depoimentos que apurei, de professores de História, a respeito dos usos de filmes em sala de aula, pude perceber que suas preferências pessoais e escolhas ao assistirem a um filme por divertimento também norteiam suas opções pelos filmes que utilizarão na consolidação de seu trabalho. A única exceção neste sentido reside na fala da professora Mirtes que atesta que dificilmente usa um filme de gosto pessoal em sala de aula.

> dificilmente eu assisto um filme, para meu lazer para minha reflexão que eu use aqui, é muito difícil.[65]

O fato de gostarem de temas épicos que busquem explicar eventos históricos também ajuda a delimitar suas escolhas.

A primeira questão que lancei aos entrevistados estava relacionada a importância que o cinema tem em suas vidas. Parti deste pressuposto, pois, de acordo com as respostas recebidas conseguiria traçar um perfil de suas preferências que, consequentemente, poderia nortear suas escolhas para os usos do cinema em sala de aula. Não foi surpresa alguma identificar que a maioria dos entrevistados são cinéfilos. Todos muito entusiasmados com o potencial artístico e didático existente no cinema, com exceção de uma entrevistada, a professora Marina, que em sua fala não demostra tanta paixão pela sétima arte.

> O cinema não é minha principal forma de entretenimento, prefiro literatura. Quando escolho filmes pro meu lazer procuro os que buscam retratar algum período histórico específico, e em segundo lugar busco pelos que adaptam

[65] ARANTES, Mirtes. Idem,

> obras literárias e por último, às vezes assisto uns que mostram tramas policiais ou suspense.[66]

Mesmo buscando na literatura sua principal forma de lazer Marina aponta preferência por filmes que abordem temas históricos e neste quesito suas escolhas se coadunam com as de seus colegas.

Na fala do professor Adamastor percebi que, ao ser perguntado sobre a importância do cinema em sua vida, sua resposta em foi dirigida ao espaço, ou seja, entendeu por cinema não a produção artística, mas sim o espaço comercial onde se assiste aos filmes.

> Hoje em dia não vou muito ao cinema, mas assisto bastante filmes por que alugo na locadora e o tema que mais gosto são os filmes épicos, que falam de História.[67]

Sua preferência por filmes de cunho histórico não representa novidade entre as respostas apuradas, mas assim como o professor Luís, associou a palavra cinema ao lugar onde são projetados os filmes no qual os frequentadores pagam ingresso para assisti-los.

> O que representa o cinema em minha vida? Posso dizer não só cinema, mas os filmes...[68]

De acordo com as falas dos professores que entrevistei pude perceber que muitos deles possuem pequenas videotecas, acervos pessoais que costumam utilizar em suas aulas.

> Primeiro é assim, eu gosto muito de cinema, gosto bastante, principalmente os épicos. Por eu ter feito história, professor de história... Em casa, por exemplo, eu tenho todos os filmes que os livros didáticos apontam, eu corro para buscar.[69]

A fala de Galileu demonstra certo exagero comum à memória, pois, de acordo com Pierre Nora (1993, p. 9) “a memória é inconsciente de suas deformações sucessiva, ela é o absoluto”. Assim, pode-se concluir que ele possui um número considerável de filmes indicados pelos livros didáticos, mas todos os filmes de todos os livros, possivelmente não. Contudo, percebemos, a partir de seu discurso, que segue muitas das indicações de filmes encontradas

[66] AMARO, Marina. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 10/05/2012.
[67] RUSSO, Adamastor. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 11/06/2012.
[68] FELIPPE, Luís. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012.
[69] SANTOS, Galileu dos. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/06/2012.

nos livros didáticos, não apenas para utilizá-los em suas aulas, mas para assisti-los em horários de lazer. Isso pode implicar em um aperfeiçoamento extraprofissional, que provavelmente influenciará em seu desempenho como professor. Quando assiste a um filme indicado por um livro didático, as associações com o conteúdo de uma determinada aula que precisará ministrar ocorrerão de forma natural.

A seguir a fala do professor Guilherme revela que, além de assistir a filmes com frequência ele também costuma comprá-los, assim como Galileu e outros professores entrevistados. Isso representa um investimento em lazer, mas, também um investimento profissional, uma vez que alguns dos filmes adquiridos por diversão poderão ser utilizados em seus ambientes de trabalho.

> Para mim o cinema significa primeiro uma fonte de lazer, eu utilizo muito no dia a dia sou um assíduo frequentador de cinema tenho uma videoteca pessoal, em casa, que acho que é maior que a da Secretaria de Educação, tanto filmes como documentários.[70]

De acordo com Antonio Nóvoa (1992) a formação de um professor nunca está completa, pois exige um investimento contínuo, não apenas material, mas pessoal. Logo, as falas de Galileu e Guilherme nos permitem a seguinte reflexão: o magistério público tem se tornado uma carreira na qual os profissionais, com o intuito de melhorarem seus desempenhos, utilizam recursos próprios. Compram filmes, documentários, mapas, livros e uma série de outros itens que as escolas, nas quais trabalham, em muitos casos, não dispõem. Neste ponto é impossível não estabelecermos comparação com outras áreas públicas de carreira como a magistratura. Enquanto um professor da educação básica municipal compra livros e filmes para o melhor desempenho de suas funções não é comum que juízes ou promotores comprem os manuais jurídicos, essenciais para o desempenho de seu trabalho, com recursos próprios.

Em muitas situações as preferências dos professores e hábitos ao assistirem a um filme acabam sendo incorporados a sua prática em sala de aula, conforme percebemos na fala de Mirtes, a seguir:

> Eu não uso muito filme, eu não uso muito por que é um tempo grande e eles não têm paciência... não gosto de filme dublado e para passar para eles legendado é bem complicado... .[71]

Neste caso a rejeição da professora por filmes dublados acaba delimitando suas escolhas, mesmo tendo ciência de que seus alunos preferem assisti-los. Mirtes é professora do ensino

[70] MALATESTA, Guilherme. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012.
[71] ARANTES, Mirtes. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 12/04/2012.

fundamental, em função disso, seus alunos podem ser bem jovens, portanto, acompanhar a um filme legendado e compreender sua trama simultaneamente, pode não ser algo fácil em virtude de seus hábitos. A escolha da professora não prima por um consenso entre as próprias demandas e as dos alunos, pois não observa a adequação do filme ao repertório e à cultura audiovisual deles, pois (NAPOLITANO, 2003, p. 20) "Mesmo partindo do princípio que a escola não deve necessariamente reproduzir os valores e habilidades preexistentes nos alunos, e sim ampliá-las, o início do processo de ensino deve partir do diálogo com estes valores e habilidades.".

O professor Luís informou que por intermédio do cinema descobriu que queria estudar História. O fato de se sentir desafiado quando jovem, pelos filmes que via, o inspirou a tentar compreender suas tramas de forma a sanar inúmeras dúvidas por elas lançadas. No trecho a seguir Luís relembra de um dos rituais mais conhecidos dos estudantes de História: responder por quais motivos resolveu estudá-la.

> Eu tive uma cadeira de mestrado que fiz na UFSC e uma das questões levantadas foi por que você acabou fazendo história? Eu respondi que eu fui fazer história por que eu queria compreender aqueles filmes, compreender os filmes sobre Segunda Guerra Mundial, filmes sobre Aladin, sobre Oriente Médio. Compreendia pouco a dinâmica daquelas sociedades e o segundo grau não dava respostas suficientes. O cinema me motivou, me cutucou para acabar indo fazer história. Acho que foi muito importante para minha carreira profissional, começou através do cinema, foi o que me motivou a fazer história. Quando passava filmes que eu não conseguia compreender o contexto sobre Revolução Francesa, Período Medieval, eu queria compreender um pouco mais que tipo de sociedade era aquela, daí eu fui fazer história. Também gostava da disciplina de História, obviamente, mas, os filmes me motivavam também a tentar procurar responder isso.[72]

Luís, ao atribuir aos filmes a escolha profissional de sua vida, opera sua memória no sentido de afirmá-la de maneira "afetiva e mágica" (Nora, 1993, p 10), pois tece sua narrativa no sentido de significar afetivamente a importância do cinema em sua vida. Além disso, reconhece que no passado a confusão que fazia entre eventos históricos, baseados em conjunturas e vestígios e fábulas, quando usa o exemplo da história de Aladin.

A professora Mirtes, ao responder esta primeira questão, a respeito da importância que o cinema tem sobre sua vida, o compara a literatura.

[72] FELIPPE, Luís. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012.

> É importante, assisto sempre. Gosto bastante e tem uma importância bem grande na minha vida. É como uma literatura, como alguma outra coisa neste sentido, como um texto. [73]

Ao fazer tal comparação Mirtes atribui ao cinema a possibilidade de leitura do mundo através do ponto de vista de seu autor, assim como ocorre na literatura. Quando afirma que um filme é como um texto, Mirtes também reforça a ideia de que todo filme é documento assim como as produções textuais. Em tese essa ideia reside em seu julgamento a respeito das possibilidades de uso do cinema em sala de aula, mas na prática suas escolhas talvez não confirmem isso (conforme veremos em subcapítulo específico adiante).

O fato de quase todos os entrevistados declararem-se grandes apreciadores do cinema nos permitiu perceber um legado, sobretudo, positivo em relação a suas possíveis escolhas em sala de aula. Mesmo quando não conseguem comunicar-se com seus alunos, no sentido de compartilharem das mesmas preferências, percebemos que há certo desejo de tentar qualificar seus hábitos, embora isso talvez não ocorra na prática. Sua paixão pelas imagens em movimento baliza suas escolhas profissionais, além de seus hábitos cotidianos e também norteia a fluência necessária ao domínio destes recursos quando precisam utilizá-los em suas aulas.

3.2 - O Cinema e Aspectos da Formação Acadêmica dos Entrevistados

Ao propor uma investigação a respeito da presença da linguagem cinematográfica na formação acadêmica dos entrevistados minha intenção não é questionar currículos ou mesmo a formação oferecida pelas Instituições onde se graduaram. Pretendo com isso apenas compreender de que maneira estes profissionais, quando estudantes, foram preparados para lidar com este recurso em sua prática. Entendo que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2000, p.7), entretanto percebo na formação inicial um grande legado teórico que qualquer profissional pode receber. Desta forma minha intenção, aqui, será apenas apurar na fala dos entrevistados suas impressões a respeito da formação que receberam, quando universitários, sobre o cinema.

[73] ARANTES, Mirtes. Op. Cit., 12/04/2012.

Em poucos depoimentos apurados pude verificar indicações de filmes que os entrevistados assistiram durante a Universidade e que agora passam para seus alunos. O filme *A guerra do Fogo*[74] do cineasta Jean Jacques Annaud, lançado em 1981, é um exemplo de título cinematográfico que povoou a vida acadêmica de dois entrevistados e que entrou no espaço profissional de pelo menos um deles, conforme depoimento abaixo.

> Aquele filme da pré-história *A Guerra do Fogo*, foi um que eu vi a primeira vez na Universidade e hoje eu passo para os meus alunos[75]

> Quando fiz história os nossos professores, alguns deles, já nos levavam pra esse meio. Alguns filmes a gente tem em mente da época em que fez algumas disciplinas. Eu lembro na época, a primeira vez que assisti *A Guerra do Fogo* foi na universidade e também *O Nome da Rosa*[76].[77]

A pré-história é um período que não costuma ser retratado no cinema com tanta frequência como a Idade Média ou Moderna. Existem alguns documentários, sobretudo vinculados a canais como *Discovery Channel* ou *History Channel* sobre o assunto. Mas, longas metragens sobre o tema são poucos e talvez por isso, *A guerra do Fogo*, filme de ficção histórica lançado há mais de trinta anos ainda figure como escolha para o professor.

Percebi na fala dos entrevistados que não houve uma preparação específica, em suas graduações, para a leitura sistematizada de recursos como o cinema e seus possíveis usos em sala de aula. Isso ocorreu, possivelmente, em decorrência da maioria dos entrevistados terem frequentado os bancos universitários a cerca de vinte anos, mas mesmo os que frequentaram a Universidade nos anos dois mil sentiram tal deficiência em suas formações, conforme aponta depoimento do professor Giovani.

> Infelizmente, a grade de disciplinas da UFSC pouquíssimo contempla o Cinema como Fonte Histórica. É quase nula a sua utilização. O Cinema sempre me favoreceu no particular. Sempre que possível acompanhei alguns temas através de filmes. Na formação acadêmica driblei essa ausência cursando algumas disciplinas do curso de Cinema da UFSC. Essa passagem ficou, dessa forma, registrada em meu Histórico Escolar. Hoje faço Especialização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e o cinema é tema de meu Trabalho de Conclusão.[78]

---

[74] **A GUERRA** do Fogo. Direção de Jean-Jacques Annaud. França: ICC. 1981 (100 min.) DVD colorido.
[75] RUSSO, Adamastor. Op. Cit., 11/06/2012
[76] **O NOME** da Rosa. Direção de Jean-Jacques Annaud. Itália: Warner Home Video 1986 (118 min.) DVD colorido.
[77] SANTOS, Galileu dos. Op., Cit., 21/06/2012
[78] ALENCAR, Giovani. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 20/06/2012.

Giovani é um jovem professor que se graduou em 2008 e que buscou sanar as deficiências curriculares de sua Universidade, em relação a linguagem cinematográfica associada à História, assistindo a aulas do curso de graduação em Cinema.

A professora Marina, contemporânea de Giovani na Universidade Federal de Santa Catarina, também afirma que em sua formação acadêmica recursos cinematográficos foram pouco utilizados.

> Em minha graduação o contato com produções cinematográficas foi muito pequeno, tanto nas disciplinas da História quanto nas disciplinas específicas da Licenciatura.[79]

O professor Luís que cursou História na UDESC na década de noventa, também afirma que o cinema não esteve muito presente em sua formação acadêmica.

> Na formação acadêmica eu lembro que assisti a poucos filmes.[80]

O currículo da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, atualmente contempla recursos audiovisuais associados a formação docente por meio de disciplina específica intitulada Imagem e Som, que foi incluída na grade curricular muito depois dos entrevistados terem se graduado. "Desde 2005 o Laboratório de Imagem e Som vem apoiando sistematicamente as disciplinas de Imagem e Som I e II implementadas a partir da nova matriz curricular do curso de História/UDESC.[81]" De acordo com informação extraída do site do Laboratório de Imagem e Som um dos objetivos curriculares destas disciplinas seria "capacitar os alunos a utilizarem recursos audiovisuais em sala de aula de forma dinâmica[82]". Com base nisso observamos sensíveis mudanças correlatas a formação inicial dos futuros professores de História da UDESC, pois, "as experiências curriculares contemporâneas apresentam conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum permitindo ao aluno igualdade de acesso ao que há de mais universal nas produções do pensamento humano". (FONSECA, 2005, p. 35).

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, a reforma curricular operada em 2007 trouxe para a formação dos estudantes do curso de História um contingente maior de disciplinas voltadas ao ensino. No que diz respeito a recursos audiovisuais, entretanto,

---

[79] AMARO, Marina. Op. Cit., 10/05/2012.
[80] FELIPPE, Luís. Op. Cit., 21/05/2012.
[81] http://www.lis.faed.udesc.br/ acesso 13/01/2013.
[82] http://www.lis.faed.udesc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=50 acesso 13/01/2013.

percebe-se grande número de disciplinas oferecidas como optativas, ao contrário do que ocorre com a UDESC, que possui ao menos duas obrigatórias. Mesmo assim, é possível perceber mudanças que contribuirão para a transformação dos professores lá formados no que diz respeito as possibilidades de recursos audiovisuais no ensino de História.

A aprendizagem histórica não se dá apenas pela História ensinada na escola, muito além disso, a apreensão destes conhecimentos deriva também da experiência vivida, daquilo que ajuda a nortear nosso olhar sobre a História, como os filmes. Portanto a instrumentalização, atualmente fornecida aos graduandos de UDESC e UFSC, para o trato com estes recursos refletirá em sensíveis mudanças na aprendizagem de seus futuros alunos.

Neste ponto a fragilidade da formação dos professores entrevistados, em relação a apropriação e aos usos de recursos audiovisuais em sala de aula, pode provocar imprecisões quando vierem a associar tais recursos a sua prática.

> Na formação acadêmica, na verdade não me lembro de ter tido muito contato com o cinema... Por que inclusive o laboratório de audiovisual da História foi feito depois que eu saí da Universidade, então na minha graduação não tinha esses espaços. ...[83]

No trecho acima a professora Mirtes também afirma não ter frequentado nenhuma disciplina que versasse sobre a leitura de imagens, fotografias, cinema na História ou mesmo alguma preparação específica para a utilização destes recursos em sala de aula. Mirtes é egressa da Universidade Federal de Santa Catarina onde graduou-se (licenciatura e bacharelado) na década de noventa do século passado. Em seu depoimento afirma que em muitas situações a busca pela compreensão da associação entre filmes e História era feita por conta própria, sem maiores participações dos professores. Vivemos em um mundo dominado pelas imagens e mesmo vinte anos atrás isso já era uma realidade, apesar de ter sido aparentemente negligenciado na formação de algumas gerações de professores de História.

Na década de trinta do século passado o pesquisador Jonatas Serrano, a sua maneira, já demonstrava preocupação com os eventuais usos e abusos do cinema associado as aulas de História. Embora tecesse uma crítica considerada atualmente datada, Serrano ao menos exercitava a reflexão sobre a importância das imagens para o desenvolvimento do ensino de História. Reflexão esta, ao que tudo indica não muito privilegiada na formação inicial dos professores de História que entrevistei.

[83] ARANTES, Mirtes. Op. Cit., 12/04/2012

> na formação acadêmica foi uma coisa mais ilustrativa, não teve uma matéria ou um professor que voltasse a aula com o foco no cinema. Mas, naquela época já se discutia um novo currículo e eu lembro que alguns professores que estavam entrando na UDESC já tinham toda uma preocupação com a questão da história das mentalidades que estava muito presente. A influência da história das mentalidades e o currículo já tinha um olhar mais atento sobre essa questão da arte e a história, mas, na minha formação acadêmica o que houve de filmes, teve alguns, mas foi mais como uma ilustração mesmo.[84]

No recorte acima o professor Guilherme, que cursou a Universidade do Estado de Santa Catarina no fim da década de 1980 e início de 1990 revela que mesmo com os esforços de alguns professores os filmes que assistiu eram utilizados como mera ilustração. Não era reconhecido naqueles filmes o potencial de documento, portanto sua função em uma aula era apenas ilustrativa e não analítica. A análise dos aspectos relacionados à produção dos filmes, o que mostravam em suas narrativas, como eram construídas, em que período foram feitos e o que acontecia naquele tempo, quem os dirigiu e produziu, quais suas intenções comerciais e políticas? Enfim, a análise que normalmente se faz a qualquer documento escrito não foi contemplada, em suas trajetórias acadêmicas, quando o assunto era um documento audiovisual. Estes aspectos serão relevantes para a concretização de atividades, que venham a desempenhar em sala de aula, associadas não só ao cinema, mas a recursos audiovisuais de todo o tipo, pois, seu repertório para o uso destes recursos, em suas formações iniciais, não foi tão consistente comparado ao proporcionado na formação atual de seus pares.

3.3 - Análise das Fontes Orais: Depoimentos que Caracterizam a Cultura Escolar

Neste subcapítulo trabalharei com questões que apareceram nos depoimentos apurados e que são concernentes a cultura escolar. Utilizo esta categoria de análise, pois ela engloba as situações afeitas ao ensino, mas também a outros aspectos do cotidiano das innstituições escolares. Neste sentido entendo por cultura escolar tudo o que acontece dentro de uma determinada escola, questões relativas ao ensino, mas também conflitos de toda ordem e outras ocorrências que venham a acontecer dentro de seus muros. O pesquisador Antonio Viñao Frago (1995, p. 69) apresenta definição que norteia meu trabalho referente a cultura escolar, pois segundo ele, a cultura escolar é toda a vida escolar: acontecimentos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer, fazer.

[84] MALATESTA, Guilherme. Op. Cit., 21/05/2012

Utilizo esta categoria, pois percebi ao longo da coleta e posterior análise dos depoimentos, que há situações que extrapolam o binômio ensino-aprendizagem com as quais os professores precisam lidar. Podendo ser originadas por meio de discussões, do currículo, das demandas de membros da comunidade escolar ou de escolhas didáticas tomadas pelos professores em suas aulas.

Atentei para a importância da cultura escolar para minha pesquisa quando coletei o depoimento do professor Galileu, pois nele está evidenciada a ideia de que não há homogeneidade no cerne escolar e em função disso existirão tensões. Questões envolvendo a dificuldade em quebrar paradigmas religiosos através do ensino de História aparecem em sua fala. A escola na qual leciona está localizada em um bairro um tanto isolado no município de Florianópolis chamado Ratones. Tal isolamento se deve também a distância geográfica da comunidade para o centro da cidade e para os bairros vizinhos, pois pude perceber in loco a dificuldade para chegar ou sair de Ratones quando se depende do transporte público coletivo. São poucas as linhas com horários escassos. O bairro, mesmo localizado na capital catarinense ainda preserva características rurais como a criação de animais (bois, porcos, galinhas) pelas famílias que lá moram. Outra característica é a dedicação religiosa adotada por membros d o bairro, que veremos adiante. Estes aspectos ajudarão a caracterizar a comunidade escolar de Ratones, que por sua vez, será muito diferente da comunidade de uma escola urbana.

A fala do professor Galileu demonstra que de certa forma o currículo de História vem sendo refém de paradigmas religiosos seguidos por alguns alunos, ou melhor, por alguns pais de alunos. O Estado assumindo a laicização se distanciou dos cultos religiosos, sobretudo, por não adotar nenhuma religião como oficial. Embora não se vincule religiosamente a nenhuma vertente há uma tolerância muito grande com relação a manifestações religiosas consideradas corriqueiras nos espaços escolares como rezar um Pai Nosso antes de começar uma aula, ou o uso que alunos ou mesmo professores fazem de bíblias ou outros símbolos religiosos dentro das escolas. “O Estado laico não adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas do controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso.” (CURY, 2004, p. 183) A falta de um controle religioso no âmbito educacional acaba por permitir que a crença dos indivíduos envolvidos na comunidade escolar interfira nos processos de ensino.

O Brasil, em tese, é um país laico, mas preceitos religiosos continuam norteando o ensino público, mesmo que tais diretrizes não partam do Estado, mas de imposições vindas da sociedade, conforme nos mostra a fala de Galileu.

> Não tem nem condições mesmo, filmes que retratam a questão de bruxaria como os da idade média, nem pensar. Aqui nesta comunidade nem pensar mesmo, são em maioria evangélicos e é muito complicado para o professor. Aqui no ensino fundamental o problema esbarra na questão da idade dos alunos, por que os filmes trazem a orientação 14 anos ou até 16 anos e aqui 8ª série a faixa etária é 14 anos e como a gente tem uma comunidade muito reservada ainda. Teve vários problemas aqui com outros professores que trouxeram material achando que iam estar despertando o interesse dos alunos de forma positiva acabou gerando uma polêmica, negativa. Eu, por exemplo, esse ano tinha planejado passar um documentário da Discovery sobre a origem do universo, sobre aquela questão do criacionismo e do evolucionismo. Acabei não trazendo em função de já ter ouvido aqui antes, de outro professor ter passado ou mesmo falado alguma coisa neste sentido e um pai veio aqui reclamar, então eu preferi deixar.[85]

A rejeição de alguns pais de alunos transcende a indicação etária dos filmes, pois, o que percebemos na fala do professor, acima descrita, é que mesmo documentários, que de costume, não possuem restrições etárias como os do *Discovery Chanel* , podem ser rejeitados em função de sua abordagem ser científica e não religiosa. Embora nem todos os alunos das turmas nas quais o professor leciona História, naquela escola, sejam evangélicos, a crença destes acaba limitando o aprendizado de todos. A postura conformista do professor em relação a esse tipo de situação aponta para a não concretização do objetivo principal do ensino de História que seria ampliar a percepção dos alunos sobre o mundo em que vivem. Além de compreenderem seus processos de mudança e as tensões socioculturais nas quais tais transformações foram gestadas historicamente.

Com base na fala de Galileu é possível pensarmos nas dificuldades afeitas à prática do ensino de História, pois, percebe-se que as consciências históricas de alguns daqueles alunos já estão "conformadas" no que diz respeito a questões como origem da vida no Universo. Suas explicações para tal evento são baseadas em questões religiosas, aprendidas em casa e na igreja que frequentam, sendo que estes saberes serão responsáveis por conduzir sua capacidade de orientação prática. "A escola é capaz de ultrapassar este mosaico identitário para propor uma formação compartilhada, uma "razão de viver junto", que transcenda as singularidades dos grupos de origem? (CHARTIER, 2005, p. 20). A questão proposta por

[85] SANTOS, Galileu dos. Op. Cit., 21/06/2012

Anne-Marie Chartier é muito relevante para pensarmos esta questão, pois, evidencia o pluralismo existente na cultura escolar, para o qual nem sempre estamos preparados. Contudo, é possível perceber nestes conflitos possibilidades de debate, que apesar de iniciados com divergências são capazes de produzir, se não convergências, ao menos, o reconhecimento das diferenças que povoam a escola.

Há ainda um aspecto importante que precisa ser salientado no depoimento do Professor Galileu, quando afirma que evita o tema evolucionismo, pois este seria um tabu muito difícil de ser transposto. Sua análise não leva em conta experiências próprias, mas de outros professores que passaram por desconfortos naquela escola quando tentaram utilizar algum filme que abordasse temas como bruxaria na Idade Média ou Evolucionismo x Criacionismo. Nossas memórias são uma espécie de hibridização de episódios e sensações que vivemos e que outras pessoas viveram, e que tomamos conhecimento. Neste sentido podemos dizer que a fala do professor de Ratones está impregnada das vivências de outros professores que em momentos diferentes trabalharam naquela mesma escola. Neste caso Galileu tomou emprestadas as experiências de seus antecessores como meio de reconhecer as características culturais daquela comunidade escolar e preservar-se perante elas.

3.4 - Os Usos do Cinema no Ensino de História

As escolhas dos professores a respeito dos filmes vinculados as suas aulas são muito diversificadas. Encontrei relatos de professores que preferem utilizar documentários a usar filmes ficcionais em suas aulas. As preferências neste caso são explicadas pelo fato de que longas metragens são, sem maiores trocadilhos, muito longos, não cabendo nas estruturas de tempo demarcadas por quarenta e cinco minutos de cada aula. A opção por particionar os filmes é muito usada, ou seja, quando não dispõe de aula faixa (uma aula após a outra) o professor divide o filme em duas ou mesmo três aulas. Curiosamente o recurso de edição dos filmes com o intuito de utilizar apenas um fragmento, quando ficcional, não é muito citado nos depoimentos. A edição para recortar documentários aparece na fala da professora Mirtes.

> Eu faço um recorte, meu mesmo, de *Arquitetura da Destruição*[86] que mostra o discurso nazista, mas, mais por causa dos documentos para eles verem como eram construídos os discursos. Para eles visualizarem também, tem tanto a parte do discurso médico higienista, quanto os documentos de época, tem filme de época, tanto a relação deles com os documentos quanto a construção deste discurso...[87]

Neste trecho a professora entrevistada ao citar o filme *Arquitetura da Destruição* aponta para duas questões importantes para a concretização do Ensino de História. A primeira delas é sua preocupação com a explicação do Discurso médico-higienista durante o nazismo na Alemanha. A segunda seria sua preocupação em mostrar a seus alunos documentos da época e filmes da época (que também pertencem à categoria de documentos), mostrados no documentário.

O documentário *Arquitetura da Destruição* ganhou notoriedade por traçar os antecedentes do nazismo não só mostrando as teorias pregadas pelo nacional socialismo, mas suas origens. O uso de trechos deste documentário pela professora Mirtes demonstra sua preocupação em apresentar a seus alunos os motivos que levaram a Alemanha a embarcar na onda nazista. Essa pode ser considerada uma escolha muito interessante, pois existem vários filmes disponíveis sobre a Segunda Guerra Mundial, mas a maioria destas narrativas mostra o decorrer do conflito com muita ênfase para o Holocausto, o que pode tornar a compreensão do processo inteiro que levou a deflagração da guerra e suas terríveis consequências algo muito abstrato para os alunos.

Mirtes afirma que não costuma usar muitos filmes em sala de aula, mas associa *Arquitetura da Destruição* com um filme dramatizado chamado *Filhos da Guerra*[88], que mostra as consequências das perseguições religiosas sob a ótica de crianças.

> uso um que, é sobre a Alemanha, que trabalha bastante o discurso nazista, que é o *Filhos da Guerra*. É um romance que tem um menino e eles gostam, mesmo sendo legendado, conseguem acompanhar, é praticamente um romance...e aí , é o único filme, acho, que eu uso todo[89]

Mirtes revela que, utiliza os dois filmes, *Filhos da Guerra* e *Arquitetura da Destruição* seguidos, com o objetivo de estabelecer duas abordagens sobre os mesmo evento. Ela observa que o documentário é mais denso e por este motivo prefere recortá-lo, enquanto o filme

---

[86] **ARQUITETURA** da Destruição. Direção de Peter Cohen. Suécia: SVT Drama.1989 (119 min.) preto e branco.
[87] ARANTES, Mirtes. Op. Cit., 12/04/2012.
[88] **FILHOS** da Guerra. Direção de Agnieska Holland. Alemanha: Spectra Nova. 1990 DVD (112 min.) colorido
[89] ARANTES, Mirtes. Op. Cit., 12/04/2012

ficcional costuma agradar tanto aos seus alunos que o assistem mesmo legendado. Com este procedimento Mirtes contempla as diretrizes do PCN, pois usa dois filmes com pontos de vista diferentes com o intuito de abordar o mesmo tema de forma mais abrangente.

> e aí eu passo os dois seguidos. Às vezes, mesmo sendo aula faixa não dá tempo e continuamos na outra aula... ano passado deu super certo, foi bem legal no final. Com *Arquitetura da Destruição* eu já tenho que fazer um recorte maior, resumir mais ainda, por que ficou meio cansativo para mim e para eles uma vez que passei inteiro, como eu passei em seguida do *Filhos da Guerra*, então esses cuidados que eu tenho que ter, apesar de eu não passar muitos filmes[90]

O fato de serem duas linguagens diferentes, um filme é documentário e outro é ficcional, a associação dos dois recursos pode ser extremamente salutar para uma maior compreensão, por parte dos alunos, das intenções e espólios do nazismo. Mas, ambas as narrativas funcionam melhor se problematizadas de forma que o aluno não fique com a impressão de que o documentário representa a verdade e que o filme de ficção não. Não constam, nas falas de Mirtes, duas informações importantes sobre *Filhos da Guerra*: trata-se de filme baseado em fatos reais e a trama se passa, sobretudo, na Polônia invadida pela Alemanha. Explicar que os dois documentos foram produzidos, montados, editados por uma equipe técnica é importante, assim como fazer uma apresentação prévia a respeito das origens da obra artística, o que não aparece na fala da professora. Isso ocorre, talvez, pelo fato de Mirtes não tratar o filme, seja documentário ou ficção, como documento e sim como apenas um meio de ilustrar fatos ou eventos históricos.

Apesar de não ter muito tempo para usar filmes em sala de aula, Mirtes afirma que gosta muito de utilizar o filme *1492, A Conquista do Paraíso*[91] de Ridley Scott, lançado em 1992. Este é dos filmes mais citados pelos professores de história que entrevistei, sempre aparecendo como uma escolha natural para tratar o tema Descobrimento da América e grandes navegações.

> Uso também o *1492*, mas, eu divido ele em três partes, eu não passo ele seguido por que não dá tempo, eu divido. Primeiro aparece a formação da Espanha e, depois só a parte da viagem e nem sempre eu uso a parte que vem depois, a colonização. Gosto muito da parte da viagem, então geralmente eu uso essa parte com eles , por causa da imagem, muito nesta perspectiva de construir com eles uma imagem. Eles estão conscientes de que é um filme, mas estão construindo uma imagem, por que, quando eu quero fazer alguma

[90] ARANTES, Mirtes. Idem.
[91] **1492**, A Conquista do Paraíso. Direção de Ridley Scott. EUA: Paramount 1992, DVD (150 min.) colorido.

> relação, busco aquela imagem na cabeça. Lembra da caravela? Que tinha tal coisa, aquela hora que eles estavam se localizando pelas estrelas? Então, para eles terem de onde buscar uma referência para depois trabalhar com texto[92]

No trecho acima a professora afirma que opta por dividir o filme em três partes para poder encaixá-lo em suas aulas. Mas, aponta grande preferência pela parte intermediária da trama que trata das viagens de descobrimento, das grandes navegações, temas muito frequentes nos currículos do ensino fundamental brasileiro.

Esta construção imagética funcionaria, na perspectiva da professora, como uma lembrança visual de um assunto, que se fixada nas memórias dos alunos, através da imagem enxertada pelo filme, poderia ser rememorada por eles sempre que necessário. Isso fica evidente quando afirma que quando quer fazer alguma relação busca a imagem necessária na cabeça do aluno. Mas, aqui talvez tenhamos encontrado um nó na fórmula utilizada pela professora, pois, as memórias guardam imagens, fatos, eventos, de maneiras diferentes. Talvez um aluno lembre-se da viagem nas caravelas associando-as a localização geográfica dos navegadores pelas estrelas, mas outro aluno quando ouvir a palavra caravela pode lembrar-se apenas da escassez de alimentos naquela embarcação ou das péssimas condições de higiene lá existentes. Enfim, as imagens que cada um construirá em sua cabeça passam por processos seletivos de suas memórias.

Ainda no excerto do depoimento de Mirtes, acima descrito, podemos perceber que ela costuma casar o uso de filmes, quando os usa, com recursos textuais, sejam eles extraídos de livros didáticos ou não. O uso de fontes diversificadas para a abordagem de um tema em História é muito importante, pois desta forma é possível apresentar para o aluno formas diferentes de se contar uma passagem história. A partir disso a habilidade de decodificar diferentes formas de narrativa histórica pode se desenvolver, tornando os alunos mais aptos a compreender diferentes tensões através de diferentes documentos.

O professor Galileu que afirmou ter problemas em usar filmes no ensino fundamental diz que no ensino médio os utiliza com muita frequência. No trecho a seguir relata suas escolhas, sendo que seu método consiste basicamente em apresentar o filme e depois passa-lo a seus alunos, fazendo, durante a apresentação, as intervenções necessárias.

> Acho que é uma maneira bem tranquila de os alunos visualizarem aquilo que a gente está tentando explicar para eles, é um jeito de jogar eles pra dentro deste universo. Uso esse material no ensino médio que é bem diferente.

[92] ARANTES, Mirtes. Op. Cit., 12/04/2012.

> Ensino médio eu basicamente uso mais o filme do que o livro didático. Primeiro falo do tema, faço uma pequena introdução, vou passando trechos, paro, pauso, explico e eles vão se interando, depois na sala, abro o livro em cima de um tema que a gente viu no filme e trabalhamos e os alunos querem mais, sempre querem mais filmes. Então é assim...[93]

Outro ponto chave da fala de Galileu, a respeito dos usos do cinema em sala de aula, é quando afirma que usar filmes é uma maneira de jogar os alunos para dentro de outro universo relativo ao conteúdo que pretende trabalhar. Neste ponto podemos tecer uma crítica a Galileu, pois sendo o cinema (assim como os textos didáticos ou não), apenas uma representação do passado, a ideia de transportar seus alunos para um período diferente pode lhes parecer que a narrativa existente no filme é a expressão da realidade, que antigamente era exatamente do jeito mostrado na tela. Esta é uma armadilha corriqueira, pois o cinema nos dá a impressão do real, de que o que ocorre na tela é a verdade, pois sentimos empatia pelos personagens e suas histórias. Por outro lado as intervenções que Galileu faz ajudam a enriquecer as impressões dos alunos a respeito do período representado. O fato de continuar o trabalho iniciado com o filme, através dos livros didáticos, representa uma semelhança com o método da professora Mirtes. O casamento entre livros didáticos e os filmes parece ser uma escolha recorrente para os professores entrevistados.

Perguntado sobre qual seu procedimento ao avaliar uma aula baseada em um filme, Galileu responde que se utiliza de roteiros para guiar a análise de seus alunos. O uso de roteiros aparece em outras falas e demonstra a preocupação do professor em tratar o filme de maneira orientada. O fato de solicitar um material escrito, denominado por ele como síntese ou relatório, ajuda a potencializar o uso de filmes para o desenvolvimento do ensino de história, uma vez que, há um retorno por escrito dos alunos em relação ao material que assistiram.

> Que forma eu utilizo? Eu geralmente faço um roteiro, do que eu vou passar para os alunos, eles já sabem de antemão o que eu pretendo. Vimos, por exemplo, um filme, e depois no final, no ensino médio, fazemos bastante seminários, sobre aquilo ali. Esgota-se com uma síntese, com um relatório que eles têm que fazer para entregar, é mais ou menos por aí.[94]

Galileu segue sua descrição a respeito dos usos que faz do cinema em sala de aula e tece uma crítica relativa a fragilidade interpretativa dos alunos com relação a tudo que assistem seja fora ou dentro da escola.

---

[93] SANTOS, Galileu dos. Op. Cit., 21/06/2012
[94] Idem.

> Eles não tem ainda aquele olhar, não foi construído, não sei, passa-se por várias etapas até chegar no ensino fundamental dos anos finais e não foi despertado neles aquele olhar crítico de que eles deveriam olhar o filme a partir de uma visão crítica. O cenário, as imagens a roupa dos personagens, a fala, o modo de agir, de viver, de conviver, eles não percebem bem isso. Olham, ficam com pena da história, veem o filme como quem vê uma novela. Ficam com pena do mocinho, com raiva do bandido, e não estão nem preocupados com o que o autor do filme pretendeu com aquela imagem, com aquele foco de câmera naquele símbolo, com aquele foco naquela determinada paisagem. Eu, pelo menos no ensino médio, procuro trabalhar bem essa questão.[95]

O sentimento de empatia que os alunos sentem em relação ao filme que assistem nada mais é do que um efeito corriqueiro conhecido como super-representação, que pode ser, particularmente forte em crianças e adolescentes. A super-representação nada mais é do que a sensação de realidade que podemos sentir ao assistir a algum filme seja ele documentário ou ficção (ROSENSTONE, 2010). A observação feita pelo professor na qual os alunos sentem pena do mocinho e raiva do bandido é perfeitamente normal, pois quando se assiste a um filme pela primeira vez, concentrando-se e envolvendo-se afetivamente com a trama e seus personagens, estes sentimentos são possíveis. O professor "não deve temer esse efeito, normal até certo nível e responsável pela experiência sensorial e emocional no cinema. Trata-se de saber lidar com isso, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme.". (NAPOLITANO, 2010, p 39)

Outro aspecto que vemos na fala de Galileu é a hierarquização que estabelece entre cinema e novela, pois, segundo ele, os alunos prejudicam sua avaliação a respeito de um filme quando o assistem de maneira semelhante a uma novela. Tanto novelas como filmes "históricos" são documentos cuja intenção é a representação de períodos passados, que por vezes, utilizam romances com o intuito de prender a atenção do espectador. O fato de despertarem a super-representação em quem os assiste é algo comum em ambos os documentos.

O professor Giovani, que faz uma pós-graduação sobre cinema, prefere não utilizar, com frequência, filmes em sala de aula, por compreender nos recortes uma postura agressiva de edição da obra cultural. Os horários na escola em que trabalha não possuem aulas faixas e por este motivo, segundo ele, torna-se pouco viável o uso de longas. Em virtude disso suas escolhas costumam ser os curtas metragens, sejam desenhos animados ou documentários.

> O grande problema é a média de duração dos filmes com o tempo de uma aula. A escola tenta não disponibilizar aulas duplas (faixas) nas disciplinas,

[95] Idem.

> o que complica o acompanhamento de um filme durante a aula. Seria necessário dividir a exibição de um filme em, sei lá, no mínimo três aulas. Não gosto de editar filme, acho agressivo, daí, a decisão de indicar o filme para que o aluno assista em casa. Sobra, então, passar documentários e curtas, desenhos, eventualmente um longa.[96]

Na fala de Giovani aparece uma questão que não apurei em nenhum outro depoimento, a indicação de filmes para que seus alunos assistam em casa. Essas indicações aparecem apenas como dicas extracurriculares não sendo cobradas como atividades obrigatórias geradoras de notas e conceitos, mas demonstram a preocupação que o professor tem com a formação de seus alunos dentro e fora de aula.

O professor Luís afirma que prefere usar mais documentários a filmes, pois são mais curtos e podem ser passados e trabalhados dentro de uma aula, sem maiores problemas com o tempo de duração. Seu método, ao cobrar um retorno dos alunos, a respeito do filme ou documentário passado, consiste em aplicar-lhes um questionário, em algumas situações, e em outras, pedir-lhes uma síntese ou resumo, dependendo da turma, como afirma em depoimento abaixo.

> Depende para que série ou ano. As séries iniciais, 5ª e 6ª séries, eu costumo trabalhar com um exercício dirigido. Eu faço questões que eles têm que responder vendo o documentário, depois discutindo o documentário visto. Às vezes eu paro o documentário e converso com eles. Esse que nós assistimos, sobre mulheres caçadoras da *Discovery*, que tem pouco mais de 14 minutos, obviamente eu levo bem mais que isso, pois eu paro, converso com eles, tiro dúvidas e depois terminado isso, eu apago a luz e deixo eles assistirem sem interrupções, depois vamos para sala de aula e tiramos dúvidas de novo. Ano passado nós assistimos, na 7ª série, o filme *Dança com Lobos*[97], uma nova imagem do cinema sobre os povos indígenas americanos, e esse, especificamente, eu fiz uma discussão com eles em sala de aula. Eu não segui roteiro e nem solicitei a produção de um texto sobre o vídeo, outros anos eu já fiz um exercício dirigido ou pedi um texto sobre o filme, depende muito do momento, depende da turma, mas, as séries iniciais eu peço mais um exercício dirigido e para as séries finais eu solicito para eles um texto ou passo um exercício e um roteiro para eles e eles vão ter que produzir um texto a partir do roteiro de questões, mas, depende da turma.[98]

Há diferenças na metodologia empregada pelos professores ao utilizarem filmes ou documentários em sala. Há os professores que optam por quase nunca utilizá-los em decorrência do curto tempo como Giovani ou Mirtes. Há os que preferem documentários a

---

[96] ALENCAR, Giovani. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 20/06/2012.
[97] **DANÇA** com Lobos. Direção: Kevin Costner. EUA: Magestic Filmes, 1990. DVD (180 min.), colorido.
[98] FELIPPE, Luís. Op. Cit., 21/05/2012.

ficções. A maneira como cobram um retorno dos alunos também difere entre eles, sendo que a síntese é a escolha mais frequente.

Os usos que estes professores, cujos depoimentos utilizo em meu texto, fazem do cinema em sala de aula passam por métodos que desenvolveram durante o tempo em que lecionam, uma vez que, unanimemente, declararam que suas formações acadêmicas foram deficientes nesta área. Talvez por esse motivo reconheçam nos filmes documentos, mas tenham dificuldades em tratá-los como tal em suas aulas, sendo que os aspectos relativos à história da produção dos filmes não figuram entre suas análises e posteriores apresentações aos alunos antes de projetá-los. Apesar dos percalços, seus esforços são louváveis, pois tentam burlar as dificuldades cotidianas para desenvolver seu trabalho seja com ou sem a ajuda do cinema.

3.5 - Campeão de Audiência em Sala de Aula – O prêmio vai para: "*Tempos Modernos*"!

Em enquete que realizei por e mail, com professores da prefeitura Municipal de Florianópolis, a resposta mais dada para a questão: "Qual o filme você mais utiliza em sala de aula?" foi *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, sendo que de doze inquiridos, pelo menos cinco o apontaram como o mais utilizado. O resultado não me surpreendeu, pois como professora já pensei em usá-lo e como aluna, tive pelo menos dois professores, que basearam suas aulas neste filme.

A tarefa de entender o motivo pelo qual o filme de Chaplin é, possivelmente, o mais utilizado em sala de aula passa pela compreensão da criação de sua narrativa bem como pela circulação e apropriação desta obra, que, apesar de lançada em 1936, sobrevive fortemente nas aulas de História de muitos professores.

Criação de *Tempos Modernos*.

Tempos Modernos foi a última obra em que o personagem Carlitos é representado por Chaplin que, além de atuar, também roteirizou, produziu e dirigiu o filme. A trama é representada no tempo presente de sua produção, 1936, e marca uma dinâmica social impregnada pela segunda revolução industrial onde as esteiras regiam as linhas de produção e as vidas dos operários.

O filme é perpassado por inúmeros simbolismos, sendo que os protagonistas, membros da classe trabalhadora, em posição subalterna e tentando sobreviver em meio ao espólio da crise de 1929, estão sujeitos aos desígnios de um capital em crise. É sabido que o personagem

Carlitos, criado por Chaplin em 1914 nunca falou em seus filmes, pois sua criação é datada de um período em que o cinema não era falado, apenas representado corporalmente. Com o advento do cinema falado, iniciado em 1927 com o filme *O cantor de Jazz*[99], houve a necessidade deste consagrado cineasta se reinventar, mas, apesar de ter dirigido e atuado vários filmes falados, Chaplin achou melhor aposentar Carlitos, pois achava que sua graça se devia ao fato de não falar com palavras, mas sim com gestos e principalmente com seus olhos. Em *Tempo Modernos* Carlitos, não chega a falar, mas canta uma música e pela primeira vez percebemos que possui voz.

Uma das marcas de tempos modernos é mostrar, através da comédia, a dura rotina a qual os operários eram submetidos no interior das fábricas. A escravidão ao relógio também é uma das tônicas da história de Chaplin, pois, o trabalhador é perseguido pelo tempo, seja na breve pausa para o almoço ou mesmo no banheiro. A narrativa de Chaplin possui grandes aproximações com o filme de Fritz Lang, *Metrópolis*[100] , de 1927, e isso se deve ao fato de que os problemas sociais resultantes da industrialização estavam em evidência na época. De acordo com Lúcio Mazzaro (2009, p.1) “Contemporâneos, dois filmes podem ser considerados os mais representativos críticos à aparente insanidade que parecia tomar conta da industrialização: "Metrópolis" de Fritz Lang e "Tempos Modernos" de Charles Chaplin”.

A sujeição ao trabalho em condições desumanas dentro de fábricas também é abordada na narrativa futurista de Lang, antecessora da de Chaplin, sendo que o relógio do patrão também atua como senhor do tempo de seus empregados de maneira imperativa.

[99] **O CANTOR** de Jazz. Direção: Alan Crosland. EUA: Warner. 1927 (89 min.) DVD preto e branco.

[100] **METRÓPOLIS**. Direção: Fritz Lang. Alemanha 1927 (153 min.) DVD preto e branco.

Cena do filme Metrópolis, em que o personagem Freder luta e derrota o capataz responsável por manipular o relógio que controlava o tempo dos trabalhadores.[101]

Cena do filme Tempos Modernos em que o relógio ponto rege a vida do operário interpretado por Chaplin.[102]

[101] Disponível em: http://petcinesophia.blogspot.com.br/2012/03/tema-distopismo-metropolis-1927.html. Acesso 12 jan. 2013.
[102] Disponível em: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-1832/fotos Acesso: 12 jan. 2013.

Tanto *Metrópolis* quanto *Tempos Modernos* guardam em suas tramas um discurso de questionamento da tecnologia empregada nas fábricas, uma vez que a sujeição humana aos desígnios das linhas de produção é amplamente criticada em ambas as obras.

Metrópolis é caracterizado pelo período entre guerras, bem como *Tempos Modernos*, que começou a ser produzido em 1934, quando o nacional socialismo inicia sua campanha de consolidação e expansão. Foi lançado em 1936, quando a Alemanha inicia a invasão de territórios vizinhos.

O fato de *Metrópolis* ser originário da Alemanha nos faz pensar que sua narrativa assim como a de outros filmes expressionistas era embotada por um pessimismo iminente, pois os horrores da guerra ainda estavam frescos na memória da população alemã em 1927. Enquanto *Tempos Modernos* por sua vez, produzido nos Estados Unidos por Chaplin, que era judeu, traz em sua trama a fragilidade do trabalhador em função dos destinos políticos impingidos pelas mais diversas ideologias à sociedade. Esta tensão política que assolava o mundo ocidental no período de lançamento de ambos os filmes ajudou a fomentar a indústria bélica para a qual muitos trabalhadores foram destinados. "O advento da Primeira Guerra e a iminência de uma Segunda parecem contribuir para uma visão mais cética sobre a tecnologia, já que a partir de então esta revela seu grande potencial de destruição." (MAZZARO, 2009, p 2)

Além da crítica aos modos de produção fabris *Tempos Modernos* também ensaia crítica política, pois, há cenas de manifestações de trabalhadores duramente aplacadas pela polícia. Nesta obra Chaplin ensaiou um grito, mesmo "mudo", de questionamento na crença do progresso advindo da tecnologia o que fica evidente através das dificuldades de adaptação à vida na Segunda Revolução Industrial enfrentadas pelo operário Carlitos.

Circulação.

No que tange a circulação da obra de Chaplin, sua consagração viabilizou a propagação de sua arte de geração em geração possibilitando que ainda seja muito vista e estudada. "Analisar filmes como esse permite algo de comum ao trabalho de historiadores e de cientistas das humanidades: interpretar fenômenos sociais, nas suas relações com os indivíduos, com as mentalidades, com os processos psicológicos individuais e coletivos" (NÓVOA, 1995, p. 8).

A circulação de Tempos Modernos ainda hoje ocorre por se tratar de tema histórico, cuja abordagem é muito atual. O filme está diretamente ligado a um fenômeno que começou a

assolar a humanidade com o advento da industrialização e que tem eco no tempo presente: a automatização das relações de trabalho e por que não dizer, também das sociais.

Em 1936 Chaplin anteviu de maneira cômica o protagonismo alcançado pelas máquinas, relegando grande parte da humanidade a iminente sujeição a elas. Em certa medida permanecemos sob tal sujeição, seja dentro ou fora das fábricas, uma vez que se uma das máquinas da linha de produção de qualquer indústria quebrar, o trabalho pode ser interrompido ao passo que se um dos funcionários da mesma linha adoecer o trabalho continuará. Mediante isso, nós que não somos operários podemos refletir de maneira semelhante sobre o nosso cotidiano: se meu computador entrar em pane, fatalmente perderei todo o meu trabalho, exceto se for altamente prevenida e fizer uma cópia de segurança em um *pen drive*, que, se também resolver falhar me deixará em maus lençóis novamente. A dependência tecnológica anunciada com a industrialização e assim retratada por Chaplin é muito atual e talvez este fator seja determinante para que um filme com quase oitenta anos de existência ainda figure como um dos mais utilizados em sala de aula.

Outro teste de resistência ao tempo ao qual *Tempos Modernos* foi submetido, com muito êxito, é sua avaliação positiva pelos usuários da internet em sites como o www.imdb.com.br. Sua nota média neste site é das mais altas: 8.6, alcançada através do voto de mais de sessenta e cinco mil internautas. Além disso, o filme de Chaplin também figura em listas especializadas como a da revista Monet[103], dentre os cem melhores filmes de todos os tempos. Estes aspectos fazem com que a popularidade deste filme antigo permaneça intocável transformando-o em escolha corrente de professores para o trato de temas como Revolução Industrial.

A apropriação de Tempos Modernos pelos professores de História, de uma forma geral, também pode estar ligada a sua ampla divulgação em livros didáticos como possibilidade para o ensino de História, uma vez que, por exemplo, figura entre as referências da coleção Araribá, analisada nesta pesquisa. Outro aspecto importante referente a sua circulação no meio educacional seria sua presença em videotecas de secretarias de educação municipais, como as de Florianópolis, e estaduais, como a do estado de Santa Catarina. Além disso, o fato de o filme de Chaplin já pertencer ao domínio público também facilita seu acesso através diversos sites na internet como o *youtube*, onde podemos encontrá-lo na íntegra ou então fragmentado, o que facilita muito a sua utilização pelos professores.

[103] Disponível em: www.revistamonet.globo.com. Acesso: 12 dez. 2012

Apropriação em Sala de Aula

De acordo com a enquete feita com os professores lotados no município de Florianópolis, *Tempos Modernos* nem sempre é passado por inteiro em sala de aula, pois, por se tratar de filme mudo e preto e branco, sua exibição integral poderia cansar os alunos que, via de regra, não estão acostumados a assistir filmes com esta dinâmica.

> "Tempos Modernos" eu uso a fim de trabalhar a primeira fase da Revolução Industrial inglesa. Aqui, somente alguns trechos pra não cansar os alunos porque é mudo e não é colorido.[104]

Nestes casos o recorte se faz necessário, como meio de não comprometer muitas aulas e como forma de dinamizá-las. Mas, o fato deste filme ser amplamente relacionado com processos de industrialização pode causar certo equívoco decorrente de sua interpretação, não apenas por parte dos alunos, mas, também por parte dos professores, conforme excerto acima destacado. Nele o professor entrevistado afirma que usa *Tempos Modernos* para trabalhar a primeira fase da Revolução Industrial Inglesa, sendo que o filme se passa após o crash da bolsa em 1929, ou seja, segunda revolução industrial.

Para o professor Guilherme o uso de filmes, de maneira geral, costuma ser bem recebido pelos alunos, mesmo quando a escolha do professor é um filme como *Tempos Modernos*, mudo e sem cores, bem diferente daqueles que estão habituados a assistir.

> A gente percebe que eles querem a coisa um pouco pronta né...então, por exemplo, esse filme Tempos Modernos ele tem uma linguagem que é diferente, um filme preto e branco, mudo e que quando tem algumas informações é pela legenda...aí eles pedem para tirar a legenda e dizem "aperta o botão para ter cor", aí eu explico, o filme é preto e branco e é mudo e quando tem algumas informações elas aparecem na legenda. Mas, eles reagem bem, assim sempre a ideia da imagem funciona bem e com certeza pela idade deles eles querem filmes mais de ação. Quando tem um filme mais lento essa linguagem não faz parte do cotidiano deles, mas mesmo assim não dá pra dizer que eles reagem mal eles gostam deste tipo de atividade.[105]

O hábito de utilizar filmes considerados muito diferentes do padrão ao qual os alunos estão habituados pode representar em primeiro momento um problema, pois conhecer a cultura cinematográfica dos alunos é muito importante para o desenvolvimento de um trabalho baseado na projeção de filmes. Guilherme, apesar da uma rejeição inicial dos alunos, salienta

[104] Enquete respondida por e mail pelo professor Agnaldo, a Lara Rodrigues Pereira em 21/11/2012.
[105] **MALATESTA**, Guilherme. Entrevista concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012

que procura esclarecê-los para a diferença de linguagem existente no cinema com o passar do tempo. Para ele, é importante explicar o motivo pelo qual não há cores ou mesmo falas neste filme, pois os alunos saberão que assim como na História geral, a História do cinema é repleta de mudanças causadoras de transformações. Talvez o trabalho de orientar seus alunos sobre as tecnologias causadoras de mudanças na linguagem cinematográfica garanta o sucesso no trabalho de Guilherme quando usa *Tempos Modernos*[106]com suas turmas de sétima série.

3.6 - A Sessão Vai Começar: A Sala de Aula Como Espaço de Exibição

Após o processo de qualificação de meu texto recebi inúmeras sugestões da banca a qual fui submetida, muitas destas foram incorporadas enquanto outras, por inúmeras questões acabaram não entrando em minha escrita. Mas, uma das sugestões em especial foi difícil de ser negada uma vez que agregaria muito valor a dicotomia que me propus: o estudo entre a prescrição e a prática dos usos do cinema no ensino fundamental de História. A referida sugestão era a seguinte: "assista a uma ou mais aulas e analise esta sessão em sua pesquisa". Esta, que parecia uma tarefa simples, transformou-se em algo extremamente complexo, pois, para cumpri-la precisaria da autorização da secretaria de educação municipal, da direção da escola, do professor responsável, mas, para, além disso, precisaria de sorte, pois teria que contar com o planejamento desta atividade para uma futura aula de algum dos professores entrevistados.

Quando já estava sem esperanças de conseguir cumprir esta meta recebi uma boa notícia de Giovani, um dos professores entrevistados, que gentilmente me convidou para assistir a uma aula sua para uma turma de sétima série, ou oitavo ano, baseada na apresentação do filme "*Besouro*[107]". A escola municipal na qual Giovani leciona fica localizada na porção continental da cidade de Florianópolis em um bairro iminentemente urbano, sendo que a turma em questão conta com aproximadamente trinta alunos distribuídos entre meninos e meninas equitativamente.

Cheguei à escola Almirante Carvalhal no dia 14/11, cerca de quinze minutos antes do início da aula (8h) e me dirigi até a sala de professores com o intuito de encontrar Giovani. Havia estado na escola, meses antes, para entrevista-lo e já naquele período pude constatar que a estrutura física do prédio precisava de cuidados, pintura antiga, carência de reparos

[106] **TEMPOS** Modernos. Direção: Charles Chaplin. EUA: MGM, 1936 DVD (80 min.) preto e branco.
[107] **BESOURO**. Direção de João Daniel Tikhomiroff, Brasil: Globo, 2009 (121 min.) DVD colorido.

básicos como troca de lâmpadas, cadeiras e maçanetas. Apesar destas pequenas deficiências estruturais fui informada de que a escola, assim como a maioria das componentes da rede, possuía sala equipada com projetor e telão para filmes.

Segundo o professor Giovani, o filme *Besouro* seria projetado nesta sala, porém isso não ocorreu, pois ele não sabia manusear o equipamento e a professora que iria ajuda-lo nesta tarefa não apareceu por problemas de saúde. Esta situação evidencia um aspecto importante relativo a estrutura das escolas e formação dos professores para seu uso. A escola possuía equipamento para otimizar a aula que seria dada pelo professor, mas em contrapartida, o professor (bem como outros da rede) não sabia como usá-lo. Isso demonstra um equívoco no que diz respeito a gestão escolar e a formação dos educadores, pois há um espaço para a formação continuada, mas estas questões, a primeira vista muito simples, não são tratadas. O contexto revela que o investimento em recursos patrimoniais deveria ser extensivo a preparação dos professores para a sua utilização (nos aspectos metodológico e operacional) em seu trabalho diário.

Esta subutilização de recursos audiovisuais no que tange o aspecto operacional não é advento apenas da rede municipal de Florianópolis nos dias de hoje, pois, de acordo com pesquisa feita na Argentina[108] no início da década de noventa (período ainda marcado pelo VHS e videocassete) os professores indicaram o trato com os equipamentos "de vídeo" como um dos obstáculos para o uso de filmes em sala de aula (RANZI, 2002, p. 187).

Outro grande problema apontado pelos professores entrevistados nesta pesquisa e devo dizer que pelos que entrevistei para a minha também, é a adequação do filme ao tempo da aula. Com base nisso é possível afirmar que a falta de preparo para o trato com os equipamentos de projeção dos filmes contribui para a escassez de tempo para trabalha-los em sala, pois cada minuto que se perde ao tentar ligar um componente diminui o tempo de visualização e problematização da fonte.

Em função destes impasses o início da aula foi retardado em pelo menos vinte minutos fazendo com que a turma ficasse um pouco agitada. Mas, contando com o possível imprevisto o professor recorreu à televisão móvel para dar andamento a sua atividade. A televisão móvel consiste em um aparelho de televisão somado a um *dvd player*, ambos acoplados a uma espécie de estante com rodinhas possibilitando seu deslocamento por toda a escola.

[108] A pesquisa faz parte de um projeto intitulado "Avaliação do desenvolvimento de um novo recurso didático no ensino da História: o cinema", sob a coordenação de L. Acuna, desenvolvido na província de Santa Fé nos anos de 1993, 1994 e 1995.

Acervo pessoal 1

Acervo pessoal 2.

Conforme as imagens, o equipamento não é o mais indicado para a visualização de um filme em sala de aula, pois possui limitações relativas ao som e as dimensões da tela, o que prejudica o desempenho da projeção. Apesar dos alunos terem feito um círculo no intuito de assistirem melhor a televisão, não havia espaço suficiente para que todos se sentassem desta forma, resultando em uma visualização precária para alguns, pois, as cabeças dos colegas atrapalhavam sua visão da tela. Após certo alvoroço para a arrumação da sala o professor deu andamento a aula apresentando o filme, contextualizando o período e local por ele enfocados e informando que haveria a cobrança de atividade para a próxima aula.

O filme foi projetado na íntegra, o que exigiu que Giovani negociasse as duas aulas subsequentes com professores de outras disciplinas e com a direção para poder termina-lo no mesmo dia. Antes de começar cada aluno recebeu um roteiro com as questões a serem respondidas e posteriormente entregues, além disso, havia também uma breve ficha técnica do filme e um resumo da trama.

O filme *Besouro* se passa em 1929 tendo como cenário o Recôncavo Baiano e é baseado na vida de Manoel Henrique Pereira, nascido em 1897, capoeirista, filho de ex-escravos e

apelidado de besouro. O codinome se deve ao fato de que, através de suas habilidades na capoeira, Manuel Henrique Pereira, alcançava saltos muito altos parecendo possuir asas. Seus confrontos com a polícia e com os coronéis da região são retratados no filme de forma um tanto mágica, pois nas encenações das lutas o personagem realmente voa. Para conseguir tal efeito o diretor do longa, João Daniel Tikhomiroff, contou com recursos semelhantes aos adotados na produção do filme chinês *O Tigre e o Dragão*[109] também marcado por voos de seus protagonistas em cenas de luta. A opção pelo uso destes efeitos especiais marca a escolha dos autores (diretor, roteiristas, produtores) por desenvolver sua narrativa baseada em uma fábula, permeada por elementos surreais, logo, pouco afeita a realidade. Neste aspecto o uso de *Besouro* em sala de aula requer certos cuidados por parte do professor. Apesar de subentendido, por alunos de um oitavo ano, que um ser humano não era nem é capaz de alçar longos voos apenas com a impulsão de suas pernas, tais escolhas narrativas, se explicadas, favorecem a compreensão do documento. Identificar que o personagem na realidade não voava é uma tarefa simples, mas descortinar as intenções do filme por retratá-lo desta forma nem tanto.

Pesquisei a trajetória do personagem título e descobri que se trata de uma espécie de lenda na arte da capoeira e isso se deve não somente ao seu brilhante desempenho nos confrontos, mas também a sua atuação na luta contra a permanência de costumes arraigados a uma escravidão legalmente abolida. Em função disso podemos dizer que o diretor Tikhomiroff optou por representar a lenda que se formou a partir da morte de Besouro e não sua vida de fato.

De acordo com entrevista dada por Tikhomiroff, "A ficção nos permite a concretização de sonhos. Possibilita-nos tornar real uma lenda, um mito, e tudo isso se encaixava com a história de Besouro."[110] Suas escolhas por mostrar um personagem fantástico são justificadas pelos ritos religiosos seguidos por ele. Vários elementos componentes de religiões afro brasileiras são utilizados com o intuito de justificar os motivos pelos quais Besouro era capaz de voar, além de possuir uma força e resistência física fora do normal. O que dava poder a ele, a ponto de transforma-lo em um ícone, não era a capoeira em si, mas a força dos cultos religiosos que seguia. Em função disso a narrativa sobre Besouro se desenvolve de maneira semelhante a tradição cristã no que diz respeito a figura de Cristo, pois, ambos tinham o dever messiânico de salvar seus povos da opressão através do poder divino.

---

[109] **O TIGRE** e o Dragão. Direção de Ang Lee. China Film: China (124 min.) 2000.
[110] Disponível em: http://globofilmes.globo.com/noticia-195-o-voo-de-besouro-a-berlim.htm. Acesso: 11 nov. 2012.

A abordagem do filme, por Giovani, se fixou no período enfocado na história, sendo que o período da produção não foi problematizado. Besouro foi lançado em 2009, sendo que sua produção foi iniciada em 2007, período marcado pelo início da implementação das cotas para alunos afro descendentes em diversas universidades públicas brasileiras. Sabemos que "Qualquer filme histórico é documento do momento em que foi produzido. Mesmo que o interesse do pesquisador não seja a época da produção da obra, esse enfoque jamais deve ser abandonado, tanto em questões de ensino-aprendizagem como de pesquisas em História."(LANGER, 2004 p 9). Mas, apesar disso o ano de produção (ou mesmo de lançamento) de *Besouro* não foi problematizado por Giovani. O fato de o filme mostrar diferenças sociais impingidas por anos de escravidão a população negra, que começam a ser "reparadas" no período de seu lançamento não é simples coincidência, uma vez que, cada filme é resultado de seu tempo. Caso esta discussão tivesse sido instigada pelo professor possivelmente os alunos teriam não só uma maior compreensão do pós-abolição, mas também das consequências desta para o tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Abri a introdução de meu texto citando Umberto Eco e o concluo com ele (ECO, 2010), pois, acho que consegui “assentar as peças do quebra-cabeça” que comecei a montar desde que ingressei no Programa de Pós-graduação. A caça ao tesouro deflagrada com o início de minha pesquisa foi temporariamente concluída. Este alívio mesclado à inquietação da espera pela defesa resume a sensação de busca que me acompanhou nestes dois anos.

A investigação foi feita e os resultados apontam para a seguinte constatação: o cinema é elemento componente das estratégias para a concretização do ensino de História. De fato, esta não é uma grande novidade, talvez para afirmá-la nem precisasse de tanto tempo e páginas, mas, a pesquisa me permite tal constatação permeada por nuances que desconhecia. Sim, os filmes são amplamente utilizados pelos professores de História, mas cada um os manipula de acordo com estratégias e objetivos próprios, transformando-os em receptáculos de suas intenções.

O cinema tem a dupla prerrogativa de contar e escrever a História (FERRO, 1992), sendo que seus resultados corroboram com a ideia de que a produção de cada imagem diz mais sobre quem a produziu do que quem pretende representar. Exemplos disso apareceram em meu primeiro capítulo: a discórdia política que envolveu o filme *Danton* e as intenções político-educacionais da criação do INCE. Pesquisar estes dois momentos me permitiu identificar que a compreensão do cinema é dada, sobretudo, pelo entendimento de suas metáforas.

Descobri nas prescrições uma rica fonte, que através dos anos, foi intensamente transformada. Encontrei nos PCN, nos livros didáticos investigados e na escrita de manuais direcionados ao professor, formas diversificadas de se pensar o ensino de História associado aos filmes. A existência de um cinema educativo nacional é um dos pontos levantados em minha pesquisa que pretendo intensificar no futuro, pois, penso que até agora não consegui compreender a abrangência de seu legado. Isto ocorre, pois, os objetos de estudo não se esgotam, as análises que fazemos deles é que encerram ciclos propostos em nossos projetos de pesquisa.

Neste sentido descobri que as estratégias utilizadas pelos professores que entrevistei são caracterizadas por gostos pessoais, pela herança de sua formação acadêmica, pela estrutura

das instituições onde lecionam, pelos alunos que atendem, demais membros da comunidade escolar, e até mesmo, pela fé que alguns destes membros professam. Além disso, percebi que a ideia de filme documento é reconhecida, porém, não costuma ser colocada em prática por eles.

O hiato existente entre o que é prescrito e o que é praticado é perpassado por aproximações e por distanciamentos. Há a premissa, amplamente difundida no âmbito historiográfico, de que todo o filme é documento histórico, mas no que toca aos usos deles feitos e até mesmo a sua prescrição, por vezes, esta máxima nem sempre se confirma.

Os meios de comunicação de massa, sobretudo, cinema e televisão, são produtos culturais amplamente consumidos por alunos e professores, mas o fato de conterem, em suas tramas, impressões capazes de orientar seu olhar sobre a História nem sempre é considerado. A consciência histórica, elemento responsável por estabelecermos avaliações sobre o passado, orientações para o presente e expectativas para o futuro, é subsidiada pelo conteúdo existente nos filmes, mas, sua análise em sala de aula nem sempre contempla esta ideia. Isso se intensifica em função de que aspectos afeitos a sua produção, circulação e consumo, não são observados, pois, normalmente, seu uso é dado pelo conteúdo factual que neles existe.

Tive o privilégio de aferir muitas informações, por meio do acesso às memórias dos entrevistados, sem este recurso, possivelmente, meu trabalho teria sido muito mais enfadonho. A herança da memória para trabalhos na área das humanas, em especial a História, está diretamente ligada a organização dos vestígios de fatos, eventos e personagens, por meio da produção de narrativas.

A memória é o argumento central do filme *Cinzas do Passado*[111] realizado em 1994 pelo diretor chinês Wong Kar-Wai. Na cena de abertura o personagem Ouyang Feng afirma que "A memória é a raiz de todos os problemas do homem". Feng, após proferir esta sentença apresenta uma garrafa de vinho cuja propriedade seria eliminar os vestígios doloridos provocados por algumas recordações. O antídoto para este "veneno" da alma serviria como a cura para desilusões amorosas, perda de entes queridos e frustrações de toda a sorte que, segundo o protagonista, nos impediriam de viver em paz.

A provocação de Wong Kar-Wai é muito pertinente quando penso em minha pesquisa, pois seria impossível fazê-la sem ter acesso as memórias dos entrevistados, sejam elas agradáveis ou não.

[111] **CINZAS** do Passado. Direção de: Wong Kar-Wai. China: Beijing Film Studio, 1994 (93 min.) DVD colorido.

Com base nisso percebo que ainda há muitas possibilidades a serem postas em prática por intermédio de pesquisa futura, pois, mudam as prescrições, mudam as práticas e principalmente, mudam as formas de descrevê-las.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Martha. **Ensino de História**: Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT , Circe Maria F. ,(Org.), **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28 – 41.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. Tradição Oral e História Oral: Proximidades e Fronteiras. **História Oral**, São Paulo, vol. 8, nº 1, p. 11-28, 2005. Acesso em: 13 jan. 2012.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações singulares. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p.151-170, 2006.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. (Org.). Perspectivas em Educação Histórica. Actas. **Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História,** São Paulo: vol. 9, n. 19, set.1989/fev.1990, p. 29-42.

BERNARDET, Jean Claude; RAMOS, Alcides. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto/Edusp, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I.** São Paulo:, Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos**.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRUZZO, Cristina. Filme ensinante. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n.1, p. 159-173, jan./abr. 2004. Acesso em: 13 jan. 2012.

CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. **Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria**, Ilhéus, v. 10, n.17, p. 57-76, jan./jun., 2007. Acesso em: 15 jan. 2012.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda Política e Controle dos Meios de Comunicação. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. P. 167-178.

CARVALHO, Jairo. Cinema e Ensino de História: Realidade escolar propostas e práticas na sala de aula. Revista **Fênix**, Salvador, v. 5, ano V, n. 2, p. 1-23, jun., 2008. Acesso em: 23 jan. 2012.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional,** Ponta Grossa, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. Ensino de História e Consciência Histórica. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Escolas, Culturas e Saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 27, p. 1 -23, 2004. Acesso em: 12 jul. 2012.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2010.

DOSSE, François. **A História a prova do Tempo**. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, Marieta de Morais. História, tempo presente e história oral. **Topoi,** Rio de Janeiro./ dez. 2002, p. 314-332.

_____; AMADO, Janaína (org.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

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

_____. A **Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: IBRASA, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2005.

FRAGO, Viñao Antonio. **Por una historia de la cultura escolar**: enfoques, cuestiones, fuentes. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (para fins de estudo). In: Asociación de Historia Contemporánea,(1995).

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LAGNY, Michelle. O cinema como fonte de História. In: NOVOA, Jorge (Org.) **Cinematógrafo.** São Paulo: UNESP, 2009, p. 99- 132.

LANGER, Jonnhi. Metodologia Para Análise de Estereótipos em Filmes. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 1 – 13, dez. 2004. Acesso em: 12 jan. 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. A História Oral da Educação: Algumas Reflexões. **Em Aberto**, Brasília, n. 47, p. 21-28, jul.-set. 1990.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORETTIN, Eduardo Victório. O Cinema como Fonte Histórica na Obra de Marc Ferro. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003.

_____ Cinema Educativo: Uma Abordagem Histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n 4, p. 13- 19, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez 1993, p. 7-28.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Repositório da Universidade de Lisboa. Lisboa, 1992.

NÓVOA, Jorge. Apologia da Relação Ente Cinema e História. **O Olho da História**, Salvador, nº 1, v. 1, p. 1 -20, nov. 1995.

NUNES, Jorge Eduardo. A Reabilitação Da Imagem Dos Índios No Cinema. Faculdade de Letras. Departamento de Estudos Anglísticos. Dissertação de Mestrado em Cinema e Literatura Norte-Americana, Universidade de Lisboa.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História. Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos noventa**, Porto Alegre, vol. 15, n. 28, p. 113-128, 2008. Acesso em: 12 jan. 2012.

POLLAK. Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RANZI, Sirlei Maria Fischer. Cinema e Aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v 2 n.1, p. 185 -194, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento,** 3. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. Memória Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROSENSTONE. Robert A. **A História nos Filmes. Os Filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva.** Brasília: UnB, 2007.

_____ **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. Jörn Rüsen e o ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (org). Curitiba: UFPR: 2010

_____ **Razão Histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, Isabel & SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.) **Aprender História: Perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA, Marcos. **Ver História**: o Ensino Vai aos Filmes. São Paulo: Hucitec, 2011.

SOARES, Mariza de Carvalho. **A História Vai ao Cinema**. Rio de Janeiro: Hucitec. 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p 5-24, abr. 2000. Acesso em: 13/01/2013.

VEZENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes. In: Bittencourt, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2001.

ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Digressões Sobre Ensino de História**. Razão Histórica e Memória.Itajaí: Maria do Cais, 2007.

Fontes

Reportagem *El Paìs*. http://elpais.com/diario/1983/01/09/cultura/410914807_850215.html. Acesso: 13 nov. 2012.

Reportagem *New York Times* http://www.nytimes.com/1983/01/19/movies/wajda-s-film-on-danton-angers-the-french-left.html.

Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928.

Parâmetros Curriculares Nacionais em www.mec.gov.br acesso em 12/08/2012.

Constituição da República em www.planalto.gov.br acesso em 12/08/2012.

Como se Ensina História. Jonatas Serrano. Melhoramentos São Paulo, 1935.

O Método de Laboratório no Ensino de História (Fundamentos e bases pedagógicas). João Alfredo Libânio Guedes. ELTIN Rio de Janeiro, 1962.

O Ensino da História, Conselhos e Sugestões. C. Peter Hill. Saraiva. Rio de Janeiro, 1966.

Coleção História Temática. São Paulo: Scipione, 2010.

Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2010.

Entrevistas:

Professora Mirtes Arantes, concedida a Lara Rodrigues Pereira em 12/04/2012.

Professor Adamastor Russo, concedida a Lara Rodrigues Pereira em 11/06/2012.

Professor Luís Felippe, concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012.

Professora Marina Amaro concedida a Lara Rodrigues Pereira em 10/05/2012.

Professor Guilherme Malatesta concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/05/2012.

Professor Giovani Alencar concedida a Lara Rodrigues Pereira em 20/06/2012

Professor Galileu dos Santos concedida a Lara Rodrigues Pereira em 21/06/2012.