



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Mariana de Oliveira Brandolezi

**Películas da história ensinada: análise indiciária da
relação entre ensino de história e cinema nos Anais do
Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de
História (ENPEH), 1995/2013**

São José do Rio Preto-SP
2018

Mariana de Oliveira Brandolezi

**Películas da história ensinada: análise indiciária da relação
entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro
Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH),
1995/2013**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto.

São José do Rio Preto
2018

Brandolezi, Mariana de Oliveira.

Películas da história ensinada: análise indiciária da relação entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013 / Mariana de Oliveira Brandolezi. -- São José do Rio Preto, 2018
195 f. : il., grafs., tabs.

Orientador: Humberto Perinelli Neto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3. Cinema e história. I. Título.

CDU – 93(07)

MARIANA DE OLIVEIRA BRANDOLEZI

**Películas da história ensinada: análise indiciária da relação
entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro
Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH),
1995/2013**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Solange Vera Nunes Lima D'Água
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
UNIOESTE/Marechal Candido Rondon/PR

São José do Rio Preto
15 de agosto de 2018

A todos os professores e pesquisadores que acreditam em seus trabalhos e
desejam por meio deles evoluir e fazer o bem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por terem me incentivado a estudar, por terem me dado a melhor formação possível e por sempre estarem ao meu lado, me apoiando e me dando forças para seguir em frente.

Agradeço ao Kelvin, por ter me dado o apoio emocional, psicológico e instrumental para que essa pesquisa pudesse ser realizada, me disponibilizando o seu notebook para a escrita da dissertação e o seu Skype para que eu pudesse participar das reuniões. Agradeço também pelo incentivo, pelas palavras de carinho, pela força, pela paciência em me ouvir e por não aceitar em nenhum momento que eu pensasse em desistir e por sempre me lembrar que tudo tem um sentido muito maior.

Agradeço aos meus amigos pela paciência, por compreender minhas ausências e por me tolerar com os mais diferentes humores nessa minha fase de mestranda. Em especial, agradeço a Aruana por dividir comigo as angústias, incertezas, alegrias e vitórias dessa caminhada.

Agradeço ao professor Humberto, pela confiança, pelo incentivo, pela paciência, compreensão, pela orientação e por continuar me mostrando outras formas de enxergar e de pensar o mundo.

Agradeço também ao professor Ricardo, por ter contribuído no desenvolvimento de meu trabalho, enriquecendo minhas reflexões e mostrando novas perspectivas.

Por fim, agradeço a professora Solange, por também ter contribuído no desenvolvimento de minha dissertação, participando da minha banca de qualificação, expondo suas sugestões e enriquecendo meu trabalho e por ser sempre tão especial e demonstrar apoio uma confiança em mim tão necessária para que eu seguisse em frente e para que eu acreditasse que tudo daria certo.

"Pesquisa é curiosidade formalizada. Estar mexendo e estar procurando com um propósito".

Zora Neale Hurston

RESUMO

O ensino de História está contido e constitui a cultura escolar e, como tal, configura amplo campo de pesquisa. No panorama atual é possível identificar diversos estudos que se debruçam em novas formas de ensinar história. Diante desse contexto, nos últimos anos vem ganhando importância, cada vez maior, propostas de práticas educativas associadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dentre as quais, práticas educativas envolvendo o diálogo entre cinema e ensino de história. Com base nisso, pretendeu-se neste trabalho promover investigação científica baseada em levantamento bibliográfico e entendimento historiográfico e pedagógico dos trabalhos dedicados ao diálogo entre cinema e ensino de história, publicados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), ao longo do período de 1995 a 2013, visando compreender características desse campo/lugar social de pesquisa, por meio de análise indiciária. A justificativa para este tipo de estudo envolveu: 1) importância nos últimos tempos das TIC no desenvolvimento de práticas educativas, aí incluso àquelas que envolvem o cinema; 2) ausência de pesquisa recente voltada para compreensão do estado da arte de trabalhos dedicados ao diálogo entre cinema e ensino de história; e 3) importância de perscrutar os Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), dado que esse é o mais representativo evento no campo do ensino de história. O referencial teórico dessa pesquisa foi constituído com base nas contribuições de pesquisadores de temas como ensino de história, cinema, cinema e história, além de ensino de história e cinema, campo, lugar social e indícios, bem como os diálogos que promovem com os pressupostos da importância do regional, local e cotidiano. A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e conciliou descrição e explicação, valendo-se para isso de investigações bibliográficas e documentais.

Palavras-chave: ensino de história; cinema; ENPEH; TIC.

ABSTRACT

The history education is enclosed and constitutes the school culture and, consequently, sets a wide researching field. In the actual prospect is possible to identify many studies that rely on new ways to teach history. Before this context, in the last few years it has been getting a bigger importance, tenders of teaching practices associated with the Information and Communication Technologies (ICT), such as educational practices involving the dialogue between cinema and the history teaching. On that basis, it intended with this work, to promote scientific investigation based on bibliographic survey and the historiographic and pedagogical understanding of the works dedicated to the dialogue between cinema and the history teaching, published on the Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), over the period from 1995 to 2013, to further understand features of this searching field/social site, by means of indicial analysis. The justification for this kind of study involved: 1) the importance in the past few years of the ICT in the development of educational practices, there is included the ones that develop the cinema; 2) the absence of recent research fussed on the understanding of the art state of works dedicated to the dialogue between cinema and the history teaching; and 3) the importance of peering the Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), given that this is the most representative event of the history teaching field. The theoretical reference of this research involved input from researchers of themes such as history teaching, cinema, cinema and history, as well as history teaching and cinema, field, social site and indications, such as the dialogues that further assuming the regional, local and daily importance. The research was developed at UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, it showed quail-quantitative approach, applied nature and reconciled description and explanation, to be valid uses bibliographic and documentary investigations.

Key-words: history teaching; cinema, ENPEH; ICT.

RESUMEN

La enseñanza de historia está contenida y constituye la cultura escolar y, como tal, configura un amplio campo de investigación. En el panorama actual es posible identificar diversos estudios que se inclinan en nuevas formas de enseñar historia. En este contexto, en los últimos años viene cobrando importancia, cada vez mayor, propuestas de prácticas educativas asociadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre las cuales, prácticas educativas que involucran el diálogo entre cine y enseñanza de historia. En este trabajo se pretendía promover la investigación científica basada en el levantamiento bibliográfico y el entendimiento historiográfico y pedagógico de los trabajos dedicados al diálogo entre cine y enseñanza de historia publicados en los Anales del Encuentro Nacional de Investigadores de la Enseñanza de la Historia (ENPEH) a lo largo del período 1995 a 2013, con el objetivo de comprender características de ese campo / lugar social de investigación, por medio de análisis indiciario. La justificación para este tipo de estudio involucró: 1) importancia en los últimos tiempos de las TIC en el desarrollo de prácticas educativas, allí incluso a aquellas que involucran el cine; 2) ausencia de investigación reciente dirigida a comprender el estado del arte de trabajos dedicados al diálogo entre cine y enseñanza de historia; y 3) importancia de escrutar los Anales del Encuentro Nacional de Investigadores de la Enseñanza de Historia (ENPEH), dado que ese es el más representativo evento en el campo de la enseñanza de la historia. El referencial teórico de esta investigación fue constituido con base en las contribuciones de investigadores de temas como enseñanza de historia, cine, cine e historia, además de enseñanza de historia y cine, campo, lugar social e indicios, así como los diálogos que promueven con los presupuestos de la importancia del regional, local y cotidiano. La investigación fue desarrollada en la UNESP / IBILCE / São José do Rio Preto, presentó abordaje cuali-cuantitativo, naturaleza aplicada y conciliado descripción y explicación, valiéndose para esto de investigaciones bibliográficas y documentales.

Palavras-chave: enseñanza de historia; cine; ENPEH; TIC.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ANPUH: Associação Nacional dos Professores Universitários de História

DIP: Departamento de Imprensa e Propaganda

ENPEH: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

EUA: Estados Unidos da América

FTSA: Faculdade Teológica Sul Americana

IBILCE: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

IES: Instituição de Ensino Superior

IMSECO: Institut du Monde Soviétique et de l'Europe Central e Oriental

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PUC: Pontifícia Universidade Católica

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso

UFP: Universidade Fernando Pessoa

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAMP: Universidade de Campinas

UNIFAI: Centro Universitário Assunção

UNIJUI: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP: Universidade de São Paulo

UVA: Universidade Estadual Vale do Acaraú

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: TRABALHOS SOBRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA	p. 111
GRÁFICO 2: TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 112
GRÁFICO 3: FORMAÇÃO DOS AUTORES	p. 118
GRÁFICO 4: FORMAÇÃO DOS AUTORES - GRADUAÇÃO	p. 119
GRÁFICO 5: IES QUE AUTORES CURSARAM GRADUAÇÃO	p. 121
GRÁFICO 6: FORMAÇÃO DOS AUTORES - MESTRADO	p. 122
GRÁFICO 7: IES QUE AUTORES CURSARAM MESTRADO	p. 124
GRÁFICO 8: FORMAÇÃO DOS AUTORES - DOUTORADO	p. 125
GRÁFICO 9: IES QUE AUTORES CURSARAM DOUTORADO	p. 126
GRÁFICO 10: PUBLICAÇÕES DOS AUTORES ENPEH (1993/2013): ARTIGOS, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS	p. 128
GRÁFICO 11: PUBLICAÇÕES SOBRE CINEMA E HISTÓRIA NA ANPUH	p. 129
GRÁFICO 12: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT	p. 167
GRÁFICO 13: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARISA DE CARVALHO SOARES	p. 167
GRÁFICO 14: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TATTIANA TESSYE F. DA SILVA	p. 168
GRÁFICO 15: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARCOS GERHARDT	p. 168
GRÁFICO 16: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: GENI ROSA DUARTE	p. 169
GRÁFICO 17: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELIANA RAMOS FERREIRA	p. 169
GRÁFICO 18: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES	p. 170
GRÁFICO 19: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA	p. 170
GRÁFICO 20: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANA HELOISA MOLINA	p. 171

GRÁFICO 21: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: WILLIAM REIS MEIRELLES	p. 171
GRÁFICO 22: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ROBERTO ABDALA JUNIOR	p. 172
GRÁFICO 23: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JEFERSON SILVEIRA DANTAS	p. 172
GRÁFICO 24: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JOSÉ FERNANDES COSTA	p. 173
GRÁFICO 25: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANA PAULA RANGEL	p. 173
GRÁFICO 26: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARIANA ZILOTI FRAZZI	p. 174
GRÁFICO 27: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARINA GABRIELA FORTES	p. 174
GRÁFICO 28: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: CELSO LUIZ JUNIOR	p. 175
GRÁFICO 29: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TERESA KAZUKO TERUYA	p. 175
GRÁFICO 30: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: DAIANE DE JESUS OLIVEIRA	p. 176
GRÁFICO 31: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELIAKIN RAMOS MOURA DA SILVA	p. 176
GRÁFICO 32: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS	p. 177
GRÁFICO 33: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: LUIS EDUARDO PINA LIMA	p. 177
GRÁFICO 34: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: RONALDO RIBEIRO DOS SANTOS	p. 178
GRÁFICO 35: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: FLAVIO VILAS BOAS TROVÃO	p. 178
GRÁFICO 36: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT	p. 179
GRÁFICO 37: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARIZA DE CARVALO SOARES	p. 179
GRÁFICO 38: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TATTIANA TESSYE F. DA SILVA	p. 180

GRÁFICO 39: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARCOS GERHARDT	p. 180
GRÁFICO 40: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: GENI ROSA DUARTE	p. 181
GRÁFICO 41: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELIANA RAMOS FERREIRA	p. 181
GRÁFICO 42: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELANE CRISTINA RODRIGUES GOMES	p. 182
GRÁFICO 43: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA	p. 182
GRÁFICO 44: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANA HELOISA MOLINA	p. 183
GRÁFICO 45: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: WILLIAM REIS MEIRELLES	p. 183
GRÁFICO 46: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ROBERTO ABDALA JUNIOR	p. 184
GRÁFICO 47: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JOSÉ FERNANDES COSTA	p. 184
GRÁFICO 48: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ANA PAULA RANGEL	p. 185
GRÁFICO 49: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARIANA ZILOTI FRAZI	p. 185
GRÁFICO 50: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: MARINA GABRIELA FORTES	p. 186
GRÁFICO 51: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JEFERSON SILVEIRA DANTAS	p. 186
GRÁFICO 52: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: CELSO LUIZ JUNIOR	p. 187
GRÁFICO 53: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: TERESA KASUKO TERUYA	p. 187
GRÁFICO 54: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: DAIANE DE JESUS OLIVEIRA	p. 188
GRÁFICO 55: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: ELIAKIN RAMOS MOURA DA SILVA	p. 188
GRÁFICO 56: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: JOYLEIA SANTANA DOS SANTOS	p. 189

**GRÁFICO 57: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA:
LUIS EDUARDO PINA LIMA p. 189**

**GRÁFICO 58: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA:
RONALDO ALVES RIBEIRO DOS SANTOS
..... p. 190**

**GRÁFICO 59: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA:
FLAVIO VILAS BOAS TROVÃO p. 190**

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: EDIÇÕES DO ENPEH	p. 110
QUADRO 2 – PROJETOS DE PESQUISA CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA DESENVOLVIDOS POR MEIRELLES	p. 115
QUADRO 3 – PROJETOS DE PESQUISA CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA DESENVOLVIDOS POR ABDALLA JUNIOR	p. 115
QUADRO 4 – PROJETOS DE PESQUISA CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA DESENVOLVIDOS POR RIBEIRO DOS SANTOS	p. 115
QUADRO 5 – PROJETOS DE PESQUISA CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA DESENVOLVIDOS POR TROVÃO	p. 115
QUADRO 6: AUTORES QUE CURSARAM MESTRADO EM EDUCAÇÃO	p. 123
QUADRO 7 – AUTORES QUE CURSARAM DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	p. 126
QUADRO 8 - OBJETIVOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 131
QUADRO 9 – PREOCUPAÇÃO COM O CONTEÚDO PEDAGÓGICO PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 135
QUADRO 10 – FILMES E TEMAS DA HISTÓRIA DO BRASIL	p. 135
QUADRO 11 – FILMES E TEMAS DA HISTÓRIA ESTADUNIDENSE E EUROPEIA	p. 135
QUADRO 12 – PREOCUPAÇÃO COM A METODOLOGIA PEDAGÓGICA PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 136
QUADRO 13 – PREOCUPAÇÃO COM A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FILMES CITADOS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 139
QUADRO 14 – PREOCUPAÇÃO COM A NACIONALIDADE DO MATERIAL PEDAGÓGICO PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 142
QUADRO 15 – PREOCUPAÇÃO COM O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS FILMES TRABALHOS NOS TEXTOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 143
QUADRO 16 – PREOCUPAÇÃO COM O GÊNERO DO MATERIAL PEDAGÓGICO PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 144
QUADRO 17 – PREOCUPAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH	p. 145

QUADRO 18 – PREOCUPAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO MATERIAL PEDAGÓGICO PRESENTE NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH p. 146

QUADRO 19 – AUTORES CITADOS NAS REFERÊNCIAS QUE COMPÕEM OS TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEH p. 147

QUADRO 20: PROJETOS DE PESQUISA: BITTENCOURT, CIRCE FERNANDESp. 191

QUADRO 21: PROJETOS DE PESQUISA: SOARES, MARIZA DE CARVALHO p. 191

QUADRO 22: PROJETOS DE PESQUISA: SILVA, TATTIANA TESSYE DA p. 191

QUADRO 23: PROJETOS DE PESQUISA: GERHARDT, MARCOS p. 191

QUADRO 24: PROJETOS DE PESQUISA: DUARTE, GENI ROSA p. 191

QUADRO 25: PROJETOS DE PESQUISA: FERREIRA, ELIANA RAMOS p. 192

QUADRO 26: PROJETOS DE PESQUISA: GOMES, ELANE CRISTINA RODRIGUES.....p. 192

QUADRO 27: PROJETOS DE PESQUISA: MELO SILVA, ANDRÉ CHAVES DE p. 192

QUADRO 28: PROJETOS DE PESQUISA: MOLINA, ANA HELOISA p. 193

QUADRO 29: PROJETOS DE PESQUISA: MEIRELLES, WILLIAM REIS p. 193

QUADRO 30: PROJETOS DE PESQUISA: ABDALA JUNIOR, ROBERTO p. 193

QUADRO 31: PROJETOS DE PESQUISA: COSTA, JOSÉ FERNANDES p. 193

QUADRO 32: PROJETOS DE PESQUISA: RANGEL, ANA PAULA p. 193

QUADRO 33: PROJETOS DE PESQUISA: FRAZI, MARIANA ZILOTI p. 193

QUADRO 34: PROJETOS DE PESQUISA: FORTES, MARINA GABRIELA p. 194

QUADRO 35: PROJETOS DE PESQUISA: DANTAS, JEFERSON SILVEIRA p. 194

QUADRO 36: PROJETOS DE PESQUISA: JUNIOR, CELSO LUIZ p. 194

QUADRO 37: PROJETOS DE PESQUISA: TERUYA, TERESA KAZUKO p. 194

QUADRO 38: PROJETOS DE PESQUISA: OLIVEIRA, DAIANE DE JESUS p. 194

QUADRO 39: PROJETOS DE PESQUISA: MOURA DA SILVA, ELIAKIN RAMOS p. 194

QUADRO 40: PROJETOS DE PESQUISA: SANTOS, JOCYLEIA SANTANA DOS p. 194

QUADRO 41: PROJETOS DE PESQUISA: LIMA, LUIS EDUARDO p. 195

QUADRO 42: PROJETOS DE PESQUISA: RIBEIRO DOS SANTOS, RONALDO ALVES p. 195

QUADRO 43: PROJETOS DE PESQUISA: TROVÃO, FLAVIO VILAS BOAS p. 195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1. FERRAMENTARIA DA PESQUISA	27
1.1. Bourdieu: habitus, campo e capitais	28
1.2. De Certeau: operação historiográfica, lugar social e tempo presente	35
1.3. Ginzburg: micro, indícios e nome	43
CAPÍTULO 2. ENSINO DE HISTÓRIA	50
2.1. Nação e Tradição	54
2.2. Regional, Local e Cotidiano	54
2.3. Alguns outros pressupostos e os PCNs	60
CAPÍTULO 3. CINEMA E ENSINO	65
3.1. Contemporaneidade e Audiovisual	66
3.2. Cinema e Educação	70
3.3. Possibilidades Pedagógicas	78
CAPÍTULO 4. ENCONTROS ENTRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA	87
4.1. Cinema e História	88
4.2. Cinema e Ensino de História	96
CAPÍTULO 5. PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA	108
5.1. A propósito do ENPEH	109
5.2. Olhares Longitudinais	110
5.3. Olhares Latitudinais	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166
ANEXOS 1: PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA	167
ANEXOS 2: PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA	179
ANEXOS 3: PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS PELOS AUTORES ANALISADOS	191

INTRODUÇÃO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

(Paulo Freire)

Durante minha trajetória acadêmica e pessoal tive diferentes experiências envolvendo o cinema. Participei do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) intitulado “Práticas Educativas de História e Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas metragens”, cujo objetivo foi construir práticas de ensino de história e de geografia a partir do uso de curtas metragens produzidos pelos alunos de graduação em Pedagogia, no 4º ano do ensino fundamental (penúltimo ano das séries iniciais do ensino fundamental) de uma escola municipal de São José do Rio Preto, SP. Esses curtas-metragens tinham como tema aspectos deste mesmo município.

Também realizei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolvendo o tema de cinema e ensino de história, aproveitando as experiências obtidas com o PIBID. Durante a graduação, trabalhei em escolas municipais como agente administrativo e, dentro da escola, percebia a pouca utilização do recurso de vídeo nas aulas. As escolas onde trabalhei dispunham de apenas uma televisão para atender todas as salas de aula e poucos dvd's. Percebia que seu uso era mais frequente em períodos próximos às férias dos alunos, sem a intenção didática e sim como entretenimento.

Essa visão não se modificou quando me tornei professora da rede municipal de ensino. A utilização dos vídeos em outras escolas onde trabalhei também se restringiu ao entretenimento. Os filmes não eram exibidos atrelados à alguma disciplina ou com algum conteúdo trabalhado, e sim utilizados em épocas que os alunos iriam entrar de férias e havia muitas faltas, ou na semana em que era comemorado o Dia das Crianças, apresentando como atividade diferente, ou quando o conteúdo já havia terminado e sobrava tempo.

Na graduação e fora dela tive a oportunidade de produzir vídeos. Na ocasião da graduação, na disciplina de Didática de História e Geografia, a proposta de avaliação era a produção de um curta-metragem envolvendo algum aspecto de São José do Rio Preto. Durante a elaboração do vídeo, tivemos contato com vários textos sobre cinema, desde sua história até a divisão das funções dentro de uma obra cinematográfica (direção, produção e edição, por exemplo) e pudemos aplicar na produção do curta-metragem (cada membro do grupo era responsável por uma função).

Terminando a graduação, foi oferecido pela Prefeitura Municipal o curso de Produção e Direção de Cinema, no qual participei. No curso minha visão

acerca do cinema ampliou, pois, na faculdade o foco era a utilização do cinema em sala de aula, enquanto no curso, não havia essa preocupação, portanto, pude ter outro olhar acerca do cinema. Adquiri outros conhecimentos técnicos e pude elaborar um roteiro, que viraria um curta-metragem. Tive a experiência de trabalhar com uma equipe maior, com professores que já produziam vídeos e participavam de festivais de cinema com suas produções, participei da seleção de atores, da elaboração de roteiro e story-line, da produção de cenário e figurino e pude acompanhar mais a fundo como funciona um set de gravação e as etapas para a finalização da obra.

Dando sequência à trajetória acadêmico-pessoal em questão é que pretende-se neste trabalho promover investigação científica baseada em levantamento bibliográfico e entendimento historiográfico e pedagógico dos trabalhos dedicados ao diálogo entre cinema e ensino de história, publicados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), ao longo do período de 1995 a 2013¹, visando compreender características desse campo/lugar social de pesquisa, por meio de análise indiciária.

Desde o início do século XX é que se registra a defesa da apropriação do cinema no ensino. Nota-se que tal apropriação vem ocorrendo por parte dos diversos saberes escolares, inclusive a história. São expressões dessas apropriações a presença nas escolas de equipamentos, filmes, salas próprias, publicações e sugestões de obras em livros didáticos.

Contudo, atentando para esse contexto, cabe promover uma pergunta: de que maneira essa apropriação do cinema vem sendo discutida por parte dos estudiosos dedicados ao ensino de história no Brasil? Foi a tentativa de responder a essa pergunta que originou o objetivo dessa pesquisa.

¹ Até o encerramento da versão deste texto para banca não foi possível lançar mão dos textos que compuseram os Anais da edição 2011 do ENPEH. Foram contatados os organizadores e pesquisadores proeminentes da área e nenhum deles possuía tal material. Ao que tudo indica, tais anais tem seu acesso dificultado pelo fato de serem os primeiros a ser publicados em páginas virtuais postadas na rede internet e não mais mídia física, como cds, mas num momento em que tais páginas ainda não eram totalmente seguras. Todas as buscas na rede internet se mostraram ineficazes. Nas últimas semanas é que surgiu a chance de contar com esse material e novos esforços serão feitos para incluí-lo na versão final do texto, a ser produzida após a banca de avaliação. De qualquer modo, dado que se trata apenas de uma edição (em relação a conjunto formado por nove edições), entende-se que os dados ausentes não alteram em nada, de modo significativo, a compreensão do panorama da produção de trabalhos no campo do cinema e ensino de história.

O ensino de História está contido e constitui a cultura escolar e, como tal, configura amplo campo de pesquisa. No panorama atual é possível identificar diversos estudos que se debruçam em novas formas de ensinar história, como é possível perceber na leitura de coletâneas consideradas referências nesse campo de estudo.

A obra "Novos temas nas aulas de História", de Pinsky (2009), aborda assuntos que tem sido alvo de muitas pesquisas historiográficas, porém, permanecem à margem nas aulas de história. Como temáticas a serem exploradas nas aulas de história, os autores desta obra destacam: a desmistificação do uso da Biografia, os Direitos Humanos, as Relações de gênero, o Corpo, o Meio ambiente, o Regional, a Tecnologia, a Cultura e a Alimentação.

No livro "A escrita da história escolar: memória e historiografia", organizado por Helenice Rocha et al (2009), os autores abrem novas possibilidades ao debate histórico. A obra aborda as tensões presentes na escrita da história e no ensino da história, os processos de ensinar e aprender a história escolar e a memória coletiva. Partindo desse ponto, os autores se dedicam a debater sobre a presença do discurso histórico envolvendo os "heróis nacionais" e a "história da África", as linguagens na escrita na história escolar, bem como a problematização do uso do livro didático.

O livro "O saber histórico na sala de aula", organizado por Circe Bittencourt (2006), também se dedica a traçar um estado da arte nas pesquisas envolvendo o ensino de história. Nessa obra, os autores refletem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, o uso do livro didático, as representações sociais, a memória e a utilização da televisão e do cinema como documentos e linguagens históricas.

Monteiro, Gasparello e Magalhães (2007) organizaram a obra "Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas", voltada para entendimento dos modos como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar história. Nesse livro versa-se sobre o embate entre saber acadêmico e saber escolar, o papel da narrativa e os narradores no ensino de história e da constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. Aborda também questões envolvendo o ensino de história

local, os documentos históricos e a sua utilização, bem como novas linguagens na sociedade da informação.

O livro "O ensino de história e a criação do fato", organizado por Jaime Pinsky (2009), propicia visão geral da história do ensino de história no Brasil, enfatizando seu envolvimento com a criação da identidade nacional brasileira. Pautados nesse tipo de preocupação, os autores abordam o caráter da História como disciplina, sua metodologia e os movimentos para a sua modificação. Para tanto, discutem temas como a valorização do cotidiano dos alunos, a impossibilidade da neutralidade no ensino de história, as tradições nacionais e o ritual das festas cívicas como elemento de construção da memória nacional oficial, além do reexame da noção do tempo histórico no ensino e o tratamento das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil.

Embora apresentem diferenças, as coletâneas versadas indicam alguns pontos em comum nas reflexões construídas em torno do ensino de história. Sugerem a construção de um saber histórico escolar distante da tradição nacionalista e preocupado com a realidade social e o cotidiano dos discentes. Valorizam práticas educativas baseadas em novas fontes e assuntos, mais afeitos a abordagem social e cultural, sem abrir mão da observação dos aspectos políticos e econômicos. Insistem no emprego de novas linguagens e tecnologias.

As discussões sobre novas linguagens e tecnologias nas publicações envolvendo o ensino de história, motiva analisar a presença desses termos nos documentos educacionais voltadas para esse saber escolar. Nos PCN's de História e Geografia do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), o termo tecnologia aparece três vezes. Já nos PCN's de História e Geografia do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) o termo aparece doze vezes. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a menção do termo "tecnologia" aumenta significativamente, aparecendo num total de vinte e duas vezes em todo o documento.

A justificativa para este tipo de estudo envolve: 1) importância nos últimos tempos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento de práticas educativas, aí incluso àquelas que envolvem o cinema; 2) ausência de pesquisa recente voltada para compreensão do estado da arte de trabalhos dedicados ao diálogo entre cinema e ensino de história; e 3) importância de perscrutar os Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do

Ensino de História (ENPEH), dado que esse é o mais representativo evento no campo do ensino de história.

Nas duas últimas décadas têm-se procurado analisar os potenciais e limites do audiovisual em propostas pedagógicas escolares, por meio de reflexões a respeito das interfaces entre educação e novas tecnologias, assim como cinema e educação, ao focalizarem a importância da escola para alfabetização do olhar, o acesso e popularização de filmes e a construção de ensino/aprendizagem crítico (DUARTE, 2002; SETTON, 2004; FANTIN, 2006; FISCHER, 2009; MARCELLO, 2010; BELLONI, BÉVORT, 2009; FRESQUET, 2013).

Além disso, temos também verificado a existência de reflexões envolvendo cinema e ensino de um ponto de vista específico, por se esforçarem a pensar nas estratégias empregadas pelos docentes que lançam mão de filmes para discussão (NAPOLITANO, 2011; KENSKI, 1996; FALCÃO, BRUZZO, 1993), bem como por problematizarem o emprego do cinema em práticas educativas de história (BITTENCOURT, 2006, 2008; FONSECA, 2009; SILVA, FONSECA, 2007; ARAÚJO FILHO, 2007; NASCIMENTO, 2008; SILVA, RAMOS, 2011).

Pensando sobre a relação existente entre apropriação pedagógica do cinema no ensino de história, cabe registrar que tal expediente igualmente encontra respaldo em estudos que defendem a valorização da vivência dos docentes e discentes, a exploração de novas linguagens, a problematização do presente e do cotidiano, assim como a valorização da consciência histórica e a abordagem da relação existente entre história, memória e sensibilidade (BITTENCOURT, 2008, 2006; FONSECA, 2009, 2007; MONTEIRO, 2004, 2007; SCHMIDT et al, 2010; GALZERANI, 2008).

A respeito da ausência de pesquisa recente voltada para compreensão do estado da arte de trabalhos dedicados ao diálogo entre cinema e ensino de história, registra-se que, com base em pesquisa prévia realizada em projetos de pesquisa sobre o tema, desenvolvida em trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 2013), não foi possível encontrar trabalhos dessa natureza.

Nessa mesma pesquisa (OLIVEIRA, 2013) foram consultados, inclusive, os Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH): as publicações sobre cinema e ensino de história associadas a tal evento respeito às experiências e sugestões pedagógicas desenvolvidas a partir

desta interface e, por conta disso, não se dedicam a promover balanço bibliográfico e historiográfico, como pretendido na pesquisa ora proposta.

Afirma-se ainda que a escolha dos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) envolve a representatividade deste evento. O ENPEH é realizado bianualmente, desde 1993. Exceto a primeira edição, todas as demais (a partir de 1995, portanto) contaram com organização de Anais de textos completos, seja em formato impresso ou digital. Para estudiosos que analisaram o ENPEH, pesquisar a seu respeito permite compreender as configurações do campo do ensino de história no Brasil, nas duas últimas décadas (SIMAN & RICCI, 2006; MESQUITA, 2011).

A pesquisa está sendo desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresenta abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e concilia descrição e explicação, valendo-se para isso de investigações bibliográficas e documentais (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999; ANDRÉ, LUDKE, 2005).

A pesquisa está ancorada numa abordagem quali-quantitativa, por eleger como objeto “uma unidade que se analisa profundamente” e cuja “a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto” (TRIVINOS, 1987, p.133-134).

Trata-se de pesquisa descritiva e explicativa, porque a interpretação do material investigado é orientada por conceitos e conteúdos apreendidos na leitura bibliográfica, visando-se assim tecer compreensão de tal assunto, uma vez que não há estabelecimento de hipóteses a priori.

As investigações são bibliográficas e documentais tendo em vista que baseadas em quatro conjuntos de materiais: 1) artigos, livros e capítulos de livros relacionados a cinema e ensino de história, principalmente; o 2) PCN/História (BRASIL, 1998); os 3) currículos lattes de pesquisadores identificados no ENPEH; e, especialmente, os 4) Anais do ENPEH 1995/2013.

Para escrita deste trabalho, dividimos o texto em quatro capítulos.

No Capítulo 1, “**FERRAMENTARIA DA PESQUISA**”, discutiremos sobre os conceitos e autores mais caros à análise produzida nesta pesquisa: campo, habitus e capitais em Pierre Bourdieu; operação historiográfica, lugar social e hermenêutica em Michel De Certeau; e micro, paradigma indiciário em

Carlo Ginzburg. Trata-se, assim, de apresentar os referenciais teórico-metodológicos empregados no entendimento dos Anais do ENPEH.

O Capítulo 2, intitulado "**ENSINO DE HISTÓRIA**", trata das mudanças sofridas na concepção sobre ensino de história, apresentando novas tendências acerca da história presentes nas visões de muitos autores, a significância da abordagem do local e do regional, além de apresentar os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de história do Fundamental I.

Já no Capítulo 3, "**CINEMA E ENSINO**", trataremos da reflexão sobre a trajetória da utilização do cinema com fins educacionais, enfatizando a crescente presença desse recurso audiovisual na sociedade atual.

O Capítulo 4, "**ENCONTROS ENTRE CINEMA E ENSINO**", é dedicado a tratar da utilização do cinema para o ensino de história, da aproximação existente as concepções de narrativa histórica e de narrativa cinematográfica, assim como das possíveis utilizações dessa linguagem/tecnologia nas aulas de história.

Em "**PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA**", Capítulo 5, refletimos sobre os dados encontrados nos Anais do ENPEH, propriamente ditos. Selecionando autores e trabalhos apresentados neste evento, promoveu-se dois tipos de análise: Olhares Longitudinais, dedicado a interpretar os dados segundo os conceitos de Campo e de Lugar Social; Olhares Latitudinais, voltado para refletir sobre estes trabalhos à luz do PCN História do Ensino Fundamental I, mais especificamente, os conceitos de Regional, Local e Cotidiano.

Seguem, então, as Considerações Finais, as Referências e os Anexos.

CAPÍTULO 1

FERRAMENTARIA DA PESQUISA

“Tem o seu preço aprender a enxergar um enigma em todas as coisas. Eles estão em todos os lugares e, uma vez que você começa a procurar, é impossível parar”.

(Sherlock Holmes)

1.1. Bourdieu: habitus, campo e capitais

Pierre Bourdieu era filho e neto de agricultores, nasceu em agosto de 1930 em Béarn, uma região rural do sudoeste da França.

A partir do texto “O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões e uma Nota Pessoal”, publicado pelo autor Loïc J. D. Wacquant (2002), foi possível delinear parte da trajetória de Pierre Bourdieu.

O autor registra que Bourdieu realizou seus estudos no Ensino Fundamental em uma vila remota, em uma escola frequentada por filhos de camponeses, operários e pequenos comerciantes. No Ensino Médio, Bourdieu recebeu uma bolsa de estudos e foi aconselhado por um de seus professores a inscrever-se no melhor curso preparatório para École Normale Supérieure. Bourdieu logo ingressou nesta instituição, optando pela graduação em Filosofia.

Após graduar-se na universidade, lecionou Filosofia no Liceu de Moulins, uma pequena cidade na região central da França. Em 1955, Bourdieu:

[...] foi chamado pela bandeira francesa a Versalhes, mas, sendo inerentemente rebelde à autoridade militar, foi rapidamente enviado, por motivos disciplinares, à Argélia, a fim de servir na missão de “pacificação” da colônia norte-africana. Essa vivência imediata das dolorosas realidades das guerras travadas pela França contra o nacionalismo argelino mudou o destino intelectual de Bourdieu para sempre: a experiência despertou seu interesse pela sociedade argelina, de um ponto de vista político e científico, e promoveu, na prática, sua conversão da Filosofia para a Ciência Social (WACQUANT, 2002, p.97).

Em 1957, escreveu seu primeiro livro, intitulado “Sociologie de l’Algérie”. O livro consistia em um estudo acadêmico impecável, sintetizando conhecimento histórico, etnológico e sociológico.

Bourdieu também lecionou na Universidade de Algiers até 1960, ano que retornou a Paris.

Na França, tornou-se Professor Assistente na Sorbonne e depois na Universidade de Lille, onde, pela primeira vez, leu sistematicamente e ministrou cursos sobre Durkheim, Weber, Marx, Schutz e Saussure.

Foi nessa época que Bourdieu tornou-se Diretor de Estudos da École des Hautes Études em Sciences Sociales e fundou o Centre Européen de Sociologie.

Lá ele treinou e reuniu por mais de três décadas um produtivo grupo de acadêmicos que investigaram as mais variadas questões com foco nas relações entre cultura, poder e desigualdades sociais; com uma constante preocupação em unir a teoria rigorosa à observação sistemática (WACQUANT, 2002, p. 98).

Para compreender as complexidades da realidade social, foi necessário passar da sociologia para a antropologia, o que foi feito de maneira sutil.

Bourdieu criou a noção de capital cultural e inseriu-o em uma concepção generalizada de capital como “energia social” congelada e conversível. Ele recuperou e retrabalhou o conceito aristotélico-tomista de *habitus* para elaborar uma filosofia disposicional da ação como propulsora dos socialmente constituídos e individualmente incorporados “esquemas de percepção e apreciação”. Ele forjou a nova ferramenta analítica do campo, designando espaços relativamente autônomos de forças objetivas e lutas padronizadas sobre formas específicas de autoridade, para dar força à estática e reificada noção de estrutura e dotá-la de dinamismo histórico [...] Daí, então, a categoria de poder simbólico, definida como a habilidade para conservar ou transformar a realidade social pela formação de suas representações, isto é, pela inculcação de instrumentos cognitivos de construção da realidade que escondem ou iluminam suas arbitrariedades inerentes, toma o centro do palco (WACQUANT, 2002, p.99).

Em 1975, Bourdieu fundou o periódico *Actes de la recherche en science sociales*, que consolidou-se como uma das mais importantes publicações em Ciências Sociais do Mundo. A *Actes de la recherche en science sociales*:

[...] esforçou-se por desnacionalizar a Ciência Social, por derrubar as noções pré-construídas do senso comum ordinário e acadêmico e por acabar com as formas estabelecidas da comunicação acadêmica, misturando análise, dados brutos, documentos de campo e ilustrações pictóricas, sob a máxima “expor e demonstrar”. Sua combinação rara de exigência conceitual, reflexividade metodológica e pertinência sócio-política capacitaram-no a agir como porta-voz de uma ciência militante da sociedade, que alcançou um público leitor bem mais amplo que aquele circundado pelos muros da academia (WACQUANT, 2002, p.99).

A partir de 1989, Bourdieu dirigiu, por dez anos, a revista europeia *Liber*, dedicada a resenhas de livros, objetivando acelerar a circulação internacional e a difusão de trabalhos inovadores em Ciências Sociais.

No cenário educacional brasileiro, Bourdieu foi utilizado de diferentes aspectos. Catani, Catani e Pereira (2002), realizaram uma pesquisa visando

articular e compreender as várias modalidades de apropriação da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro entre 1971 e 2000.

As apropriações das obras de Bourdieu identificadas na pesquisa podem se dividir em três categorias.

A primeira, chamada de incidental, referem-se a referências rápidas ao autor, geralmente ao livro “A Reprodução” e estão mais presentes no campo das referências bibliográficas do trabalho do que no corpo do texto. Nessa apropriação, não é possível relacionar a argumentação presente no texto às referências.

Outra apropriação é a conceitual tópica. Nessa forma de apropriação:

[...] as aquisições conceituais do sociólogo são mobilizadas, com maior ou menor intensidade, para reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro terminológico que não necessariamente é o do autor (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2002, p.08).

A apropriação do modo de trabalho constitui a terceira forma, que revela a utilização sistemática de noções e conceitos do autor, demonstrando preocupação central com o *modus operandi* da teoria.

Os primeiros textos de Bourdieu são de 1968, mas foi em meados de 1970 que ele começou a ser mais lido.

Para os autores, o que ativou direta ou indiretamente o estudo sobre os conceitos de Bourdieu no campo educacional foi o fato de que:

[...] alguns conceitos e resultados analíticos obtidos pelo sociólogo — proveitosos, sem dúvida, para dar conta de uma realidade educacional brasileira que já na época parecia cada vez mais excludente — do que propriamente a uma incorporação sistemática do modo de fazer pesquisa do autor francês (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2002, p.09).

Nos anos que seguem 1979, a partir da obra “A Reprodução”, a discussão de sua obra caracterizou-se por pressupostos políticos, criando discussões no campo educacional e centrou-se na dicotomia entre reprodução e resistência. A crítica da obra de Bourdieu era a de que sua teoria, se possibilita instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece armas para a ação. Limitando-se, assim, à constatação da dimensão reprodutivista da escola, não dá conta das contradições da realidade.

De acordo com os autores, nos anos 1980 há também trabalhos que, sem partilhar das modalidades de leitura já descritas, apropriam-se de conceitos ou

argumentos do autor. A partir de meados da década começam a aparecer textos evidenciando uma forma de apropriação mais sistemática da obra de Bourdieu.

Esses trabalhos contribuem pouco a pouco para tornar mais evidente toda a problemática científica suscitada por sua obra, no entanto, a dicotomia “reprodução x transformação” (ou “reprodução x resistência”) ainda permanece dominante. É somente no final da década de 1980 que essa dicotomia começa a ser superada, porém, só é eliminada em meados de 1990. É nesse período que a obra de Bourdieu passa a receber leituras mais diversificadas, evidenciando tanto apropriações conceituais típicas quanto do modo de trabalho. Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um:

[...] serviço público cuja missão é “‘desnaturalizar’ e ‘desfatalizar’” o mundo social e “requerer condutas” por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio (WACQUANT, 2002, p.100).

Bourdieu faz uma crítica àqueles que intentam definir suas posições como weberianas ou marxistas, defendendo que as oposições clássicas que colocam em terrenos antagônicos determinadas correntes teóricas e autores importantes das Ciências Sociais. Para ele:

[...] devemos pensar sempre as diferentes contribuições que um determinado autor oferece, seus métodos e suas idéias, enquanto pontos de referência, pois, diante da dimensão infinita da realidade social, é impossível que um autor consiga estabelecer considerações exaustivas e definitivas. Nestas considerações nosso autor aproxima-se de Max Weber. Os conceitos para Bourdieu devem permanecer abertos. Diante da inesgotabilidade do real, as contribuições científicas são parciais e os conceitos, provisórios, o que não quer dizer que sejam confusos. A ciência se faz na constante tentativa de superação de “verdades” pretensamente acabadas e totalizantes, e com a proliferação das heresias. A existência social não consegue ser explicada plenamente por modelos. O real parece resistir, por ser infinito e inesgotável, às tentativas de conhecimento (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009, p.34).

Portanto, é necessário considerar outras obras dos autores que desenvolvem as pesquisas e também outras obras sobre o mesmo tema, uma vez que as obras se relacionam diretamente tanto com a biografia individual dos autores quanto com outras obras.

Segundo Bourdieu, toda obra possui traços que se relacionam (BOURDIEU, 1989). Para conhecer a obra é preciso conhecer a história do campo de produção da obra, que não é consciente. Portanto, Bourdieu considera o princípio de conservação importante para o campo, uma vez que o que se produz, se conservado, pode ser utilizado em novas pesquisas, repensado, corrigido, desenvolvendo o que já foi descoberto.

A partir de um diálogo com os clássicos, Bourdieu elabora uma alternativa teórico-metodológica importante para a compreensão da relação sujeito-sociedade (BOURDIEU, 1989). Buscando a mediação entre as correntes tradicionais da sociologia, o autor elabora uma importante contribuição.

Reverendo as bases da sociologia, Bourdieu reconhece o papel das estruturas na explicação sociológica, ao mesmo tempo que recupera o lugar dos agentes. Assim, embora não reconheça este projeto, o trabalho do autor busca superar algumas oposições, como a existente entre a abordagem estruturalista e a fenomenologia. De acordo com Bourdieu, (1990, p.50) estas “falsas oposições” estão relacionadas, em parte, “[...] ao esforço para constituir como teorias posturas ligadas à posse de diferentes espécies de capital cultural” (ARAÚJO; ALVEZ; CRUZ, 2009, p.32).

Para estabelecer a relação articulada entre indivíduo e sociedade, Bourdieu utiliza o conceito de habitus. Ele conceitua habitus como sendo:

[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2011, p.191.).

O habitus organiza o modo de agir, pensar e perceber dos agentes, a partir da interiorização dos determinismos sociais. As experiências pontuais e concretas acumulam-se e estruturam-se em disposições gerais, transformando-se em traços de personalidade.

A posição apresentada por Bourdieu é muito criticada por não dar lugar às mudanças, enfatizando a reprodução. O conceito de habitus foi considerado mecanicista e funcionalista. Alguns autores consideram essa construção teórica como “insuficientes fenômenos como aculturação, formação de identidade cultural, ou mutações que levem a transformações do espaço social; seria uma teoria que condenaria as classes sociais a uma total imobilidade” (CINCOLANI, 1984 apud TRIGO, 1998, p.48).

Contudo, o conceito de habitus não permaneceu o mesmo nas obras de Bourdieu, é possível verificar uma mudança no decorrer de suas obras, de modo que passou a envolver a ideia de transformação, portanto, as noções de criação e de inovação.

[...] o habitus é constituído por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais uma infinidade de soluções podem ser reinventadas, soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção (BOURDIEU, 1983 apud TRIGO, 1998, p.48).

O habitus está sempre se reestruturando, uma vez que está ligado a experiências dos indivíduos. Para a compreensão do habitus, Bourdieu criou os conceitos de campos e estratégia. O conceito de estratégia é entendido como:

[...] um instrumento na ruptura com o objetivismo e com a ideia de ação sem sujeito suposta pelo estruturalismo. Construindo sua teoria da prática, o autor define a estratégia como produto do senso prático, de um determinado jogo social, historicamente definidos, que os indivíduos aprendem desde a infância, participando dele (Bourdieu, 1987 In Trigo, p. 51, 1998). Portanto, ainda que seja exigido do agente uma ponderável dose de adaptabilidade às novas circunstâncias, as suas ações não são produto da obediência às regras exteriores (TRIGO, 1998, p.51).

Outro conceito existente na teoria de Bourdieu é o de campo social. Bourdieu define campo como sendo um:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.) (BOURDIEU, 2011, p.72).

A teoria dos campos diz respeito à:

[...] pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, a pluralidade dos mundos, pluralidade das lógicas que correspondem aos diferentes mundos, aos diferentes campos como lugares onde se constroem sentidos comuns (LIMA, 2010, p.15).

Para Bourdieu, campos sociais, mesmo que diferentes, possuem propriedades invariantes, o que faz com que leis gerais possam ser aplicadas em outros campos, sem parecerem absurdas. É possível usar o que se aprende

em um campo para interpretar e interrogar outros campos. Novas descobertas específicas são feitas no estudo de um campo particular que também podem avançar nos conhecimentos universais.

Bourdieu divide os campos em três ordens de capital: econômico, social e cultural. A posse desses capitais é o motivo da luta e também condição de entrada nos campos.

Bourdieu define capital social como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou inter-conhecimento (BOURDIEU, 1980 apud TRIGO, 1998, p.50).

O capital cultural se refere aos valores culturais inculcados pela família de maneira informal, que servirão como base para o aprendizado formal realizado na escola, sendo fator essencial para o sucesso ou insucesso escolar.

O capital cultural está diretamente ligado ao capital econômico, uma vez que inclui os bens culturais (livros, por exemplo) que o indivíduo possui e que está diretamente proporcional aos recursos econômicos do agente e que possibilita o acesso ao conhecimento. O tempo que o indivíduo dispõe para a dedicação aos estudos também é um indicador do capital cultural que ele vai adquirir, portanto, quanto mais tempo se dispõe aos estudos, menos existe a preocupação com urgências materiais ligadas a sobrevivência.

Para ele, os campos são lugares de relações de força e de lutas de interesses, entre os que querem mudar e os que querem conservar.

A posição que cada indivíduo tem dentro do campo, se são dominados ou dominantes, depende do peso do capital que eles possuem, dentre eles, o capital econômico, simbólico e cultural.

Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputa e de pessoas prontas para disputar. Conforme frisam Araújo, Alves e Cruz:

Os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados, são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões. O capital específico ao campo é desigualmente distribuído e acumulado, o que motiva os agentes que buscam a sua posse na elaboração de estratégias de luta. Os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos, que detentores de menos capital procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão. Os momentos de crise são momentos em que através do questionamento das

posições dos antigos dominantes, os novatos procuram alterar as posições de poder (2009, p.36).

A distribuição desigual dos capitais entre os agentes é o que origina a luta no interior dos campos, essas lutas são parte do funcionamento dos campos, porém, como os agentes estão interessados na sobrevivência e na manutenção dos campos, existe também a possibilidade de um consenso social.

Bourdieu também salienta que entre dois campos existe uma homologia, falar em homologia entre dois campos significa dizer que possuem traços estruturalmente equivalentes (não idênticos) em conjuntos diferentes.

A homologia, a consideração da semelhança e da diferença, está em oposição a tendência de pensar que os campos sociais onde são produzidas realidades só podem ser totalmente diferentes em todos os aspectos.

Bourdieu faz uma crítica sobre a teoria científica, ele a coloca como um programa de percepção e ação só revelado no campo empírico em que ele se realiza.

Faz também uma crítica acerca da construção teórica utilizada pelas ciências sociais, afirmando que: “A construção provisória elaborada para o trabalho empírico e por meio dele, ganha mais com a defrontação dos objetos do que com a polêmica teórica” (BOURDIEU, 1989, p.59). Sendo assim:

[...] tomar partido da ciência é optar asceticamente por dedicar mais tempo e mais esforço a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos, investindo-os em novas pesquisas em vez de, os condicionar a vinda, metendo em um metadiscurso (BOURDIEU, 1989, p.59).

Bourdieu faz uma intensa crítica acerca dos meios científicos e das instituições universitárias, revelando a impossibilidade da neutralidade do conhecimento científico. Ele também insiste em debater os interesses e os valores que envolvem a produção científica, revelando as relações de poder e de dominação existentes no campo da ciência.

A prática científica está orientada para a aquisição de um determinado tipo de capital em torno do qual se desenvolvem as disputas e se consolidam as hierarquias entre os cientistas e as diferentes instituições: prestígio e reconhecimento. E estes agentes do campo científico lutam pelo reconhecimento de seus produtos e de sua autoridade de produtor legítimo, o que significa o poder de impor uma definição de ciência. Nesta perspectiva, não há escolhas desinteressadas de temas ou mesmo de métodos. Todas as opções que são feitas significam, antes de tudo, estratégias, investimentos orientados para a

obtenção e acúmulo de capital e de lucro simbólicos (ARAÚJO; ALVEZ; CRUZ., 2009, p.32).

Assim sendo, é também possível identificar no mundo da ciência as relações de força, de concentração e de disputas de poder. Tais relações implicam na apropriação dos meios de produção e de dominação. E aqui entra outro conceito da obra de Bourdieu: o de capital científico.

O espaço social de Bourdieu, segundo Montagner (2011), pode ser imaginado como sendo um grande conjunto de campos condicionados, alterados, influenciados, eliminados e recriados continuamente e historicamente. São as fontes de legitimação presentes na sociedade que definem o capital central do campo. Em relação ao capital científico, a fonte de legitimação seriam os intelectuais, cientistas das Instituições de Ensino. Esse capital também pode ser disputado.

O autor diferencia dois tipos de capital científico: o político e o prestígio. O político se refere à ocupação de posições importantes em instituições científicas, direção de laboratórios, departamentos e conselhos, pertencimento a comitês de avaliação e a posições que dão poder sobre os meios de produção. Já o prestígio (também chamado de autoridade científica), diz respeito às contribuições do cientista ao progresso da ciência (progresso esse que só se dá na disputa por capitais), à avaliação dos pares e às disposições do cientista.

Dado o objetivo desta pesquisa, cabe recorrer às contribuições de Pierre Bourdieu, visando com isso entender os trabalhos envolvendo cinema e ensino de história apresentados nas edições estudadas do ENPEH, segundo o conceito de campo por ele definido.

1.2. De Certeau: operação historiográfica, lugar social e tempo presente

A história no decorrer dos séculos passou por muitas transformações. Uma delas foi a mudança de uma história teológica e linear, dedicada aos determinismos estruturais, para uma história que interrogava as variadas modalidades de apropriação, as representações e as construções das próprias identidades sociais. Essa mudança faz com que a história passe a conhecer a parte humana e comece a sair do causalismo próprio das ciências experimentais.

Michel De Certeau, no papel de historiador, fez parte dessa nova visão que a história passou a conceber.

Nasceu em Chambéry, na França no dia 17 de maio de 1925 e faleceu no dia 09 de janeiro de 1986, aos 61 anos. Estudou na escola de Notre-Dame de La Villette College, entre 1936 e 1940. Graduiu-se em Paris pelas universidades de Grenoble e Lyon, em Estudos clássicos e em Filosofia. Em 1950 entrou para ordem dos jesuítas e foi ordenado em 1956. Nesse mesmo ano, fundou a revista *Christus*. Concluiu seu doutorado em teologia na Universidade de Sorbonne, em 1960. Lecionou em diversas universidades do mundo, como Genebra/Suíça, San Diego/EUA e Paris/França.

Sua abordagem historiográfica tem uma forte influência da psicanálise. Na psicanálise o inconsciente revela quem é o homem verdadeiramente. Revela o que não é visto a olho nu, o que não está aparente, o que não é apresentado pela consciência que, muitas vezes, apresenta um discurso diferente da inconsciência. De Certeau defende uma historiografia que também não olhe apenas para as aparências, não se limite ao visível, ao que mostra a consciência. Defende uma história que vai além dos limites arbitrários da história oficial (que seria a consciência, em aproximação à psicanálise), busca a sobrevivência do "não dito", do que está a margem da escrita histórica, do inconsciente da história.

Para Michel De Certeau, a história não deve intentar recriar um passado total e ficar preso a ele, fazendo-o viver no presente, “[...] sua busca erudita e minuciosa o conduz a lugares que lhe dão a sensação de se distanciar cada vez mais e de sentir cada vez mais a presença da ausência e da alteridade do passado” (DOSSE, 2004, p.196).

O autor defende que a escrita da história envolve o que ele denomina por “operação historiográfica”:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* "científicas"⁵ e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto.

A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas (DE CERTEAU, 1982, p.56).

De Certeau insiste na ideia de que a escrita da história envolve uma tensão temporal. Entende-se que “operação historiográfica” é a vivência da produção de certo conhecimento num espaço intermediário, situado entre a linguagem de ontem, que constitui as fontes pesquisadas, e a linguagem contemporânea, formadora da narrativa do historiador e dos procedimentos tidos como legítimos para elaboração de sua pesquisa.

A partir desse pressuposto é possível aludir que o passado é uma interpretação aos olhos do presente. O historiador não deve se sentir satisfeito ao reconstruir o passado tal como foi, até porque isso não é possível de ser realizado, de modo integral, mas em realizar um diálogo articulado entre o presente e o passado. Para tanto, é necessária a distinção entre o passado como foi realmente e as fontes documentais que se tem desse passado.

A história remete, portanto a uma operação, a uma inter-relação na medida em que se inscreve em um conjunto de práticas presentes. Ela não é redutível a um simples jogo de espelho entre um autor e sua massa documental. Mas apoia-se em toda uma série de operadores próprios a esse espaço intermediário, jamais estabilizado realmente (DOSSE, 2004, p.198).

Esse novo funcionamento não-linear da temporalidade favorece a relação com a psicanálise e exige do historiador uma reflexão renovada sobre o seu papel social. O tempo não é mais entendido como uma simples sucessão, mas sim como uma espécie de *continuum*, formado a partir de combinações entre presente e passado.

De acordo com De Certeau, o historiador deve ter uma postura questionadora e sempre aberta e compreender que a história nunca é definitiva. O autor salienta ainda que a história é escrita e entende que a escrita tem uma função simbólica, que permite a uma sociedade situar-se, atribuindo-se um passado na linguagem. De acordo com Campos:

A escrita da História faz parte de uma prática social, pelos pensamentos de Certeau. Para o autor ela está controlada pelas práticas, as quais são frutos de diversos interesses do lugar social. Assim, uma das funções da História enquanto uma escrita estaria na sua função de passar valores e assumir um caráter didático. Certeau argumenta que a escrita acaba por fazer a

história, como também por contar histórias, sendo assim de interesse ao caráter de ensinamento, para a sociedade (2010, p.213).

Segundo De Certeau, as fontes documentais pesquisadas devem passar por três níveis de análise: o distanciamento objetivo, a exposição de sua lógica estrutural interna e a retomada de sentido em uma hermenêutica do Outro.

A análise não deve ficar presa somente aos documentos, mas também se abrir ao Outro, confrontando os diversos saberes e crenças em conflito, dotando o pesquisador de uma atitude humilde, distanciando-se de uma posição de superioridade e entendendo que a verdade é um enigma que jamais será totalmente reabsorvido por aquilo que lhe resiste.

A compreensão de que o real está sempre ausente é fundamental. O ausente só pode ser revelado pela abertura de um novo espaço, decorrente da operação historiográfica. O nascimento da história, segundo ele, se faz a partir de um entrelaçamento entre a história e a memória. Assim, De Certeau incita “[...] a pensar em uma história social da memória que permaneceria atenta a qualquer alteração como fonte de movimento da qual é preciso acompanhar os efeitos” (DOSSE, 2004, p.214).

Entretanto, De Certeau alerta sobre esse entrelaçamento entre história e memória, sendo necessário o cuidado para não haver a superposição e a separação radical entre elas. Segundo este autor:

Essa perspectiva abre uma possível história social da memória cujos efeitos sobre a historiografia são postular a renúncia a qualquer posição de superioridade. Pelo contrário, tal interação apoia-se na heterogeneidade de perspectivas sempre em movimento como uma série de postos de observação, que criam um movimento da escrita histórica cuja finalidade, em última instância, é restituir a pluralidade dos olhares possíveis (DOSSE, 2004, p.219).

De Certeau também chama a atenção para o fato de que a história é produto de um lugar institucional que a determina; de que ela é uma prática, sempre mediada por uma técnica utilizada pelo historiador no exame dos documentos que tem em mãos para a elaboração de um discurso. Conforme estudioso:

[...] o trabalho do pesquisador consiste, sobretudo, em transformar o dado, o documento (a natureza) em texto escrito (a cultura), o que vai exigir uma formação à priori, uma boa dose de erudição do pesquisador. Esse tipo de trabalho é um

processo no qual se artificializa a natureza, incluindo aí a natureza humana que vai modificando conforme se estabelecem conexões entre a socialização da natureza e a materialização e/ou “naturalização” das relações sociais (SOUSA, 2011, p.183).

Para a análise dos documentos o historiador realiza uma operação técnica que considera o olhar do autor em relação às fontes e a tentativa de adequar as fontes a lógica de seu projeto de pesquisa. Na visão de De Certeau:

Ao recolher documentos, de acordo com os objetivos do seu projeto de pesquisa, o historiador desloca esse material no tempo e no espaço. O trabalho de fotografar, de transcrever, de microfilmar, enfim, de transportar as fontes de um lugar para outro, adequando-as aos objetivos do pesquisador, propostos a priori, implica numa tarefa que separa, recorta, isola, etc., os documentos do conjunto no qual foi originalmente produzido. Essa operação técnica, além de conter as impressões e/ou o olhar do pesquisador, transforma os documentos, fragmenta-os para se adequar à lógica do projeto de pesquisa proposto antes de iniciar a recolha dos dados. À medida que os dados coletados não se “encaixam” àquela lógica, quase sempre estes são excluídos dos resultados da investigação. Para garantir a validade de seu estudo, e convencer seus pares da relevância social e científica da pesquisa, os pesquisadores que trabalham com este tipo de fonte criam uma linguagem que dê unidade textual (lógica) e estabeleça um diálogo com as fontes, tendo sempre como referência a matriz teórica e metodológica na qual está filiado. Esta matriz o autoriza socialmente e cientificamente como sábio e autoridade na sua área de pesquisa, uma referência para pesquisadores inexperientes ou iniciantes (SOUSA, 2011, p.184).

Portanto, para realizar uma pesquisa dentro da Universidade é necessário estar de acordo com determinadas regras de um grupo, o que limita a autonomia do pesquisador, que deve compreender qual a forma de pensamento desse grupo, da instituição a qual pertence e sobre o grupo de pesquisadores que pretende se vincular. São as “leis do meio acadêmico”. Conforme Sousa:

Desse modo, o grupo de pesquisadores tende a aceitar um tipo de produção escrita, definida como padrão desse grupo, e interditar outras formas de escrita, consideradas fora do padrão. Assim, prevalece a lei de um grupo, que é a lei de uma pesquisa científica (2011, p.190).

São essas leis que sustentam o discurso do grupo que produz o conhecimento científico. Tal conhecimento não é unicamente do indivíduo, é um conhecimento coletivo e não unilateral. Para se firmar como um discurso válido, a pesquisa individual necessita do aval do grupo, que vai qualificar a pesquisa e

seus métodos como bons ou ruins. Segundo Sousa (2011), existe um tipo de contrato social, não-dito, entre os membros do grupo. Prossegue o autor:

Essas escolas de pesquisadores produzem e publicam um tipo específico de saber partilhado por seus pares com uma linguagem científica própria. É a lei de um grupo que estabelece a lei de uma pesquisa científica. Em certa medida, esta lei define o que é permitido e o que é proibido no espaço acadêmico. As ideias produzidas nos grupos de pesquisa, desse modo, controlam os saberes que circulam na sociedade, o que implica também em “formatar” ideologicamente esta mesma sociedade (SOUSA, 2010, p.206).

Assim, toda pesquisa envolve a criação e a reprodução das disputas de poder pela legitimação científica, social e política das investigações. Tal proposição faz com que De Certeau nos alerte sobre o fato de que:

[...] o discurso acadêmico possui um conjunto de regras a serem utilizadas, mesmo estando essa imposição no silêncio. As regras são expressões da instituição e da ordem social na qual a disciplina de História está inserida. A validade de um discurso acadêmico depende da aprovação de outros historiadores. A não aceitação das leis acadêmicas acaba por levar um historiador a ser marginalizado da comunidade científica, o que demonstra um ordenamento de pensamentos científicos, os quais não se devem ser negligenciados (CERTEAU, 1985 apud CAMPOS, 2010, p.212).

Segundo De Certeau (1982), a função do historiador é dar voz ao não dito. Para o autor, o historiador, a partir de um campo teórico-metodológico, constrói um sentido para determinado acontecimento, ao interpretá-lo a partir de um contexto. O lugar social envolve, justamente, o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto.

A instituição e o lugar social dos indivíduos são de grande peso sobre a construção do discurso do historiador. Portanto, aspectos como: metodologia empregada nos escritos, a seleção de fontes e as pesquisas que serão elaboradas estão sujeitas aos interesses institucionais e ao lugar social.

O sistema acadêmico possui um sistema de regras, que são a expressão da instituição e da ordem social que a disciplina de História está inserida. Esse sistema de regras pode ser até implícito dentro da Instituição, mas é ele que define o que pode e o que não pode ser realizado. Assim, sendo, a validade de um discurso acadêmico depende da aprovação de outros historiadores e está sujeito à essas regras e interesses, “não existe relato histórico no qual não esteja

explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber” (DE CERTEAU, 1982, p.88).

Se o autor não estiver seguindo essas “leis”, ele será marginalizado e seus escritos não serão considerados válidos. Conforme enfatiza De Certeau:

Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma “polícia” do trabalho. Não “recebido” pelo grupo, o livro cairá na categoria de “vulgarização” que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como “historiográfico”. Ser-lhe-á necessário o ser “acreditado” para aceder à enunciação historiográfica. “O estatuto dos indivíduos que tem – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma “agregação” que classifica o “eu” do escritor no “nós” de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão “liberal” mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história (1982, p.63).

Segundo Michel De Certeau, se a História estiver presa somente aos desejos impostos pelas Instituições, pode tornar-se dogmatizante e tenderá a produzir verdades únicas e globais. É necessário pensar em uma perspectiva interdisciplinar para se estudar história, que relativize as ideias e os objetivos tidos na escrita da história, sem sucumbir a tendência de produzir verdades validadas por alguém. A história deve ser crítica e ter uma finalidade social, deve ser pensada para a sociedade.

De Certeau (2002) posiciona a operação historiográfica na sua relação entre passado e o presente. Para ele, passado e presente fazem parte do fazer história, uma vez que a prática do historiador sempre se localiza no passado, porém, sua escrita sempre está localizada no presente. Conforme o próprio De Certeau:

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente. Ela reitera em um regime diferente os mitos que se constroem sobre um assassinato ou uma morte originária, e que fazem da linguagem o vestígio sempre remanescente de um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer (DE CERTAU, 2002, apud ORIANI, 2017, p.325).

De Certeau (2002) descreve o próprio passado como sendo o objeto do presente. Para ele, a escrita do passado traz os mortos de volta, para exorcizá-los e eliminá-los, fazê-los falar e, enfim, sepultá-los. Segundo o autor, esse ritual:

Por um lado, tem função simbolizadora; permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente: "marcar" um passado é dar lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, consequentemente, utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa o leitor vivo, e que instaura uma relação didática entre o remetente e o destinatário (DE CERTEAU, 2002, apud ORIANI, 2017, p. 324).

Para De Certeau (2002), o historiador tenta representar em sua escrita histórica o real. Nesse real, representado pela historiografia, se encontram o passado que se tenta recriar e o presente que o organiza, sendo impossível, portanto, ao historiador desarticular o passado e o presente, "[...] passado e presente se articulam, se atenuam e se modificam continuamente e à medida que o historiador demarca os limites entre o 'eu' e o 'outro', esse outro retorna ao discurso" (ORIANI, 2017, p.333).

Portanto, não importa o lugar no tempo em que se situa o objeto de pesquisa do historiador, ele sempre vai ser definido pela prática que está situada no passado e pela sua escrita situada no presente.

O objetivo central desta pesquisa também remete ao proveito das contribuições de Michel De Certeau, visando com isso entender os trabalhos envolvendo cinema e ensino de história que foram apresentados nas edições do ENPEH, segundo os conceitos de operação historiográfica, lugar social e história do tempo presente, traçados por ele.

1.3. Ginzburg: micro, indícios e nome

Carlo Ginzburg nasceu no dia 15 de abril de 1939 em Turim, na Itália. Estudou História na Escola Normal Superior de Pisa, na Itália, e no Instituto Warburg, sediado em Londres.

Lecionou história moderna na Universidade de Bolonha, na Itália, posteriormente, mudou-se para a América passando a lecionar nas Universidades de Harvard, Yale, Princeton e Califórnia. Na metade da primeira

década do século XXI, voltou para a Itália para lecionar cultura europeia na mesma Escola Normal Superior de Pisa, onde teve sua formação inicial.

Ginzburg considerava insuficientes as teorias mais deterministas e generalizantes no estudo de eventos menores. Tal perspectiva fez com que fossem mudadas as escalas na análise histórica, considerando eventos e sujeitos menores e particulares, sem perder a articulação com eventos maiores, fundamental para compreender o todo.

A micro-análise seleciona um ponto específico da realidade a partir do qual se exemplificam conceitos gerais, não utiliza esse ponto específico como ponto de partida e sim para um movimento mais amplo em direção à generalização, destacando as particularidades e os detalhes contingentes nas vidas e nos acontecimentos individuais, que podem servir para revelar um fenômeno mais geral.

Preocupou-se com temáticas envolvendo comunidades específicas, as situações limites e as bibliográficas preocupadas com micro contextos ou sujeitos anônimos, ignoradas pela história.

Ginzburg propõe estudar intensamente as fontes, o que permite perceber:

[...] uma multiplicidade de indícios promotores de 'defasagens', 'desvios' e 'apropriações' nos procedimentos de leitura de mundo por indivíduos e/ou grupos sociais anônimos em meio às 'normas' e 'regras' textuais subjacentes aos agentes e instituições 'oficiais de poder' (PAZIANI; PERINELLI, 2018, p.325).

Ginzburg também traz em sua obra a discussão entre a evolução da narração histórica. A narrativa histórica tradicional tende a selecionar certos aspectos da realidade em detrimento de outros, valorizar certas relações e não outras e a estabelecer determinadas hierarquias, ao invés de outras.

O autor também evidencia as relações das diferentes narrações que se estabeleceram no decorrer da história, narrações históricas, fílmicas e de romances. Essas narrações trazem diferentes usos do tempo. Nas obras de Fielding, o tempo da narrativa é dilatado ou condensado, rompendo com o tempo cronológico.

A narrativa histórica vai assim, tomando outra forma, utilizando novas disposições temporais, novas fontes e novos personagens. Uma narrativa

histórica que rompe com a história tradicional é o romance histórico. Ginzburg (1989), citando Balzac, revela que o romance histórico, para o autor:

[...] é uma grande lente que se aplica a um ponto de um imenso quadro traçado pelos historiadores povoados de grandes personagens [...] Não já apenas os reis, os chefes, os magistrados, mas a gente do povo, as mulheres, as crianças fazem sua aparição; são postos em ação os vícios, as virtudes domésticas e reveladas a influência das instituições públicas sobre os costumes privados, sobre as necessidades e os prazeres da vida, que é quando, no fim de contas, deve interessar a universalidade dos homens (GINZBURG, 1989, p.191).

Essa nova história rompe com a tradição de história universal, que se restringe a análise de fontes documentais tradicionais. A nova história amplia a visão sobre os acontecimentos históricos, sendo uma história mais rica, mais variada e mais humana. Conforme Ginzburg:

A história que de vós esperamos não é uma sucessão cronológica de fatos políticos e militares que inclua, com exceção, alguns episódios extraordinários de outro gênero, mas uma representação mais geral do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar, mais naturalmente circunscrito do que aquele em que costumam recorrer os trabalhos de história, no sentido mais vulgarizado do termo (1989, p.192).

Nessa nova perspectiva que se enquadra a narrativa histórica, a cultura aristocrática deixa de ser o centro de interesse dos historiadores, que passaram a se dedicar ao estudo da cultura subalterna. Segundo Ginzburg (1976), foi a partir da antropologia cultural que foi reconhecida que os povos entendidos como inferiores, por não pertencerem as elites dominantes da sociedade, possuíam cultura e que ela não estava subordinada a cultura das classes entendidas como superiores.

Ginzburg em seu livro “O queijo e os vermes” ao narrar a vida de um moleiro friulano chamado Domenico Scandella, dito Menocchio valoriza uma outra voz na narrativa histórica, proporciona a visão histórica a partir de uma nova perspectiva e revela outra cultura, a cultura do subaltero. Ginzburg relata, no prefácio do livro, que estava pesquisando sobre bruxas e curandeiros a partir de documentos de julgamentos, quando se deparou com uma acusação feita a um réu que lhe interessou, a acusação imputada era de que o réu sustentava que “o mundo tinha origem na sua putrefação” (GINZBURG, 1976, p.09). A partir

de um nome, Ginzburg revela uma história até então desvalorizada, porém reveladora de uma época, trazendo a tona, não a totalidade, mas indícios de uma cultura produzida pelas classes populares.

No livro “A micro-história e outros ensaios” (1989), mais especificamente no capítulo designado “O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico”, trata da realização da microanálise de fenômenos circunscritos como resposta às limitações da pesquisa quantitativa de longa duração, característica da segunda fase dos Annales.

Para o autor, a pesquisa quantitativa serial de longo período não dá conta de explicar aspectos mais específicos, como, por exemplo, os problemas cotidianos da sobrevivência.

Ginzburg (1989) relata o enfraquecimento da história baseada na macro-história, enfatizando as inúmeras reanálises de acontecimentos históricos utilizando a micro-história, o que demonstra a desconfiança acerca da macro-história. Para ele, na macro-história:

[...] a vida real é largamente posta a margem. E a visão de longo período pode gerar uma abstrata, homogeneizada história social, desprovida de carne e de sangue, e não convincente apesar do seu estatuto científico (GINZBURG, 1989, p.171).

A aproximação entre história e antropologia também demonstra a tendência a recorrer à micro-história. O método investigativo da história e da antropologia é distinto, enquanto a história se detivera às fontes documentais, a antropologia buscava o estudo de determinada comunidade se infiltrando nela, buscando compreender a complexidade das relações sociais. Essa tendência da aproximação entre as duas disciplinas indica a tentativa de superação da visão da existência de apenas uma história, uma história universal. A macro-história tende a marginalizar os grupos que não fazem parte da elite da sociedade.

[...] os inquéritos da micro-históricos tenham, em muitos casos, como objeto de análise os temas do privado, do pessoal e do vivido, propostos com tanta veemência pelo movimento feminista, isso não é uma coincidência – visto que as mulheres foram indubitavelmente o grupo que tem pago os custos mais elevados pelo desenvolvimento da história humana” (GINZBURG, 1989, p.172).

O surgimento da micro-história apontou para a necessidade de um método adequado para a correta identificação dos sujeitos envolvidos no acontecimento histórico a ser reconstituído. Com essa finalidade Ginzburg

propôs um método que utiliza o nome como fio condutor da investigação. Para Ginzburg (1989), o nome pode abrir novos campos da investigação histórica.

Parece limitado recorrer a documentos civis e até mesmo aos documentos mais complexos, como o de investigação criminal, correndo o risco de se perder a complexidade das relações que ligam o indivíduo a uma sociedade, no entanto:

[...] se o âmbito da investigação for suficientemente circunscrito, as séries documentais podem sobrepor-se no tempo e no espaço de modo a permitir-nos encontrar o mesmo indivíduo ou grupos de indivíduos em contextos sociais diversos. O fio de Ariana que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome (GINZBURG, 1989, p.174).

A partir do nome abre-se uma extensa rede de relações. É possível, a partir dele, reconstruir uma história. Por meio do nome outras informações são descobertas, uma teia vai se construindo, uma realidade vai sendo desvendada, dando uma noção do tecido social em que os indivíduos estavam inseridos.

A partir da micro-história, Ginzburg propõe o estudo da história a partir do Paradigma Indiciário.

Segundo Ginzburg (1989), o método indiciário começou a surgir quando Morelli, para diferenciar os quadros originais de suas cópias em um museu, sugeriu a atenção aos pormenores dos quadros. Ou seja, ao invés de concentrar a atenção em aspectos gerais das características dos pintores, que, para Morelli, são facilmente copiáveis (como o modo de olhar das pessoas retratadas por Perugino ou o sorriso característico das obras de Da Vinci), era necessário atenção aos aspectos mais negligenciáveis, que, provavelmente, não estariam presentes nas cópias dos quadros, por exemplo: “[...] os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p.144).

Além disso, prossegue Ginzburg (1989), o método indiciário envolve também a psiquiatria de Freud, que busca nos sonhos, no inconsciente, indícios da personalidade dos indivíduos. Os sonhos e o inconsciente são aspectos que revelam a personalidade, porém, até antes de Freud, era algo não utilizado, algo ignorado, dado como insignificante. Freud, ao olhar para esses aspectos negligenciados, conseguiu desenvolver sua teoria, desvendando o indivíduo, por meio do inconsciente vivenciado nos sonhos.

O paradigma indiciário é ainda tributário dos romances policiais assinado por Arthur Conan Doyle e cujo personagem principal é Sherlock Holmes, uma

vez que ele utiliza pistas e indícios para desvendar assassinatos, roubos e outros crimes (GINZBURG, 1989). No paradigma indiciário, o pesquisador é um investigador, praticamente um detetive, como Sherlock Holmes, que utiliza as mesmas pistas e indícios para reconstruir uma história.

Caçadores que usam pistas (pegadas e rastros) para chegar até sua presa e médicos que dão atenção à sintomas ignorados para atribuir um diagnóstico ao paciente também utilizam, de certa forma, o método indiciário. Isto porque, todos eles utilizam aspectos negligenciados para alcançar seus objetivos de investigação.

Segundo Ginzburg, a investigação baseada em indícios fazia parte do cotidiano dos primeiros grupos humanos, incluindo caçadores do período neolítico, médicos hiporáticos, também críticos da arte, carpinteiros, filósofos, políticos, peritos criminais e até mesmo Freud, quando interpreta os sonhos dos pacientes (resíduos do inconsciente). Todos os citados:

[...] flertam constantemente com o gosto pelos detalhes (semânticos, léxicos, sígnicos, estéticos) aparentemente banais, porém reveladores de subjetividades, intenções, valores, sentidos e sintomas pouco ou não observados (PAZIANI; PERINELLI NETO, 2018, p.323).

O Paradigma Indiciário consiste em um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de método heurístico centrado no entendimento do detalhe, dos dados marginais, dos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais e vestígios observados em um evento.

O paradigma indiciário objetiva descobrir pistas, sinais e indícios de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador, mas que revelam fenômenos da realidade. De acordo com estudiosos:

[...] o método indiciário proposto por Ginzburg para analisar detidamente os sentidos menos visíveis presentes nos textos – e, portanto, capazes de revelar outros espaços de experiência e horizontes de expectativa em um determinado contexto histórico – não abdica da tarefa de revalidar o estatuto de verdade no campo historiográfico, porém, submetendo-o criticamente aos procedimentos teóricos e metodológicos da narrativa (PAZIANI; PERINELLI NETO, 2018, p.324).

A organização de investigações bibliográficas e documentais impele a buscar contribuições metodológicas proporcionadas pelo Paradigma Indiciário, conforme definido por Ginzburg (1989):

[...] a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la [...] o que caracteriza esse saber é a capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimentável diretamente (1989, p.152 e 177).

Utilizar o paradigma indiciário implica em observar detalhes de um fato investigado e não apenas o que se mostra evidente. É examinar os pormenores, aspectos negligenciáveis e indícios imperceptíveis. Essa abordagem permite remontar uma realidade complexa, que não é diretamente experimentável. Partir de um estudo intensivo de indícios e detalhes pormenores intensivo revela problemas de ordem mais geral e contesta ideias solidificadas sobre determinados fatos e épocas.

O paradigma indiciário, de acordo com Ginzburg, pode ser utilizado para:

[...] dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-la (1989, p.177).

Neste trabalho o paradigma indiciário é empregado como proposta investigativa que norteia o entendimento dos textos apresentados nas edições estudadas do ENPEH, bem como os dados presentes nos Currículos Lattes dos autores que publicaram sobre cinema e ensino de história neste evento.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA

“A história não é prisão ao passado. Ela é mudança, é movimento, é transformação.”
(Sérgio Buarque de Holanda)

2.1. Nação e tradição

Em “Nação e ensino de História no Brasil”, Pinsky (2009) proporciona uma visão geral das práticas do ensino de história existentes no Brasil e na elaboração da narrativa histórica, a partir da criação da identidade da nação brasileira. Para isso, Pinsky parte do exemplo do historiador Pero Vaz de Caminha, apontando equívocos em sua fala ao se referir ao Brasil como “terra dadivosa” que “se plantando tudo dá”, para frisar que as narrativas históricas são responsáveis pela construção de certo imaginário sobre o Brasil e sua gente.

Outra crítica de Pinsky (2009) é que a narrativa histórica apresenta visões pessoais de quem a escreve, que são reproduzidas sem considerá-las como “representações decorrentes de uma visão ideológica”. Há que se levar em conta que toda narrativa histórica possui uma limitação, já que não existe neutralidade histórica, pois toda narrativa está sujeita às concepções, experiências e intencionalidades de seus autores. Muitas vezes o que se considera é que as narrativas, por serem produzidas por historiadores, apresentam uma verdade absoluta, quando, na verdade, trata-se de uma possível visão, entre as tantas existentes sobre um fato histórico.

Contribuindo para o debate aqui proposto, no texto “História e dialogismo”, Terra (2006) ressalta a importância de que se compreenda a ideia de que toda obra carrega uma série de diálogos travados entre o autor e sua época, entre o autor e os autores de outras obras e entre o autor com as culturas anteriores a ele. Além disso, Terra ainda aponta que as obras ganham novos sentidos em novos contextos, uma vez que são apreendidas por novos leitores. Nessa articulação entre leitura e produção e leitura e consumo reside a inevitável relação entre conhecimento histórico e dialogismo, ou seja, durante a produção, o conhecimento histórico tem um sentido, que pode ser modificado durante a leitura de outras pessoas com outras visões e em outros contextos, e por meio do diálogo acerca dessa mesma produção.

Já em “O ensino de História e a pedagogia do cidadão”, Nadai (2009) proporciona reflexão sobre as tendências historiográficas e suas consequências, a partir do estudo da constituição da história como disciplina pedagógica. Para a autora, o caráter da história começou a se modificar no interior dos movimentos de laicização do Estado, pois passou a surgir como disciplina autônoma,

privilegiando uma imagem do progresso da humanidade, nos moldes positivistas, e sendo estudada para reconstruir o passado de forma exata, visando contar sobre a origem da nação. Essa marca acabou por constituir certa tradição no ensino de história.

Nadai (2009) e Pinsky (2009) enfatizam que o ensino de história foi fortemente associado a busca de identidade nacional, mediante discurso marcado pelo caráter homogeneizador, que privilegiava apenas a trajetória das classes dominantes e fortemente baseado nos livros didáticos. Por conta disso, ambos autores defendem que essa visão deve ser repensada, dado que é necessário construir um ensino de história que valorize novos agentes sociais, diferentes espacialidades, temáticas múltiplas e que envolva gama diferente de linguagens e tecnologias.

De acordo com Martins (2010), a estrutura da sociedade com ênfase na centralidade do local e do regional moldou a vida social por muito tempo, pois, até por volta do século XV, os países eram regiões com maior autonomia econômica, social e cultural. Com a crescente globalização, o desenvolvimento da economia-mundo e a consolidação do Estado moderno, as identidades regionais começaram a ser apagadas. O Estado investiu no nacional em detrimento do regional, forjando a ideia de nação e uniformizando a sociedade. Nas palavras de Martins: "[...] o Estado moderno tornou mais uniforme os hábitos, costumes, valores, crenças e ideias de seus habitantes, independente das regiões onde eles provinham" (MARTINS, 2010, p.140).

Contudo, prossegue Martins (2010), apesar de a globalização tender a tornar cada parte do mundo muito parecida entre si e difundir os mesmos valores de comportamento, ela não atinge todos da mesma forma, sendo assim, o regional continua importante. Além disso, a globalização faz com que os indivíduos e as nações repensem sua própria identidade, almejando reconhecer, apropriar-se e pertencer aos seus próprios espaços e historicidades. Sendo assim, cresce a necessidade de narrativas e interpretações acerca da história local e regional, incentivando novas pesquisas e valorizando a abordagem local em sala de aula.

Segundo ainda o autor:

História Regional é aquela que toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no

espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece (MARTINS, 2010, p.143).

A história local acaba com as generalizações e as concepções gerais equivocadas, relativiza o conceito de tempo, pois leva em consideração a noção de tempo vivido, que é relacionado as experiências distintas às dos pólos hegemônicos num mesmo momento histórico. No entanto, para que o professor possa levar a história local e regional para a sala de aula é necessário que ele se torne um pesquisador atento à realidade, visando superar a tradição presente nas escolas que está atrelada a concepção de história nacional.

Ao escrever o texto “A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula”, Abud (2007) reflete sobre os documentos curriculares oficiais, destacando que não são suficientes para modificar as práticas de ensino nas escolas, tampouco a ação subjetiva de professores e alunos. Para que essa mudança ocorra, de fato, destaca que é necessário conhecer a cultura escolar existente na unidade de ensino.

De acordo ainda com Abud (2007), a discussão sobre os currículos de História está ganhando espaço nas reflexões promovidas nas universidades, a partir da criação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Segundo a autora, a preocupação central é garantir ao conhecimento histórico científico lugar nas escolas básicas, numa versão simplificada, para que os alunos compreendam e consigam assimilá-la. Tal perspectiva é equivocada, por despreza a especificidade do conhecimento histórico escolar.

Essa supervalorização do conhecimento histórico científico se deve a razões históricas (ABUD, 2007). Em 1838, o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e o Colégio Pedro II foram criados: ambas instituições tinha como objetivo a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e o estabelecimento de uma identidade nacional para o país. O Colégio Pedro II foi a instituição responsável por introduzir a História como disciplina escolar. Vale ressaltar que os professores do Colégio Pedro II eram membros do IHGB, demonstrando a simbiose existente entre essas duas instituições.

O IHGB, segundo Martins (2010), produzia as corografias, que consistiam em “[...] monografias municipais e regionais, que misturavam história, tradição e

memória coletiva" (MARTINS, 2010, p.140). Essas corografias eram utilizadas para elaboração de materiais didáticos nas escolas, apesar de possuírem limitações, uma vez que não relacionavam as dimensões micro e macroespacial, exaltava os feitos das elites regionais e locais e era utilizada como instrumentos para despertar o patriotismo. Como o Colégio Pedro II era tido como um modelo para os demais estabelecimentos de ensino, as concepções e práticas ali desenvolvidas se espalharam e constituíram determinada tradição no ensino de história que é vivenciado no Brasil.

Finalizando, Abud (2007) destaca que os mesmos professores que foram formados em Universidades que compreendem e privilegiam o estudo e a pesquisa de forma atrelada, não mudaram suas práticas em sala de aula, continuam privilegiando as mesmas práticas tradicionais do colégio Pedro II e ainda dependem do manual didático, utilizado de maneira reprodutiva, não proporcionando aos alunos uma visão crítica e nem privilegiando as práticas de pesquisa.

2.2. Regional, local e cotidiano

Em direção a necessidade de romper com certa tradição no ensino de história existente no Brasil é que Gonçalves (2007) elaborou o texto "História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância". Em relação à construção da identidade social, segundo Gonçalves, "requer o reconhecimento da nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas" (GONÇALVES, 2007, p.175). Nessa citação, cabe destacar a palavra "relativa insignificância", uma vez que em muitas concepções o local é entendido como insignificante se comparado ao global, em nossa perspectiva, ambos se relacionam, não existindo hierarquia entre eles e sim uma complementação e uma ampliação da compreensão da realidade.

Na tensão entre o local e o global é que são construídas as identidades sociais (GONÇALVES, 2007). A história local não é oposta à história global, ela é uma versão diferente e particular da realidade, sendo assim, permite compreendê-la de modo singular. É importante o trabalho com história local, pois o indivíduo se sente participante ativo na construção da história. Como bem

coloca Gonçalves, a partir do momento em que os sujeitos passam a relacionar o mundo para si mesmos, igualmente passam a relacionar-se com o mundo.

Bittencourt (2008) ressalta a importância de se trabalhar com o local, pois considera que possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando marcas do passado no presente de sua realidade. Além disso, faz com que as pessoas comuns se tornem participantes da história, estabelecendo relações com outros grupos sociais diferentes, permitindo ver o entrecruzamento de suas histórias tanto no passado quanto no presente.

A história local deve ser trabalhada em articulação com a história nacional e com a global. Não deve ser trabalhado apenas o local pelo local. Os acontecimentos do cotidiano não devem se isolarem da organização mais ampla da sociedade, eles devem se articular com as demais realidades. Para tanto, promover e valorizar pesquisas locais e abdicar do uso majoritário do livro didático são tarefas essenciais.

Para Gonçalves (2007), o grande desafio é a produção de outra “pedagogia da história”, que valorize e sensibilize o aluno pela experiência da localidade, tratando-a como pertinente na construção de uma consciência histórica, problematizando o sentido de suas próprias identidades, o que significa relacionar-se com o mundo de forma crítica.

Existem certas dificuldades para abordagem da história local, como aponta Silva (2011), caso da falta de capacitação dos professores para trabalhar com a história local, da falta de materiais didáticos embasados na localidade e da falta de conteúdos nos livros didáticos que abordem aspectos locais, entre outros. No entanto, o mesmo autor ressalta que as dificuldades não devem ser entendidas como intransponíveis, pois:

[...] para o professor, pois ciente de sua capacidade intelectual, ele é capaz de encontrar alternativas a esse entrave pedagógico: história oral, fontes iconográficas, estudos de meio no bairro onde a escola está localizada, visitas a museus e a própria criação de um museu na escola sobre história local são alternativas válidas para o ensino (SILVA, 2001, p.08).

Em “O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica”, Schimidt (2006) também destaca a importância da história local, considerando sua trajetória e sua aplicação. A autora salienta que a preocupação com o ensino de História privilegiando a localidade não é uma questão nova, já

que Rousseau, Pestalozzi, Dewey e Cousinet já utilizavam tal abordagem, de alguma forma, nos seus discursos e em suas práticas.

Prosseguindo na construção de uma espécie de histórico da abordagem envolvendo a localidade, a autora pontua que a história local é citada nas “Referências Curriculares e Instruções Metodológicas” desde 1930, entretanto, até 1971 era considerada apenas uma sugestão de recurso didático. Foi justamente a partir de 1971, com o parecer 853, a história e a geografia foram integradas, formando os Estudos Sociais, e a localidade passou a ser considerada sinônimo de comunidade e ser abordada segundo o princípio dos círculos concêntricos².

A abordagem adequada da localidade no ensino de história é mais recente. A contar da segunda metade de 1990, quando houve a publicação dos Parâmetros Curriculares de Ensino (BRASIL, 1998), pelo Ministério da Educação, surgiram novas concepções acerca da história local e novos conteúdos e metodologias foram incorporadas oficialmente ao ensino de história. A história local foi tomada como eixo temático dos conteúdos de todas as séries iniciais e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica.

Schmidt (2006) reforça a ideia de Gonçalves quanto a necessidade de reconhecer que a história local deve ser estudada em articulação com a história nacional e global, evitando-se, assim, os círculos concêntricos e o risco de cair em anacronismo. Observados esses aspectos, a abordagem da localidade evidencia diferentes ritmos temporais, possibilitando uma história mais plural e menos homogênea, além disso, valoriza a realidade dos alunos e suas vivências.

Como exemplo de abordagem da localidade no ensino de história, Schmidt (2006) aborda o projeto “Recriando Histórias”. Trata-se de recontar a história através de conteúdos históricos presentes, principalmente, nos documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares (“Gincana Recriando Histórias”). Neste projeto partiu-se de que o conteúdo de história pode ser encontrado em todos os lugares (como nas fotografias das famílias dos alunos) e está presente na experiência humana (experiência vivida pelas próprias famílias).

² A lógica dos círculos concêntricos envolve a ideia de ensino de história partindo do mais simples (local) para o mais complexo (global), sem articulá-los, portanto, segundo o efeito coloquialmente denominado por “descascar cebola”, dado o fato de ser uma abordagem por “camadas”.

O projeto “Recriando Histórias” permite apreender aspectos positivos da abordagem envolvendo a localidade (SCHIMIDT, 2006). Inicialmente, cabe destacar a valorização dos sujeitos locais como produtores do conhecimento histórico. A valorização da pluralidade de fontes históricas e as possibilidades de trabalho com este material em sala de aula também deve ser um aspecto a ser reconhecido. Outro ponto é a oportunidade de gerar a participação de alunos, professores e elementos da comunidade local na busca, reflexão e socialização dos resultados advindos das práticas educativas.

De encontro com essa perspectiva, Bittencourt (2008) considera importante o estudo da história local e do cotidiano, pois, segundo a autora, ela permite articular a história individual e a história coletiva. A história do cotidiano possibilita olhar acontecimentos não mais pelo viés hegemônico, faz com que as tensões do dia-a-dia e as diferentes formas de organização da sociedade venham à tona. Conforme a autora:

O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação (BITTENCOURT, 2008, p.168).

História local e cotidiana busca recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, de modo a identificar formas de políticas contestatórias, lutas de resistência e apego ao tradicional. Dessa forma, a vida cotidiana não seria alienada, à medida que os homens expressam nela suas ideias, pensamentos e ideologias.

Em “Os desafios da História Local”, Ciampi (2007) reflete sobre a “relação teoria e prática”, “buscando a coerência entre a pesquisa e sua concretização na docência” (CIAMPI, 2007, p.200). Para tanto, a autora apresenta e discute a prática de ensino de história desenvolvida pelo professor Wagner Pinheiro, em 2001, com 15 alunos do EJA, entre 15 e 54 anos.

Na prática em sala de aula, o professor Wagner procurou partir da realidade de seus alunos e fazê-los entenderem que são agentes construtores da história. A partir do conceito de mito, problematizou o nome da escola em que os alunos estudavam (“Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos”) para, partindo dele, propor o entendimento de temas como: Segunda Guerra Mundial, imigração japonesa, formação do bairro, entre outros.

Além de abordar o nome da escola dos alunos para inserir seu cotidiano ao estudo de História, o professor também pediu para que os alunos fizessem uma linha do tempo de suas vidas, comparando com a de seus colegas para que construíssem noções de história comum. Os alunos também refletiram sobre os livros didáticos que, quase sempre, não os consideravam como sujeitos históricos produtores de conhecimento.

A prática do professor privilegiou o diálogo e a visão da história na perspectiva dos próprios alunos. Foi possível relacionar fatos passados e presentes numa realidade local e global, sempre tendo em vista que “memória e história são um olhar para o passado a partir do presente” (CIAMPI, 2007, p.203). As aulas de história do professor Wagner permitiram visualizar a exequibilidade de pressupostos como: a construção de uma história mais plural, o aluno como pesquisador e agente construtor da história; o pensar história na perspectiva de outros agentes sociais; a utilização crítica das fontes e a utilização de outros documentos diferentes dos oficiais.

Fonseca (2003), em seu texto "O estudo da História Local e a Construção de Identidades", reafirma a importância da utilização da história local, porém, enfatiza o uso da oralidade como fonte a ser trabalhada. A autora enfatiza que a fonte oral deve ser analisada com um olhar crítico, como as outras, pois também depende do modo como é lida e interpretada, além de estar relacionada com a vida e com a época de quem testemunhou. Para a autora:

[...] a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva (FONSECA, 2003, p.155).

A utilização de fontes orais pelo historiador enriquece o discurso histórico, amplia sua visão sobre a história, acrescenta perspectivas diferentes, registram outros pontos acerca dos eventos históricos, proporcionando novas descobertas e abrindo novas possibilidades de compreensão do mundo. As fontes orais ao se aproximarem das experiências vividas, sentidas e experimentadas trazem pessoas comuns, o cotidiano e a memória à tona, resignificando e compreendendo outras representações da realidade.

Em seu texto, são sugeridas algumas etapas para trabalhar com a história local em sala de aula (FONSECA, 2003). A primeira delas seria os alunos terem contato com o tema, através da apresentação de diversas informações pelo

professor. Posteriormente, o professor deve definir, junto com os alunos, as regras metodológicas que orientarão o trabalho. Após essas duas operações, cada grupo de alunos recebe subtemas. Enquanto as pesquisas são feitas, reuniões deverão ser realizadas, a fim de selecionar, explicar e organizar conteúdos e informações obtidas por cada grupo. Ao final, os alunos deverão elaborar síntese final, orientados pelo professor.

É importante destacar que Fonseca (2003) apresenta sugestões para se trabalhar com história local. Cada escola e cada classe carregam uma particularidade e o professor envolvido com o ensino de história deve estar atento às características de seus alunos e adequar o seu trabalho a eles. O importante, frisa a própria autora, é que a história local seja trabalhada, pois ela proporciona uma visão mais imediata do passado, situando o aluno no momento histórico e proporcionando a eles o sentimento de construtores da história, relacionando suas vidas a um contexto mais amplo.

A história local está relacionada também a história do cotidiano, uma vez que convida pessoas comuns participantes da história, aparentemente, sem importância, a se relacionarem com diversos grupos sociais, participando de entrecruzamentos entre presente e passado (BITTENCOURT, 2005). Ao explorar o cotidiano, um aspecto que se mostra relevante para a história local é a memória. A memória é a base da identidade e é por ela que se chega até a história local. A memória pode oral, bem como manifesta em outros aspectos do lugar, caso de paisagens, edifícios, monumentos, festas, entre outros. Todos esses elementos são objetos de estudo da história local.

Entretanto, Bittencourt nos alerta que é necessário estar atento para não se confundir memória com história:

As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento. Mas nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história. A história *consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças*” (Le Goff, 1998, p.109), e exige, na análise das memórias um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos (2005, p.170).

Bittencourt também destaca que a história do cotidiano está ligada a história social e a história cultural, bem como aponta para as tensões e outros aspectos da realidade:

Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória, e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições (2005, p.167).

A utilização de uma história do cotidiano na escola permite contextualizar as vivências dos alunos com a sociedade mais ampla e também articular a história individual com a história coletiva, porém, é preciso o cuidado para que a história do cotidiano não seja tratada de forma isolada dos contextos históricos mais amplos. De acordo com Bittencourt:

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (2005, p.172).

Cada local é diferente do outro, porém carrega aspectos de uma totalidade e só pode ser entendido por meio de uma série de elementos que o compõem e suas funções, uma vez que cada lugar apresenta aspectos específicos. O cotidiano permite ultrapassar a ideia de que a vida diária é permeada por alienações, uma vez que oportuniza a visualização de transformações possíveis realizadas por homens comuns.

2.3. Alguns outros pressupostos e o PCN

Para a adoção da abordagem da localidade fica clara a necessidade do professor modificar seu entendimento sobre documento/fonte histórica.

Andrade (2007), em seu texto, “Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino”, aborda, justamente, concepções envolvendo o uso de documentos e fontes históricas. Ela recupera a concepção dos positivistas, ressaltando que definiam o documento histórico como sendo uma prova inquestionável, daí, deveria o historiador apenas reproduzi-lo. Em contraponto a

tal visão, frisa que a concepção foi modificada, a partir dos Annales, de modo a entender que cabia ao historiador a habilidade de interpretar várias fontes: orais, filmes, fotografias, roupas e músicas, por exemplo.

Para se trabalhar com documentos, prossegue Andrade (2007), é necessário considerá-los como “[...] resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou” (ANDRADE, 2007, p.233). Levado isso adiante, será possível caminhar para a construção do ensino de história como “[...] diálogo passado/presente, problematização de questões oriundas do presente, mas que se apresentam em diferentes tempos históricos”. À isso, entretanto, caberá também dissociar tal ensino da visão evolucionista e do tempo linear, grandes desafios para os professores de história.

O professor de história deve ser pesquisador, deve planejar suas aulas e ser criativo na sala de aula, colocando o universo do aluno nos conhecimentos acadêmicos, para que haja significado no estudo. Concluindo, o autor reflete sobre algumas questões recorrentes no cotidiano da sala de aula, como a necessária reflexão sobre pesquisa e ensino, o entendimento dos possíveis limites na renovação do ensino, a necessidade de atribuir significado ao ensino de história, a renovação da visão de documento histórico e sua utilização. Para que sejam providenciadas todas essas transformações, Andrade (2007) defende a organização recorrente de atividades voltadas para a formação continuada, entendida como direito e dever dos professores.

Em outro texto, “Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”, Schmidt (2006) evidencia as dificuldades vivenciadas pelos professores de Histórias e impeditivas de que se processe a modernização de suas práticas de ensino no cotidiano da sala de aula:

- o descaso com a educação brasileira por parte das autoridades governamentais;
- a utilização do quadro negro pelo professor como único recurso de formação no cotidiano da sala de aula;
- os materiais desinteressantes (que desmotivam os alunos para a aula de história);
- a falta de tempo disponível do professor para se qualificar e;

- o despreparo dos docentes frente a crescente atualização das tecnologias da informação.

Para Schmidt, o professor de história sofre com a ambigüidade de sua imagem, já que ela “oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres” (SCHIMIDT, 2006, p.55). Segundo a autora, os professores ainda têm dificuldade com a transposição didática dos conteúdos, isto é, em transformar os conteúdos científicos em “saber escolar”, ou seja, em adequar a linguagem científica aos alunos, possibilitando que eles compreendam o que se objetiva ensinar.

Schmidt (2006) ressalta ainda a importância dos alunos fazerem parte do processo de construção do conhecimento, uma vez que a escola não deve ser entendida como transmissora de conhecimentos prontos e acabados. Os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de aula devem ser assumidos pelos professores, de maneira que contribuam para que os alunos possam conhecer as diversas realidades existentes. Para tanto, cabe favorecer análises sobre a sociedade atual, a partir do cotidiano dos alunos, considerando fatores coletivos, individuais e propondo que reflitam, discutam e analisem questões através de diferentes ângulos e tempos históricos.

Segundo ainda Schmidt (2006), “Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (SCHIMIDT, 2006, p.57). Pode-se relacionar esse trecho aos Parâmetros Curriculares Nacionais dedicado ao ensino de história (BRASIL, 1998), uma vez que neles é destacada a importância da utilização de eixos temáticos e sugerido a relação dialética entre os problemas/características locais com os/as globais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, segundo Silva:

[...] tem como objetivo nortear o ensino brasileiro a partir de habilidades e competências que se julgam desejáveis aos educandos, as quais, segundo os idealizadores do documento, podem ou devem ser trabalhadas na disciplina de História ou, quando for o caso, de Estudos Sociais (2011, p.05).

A história local, como foi possível observar através desse estudo, vêm sendo defendida por muitos autores e consta, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Fundamental I (1998) e Fundamental II (1998) e nas

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Os PCNs de ensino de história fazem crítica ao ensino tradicional, pautado na memorização e na repetição oral, propondo nova maneira de estudar história, baseada na história local, articulada à história nacional e global, bem como na utilização de fontes diversas. Soma-se a isso a importância de se trabalhar com a realidade dos alunos, entendendo-os como pesquisadores e participantes da história.

Os documentos traçam breve histórico sobre a disciplina de História no Brasil, indicando que ela entrou em crise a partir do fim do regime militar, com base em uma revisão crítica sobre como a história era ensinada até então (SILVA, 2011). Nesse processo, ressaltam os textos, houve a valorização do estudo da história local, uma vez que acredita-se que é possível "identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana" (SILVA, 2011, p.07).

Para justificar a opção pela história local, consta no PCN que:

[...] o trabalho escolar ganharia mais significado, visto que a abordagem partiria de objetos e situações do cotidiano, da família e de amigos. Logo, sua proposta é de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão das relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheça presença de seu próprio tempo em seu dia-a-dia (SILVA, 2011, p.07).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de história evitam discutir sobre os conteúdos que devem ser trabalhados. Ao invés disso, esse documento apresenta conceitos, temas e metodologias que devem ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido com os alunos. Dentre os conceitos abordados, destacam-se: sujeito histórico, fato histórico e tempo histórico.

Sobre o entendimento de sujeito histórico, especificamente, cabe ressaltar que o PCN Fundamental I apresenta o seguinte:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses,

políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc (BRASIL, 1997, p.29).

Ainda sobre o entendimento de sujeito histórico, o PCN Fundamental II também enfatiza que:

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências (BRASIL, 1998, p.39).

No PCN Médio também encontramos:

Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BRASIL, 2006, p.75).

É claramente possível perceber que a proposta feita pelo PCN é diferente das tradicionais, uma vez que dá voz a grupos sociais que antes eram esquecidos pela história tradicional. O PCN visa suscitar a formação crítica do aluno e não a criação de uma identidade pautada na ideia de nação, daí fugir da abordagem que privilegia a história dos grupos dominantes em detrimento dos demais grupos sociais. Ao invés disso, defende-se nos PCNs a abordagem do cotidiano nas aulas de história, acreditando que ele oportuniza aos alunos a compreensão das relações entre as diversas estruturas políticas, culturais e sociais organizadas na sociedade.

CAPÍTULO 3

CINEMA E ENSINO

“Nenhuma arte simula a vida como o cinema. Todavia, não é uma vida. Também não é propriamente uma arte. Porque é uma acumulação, uma síntese de todas as artes. O cinema não existia sem a pintura, sem a literatura, sem a dança, sem a música, sem o som, sem a imagem, tudo isto é um conjunto de todas as artes, de todas sem exceção”.

(Manoel de Oliveira)

3.1. Contemporaneidade e Audiovisuais

A contemporaneidade traz muitas questões para reflexão. Uma delas é o paradoxo entre modernidade e pós-modernidade. Muitos pesquisadores não concordam com a ideia de pós-modernidade, uma vez que pontos fundamentais da modernidade ainda não foram superados para dar início a um novo período.

A modernidade é um período que amadurece no século XIX. É um período histórico repleto de ambivalências, que comporta contradições difíceis de compreender.

Uma das ambivalências presentes se refere ao próprio termo modernidade. Muitos autores acreditam que não vivemos mais na modernidade, vivemos em uma era pós-moderna, que insere questões que não estavam presentes no período anterior. No entanto, outros teóricos, como Bauman (2004), Berman (1986) e Giddens (1991), entendem como problemática essa denominação do período atual, uma vez que afirmam que não houve mudanças significativas para a entrada de uma nova era.

Para esses teóricos a modernidade está desgastada e vive uma crise, porém, ainda apresenta as mesmas questões e problemas, portanto, não foi superada. Segundo Giddens (1991), vivemos em uma fase de “modernidade questionável”. De acordo com o autor:

Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é “pós-moderna”; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de “pós-modernidade” (GIDDENS, 1991, p.05).

Outro argumento utilizado pelo autor para defender a ideia de que ainda estamos na modernidade é o fato da indústria ainda deter o poder econômico. A indústria ainda é protagonista. Para ele, as novas configurações da indústria atual não excluem as antigas, portanto, não foram modificadas ao ponto de estarmos em uma sociedade pós-industrial.

Para Bauman (2004) houve um esgotamento do projeto da humanidade, responsável por causar a crise na modernidade. Atualmente, os limites do projeto da modernidade estão mais claros, o que gera um mal-estar latente nas pessoas

(que estão cada vez mais ansiosas e angustiadas). Porém, mesmo estando desgastado, continua a se investir nele.

A medida que a sociedade capitalista está sendo constituída, a modernidade também está.

Uma das contradições difíceis de explicar é o paradoxo do desenvolvimentismo. Já houve a crença (e ainda há) que o desenvolvimento é sinônimo de bom, porém, o desenvolvimento dentro da modernidade tem um custo alto: à medida que se desenvolve, também se destrói. Ademais, é necessário o questionamento acerca de quem se beneficia com o desenvolvimento. Segundo Berman, todo desenvolvimento tem um alto custo para o ser humano, uma vez que:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos (1986, p.14).

Na Modernidade o desenvolvimento está ligado a tecnologia. Antigamente, existia um grande sentimento de confiança em relação a tecnologia, uma vez que ela proporcionava segurança, segundo Giddens (1991). A razão, na sociedade moderna, se transforma em tecnologia. Porém, após a Guerra Mundial, percebeu-se que a tecnologia também destrói, o que abalou a confiança cega que se tinha nela.

O poder é outro ponto a ser discutido na sociedade moderna. As relações de poder sempre existiram na sociedade, porém, a modernidade traz sua própria configuração de poder. Segundo Foucault (1979), não existe uma divisão em quem tem e quem não tem poder, para ele “O indivíduo é o efeito do poder, e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1979, p.184).

O autor também discute a relação entre Poder X Saber. Para ele, saber e poder estão integrados. Os intelectuais são as figuras que dominam o saber, o seu papel na sociedade atual é produzir verdades. As verdades são produzidas e validadas pelas Instituições, é necessário compreender que as Instituições não são neutras e beneficiam a um determinado grupo, tais verdades não devem ser inquestionáveis. O poder é discurso, portanto, é difuso e complexo.

Os apontamentos de Foucault (1979) se aproximam das ideias de Giddens. Para este autor, a modernidade criou os sistemas peritos, que são um conjunto de conhecimentos técnicos expressos em algumas profissões. Atualmente, especialistas são convidados a validar certas verdades que se intenta reproduzir e propagar. Considerando que Foucault afirma que o poder também pode ser representativo, os especialistas, vestidos de maneira “adequada”, proferindo um discurso, criam a sensação de confiança e de segurança naquilo que estão difundindo.

A modernidade trouxe consigo muitas inovações tecnológicas. A internet e a televisão aproximam pessoas e lugares e dão a impressão que estamos todos ligados. Como já citado anteriormente, os filmes e a mídia, de modo geral, produzem discursos, muitos deles preconceituosos. Facilmente podemos encontrar hoje filmes, documentários, matérias de revistas e sites abordando diferentes culturas. Através desses meios, podemos ter a falsa sensação de conhecer uma cultura que não é a nossa.

Cultura, segundo Geertz (1978), é um conjunto de valores, definidos socialmente, que definem o comportamento de um grupo. Esses comportamentos determinam quem é cada um, influenciam a maneira de ser, o modo de se relacionar com o Outro, de amar, de se alimentar, de se vestir etc.

Na sociedade contemporânea a cultura é fortemente construída pelos efeitos dos audiovisuais. Por serem tecnologias de comunicação social, transmitem informações e acabam por gerar novos comportamentos, novas formas de estar no mundo, novas maneiras de interação e comunicação e novas visões de mundo.

Montón (2009), versando sobre a relação existente entre o mundo midiático e a realidade atual, afirma que a sociedade atual encontra-se em um momento no qual está rodeada de diversos recursos audiovisuais. Eles são acessíveis às distintas classes sociais e povos de culturas muito diversas, se comparado ao elitismo presente em outras manifestações culturais. Dessa forma, os espectadores se veem envolvidos com as imagens o tempo todo, o que pode torná-las pouco valorizadas, uma vez que estão inseridas no cotidiano de forma tão intensa e tão comum que, as pessoas acostumadas com a sua presença, deixam de olhá-las de forma mais atenta.

Ainda que os avanços tecnológicos não atinjam a todos na mesma proporção, as novas tecnologias trazem novas questões para todos os contextos, incluindo o educacional. Porém, mesmo com atual estado da sociedade perante esses recursos, ainda não existe uma clara concepção educativa em relação às imagens. Portanto, cabe criar uma postura crítica frente a elas, ensinando a lê-las e interpretá-las e, por conseguinte, criar meios para que sejam valorizadas.

Ao mesmo tempo em que consideramos que o homem está submetido à presença de todo tipo de imagem, em momentos diferentes da vida, nas quais transmitem diversos tipos de mensagem. De acordo com Montón: "[...] parecia lógico que de forma paralela se lhe facilitasse uma série de meios para poder interpretar essas imagens a fundo" (2009, p.33).

Araújo (2007) defende que, em um mundo como o que vivemos, é essencial formar criticamente o olhar do aluno em relação as imagens. Isto porque, tal atitude é que oportunizará quebrar com o efeito de real que elas provocam e as ordenar temporalmente. Além disso, contribuirá para desmistificar as imagens padrão que estão impregnadas em nosso imaginário coletivo.

Mesmo com a grande popularização dos meios audiovisuais, a sua utilização na escola se apresenta como um grande desafio, seja pela resistência dos professores em usar essa tecnologia ou sua utilização equivocada. A escola não pode ignorar este novo panorama e ficar alheia a essas novas tecnologias. Os parâmetros de ensino precisam se modificar e as novas tecnologias necessitam ser inseridas na sala de aula.

Ainda são percebidas algumas desconfianças para com a inserção dos recursos audiovisuais nas escolas e nas Universidades. Segundo Freire e Caribé (2004), isso se deve, além de outros fatores, a ênfase excessiva ainda na escrita, considerada como documento superior em relação ao oral e ao audiovisual. Contudo, frisam os autores, os audiovisuais permitem que o aluno “não se vê mais como mero coadjuvante no binômio *transmissão-recepção* de conhecimento. Agora ele pode estabelecer, junto com o professor, uma relação entre o que vê e o que ouve” (FREIRE; CARIBÉ, 2004, p.03).

A linguagem imagética tem um valor inegável no processo de aprendizagem atual. Vários pesquisadores defendem que os filmes podem ser considerados, inclusive, novas modalidades do discurso histórico, capazes de

representar o passado. Nóvoa (2008), por exemplo, se insere como um dos pesquisadores que defendem os recursos audiovisuais como elementos construtores do discurso histórico. Para ele, as novas tecnologias criam novas representações sociais, portanto, abrem novos caminhos para a construção da história, criando-se novas narrativas.

Em tempos que a sociedade está engendrada em um mundo midiático, no qual as imagens se tornam parte do cotidiano do homem e os recursos audiovisuais estão fortemente presentes, torna-se pertinente o estudo mais aprofundado da utilização desses recursos em sala de aula. Logo, é necessário ampliar a visão sobre pedagogia e currículo, considerando outros contextos e instâncias educativas, incluindo o cinema, pois ele: "[...] produz conhecimentos e pode pela pedagogia que veicula ser um aparato sócio-cultural comprometido com a transformação da sociedade" (HOLLEBEN, 2004, p.09).

3.2. Cinema e Educação

Um dos audiovisuais mais popularizados é o cinema.

O nascimento oficial do cinema aconteceu em Paris, no dia 28 de dezembro de 1895, com a exibição de 20 minutos da "Chegada de um trem à estação de la Ciotat", produzido pelos irmãos Lumière. Para eles, o cinema funcionava como um registro da realidade.

Com essa experiência de sucesso, dois anos mais tarde, em 1897, foi criada a primeira sala de cinema do mundo, o Cinema Lumière.

De acordo com Holleben (2004, p.12): "O cinema traria uma revolução cultural ao século XX, já que reunia em si mesmo, as outras seis artes já conhecidas: a dança; o teatro; a música; a literatura; a pintura; e a escultura."

Contudo, foi com David W. Griffith (1875-1948) que ocorreu a criação da linguagem cinematográfica e a invenção da estrutura narrativa que serviu de modelo para o cinema clássico de Hollywood. Griffith queria que o expectador se sentisse dentro do filme, então, diferente de como era feito anteriormente, ele modificou a posição das câmeras em suas obras, fazendo com que deixassem de ser estáticas, mostrando apenas o ator de corpo inteiro, ampliando a movimentação e o campo de visão do expectador, dotado assim a narrativa de mais movimento.

George Meliés (1861 -1938) opõe-se ao estilo documentarista, sendo o primeiro a usar figurinos, atores, cenários e maquiagem. Além disso, sua profissão como ilusionista afetou seu trabalho com o cinema, já que lhe favoreceu utilizar muitas trucagens, isto é, cortes feitos nos filmes.

Dali em diante, a linguagem cinematográfica foi evoluindo. Assim, do que era apenas registro de movimento, o cinema passou a ser a representação de tudo que envolve a vida. Os temas, o conceito de personagem e a ideia de estrutura narrativa foram sendo modificados. Conforme Holleben:

Através das décadas e, por que não dizer, dos séculos, o cinema vem mexendo com a consciência, os valores, os sonhos e as fantasias do ser humano. Através do cinema é possível viajar pelo tempo, conhecer o passado, antecipar o futuro, viajar a lugares distantes, conhecer pessoas e culturas diferentes. Mais ainda, é possível experimentar emoções e sensações causadas por situações que não vivenciamos na vida real (2004, p.14).

A princípio, o cinema foi explorado como curiosidade científica, não se pensava que ele poderia ser comercializado. Porém, os Estados Unidos, com o intento de propagar sua ideologia de dominação, passou a produzir um grande número de filmes. Diante do forte impacto econômico causado pela Segunda Guerra Mundial em vários países, os EUA passou a dominar essa arte. É novamente Holleben que destaca:

No decorrer da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos passam a produzir também em outros países, principalmente na América Latina, utilizando filmes de diferentes gêneros - cartoons, musicais, comédias, e faroestes - como potente arma de propaganda, inclusive, propaganda de guerra, obtendo-se com isso uma estrondosa expansão e conseqüente hegemonia nos mercados internacionais. Nas palavras de Hennebelle (1978) "Com os filmes, ocupavam-se territórios sem a necessidade de movimentar tropas" (2004, p.22).

A forma de dominação cultural exercida por meio da indústria cinematográfica sobre o resto do mundo ganhou força, no sentido de que suas narrativas, carregadas de ideologias e mascaradas pela ideia de serem de caráter universal, apresentavam a sociedade, o sujeito, o mundo americano como modelo a ser seguido. A esse respeito, é importante ressaltar aqui as palavras de Jean Mitry, quando afirma que:

[...] o cinema se tinha transformado em arte graças ao seu processo de industrialização, mas que não podia ter chegado a ser uma autêntica indústria se não fosse uma arte, um

espetáculo de arte, um relato em imagens animadas (MITRY, 1978 apud MONTÓN, 2009, p.32).

O cinema tornou-se um instrumento para dominação e manipulação da sociedade, mostrando uma realidade manipulada a partir do interesse dominante e não abarcava a totalidade de um acontecimento histórico. O cinema era visto como expressão do real servindo como instrumento para transformação, ampliando-se a visão objetiva do mundo proporcionado pela realidade totalmente retratada por suas lentes.

O cinema também passou a servir também como estratégia de guerra, houve a documentação visual da 1ª Guerra Mundial para possibilitar discussão entre os generais da guerra, para obter conhecimento sobre o inimigo e para exibição nos noticiários.

Em relação a utilização do cinema como proposta educativa já é possível identificar alguns discursos por volta de 1906, na França considerando o cinema para este fim. Em 1911, em Versalles, o professor Liceu Hoche, empregou projeções animadas em suas aulas, nessa época também foi crescente a preocupação em estabelecer a censura etária nas produções.

No Brasil o uso sistemático do cinema em sala de aula com o fim educativo foi mencionado em livros de Jonathas Serrano em 1912 e 1917 e por Venerando da Graça em 1916 e 1918. Segundo os estudiosos:

A preocupação com o conteúdo dos filmes e sua influência sobre o público era grande entre os intelectuais brasileiros. A apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública, desde os primórdios, deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.63).

No Brasil, assim como em outros países, o cinema se estabeleceu como base para a formação moral do povo e para promover o processo civilizatório.

Em relação ao cinema no Brasil, Aquino traz importantes considerações:

No Brasil nos anos 40 e 50, o cinema era um “evento social”, que contagiava e reunia uma massa populacional considerável. Segundo Rosália Duarte a crença no poder do cinema de instruir e educar, através de uma dramaturgia amplamente acessível a todo tipo de pessoa, atravessava com força inusitada a sociedade brasileira no período, preocupada com a criação de um projeto civilizatório e de aculturação do povo que pudesse ser levado a todos os cantos de um território

de dimensões continentais. Dentro deste panorama, é importante compreendemos o cinema, como um veículo, sócio-cultural e educativo, desde daquela época (2008, p.02).

Entre os anos de 1920 e 1930 os produtores do cinema nacional enxergaram no cenário brasileiro uma oportunidade para consolidação da indústria cinematográfica no país. Estudiosos observam que:

[...] a ideia de tomar o cinema como meio para a difusão de conhecimentos e para a formação de hábitos e de comportamentos de milhões de analfabetos, espalhados pelas diferentes regiões do País, começou a conquistar adeptos. A proposta, formulada originalmente por educadores e gestores da educação pública, teve eco entre produtores de cinema nacional, que viam a participação dos filmes na educação das massas incultas como um caminho para a consolidação da indústria cinematográfica no País (DUARTE; ALEGRIA; 2008, p.61).

Ainda segundo os autores, o cinema nacional passou a ser compreendido como um caminho mais fácil para superar a incapacitação do povo para se comunicar e entrar em contato com o resto do mundo, além de ser uma forma de solução rápida para a difícil tarefa de educação dos brasileiros.

Em 1932 foi criada a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB), resultado da reunião de produtores brasileiros incentivados pela notícia de que seriam isentos de impostos à importação de filmes educativos. Em abril de 1932 Getúlio Vargas assinou o decreto 21.240, concretizando assim a iniciativa da ACPB, bem como as reivindicações dos educadores. Disso entende-se que:

[...] o reconhecimento do cinema como um instrumento importante para a educação, reafirmando, no texto legal, vários de seus pressupostos a esse respeito, além de terem garantido – através de um serviço único e centralizado de censura, instituído pelo mesmo decreto, no Ministério da Educação – a possibilidade de intervir no conteúdo dos filmes (Brasil, 1932). O decreto nacionalizou o serviço de censura cinematográfica, reduziu as taxas de importação de filmes virgens, comprometeu o Estado brasileiro com o futuro da produção nacional de filmes e com a cinematografia educativa (DUARTE; ALEGRIA, 2008 p.66).

Getúlio Vargas, em 1938, se pronunciou em relação a importância do cinema, evidenciando seu poder de atingir uma grande quantidade de pessoas, de diferentes classes, de uma só vez, “incluindo os analfabetos”. Via como uma maneira eficiente de instrução. Essa visão era compartilhada por educadores e

produtores. Segundo Vargas (1938), o cinema “influi diretamente sobre o raciocínio e a imaginação dos espectadores de qualquer classe social”.). Vargas enxergava o cinema como um retrato fiel da realidade.

Mesmo com todas as discussões envolvendo cinema em tantos anos de história, apesar da formulação de políticas públicas, se observa pouco avanço na visão sobre cinema e educação nas escolas atuais. O cinema ainda é utilizado simplesmente de forma instrumental. A exibição de filmes é voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar sua dimensão estética, seu valor cultural e o lugar que ocupa na história do cinema. De acordo com Fantin:

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto (2007, p.01).

Considerando a forte intervenção que o cinema proporcionou e proporciona na vida das pessoas, cabe examiná-lo como meio de reprodução de ideologias que formam a grande massa da população. É imprescindível, portanto, que o cinema seja pensado na escola, com intuito de promover aparatos para que os alunos possam ter um olhar crítico acerca dos filmes e não ser um mero espectador passivo dessa tecnologia.

Duarte realizou uma pesquisa com 25 crianças de classes populares e constatou que era grande o número de filmes assistidos por elas em canais de televisão abertos e em DVD. Em uma etapa da pesquisa, foi perguntado para essas crianças darem notas aos filmes e o indicarem para alguém. Surpreendentemente, Duarte e Alegria notaram que essas crianças não conseguiam diferenciar um filme do outro e afirmavam ter gostado de todos “desde que tivessem ação e aventura, alguma cena engraçada, uma história divertida e, acima de tudo, final feliz.” (2008, p.72).

Foi percebido que essas crianças não dispunham de critérios para julgar um filme como bom ou ruim. Para Duarte e Alegria, isso é devido:

Por um lado, porque julgamentos de qualidade (estética, técnica, narrativa, etc.) exigem conhecimentos específicos e estes não haviam sido comunicados a elas, construídos com elas; por outro, o fato de verem sempre o mesmo tipo de filme dificulta o contato com diferentes formatos estéticos e narrativos, modos de narrar de diferentes culturas, línguas e países, e o acesso à diversidade é uma fonte importante de aquisição dos conhecimentos que tornam possível a elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade. O contato com obras de diferentes procedências e formatos certamente provocaria nelas dúvidas e inquietações quanto à qualidade dos filmes que veem ou que, pelo menos, daria a elas outras possibilidades de fazer comparações (2008, p.72).

Diante desse cenário, é necessário pensar noutra possibilidade de ensinar as crianças a ver filmes, tendo como objetivo construir com elas os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que veem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento crítico e estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes e acessíveis artes visuais da atualidade, dotado de imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo.

É necessário se investir no uso do cinema em sala de aula. Isso pode ser feito da mesma forma que foi realizado o incentivo da leitura, estimulando seu gosto através do contato com bons livros e a presença deles na escola.

O cinema e a educação se aproximam por muitas razões variadas. Uma delas é a construção de uma leitura crítica em relação aos filmes e a outra é a formação de uma visão estética do sujeito. Para criação dessa visão é necessário apreender a especificidade das obras fílmicas:

[...] cabe também e principalmente à escola “o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta” (TEIXEIRA & SOARES, 2003, p.14 apud HOLLEBEN, 2004, p.52).

O professor deve ter claro que, enquanto produto cultural, o cinema está condicionado por fatores econômicos, políticos e ideológicos e apresenta um caráter difusor e mediador de ideais, visões, culturas e realidades. Dito de outra maneira:

A produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social (LOREIRO apud HOLLEBEN, 2004, p.32).

Entretanto, apesar desse caráter, o cinema é um recurso rico para ser utilizado em sala de aula. O professor pode trabalhar com a representação da realidade mostrada no vídeo, sensibilizando o olhar do espectador, para que perceba que os filmes estão repletos de visões de mundo, que são reflexo da sociedade e do tempo que o produz, relativizando, assim, as verdades apresentadas pelo filme. Conforme Setaro:

Atualmente, se reconhece no cinema a capacidade não apenas para reproduzir a realidade, mas, também, para reconstruir a realidade de modo inteiramente original, atribuindo-lhe de uma faculdade única e jamais reconhecida a qualquer outra arte: “a de transformar o mundo em discurso servindo-se do próprio mundo” (2004, p.19 apud HOLLEBEN, 2004, p.15).

O cinema não tem como propósito servir como fonte histórica, sendo assim, não tem o comprometimento em retratar verdades sobre determinado fato histórico. Porém, isso não impede que o professor possa fazer uso dele no seu trabalho pedagógico, haja vista que, como qualquer fonte histórica, ele também (re)cria uma certa realidade (FERRO, 2010). Sabendo-se trabalhar com o filme, é possível realizar boas aulas, uma vez que é uma linguagem proporciona prazer e que está presente na vida dos alunos. Araújo defende que:

[...] o filme pode tornar-se um documento para o profissional de história, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica, dessa forma, permitindo com que seja visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento (2007, p.17).

Rosenstone e Raack (apud Montón, 2009) acreditam que só os filmes são capazes de aproximar as pessoas da vida real, pois conseguem representar o multidimensional mundo dos seres humanos.

Para Araújo o cinema é o encontro da realidade com a ilusão, posto que “[...] capta a realidade tal como ela é. Mas, ao fazê-lo, já está nos transportando para um universo da imaginação” (1995, p.33).

O cinema é uma arte elevada, porém, acessível. Ele é composto por processos de reelaboração poética, sendo mais voltado para expressão do que para a comunicação. Trata-se de um meio capaz de proporcionar distintas emoções, expressando e ressignificando o mundo. Holleben nos lembra que:

Entre várias conceituações, Teixeira & Lopes (2003), ao entenderem o cinema como forma de criação artística, onde circulam afetos e o espírito se eleva, enriquecido pela experiência da arte também é “uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo”, essas ideias sejam elas filosóficas, estéticas, histórico-sociais, poéticas, existenciais, postas em movimento, nos fazem compreender e dar sentido às coisas, assim como ressignificá-las e expressá-las (2004, p.15).

De acordo com Napolitano: “[...] o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (2008, p.12).

Um dos fatores que atuam na relação entre espectador e filme é a identificação. Tal identificação deve ser considerada pelo professor, pois é através dela que se constrói um vínculo entre o espectador e a trama, fazendo-a determinante para as percepções que os educandos terão acerca do filme. Conforme Holleben: “Talvez seja a identificação entre espectador e a trama que explique a mobilização de sentidos que se opera em quem assiste a um filme e que é própria e única na experiência com a arte cinematográfica” (2004, p.65).

Os filmes sempre podem ser trabalhados em sala de aula. Eles aproximam os alunos de uma cultura elevada, uma vez que o cinema é uma obra de arte coletiva e sofisticada, ao mesmo tempo, que é uma cultura de massa, presente no cotidiano de todos como forma de lazer. Por conta disso:

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar

e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive (DUARTE, 2009, p.72).

O professor deve exercitar a capacidade crítica dos alunos com essa e com outras mídias, ele é o mediador entre os alunos e a mensagem presente nos filmes. O aluno deve ser munido da capacidade de estabelecer relações entre a sua realidade e o que é apresentado nos filmes.

A partir dessa nova visão, uma nova política social deve ser pensada e, assim, uma nova escola precisa ser estruturada, com base na utilização das novas tecnologias de maneira intencional e construtiva, que possam proporcionar aos alunos a reflexão crítica sobre o cinema e munir o professor de possibilidades para o uso dessa linguagem.

3.3. Possibilidades pedagógicas

A utilização dos recursos filmográficos, na maior parte das vezes, se faz como a das demais artes, apenas como fonte de entretenimento e/ou como ilustração de outra forma de conhecimento mais confiável. O uso dos filmes apenas para ilustração não traz nenhum acréscimo para a construção do pensamento crítico dos alunos.

O primeiro e grande desafio a ser enfrentado pela escola é ir à contrapelo das tendências dominantes, que faz com que a escola seja refém do mercado. É preciso compreender o cinema como legítimo produtor de cultura e como precioso instrumento de conhecimento da história das sociedades e dos sujeitos, bem como fundamental para sua formação estético-educacional.

A primeira questão a ser pensada quando se trata da utilização dos filmes em sala de aula é pensar sobre quais filmes serão trabalhados, o que exige a reflexão de quem é o público com o qual irá trabalhar e quais objetivos serão propostos (NAPOLITANO, 2008). O filme deve ser adequado à faixa etária com que se trabalha, considerando repertórios culturais dos alunos, tanto no que se refere à cultura geral quanto ao repertório cinematográfico, propriamente dito. Além disso, as habilidades desejadas devem estar de acordo com o currículo e com o conteúdo discutido.

Para o trabalho com filmes é essencial um planejamento prévio, o que significa verificar se na escola existem recursos disponíveis e adequados à reprodução do filme e se ele pode ser encontrado/está disponível.

Após a escolha do filme, é necessário analisar qual época o filme evoca. Soma-se a isso a relação que o filme estabelece com seu próprio tempo, pois: “Ao contrário do que se possa imaginar, o filme representa tanto o passado quanto o presente, estando estes dois momentos ocorrendo num processo simultâneo” (FREIRE; CARIBÉ, 2008, p.06).

Aliás, o professor deve saber que as informações extraídas dos filmes estão mais diretamente ligadas à época em que ele foi produzido do que a época que retrata. Como estratégia para evidenciar o quanto do presente a película carrega, uma opção interessante é que sejam escolhidos dois ou três filmes que tratam do mesmo tema e que foram produzidos na mesma época, estimulando os alunos a estabelecerem relações e distinções.

Outro aspecto que precisa estar claro é que o filme apresenta uma nova visão sobre o passado, presente e futuro. Além disso, o espectador também cria uma nova visão ao assistir ao filme, como lembram Freire e Caribé:

[...] o espectador está sempre fazendo associações com seu espaço-tempo, ou seja, os acontecimentos do seu cotidiano influenciam sua percepção da obra, estabelecendo-se assim um diálogo entre quem assiste e a realidade da tela (2008, p.07).

Diante dessas observações, é possível ao professor estabelecer uma relação dialógica, de modo a possibilitar que o aluno consiga perceber a relação entre o que assiste e sua própria realidade, tornando-se participante do processo de aprendizagem.

Na utilização dos filmes ressalta Napolitano (2008), o professor deve criar um “ambiente de significação coletiva”, abordando informações sobre o filme:

- a que segmento do público - faixa etária - ele se dirige;
- de que forma foi recebido pela crítica;
- dados de bilheteria, opinião da crítica;
- em que contexto foi produzido;
- de quem é a direção, quem são os artistas que protagonizam o enredo (se famosos ou não);
- sob que bases foi criado seu roteiro (obra literária, fatos do cotidiano;
- acontecimentos históricos, projeção do futuro etc.);

- que temáticas aborda;
- como o filme foi recebido pela crítica.

Contudo, cabe ressaltar que nenhuma dessas informações substitui a análise e reflexão do enredo materializado na tela. Para tanto, registra Holleben:

De caráter individual, qualificar per si uma película significa perguntar: em que momento de sua trajetória de vida o filme foi visto e que impressões causou; que lições, saberes e aprendizagem possibilitaram são, a meu ver, alguns critérios legítimos de apreciação de uma boa obra fílmica (2004, p.68).

Segundo Napolitano (2008), o professor deve ter cautela, pois está sujeito a cair em duas armadilhas, quando se trata da utilização do cinema na sala de aula. Prossegue o autor:

[...] a primeira é o anacronismo e o segundo é o efeito de super-representação-fílmica (ou seja, o que é visto como verdade absoluta). O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as representações/ interpretações do passado, sendo por sua vez incoerentes com a época representada, enquanto que o efeito da super-representação, norteiam as crianças e os mais jovens, devido a força que as imagens possuem, está influenciada desprendida através das figuras fílmicas/ icnográficas assumem uma dimensão simulada da realidade, conhecida como túnel do tempo (NAPOLITANO apud AQUINO, 2008, p.05).

Dessa forma, cabe ao professor trabalhar criticamente com os filmes, deixando claro que eles não possuem o compromisso histórico de retratar a realidade tal como ela é. O filme é uma construção imaginativa, que irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e tem profunda intervenção humana, consistindo em uma interpretação, que recria a realidade e está rodeada de valores da época em que foi produzido.

Porém, para que o professor possa trabalhar dessa maneira com os filmes, ele também deve ter uma formação estética, deve estar preparado para lidar com os diferentes tipos de saberes que o cinema pode envolver.

Fantin (2007), ao realizar pesquisa, constatou que a utilização do cinema na escola é bem específica e, ao mesmo tempo, em que gera para o aluno uma forma mais descontraída de explorar suas emoções, gera também ansiedade no professor. Esse fato revela a importância de estar presente na formação do professor a mídia-educação.

Fischer (2009) propõe que a formação do professor abarque práticas que se concentrem na formação ética e estética, na educação do olhar e no

conhecimento de si mesmo. É importante destacar que a autora entende a formação por uma perspectiva que vai além da institucional, a formação por ela é entendida como escolha de sua própria existência, de um estilo de vida.

A autora entende como ideal a formação de uma prática de acesso a filmes não convencionais para a educação do olhar e da sensibilidade, para uma educação ética de si mesmo. Essa formação hoje em dia é necessária, uma vez que estamos expostos às mídias o tempo todo, mídias que mediam a nossa formação como pessoas.

Analisar filme não é apenas um exercício reflexivo de caráter pedagógico. É necessário ver a narrativa fílmica como expressão artística, considerando sua natureza e função estéticas.

Um filme pode ser visto e revisto de diversas maneiras. Ele carrega muitos elementos que podem ser trabalhados e analisados. Existem muitas alternativas para se trabalhar com os filmes: antes ou depois das reflexões envolvendo certo conteúdo, bem como intermediando o conteúdo a ser estudado. É uma vez mais Holleben que pontua:

[...] tal como a educação e mais ainda, se dialogando com ela, o cinema pode “vir-a-ser” se assim o quisermos - um elemento vital para a construção de um homem livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar o mundo e a vida. Aberto à multiplicidade de propostas, respeitando as diferenças e a igualdade que devem balizar a sociabilidade humana, pode ser inovador na descoberta de novos caminhos (2004, p.71).

Outra questão que pode ser retratada refere-se ao estudo de um filme para entendimento do presente envolvendo sua produção. Segundo Aquino:

[...] sendo o mesmo, capaz de integrar os educandos aos diversos aspectos que envolvem a produção de fílmica, como: o aparato técnico, o enredo social, o local de produção, propiciando uma inter-relação com sujeito presente - passado numa teia de questionamentos, ou seja, problematizando o contexto cinematográfico, apoiado na historiografia apresentada pelo filme (2008, p.02).

Contudo, para levar adiante este intento, é preciso que o professor proporcione leituras complementares e/ou que apresente aos alunos um breve roteiro com questionamento, levantamento bibliográfico e biográfico.

Entre as possibilidades presentes no uso do cinema, Napolitano (2008) discute a utilização de filmes comerciais em sala de aula, não atendo-se somente

ao conteúdo do filme, mas à linguagem, à composição cênica e à performance dos atores, por exemplo.

Segundo ainda Napolitano (2008), os filmes podem ser trabalhados de acordo com os temas e os conteúdos das várias disciplinas. Pode ainda envolver a exploração de certas habilidades e competências: como a leitura e escrita, o aperfeiçoamento da criatividade; o aprimoramento da habilidade narrativa e descritiva; a capacidade crítica; e o desenvolvimento de conceitos. Sobre esta última possibilidade, Napolitano destaca que:

[...] os conceitos presentes nos argumentos, nos roteiros e nas situações direta ou indiretamente relacionadas com os filmes selecionados pelo professor são inumeráveis, podendo ser retirados ou inferidos diretamente do conteúdo fílmico em questão ou sugeridos problemas e debates suscitados pelas atividades com cinema em sala de aula e projetos escolares (2008, p.19).

Fischer (2009) propõe trabalhar com filmes que tem como ponto central a transformação de alguma personagem, que passa por alguma experiência que a subverte e que reproduzem personalidades, comportamentos, práticas e valores sociais atuais dominantes. Para ela, esses filmes ajudam a pensar a formação ética e estética de professores. Ela destaca a importância de se considerar o conjunto estético do filme que faz parte da narrativa, os cenários, a trilha sonora, as cores, os rostos integrados, pois eles dão a intensidade e a intenção ao filme, a dramaticidade, os gestos das personalidades do filme são mais grandiosos até do que os próprios diálogos, eles dão sentido, nos fazem sentir mais do que as palavras.

Holleben (2004) traz outra proposta para o uso do cinema: o Cine- Fórum, isto é, o trabalho de análise de obras fílmicas a ser construída pelos alunos. Para isso, a autora recomenda que o professor assista ao filme que será trabalhado várias vezes, para que possa elaborar os roteiros de análise presente constituintes do cine-fórum.

Outra questão levantada pela autora refere-se a linguagem que o filme será passado. Segundo ela:

[...] prefiro assistir os filmes que são produzidos na língua pátria de seus protagonistas, ou seja, dou preferência aos legendados do que aos dublados. Muitas vezes as dublagens desqualificam, vulgarizam a narrativa do filme, especialmente no uso de expressões idiomáticas que muitas vezes não tem

tradução no idioma em que está sendo dublado (HOLLEBEN, 2004, p.78).

Fantin (2007) também ressalta uma proposta similar à do Cine- Fórum baseadas na apresentação, visão e discussão de filmes. De acordo com a autora:

Pretendendo desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme, pode-se trabalhar em diversas direções: privilegiar a dimensão estética do filme com a presença de um mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar sobre o filme”; ou ainda encaminhar uma condução sistemática e estruturada para “falar do filme”. (FANTIN, 2007, p.06).

Com relação ao tempo disponível para exibição do filme, é importante ter em mente que assistir ao filme apressadamente será, provavelmente, motivo de fracasso em sua apropriação didática, uma vez que aspectos relevantes podem ser deixados para trás em razão a pressa em passar o filme por conta da falta de tempo. Nesse caso, é possível tentar promover trocas solidárias de horários com outros professores. Considerando que o tempo médio dos filmes é de 2 horas, é aconselhável reservar três horas para a realização do trabalho completo. Outro expediente interessante é o de se valer de curtas-metragens, ou seja, de filmes com duração de 20 minutos, no máximo, portanto, exibidos numa única aula.

Além disso, vale lembrar que o espaço que será exibido o filme também dever ser bem pensado e contar, se possível, com cadeiras confortáveis, tela grande, boa qualidade de som e de imagem.

Para atividade posterior a exibição do filme é bom contar com um roteiro escrito para garantir o acompanhamento da atividade.

Não é aconselhável pausar o filme para promover apontamentos, principalmente, quando ele está sendo visto pela primeira vez, pois pode interromper a magia da surpresa, da emoção, do compartilhamento da dor ou da alegria, da reflexão, da identificação com o personagem ou a situação.

A respeito de debates promovidos por conta da apresentação e reflexão de filmes, Duarte frisa que:

Ainda no que refere ao debate, (em pequenos ou no grande grupo), são duas as indicações: que seja feito já na seqüência da exibição para não se correr o risco de esfriar o turbilhão de emoções, lembranças, afetos, o riso gratuito ou as

lágrimas envergonhadas, enfim, sentimentos nobres ou menos nobres que nos habitam depois de assistir um bom filme. É preciso falar, do dito, do enterdito ou do não dito do filme. É preciso comentar imediatamente do que nos sucede (2002 apud HOLLIBEN, 2004, p.78).

Existem professores que optam por empregarem os roteiros dos filmes que exibem (NAPOLITANO, 2008). O expediente é interessante, mas caso levado adiante, deve-se pensar que a entrega do roteiro deve ocorrer, preferencialmente, depois da exibição do filme, pois a sala estará escura, o que impossibilitará a leitura. Além disso, com o roteiro na mão, a plateia poderá se dispersar, fato que poderá intervir na percepção da totalidade da obra fílmica.

Napolitano (2008) sugere que o professor ministre uma aula introdutória sobre o tema que será tratado no filme e que, após a exibição, promova as discussões, de modo a conectar tema e filme.

Coutinho, por sua vez, defende que o professor deve estimular a criticidade dos alunos, algo possível por meio da apresentação de questões prévias e incentivo junto aos alunos para que façam seus questionamentos. Conforme esse autor:

O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê (COUTINHO, 2002, p. 2 apud HOLLEBEN, 2004, p.80).

É muito importante que o professor apresente a obra, mas essa apresentação não deve ser a sinopse contida no DVD, mas sim as impressões que teve nas várias vezes em que assistiu ao filme, de modo instigante. A respeito disso, Holleben nos lembra que:

É infinitamente mais prazeroso assisti-lo quando sabemos de seus méritos, das muitas e inumeráveis leituras que poderá suscitar, de tal forma que a apresentação realizada seja parte do filme, tão imprescindível que é (2004, p.81).

De qualquer modo, insiste Duarte, o educador deve ter consciência de que:

A significação das narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (em geral quando o revemos damos a ele novos significados). [...] esse entendimento vai ser organizado e ressignificando muitas vezes daquele momento em

diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas com outros espectadores, do contato com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme (crítica, premiações, etc.) e da experiência com outros filmes, permitindo que novas interpretações sejam feitas. Isso dá um profundo dinamismo à dimensão formadora da experiência com o cinema e faz com que seus efeitos somente possam ser percebidos a médio e longo prazo (2002, p.74 apud HOLLIBEN, 2004, p.78).

O professor deve orientar os alunos nas discussões e revelar o que não está claro no roteiro dos filmes. É dessa forma que os alunos vão estabelecendo relações entre o que assistem e o que vivenciam.

Nóvoa (2008) entende o conhecimento também como prática, por isso defende a importância da produção de vídeo pelos alunos. Tal autor defende que o trabalho com o cinema não deve se limitar a desenvolver o gosto e o senso crítico na reflexão sobre a história. Para além disso, os alunos podem/devem produzir seus próprios filmes. O objetivo do autor é que o aluno se torne capaz de aplicar as lentes da câmera para captar a história, como para registrar e explicar a Contemporaneidade.

Fantin (2007) também defende a importância de se fazer cinema e destaca essa prática como importante para a construção da cidadania. Segundo a autora:

[...] entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. Assim, ampliar as possibilidades educativas e culturais de educar para o cinema demanda entender que “o cinema não é só uma máquina de produzir significados, mas também arte, campo de produção de valores” (RIVOLTELLA, 2004, p. 84). Eis aí uma síntese das razões da presença do cinema e da produção de mídias na escola que contribuiria para o fim último da mídia-educação, que é a educação para a cidadania (FANTIN, 2007, p.07).

Fantin defende o trabalho colaborativo entre professores e estudantes e destaca a fala de Rivoltella:

Rivoltella traz uma imagem do professor como diretor de cinema, onde com as linguagens das mídias utilizadas por estudantes e professores para produzir mensagens ele seria o “diretor do filme” da situação formativa. Em tal perspectiva a sala de aula é vista como um laboratório, um lugar de aprendizagens

e de trabalho que, mais que colaborativo, seria cooperativo (FANTIN, 2007, p.08).

As propostas acerca da utilização de filmes expostas aqui, compreendem o cinema:

[...] tanto como instrumento como um objeto da intervenção educativa, envolvem as dimensões da fruição, da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora de crianças e professores. Assim, educa-se o gosto e a capacidade crítica a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada, com a possibilidade de produção ampliando a relação do sujeito com o cinema pela mediação da educação e da cultura. Disto decorre uma outra concepção de salas de aula, que podem se transformar em oficinas ou laboratórios, e em espaços de trabalho práticos e teóricos, implicando a necessidade de repensar a estrutura da escola (FANTIN, 2007, p.11).

Pensando na proposta de produção de vídeos pelos alunos, Vargas, Rocha e Freire (2007) a desenvolverem o "Promídia": software educacional destinado, justamente, a auxiliar crianças e adolescentes no processo de produção de vídeos. De acordo com tais autores:

O Promídia foi desenvolvido com o objetivo de dar suporte às atividades desenvolvidas nas etapas de pré-produção e pós-produção de um vídeo, oferecendo ao usuário uma visão geral de todo o processo. Tal visão, como foi dito, facilita o desenvolvimento da produção e visa também auxiliar na aprendizagem do processo e de suas características. Além disso, centralizando todos os artefatos gerados durante a produção de um vídeo (textos, imagens, vídeos, etc.) em um único ambiente, procuramos facilitar a organização da produção (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.04).

Segundo ainda esses autores, mesmo que considerada inicialmente uma atividade de lazer, a produção de vídeos pode ser utilizada como atividades de ensino-aprendizagem. Para tanto, os ganhos educacionais em relação ao vídeo podem se ampliar se forem abordadas as atividades de pré-produção, produção e pós-produção. O software "Promídia" permite a vivência de todas essas etapas, configurando um processo formativo amplo.

CAPÍTULO 4

ENCONTROS ENTRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

“Considero que, aquilo que é válido para todo processo educacional, também funciona na utilização das imagens. Apesar de vivermos uma civilização da imagem, é sempre bom dizer que a equação-chave da educação continua sendo o professor e o aluno; tudo será inútil, ilusório, diversionista, alienante e equívoco se desprezarmos essa equação”.

(Maria Eneida Fchini Saliba)

4.1. Cinema e História

A utilização do cinema como fonte histórica nem sempre foi valorizada (FERRO, 2010). O cinema não legitimava o trabalho do historiador, pois quando a História passou a ser considerada ciência, no século XIX, eram consideradas fontes históricas apenas documentos oficiais. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, privilegiou-se a história de personalidades, com uma visão linear, utilizando-se apenas fontes escritas.

A partir da Escola dos Annales esse panorama começa a ser modificado (FERRO, 2010). Trata-se de um movimento iniciado na França, no final da década de 1920, por pesquisadores que propunham a renovação do método de investigação histórica, ampliando a visão de homem e defendendo uma história que não privilegiasse somente o aspecto político, como feito até então, mas sim uma história que abrangesse o econômico, o social e o cultural.

A Escola dos Annales (NÓVOA, 2008) propunha novos temas de pesquisa e tinha presente a interdisciplinaridade com as demais ciências, a reflexão e abrangência do que se considerava fonte histórica, relativizando o conceito de documento histórico, até então considerado como fonte única para a história, além de abranger o conceito de tempo histórico, ao propor o tratamento dos diferentes ritmos temporais que cada episódio possui.

Dessa forma, novos campos para o estudo historiográfico foram abertos, de modo que novos olhares acerca dos documentos escritos promoveram o delineamento de outra concepção acerca de sua validade como verdade absoluta. A partir disso, eram compreendidos como fonte limitada e parcial, pois apresentam apenas certa visão de algum acontecimento histórico. Partiu daí a perspectiva dos Annales, que buscou novas fontes de saber histórico.

Segundo Nóvoa (2008), a partir dos anos 1960 iniciou-se uma nova visão que tratava a história como processo e o cinema como documento. Diante disso, o historiador passou a enxergar o cinema como agente da história e como fonte histórica, deixando de entendê-lo apenas como divertimento e prazer estético. Tal entendimento favoreceu compreender que o cinema é responsável por modelar mentalidades, sentimentos e emoções, bem como auxílio a entender que configura registro do imaginário dos homens em várias partes do planeta.

Os historiadores sempre seguem uma ideologia. Trabalham por conta do Estado que o emprega. Objetivam ser eficazes senão todo trabalho seria perdido, para que a eficácia seja alcançada optam por determinada metodologia e pela determinada fonte.

Antes de primeira guerra mundial os historiadores que escreviam a história para os adultos eram os mesmos que escreviam para as crianças. O intuito era que todos conhecessem os fatos que, no passado, glorificaram os povos e as nações, que enalteciam os heróis, para encherem os jovens de orgulho. As fontes históricas eram cuidadosamente escolhidas e, cada fonte, ocupava um lugar na hierarquia. Tal hierarquia reflete as relações de poder presentes na sociedade.

Nessa hierarquia de fontes, o cinema não tinha valor, era quase sem utilidade, uma vez que não fazia parte exclusivamente do acervo dos cultos da sociedade. O cinematógrafo é, nessa concepção: “[...]uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho” (FERRO, 2010, p.28).

Via-se no cinema apenas como instrumento registrador de movimentos que os olhos não podiam reter, porém, era totalmente ignorado como objeto cultural, obra de arte ou como documento. Entendia-se que: “O homem da câmera não pertence à sociedade dirigente, ao mundo dos letrados. Ele é simplesmente um caçador, um caçador de imagens” (FERRO, 2010, p.51).

O cinema era descaracterizado como documento histórico, uma vez que as imagens reproduzidas não têm autoria. Por muito tempo atribuiu-se a autoria do filme ao roteirista, não se reconhecia o direito de autoria daquele que filmava. Portanto, para os dirigentes da sociedade, aquelas imagens, que não se tratavam de fonte escrita, não tinham identidade, portanto, não havia como citá-las. Conforme Marc Ferro:

[...] a imagem não poderia ser uma companheira desses grandes personagens que constituem a sociedade do historiador: artigos de leis, tratados de comércio, declarações ministeriais, ordens operacionais, discursos. Além, do mais, como confiar nos cinejornais, quando todo mundo sabe que essas imagens, pseudorrepresentações da realidade, são escolhidas, transformáveis, já que são reunidas por uma montagem não controlável, por um truque, uma trucagem (2010, p.29).

Há que se considerar que se as imagens dentro das obras cinematográficas se tratam de montagem, a reconstrução da história feita pelos documentos históricos também são. A escolha desses documentos e a forma de reuni-los e de apresentar a sua argumentação também são montagens.

Com o passar do tempo, a história foi mudando, a hierarquização das fontes mudou, o ponto de análise histórica passou a ser a luta de classes, o método de análise e até mesmo a concepção do trabalho do historiador. Porém, apesar das mudanças, o filme continua na mesma posição. Pessoas cultas e historiadores frequentam as salas de cinema, no entanto, somente como espectadores, ainda não enxergando os filmes como fontes históricas, sendo assim, os filmes ainda sofriam com o olhar da desconfiança, visto como forma de mascarar a realidade. Na verdade, os professores ainda não sabiam como analisar, controlar e recuperar em seu discurso essas imagens.

O filme tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz sobre cada um do que seria desejável mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas. Isso é mais do que seria necessário para que após o tempo do desprezo venha o da suspeita, o do temor. As imagens, as imagens sonoras, esse produto da natureza não poderia ter, como o selvagem, nem língua nem linguagem. A ideia de que um gesto poderia ser uma frase, ou um olhar um longo discurso é completamente insuportável [...] (FERRO, 2010, p. 31).

A utilização de filmes no estudo da história foi feito pelo alemão Kracauer no pós-guerra (NÓVOA, 2008). A partir dos anos 1960 foram desenvolvidos estudos mais sistemáticos sobre cinema-história por estrangeiros. É possível concluir nesses estudos que, desde o início de sua história, o cinema é um instrumento formador de consciência, portanto, que se trata de agente da história. O fortalecimento dos estudos do cinema pela história ocorreria a partir da década de 1970, com os trabalhos do francês Marc Ferro (NÓVOA, 2008).

Conforme Ricouer (apud Montón, 2009), as narrativas históricas se caracterizam por terem a estrutura discursiva de um relato, pois possuem um discurso sequencial, em que os acontecimentos se integram numa trama, cujo sentido se faz em torno de uma sucessão temporal.

Este autor atribui às narrativas historiográficas a mesma estrutura das ficcionais, sendo que, nas primeiras, a configuração do tempo seria realizada através de conectores específicos, tais como o calendário, a noção de geração e o conceito de vestígio.

Contudo, para Ricouer a história e a ficção também guardam diferenças, visto que “[...] a historiografia pretende ser, sobretudo, um discurso sobre a verdade, um discurso que representa algo que realmente existiu” (*apud* Montón, 2009, p.135). Estabelece-se um acordo de verdade entre a narrativa e o historiador que oferece credibilidade ao discurso que se constrói.

Assim sendo, mesmo o trabalho cinematográfico não sendo igual ao trabalho do historiador, se assemelham muito.

Nóvoa (2008) também vai ao encontro dessa perspectiva, ao afirmar que a história dos povos antigos é quase hipotética, sendo preciso usar vestígios considerados mais insignificantes para reconstruí-la, o que significa fazer uso até mesmo da imaginação, pois a recriação dos fatos é apenas uma suposição.

A partir dessa afirmação, Nóvoa (2008) vai considerar o historiador como um artista, já que mesmo munido de diversos documentos, também precisa fazer uso da imaginação para reconstruir aspectos do passado. Sendo assim, é possível concluir que há muita arte na história!

Tendo em vista esse reconhecimento, cabe aos que se dedicam ao ensino de história levar em conta as possibilidades geradas pelo emprego do cinema, por exemplo. De acordo com Nóvoa:

Os novos meios de construção de discursos e narrativas para a história, não somente pode usar as imagens e os sons como suportes e recursos atrativos. Ao constituírem componentes fundamentais das novas linguagens eles se tornam, mais que possíveis; tornam-se imprescindíveis porque mais eficazes (2008, p.22).

Ao tratar o cinema como fonte ou como agente histórico, o historiador vai se deparar com o problema da reconstrução do real em vários níveis, por isso deve realizar algumas reflexões sobre o uso dessa tecnologia.

Um dos pontos que deve ser considerado é o fato que:

A mentalidade produzida pelo cinema, em geral, não é o fruto de uma verdadeira consciência histórico-objetiva. Ela é, direta e/ou indiretamente, consequência da consciência social dos indivíduos detentores da propriedade privada dos meios de produção da cultura cinematográfica (NÓVOA, 2008, p.32).

Todo o filme traz inúmeros modos de narrar, contar uma história, portanto, abrange todos os sentidos do espectador. Dessa forma é possível torná-lo objeto de estudo e também fonte de prazer.

Já é sabido que o cinema faz parte da formação das pessoas, o que talvez falte é dimensionar o alcance que seu uso adequado atinge. A sensibilidade individual dos professores deve ser mobilizada para que eles reconheçam a natureza eminentemente pedagógica do cinema. Para isso é preciso trabalho, estudo e empenho.

Não interessa estudar o cinema somente pelo viés do prazer/satisfação, é necessário considerar sua linguagem própria, aprender a lê-lo, pois se trata de um documento histórico e, como todos os outros, necessitam de uma leitura. Os filmes documentam uma história e constroem memórias.

O trabalho com filmes pode propiciar o desenvolvimento de várias habilidade e competências, como a da leitura e da escrita, o aperfeiçoamento da criatividade, o aprimoramento da habilidade narrativa e descritiva, a capacidade crítica, entre outras.

O cinema é uma arte que expressa o real, porém, temos que ter claro que o real expresso pelos filmes é construído a partir de uma linguagem própria, produzida num determinado contexto histórico e segundo interesses e economias particulares. Essas verdades devem ser questionadas e relativizadas.

O cinema pode ser usado para estudar as representações do passado, porém a análise não pode se limitar a esse documento, pois os enredos dos filmes sofrem influências do presente, da época em que foram produzidos. Conforme enfatiza estudioso:

As cenas que vemos estampadas nas telas não dizem somente daquelas personagens cuja história se desenvolve à nossa frente, no tempo que durar a projeção, mas remetem a todas as outras histórias e personagens que habitam as nossas lembranças. O cinema, com alguns dos seus filmes, nos faz até mesmo sentir saudade de lugares aonde nunca pisamos e de pessoas com as quais jamais estivemos. E o faz em realidade e ficção (COUTINHO apud HOLLEBEN, 2004, p.67).

As imagens reproduzidas na tela do cinema, de acordo com Ferro (2010), talvez, seriam a matéria de outra história, de uma contra análise da sociedade,

de outra visão do passado diferente das encontradas em outras fontes escritas. Se outras fontes históricas, advindas da cultura popular, fontes não apenas escritas são utilizadas para fazer história, o cinema também pode ser utilizado, porém, ele deve ser contextualizado na época em que foi produzido.

É preciso olhar para o cinema também como uma fonte, e não apenas como ilustração, confirmação ou como um instrumento para desmentir as fontes escritas. Segundo Ferro:

Os soviéticos e os nazistas foram os primeiros a encarar o cinema em toda sua amplitude, analisando sua função, atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura. Eles estavam construindo duas contrasociedades e só sentiam desprezo ou ódio pelo comportamento cultural dos dirigentes que estavam substituindo. Foram os únicos a mencionar o nome do cameraman nas fichas técnicas dos cinejornais. Assim, o caçador de imagens teve direito a uma menção escrita, o que fez com que o filme se tornasse documento, obra de arte ou, pelo menos, obra (2010, p.52).

Para compreender a realidade que o filme representa, é necessário analisar o filme em sua narrativa e no seu cenário, as relações que o filme tem com os seus autores, sua produção, o público, a crítica e o regime de governo. É preciso olhar para o que não é o filme, para o que não é comunicado diretamente, para todo o seu contexto de produção, analisar o visível através do não visível.

Os filmes ajudam a questionar, descobrir, definir e delimitar sobre uma realidade já enraizada. Além disso, filme sempre vai além do seu conteúdo e daquilo que se vê, a partir do não visível no filme, do seu discurso, também é possível enxergar um novo viés da realidade.

O historiador deve ter como função o de confrontar diferentes discursos, para isso, o filme serve muito bem.

Os historiadores devem ter em mente que os discursos promovidos pelos filmes podem partir de diferentes instâncias. Marc Ferro (2010) define algumas delas. A primeira instância para o autor, parte das instituições e ideologias dominantes, exprimindo o ponto de vista e a visão de mundo de alguma organização; A segunda concepção trata-se da visão que se opõe a primeira, ou seja, uma Contra-História, uma Contra-Análise. Outro ponto de vista que a história pode partir é o da memória social que sobrevive da tradição oral ou por

meio de obras de artes legitimadas ou, como outro ponto de partida, considerar as interpretações independentes que podem ser ou não científicas, procedendo de uma análise própria.

Ferro (2010) considera que os filmes e suas obras culturais também podem ser classificados segundo sua forma de tratar os problemas históricos, que podem ser vistos de cima para baixo, privilegiando a visão dos detentores de poder ou de baixo para cima, analisando as questões a partir da visão das massas.

Para a utilização dos filmes intitulados “históricos” para o ensino de história, Silva (2008) contribui muito para a reflexão, por meio do texto em que analisa o filme “O retorno de Martin Guerre” e discute a relação entre o discurso histórico e o chamado filme histórico, utilizando o trabalho da historiadora norte-americana Natalie Davis, co-roteirista da obra.

Natalie Davis para reconstruir o cenário da época utilizou sinais, indícios que permitiram decifrá-la. Alguns desses indícios que ecoam como vozes do passado, se referem a relatos de pessoas da época envolvidas no caso que se pretendeu retratar, contratos notoriais e registros de sentenças.

Davis relata que, ao mesmo tempo, se sentiu fascinada e perplexa, pois o roteiro de um filme deve considerar o interesse do grande público, deve ter agilidade e dar ritmo ao filme, não cabendo neles as dúvidas e as incertezas nas quais recorrem os historiadores nos seus trabalhos historiográficos. Nas palavras de Davis:

Nosso filme era uma emocionante estória de suspense que mantinha o público tão incerto sobre seu final quanto os aldeões e juízes da época. Mas onde ficava o espaço para refletir sobre o significado da identidade do século XVI? (1982, p.10 apud SILVA, 2008, p.94).

Para o roteirista o objetivo era a produção de nova versão do acontecimento, que fosse acessível ao público, não importando que, para isso, algumas verdades históricas fossem sacrificadas. Aqui entra o embate entre os objetivos da narrativa fílmica e da narrativa historiográfica, embate enfrentado por Davis na sua dupla função de consultora de uma obra de ficção e de pesquisadora do campo da história. A narrativa histórica tem a preocupação de produzir verdades históricas e chegar o mais próximo possível do que realmente aconteceu, tal preocupação não está presente na elaboração de uma obra de

ficção, em que outros elementos são mais importantes para garantir o sucesso da produção.

Mesmo com a mudança da estrutura da narrativa histórica e sua aproximação com outras narrativas, ao longo dos tempos, não é possível descartar no trabalho do historiador a “[...] dependência que ele produz em relação aos vestígios, aos traços do passado, em relação aos critérios de cientificidade – historicamente variáveis – e às técnicas próprias do ofício” (SILVA, 2008, p.94). Conforme Muller & Wieder:

Existe uma grande diferença entre o texto e o filme. O historiador tem como tarefa permanecer nos limites do cognoscível, permanecer dentro dos limites do verídico e, para fazê-lo, lhe é permitido contornar as lacunas, admitir a indecisão. Inversamente, consideraríamos mal feito um filme histórico em que os atores não usassem roupas de época sob o pretexto de que os historiadores não puderam determinar o tipo de vestimenta usada na época da ação: seja qual for sua prudência, seu cuidado com a autenticidade, a verdade, o cineasta é conduzido a reconstruir – ao menos parcialmente – a imaginar os lugares, os costumes, os discursos e os fatos (2003, p.12 apud SILVA, 2008, p.105).

No livro de Natalie Davis dedicado a recriar a história de Martin Guerre, segundo Ginzburg (1989), as incertezas demonstradas pelas palavras “certamente”, “talvez”, “pode-se presumir”, não tem uma carga negativa e nem descaracteriza o seu trabalho. Ao invés disso, elas indicam a integração entre a realidade e as possibilidades. Tal abordagem: “obriga a um aprofundamento da investigação, ligando o caso específico ao contexto, entendido aqui como campo de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 1989, p. 183 apud SILVA, 2008, p.98).

Como já ressaltado por Marc Ferro, apesar da narrativa cinematográfica se aproximar da narrativa histórica, apresentando as duas elementos em comum (caso de trucagens e montagens), o caráter de ambas é distinto. O historiador escreve a história a partir de um método científico contextualizado ao lugar social em que se articula sua pesquisa e está comprometido com a verdade, seu trabalho pressupõe a distinção entre ficção e ciência, ou fantasia e verdade.

Refletindo sobre as narrativas históricas e cinematográficas, nos deparamos com a discussão do filme histórico. Trata-se daquele em que se desenrola um acontecimento histórico documentável (uma guerra, por exemplo)

ou ainda aquele em que o cenário de uma época serve como plano de fundo para uma narrativa.

Para Silva (2008), o filme histórico tem algumas características específicas, entre elas: procede por simplificação e criação de estereótipos, além disso, visa o divertimento, tem a função de ser parábola e, por último, o toma partido sobre fatos do passado.

O cinema é uma fonte histórica que deve ser tratada como as demais fontes históricas, com rigor metodológico. É necessário ter em mente que os filmes históricos não apresentam a verdade, mas, ao mesmo tempo apresentam a verdade de seu tempo. Conforme Lacour, a:

[...] escolha de revelar essa verdade deve ser feita com consciência, com as mesmas precauções metodológicas que se teria com relação a não importa que outra fonte, seja uma obra inteira ou um extrato (como uma obra literária), com o único compromisso de respeitar o sentido da obra (e, portanto, do autor) na escolha do extrato (apud SILVA, 2008, p.111).

Os filmes históricos, portanto, trazem pistas da época que pretenderam retratar e também da época em que foram produzidos. Ele pode servir de fonte para o historiador e como instrumento para aulas de história, desde que as verdades históricas nele presentes sejam contextualizadas e analisadas cuidadosamente.

4.2. Cinema e Ensino de História

Os filmes têm sido muito utilizados na escola, graças à difusão de aparelhos de reprodução de vídeos. Os professores de História destacam-se entre os que mais utilizam esse recurso.

Alguns fatores explicam a razão de os professores de História se valerem do recurso cinematográfico (FERRO, 2010). Uma delas é que sempre foi uma característica da história o uso da imaginação para construção de sua narrativa. Colabora também o fato de a narrativa cinematográfica apresentar a capacidade de resgatar o tempo passado e de testemunhar o presente numa perspectiva artística, envolvendo o imaginário e a emoção.

A utilização do cinema em sala de aula está em crescimento. O filme pode ser visto como um documento, tanto pelo tempo ao qual reporta, como também o tempo em que foi produzido. Vários autores defendem que os audiovisuais

também são formas discursivas capazes de representar o passado e enfatizam a importância de refletir sobre suas particularidades. Para Freire e Caribé:

A relação história-imagem existe desde o momento em que os homens começam a se utilizar de desenhos para preservar e contar sua trajetória. Essa realidade não se modificou até hoje. Sempre que desejamos nos lembrar de algo, quando lemos um livro ou ouvimos uma estória, as imagens mentais são formadas. Nós estamos acostumados a encarar o mundo através das imagens, e hoje em dia ainda mais, já que este vem se tornando, a cada dia que passa, muito mais visual do que nunca antes imaginado (2004, p.04).

O professor deve atuar como um mediador entre os filmes e os alunos, atentando para as diferentes expectativas e experiências dos alunos ao assistirem os filmes, pois este poderá ser o ponto de partida para as atividades envolvendo cinema na sala de aula.

A forma como nos apropriamos do filme depende do contexto em que eles são vistos. As marcas e impressões que os filmes causam no espectador são re-significadas indefinidamente. De acordo com Holleben:

[...] o desempenho que uma obra fílmica possui na formação do sujeito não se pode aquilatar arbitrariamente, visto que em sua construção concorrem o conhecimento e a experiência que o sujeito tem de si mesmo, da vida e, sobretudo do domínio que tem da linguagem visual (2004, p.68).

O trabalho com os filmes deve envolver as experiências cotidianas dos alunos, porém necessita também ir além delas. O grande desafio está em que:

[...] a escola tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um expectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2008, p.15).

O educador deve aproveitar-se da motivação que os filmes provocam para levar os estudantes à polêmica e ao aprofundamento das leituras.

Também é necessário considerar como sendo impossível tratar todos os acontecimentos históricos através dos filmes, já que a intenção deles não é essa e sim a de promover o entretenimento.

A experiência cinematográfica levada à cabo em sala de aula não deve provocar ilusões, a ponto de se acreditar que pode resolver as crises do ensino, como a desmotivação e o desinteresse dos alunos. Esses problemas envolvem uma esfera mais ampla e aspectos muito mais complexos.

Entretanto, o cinema deve ser intensamente aproveitado pelos educadores, uma vez que: se baseia na construção do conhecimento segundo o estético; possibilita o contato com outros tempos e espaços; e possui um caráter lúdico. Enfim, os filmes promovem nos alunos um maior interesse pelas aulas e propiciam lazer, emoção e aprendizado.

Atualmente já existe uma ampla discussão acerca dos potenciais didáticos do cinema, porém, esse recurso ainda não é usado na escola. Nascimento (2008) apresenta algumas propostas de utilização do cinema na sala de aula.

Os historiadores hoje em dia têm grande interesse sobre os filmes, mas nem sempre foi assim, uma vez que não eram considerados documentos/registros históricos. Como lembra estudioso:

Esse quadro começaria a mudar precisamente a partir da década de 1960, quando as relações teórico-metodológicas entre o cinema e história tornaram-se objeto de estudo sistemático por parte de alguns historiadores, especialmente Marc Ferro e Pierre Sorlin, ligados à Escola dos Annales, no momento em que a historiografia ampliava seus horizontes e apresentava novos métodos e objetos de análise (NASCIMENTO, 2008, p.02).

Com o interesse despertado pelos historiadores, logo o cinema passou a ser visto de outra forma também pelos educadores, uma vez que representa um instrumento com inúmeras possibilidades pedagógicas e com potencialidade para resgatar o tempo em suas múltiplas dimensões. Segundo Araújo Filho:

Desde sempre, imagem e imaginação fazem parte do conhecimento da História. Essa é uma das razões que explicam o fato de professores de História valorizarem o cinema. Penso que outras se relacionam à capacidade da linguagem cinematográfica de resgatar o tempo passado ou testemunhar o tempo presente a partir da perspectiva da criação artística e, por outro, fazer isto mobilizando o imaginário e a emoção (2007, p.15).

Apesar disso, o cinema ainda não foi “[...] captado devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para dentro da sala de aula (NASCIMENTO, 2008, p.02)

Para Nascimento (2008) as escolas e os professores não estão preparados para trabalhar com o cinema em sala de aula, por estarem acostumados com práticas tradicionais de ensino de história, baseadas em aulas expositivas e na utilização do livro didático.

Nascimento (2008) identificou dois problemas que impendem ou dificultam a utilização desse recurso em sala de aula, segundo Nascimento (2008), é a infra-estrutura e a formação dos professores. Araújo Filho (2007) ainda acrescenta outro dado que pode contribuir para o pouco uso do cinema na escola: a presença de poucas pesquisas acerca do tema. De acordo ainda com esse estudioso:

Ao fazer um levantamento no Portal de Teses da Capes, em janeiro de 2006, encontrei aproximadamente 265 trabalhos sobre “cinema e história”, no entanto, sobre “cinema e ensino de história” não passaram de onze, e destes apenas dois referiam-se à Educação Básica (ARAÚJO FILHO, 2007, p.15).

No levantamento realizado por Nascimento (2008), foi comprovado que a maioria das escolas não possui lugar apropriado para a exibição de filmes (como videotecas) ou recursos que possibilitem esse uso, ou quando apresentam, não são de qualidade. Segundo o autor, em sua pesquisa:

A maioria dos professores respondeu que não trabalha com filmes porque suas escolas não têm um espaço adequado para exibição, por não ter habilidade para manusear os aparelhos eletrônicos e por não encontrar filmes didáticos nas locadoras, além do fato já apontado de que têm dificuldade em trabalhar didaticamente filmes por não terem experiência (NASCIMENTO, 2008, p.08).

No que tange a formação dos professores, Nascimento (2008), ao entrevistar dezesseis professores distribuídos em cidades baianas, revelou que apenas metade é graduada em História, os demais são graduados em áreas como Filosofia e Pedagogia. Nessa mesma pesquisa, o autor pode perceber que a grande maioria dos professores (quatorze) não teve em sua formação nenhuma disciplina que versasse sobre a relação teórico-metodológica entre cinema e História.

A falta de formação em História compromete a qualidade das aulas ministradas e o pouco envolvimento com a formação em disciplinas que considerem o uso do cinema em sala de aula e a falta de aparatos nas escolas para que essas aulas possam existir, correspondem a barreiras que o cinema esbarra para entrar nas escolas. A formação dos professores e as condições de trabalho exercem uma forte influência na prática docente sendo, portanto, aspectos importantes da educação.

A popularização dos filmes históricos faz com que as pessoas se dirijam mais aos filmes do que aos próprios livros e professores para conhecer aspectos do passado. O cinema tornou-se o principal veículo condutor do conhecimento histórico. Sabendo disso, é necessário analisar qual a relação que se estabelece entre o saber histórico e o cinema.

Porém, é necessário relativizar essa informação, uma vez que o acesso aos filmes e sua apropriação se dá de forma variada em diferentes locais e para diferentes classes sociais, a própria escola é um exemplo para mensurar a inserção da linguagem cinematográfica na sociedade e, como visto, nem mesmo ela está preparada para receber essa linguagem. Conforme Nascimento:

Esse “mundo contemporâneo” não é homogêneo, seja em qualquer ponto de vista que se queira considerar: ele é plural, social e economicamente desigual. O discurso da globalização atinge, talvez, o mundo inteiro, mas, na dinâmica real das relações sociais, os benefícios da globalização não chegam para todos. Essa é a realidade (2008, p.11).

Dentro de condições adequadas para o uso do cinema em sala de aula, o professor deve ter em mente que a história não é construída pela imagem e sim a partir de problematizações e da interação entre professores e alunos.

É necessário que os professores adquiram determinadas habilidades para conseguir trabalhar didaticamente de maneira adequada com a quantidade de recursos didáticos oferecidos pela sociedade moderna. Porém, como aponta Nascimento isso não faz parte dos profissionais das escolas brasileiras:

Uma parcela significativa das escolas brasileiras, públicas ou privadas, carece, em geral, de pessoal qualificado no uso e manuseio das tecnologias audiovisuais. Muitos professores, por não terem “intimidade” com aparelhos eletrônicos, por terem uma concepção pedagógica de ensino tradicional que só valoriza o livro didático, a aula expositiva e a prática da “decoreba”, por não terem conhecimento teórico-metodológico suficiente para lidar didaticamente com o cinema, não usam nem sequer o valorizam como um instrumento ou recurso didático que pode ser usado em sala de aula (2008, p.12).

O professor, ao optar pelo uso dos filmes em suas aulas, não pode fazê-lo como substituição do livro didático ou qualquer outro material impresso. O cinema não deve ter o papel de ser algo mais eficaz para as aulas, mas sim ser entendido como um facilitador do processo ensino aprendizagem.

Nascimento (2008) traz exemplos de práticas para utilizar filmes histórias em sala de aula, ressaltando que os filmes não são produzidos para reproduzir

a realidade, o cineasta a reconstrói de acordo com seus interesses individuais ou dos produtores. O cineasta “[...] produz uma forma de evidência baseada na interpretação histórica e, respaldada pela linguagem e pelos efeitos cinematográficos, constrói um “efeito de realidade” ou “ilusão de realidade”, uma “autenticidade” que deve ser “desmistificada” como outra fonte qualquer (NASCIMENTO, 2008, p.12).

Para trabalhar com o tema Guerra do Vietnã, o autor propôs trabalhar com parte do filme “Nascido para matar” de Stanley Kubrick. Utilizou também a música “A canção do senhor da guerra” da banda Legião Urbana, pois “[...] a articulação entre linguagens diferentes contribui para a ampliação das discussões propostas pelo professor em relação a um determinado tema e oportuniza a edificação do senso crítico do aluno” (NASCIMENTO, 2008, p.18).

A proposta iniciou com pesquisa em livros didáticos a ser realizada pelos alunos sobre a política internacional da década de 80. A formação de grupos para discussão, a apresentação do filme, a oitiva da música, bem como, a leitura de sua letra e, por fim, foi proposto que os alunos respondessem alguns questionamentos feitos pelo professor, que envolviam aspectos técnicos gerais do filme (autor, diretor, ano), juntamente com a relação do filme com o contexto em que foi produzido e a relação com a época que se pretendia retratar, e a relação do filme com a canção.

O papel do professor ao trabalhar com filme deve ser o de construtor de conhecimento. O filme não traz um conhecimento pronto e acabado, o professor deve propor questionamentos, indagações, comparações com outras fontes e realizar uma análise sistemática do filme para que o aluno reflita e possa ser capaz de dialogar criticamente com as imagens e as representações que são postas em sua frente. Como destaca um estudioso:

Ensinar a partir do cinema significa, enfim, provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico, na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo. Cabe a escola, particularmente ao professor, um papel importante na construção desse sujeito crítico cujo objetivo deve ser a sua preparação para lidar com as ideologias que estão subentendidas nas linguagens cinematográficas e também televisivas. Em outras palavras, é imprescindível ao indivíduo a capacidade intelectual de realizar a “leitura crítica do mundo” a

partir das imagens (cinema, televisão, publicidade etc.), pois elas escondem posturas ideológicas, direcionamentos políticos, valores que devem ser percebidos pelo “leitor” (NASCIMENTO, 2008, p.11).

De encontro com essa perspectiva, Ramos ressalta ainda que:

[...] para que o uso do cinema na escola possa ter êxito é preciso ter em conta algumas exigências: a primeira, que o trabalho com filmes privilegie “materiais cinematográficos complexos”, ficcionais ou documentários, produzidos não necessariamente com fins didáticos, de modo a exigir do professor o aprofundamento do tema; a segunda, que, sempre que possível, um tema ou período da História seja trabalhado por mais de um filme, de modo a favorecer, entre outros, a pluralização de leituras historiográficas. A terceira, o investimento do professor em uma formação específica na linguagem cinematográfica, que permita a ele decodificar a mensagem audiovisual, nem sempre transparente ou de entendimento imediato (2002, p.185 apud ARAÚJO FILHO, 2007, p.21).

O cinema não é um instrumento milagroso que transforma o ensino do país, porém, ele traz muitas possibilidades de trabalho para o professor, atrelado com outras fontes, enriquece ainda mais as aulas. Porém, para que seu uso seja realizado de forma proveitosa e adequada na escola é preciso que os professores tenham uma formação que abarque as potencialidades metodológicas do cinema, que prepare um roteiro de aula organizado, que estude e conheça a obra a ser trabalhada e que a escola possibilite aparatos tecnológicos para essa utilização.

Em sua dissertação de mestrado, Araújo Filho (2007) realizou uma pesquisa junto a professores de história do Rio de Janeiro, para descrever e analisar práticas de uso de filmes por docentes de história da educação básica.

Em relação à concepção de ensino, Araújo Filho constatou que os professores pesquisados:

[...] encontram como uma das motivações para seu trabalho como docentes do ensino de história da educação básica a escolha por uma prática que incentive as crianças, adolescentes e jovens, a compreender sua relação com a época e o mundo em que vivem a partir de uma perspectiva histórica. Assim, recusam práticas puramente instrumentais como aprender para fazer provas ou para responder a questões do vestibular, ou mesmo um trabalho que se circunscreva à transmissão e memorização de fatos e eventos, ou ainda, algo que pudesse sugerir um aprender por aprender, pois o aprendizado é entendido nesse contexto como expressão de um

exercício de reflexão crítica sobre as relações dos seres humanos com o tempo e o espaço (2007, p.34).

O pesquisador também constatou a forte identificação dos professores entrevistados com o cinema, o que pressupõe que a escolha por trabalhar com filmes em sala de aula está atrelada a forte presença do cinema em suas vidas pessoais.

Em relação a contribuição que o cinema poderia dar nas aulas de história, os professores mencionaram a contribuição que “[...] a imagem em movimento traria para o processo de conhecer e ensinar história e à força da imagem como “reconstrução” ou representação do real [...] o filme permite aos professores tornar concretos através da imagem em movimento conteúdos, conceitos, expressões da vida cotidiana, trabalhados no ensino de história que, para os mais jovens, podem ser extremamente abstratos” (ARAÚJO FILHO, 2007, p.41). O autor também ressaltar que a atividade de assistir filmes é prazerosa para os alunos e o prazer é um elemento vital na formação dos alunos.

Quanto ao modo de utilização, uma professora entrevistada por Araújo Filho demonstra compreender a importância de enunciar junto aos alunos o contexto e o momento em que o filme foi produzido, quais as intenções do roteirista, do diretor, produtor, entre outras questões, porém, revela que ainda não conseguiu atingir essa prática, utilizando os filmes apenas para exemplificar algum conteúdo trabalhado ou para despertar um interesse para algum conteúdo que ainda será trabalhado. O filme também aparece na fala de um dos professores como sendo um documento histórico, portanto, coerente de ser utilizado nas aulas de história. Outra professora ressaltava ainda que o cinema em sala de aula possibilita o trabalho com outras linguagens e outras visões.

Outra questão importante levantada pelos professores pesquisados é a presença em muitos filmes de problemas em termos históricos, porém, até esses problemas conceituais podem ser trabalhados em sala de aula, como enfatizou os professores. De acordo com um autor:

Parece-me que essa concepção dos três professores acerca da possibilidade de se depararem nos filmes trabalhados no espaço escolar com problemas de tratamento da história, revela uma capacidade de relacionar-se de forma crítica com a produção fílmica, o que penso, seja um elemento importante no modo de qualquer cidadão, estudante ou docente lidar com os produtos culturais. No caso dos educadores, entendo que o exercício da crítica rigorosa e fundamentada deva ser uma

obrigação de ofício, além de uma atitude pedagogicamente relevante à formação de seus educandos. Desse modo, os problemas detectados em um filme, em termos de correção e precisão históricos, são também uma oportunidade de se trabalhar o cinema em uma perspectiva crítica, que leve em conta as diversas leituras da história que circulam em uma sociedade (ARAÚJO FILHO, 2007, p.46).

Com relação a motivação para a utilização dos filmes, os professores pesquisados destacaram o envolvimento dos alunos, a identificação deles com as personagens dos filmes ficcionais e com as situações apresentadas, a possibilidade de visualização de construções do passado, sensibilização para os temas do campo da história e da forte presença de imagens na vida dos alunos.

Em relação à identificação dos alunos com os filmes, ela é essencial para que haja interesse dos alunos, por meio da identificação que se constrói um vínculo entre o espectador e o filme. Ademais, é a identificação que faz com que a narrativa fílmica funcione.

Acerca da forte presença das imagens na vida dos alunos, é essencial que elas sejam projetadas na escola com fins educativos, educando criticamente os olhares dos alunos diante delas, estimulando os alunos a selecionarem e a exercitarem uma atenção voltada a algo significativo, afastando àquelas imagens pouco relevantes.

No que tange a escolha dos filmes, os professores declararam considerar o perfil da turma para escolha das obras a serem trabalhadas, o contato que já tiveram com o filme em alguma ocasião, a qualidade do filme, a aproximação do filme com o tema trabalhado em aula e a opinião dos alunos.

Ressaltando o que já havia sido comprovado por Nascimento (2008) em sua pesquisa, uma professora relatou a dificuldade em trabalhar com filmes em suas aulas por não existir um lugar específico na escola para esse trabalho.

Um ponto importante destacado pelos professores entrevistados está na dificuldade em se encontrar filmes para serem trabalhados no Ensino Fundamental, sendo muito mais fácil direcionar as obras para o Ensino Médio. Araújo Filho destaca que:

[...] o uso de filmes no ensino de história se dá de maneira predominante no ensino médio. Acredito, como hipótese, que isso aconteça muito em função de boa parte da produção cinematográfica relacionada à história, disponível em vídeo locadoras em nosso país, serem obras originalmente endereçadas a adolescentes e adultos. Portanto, uma produção

mais adequada à faixa etária dos jovens que se encontram no ensino médio (2007, p.55).

Os professores entrevistados também foram questionados quanto à definição de objetivos para o trabalho com filmes. Segundo Araújo (2007), os professores responderam esse questionamento dizendo que trabalham de forma muito prática, oferecem previamente aos alunos um roteiro de observação do filme para orientá-los no contato com a produção a ser assistida. Os professores destacaram a importância de haver uma reflexão sobre os objetivos da atividade antes dela ser iniciada.

Durante a exibição dos filmes, os entrevistados relataram haver momentos em que pausam o filme para realizar apontamentos, chamar atenção para alguma questão que os alunos devem ficar atentos e até por pedido dos próprios alunos quando surge alguma dúvida ou observação importante.

Os professores relataram a importância de deixar claro para os alunos e também para a demais equipe escolar, que o filme faz parte do trabalho em sala de aula e não está presente apenas para matar o tempo ou pelo prazer em assistir. Para isso, ressaltam que a atividade com o filme vale nota, realizam testes e arguições, além, do debate ao final da exibição.

Alguns professores preferem passar o filme na íntegra para não comprometer a qualidade dos filmes e sua integridade como bem cultural. Já outros relatam que preferem selecionar cenas e exibir apenas fragmentos dos filmes, um dos motivos refere-se ao tempo das aulas que não são suficientes para exibir a obra completa. Um professor relatou negociar aulas com outros professores para que possa passar todo o filme, esse mesmo professor relatou que por vezes o trabalho da exibição de filmes se dá juntamente com professores de geografia se o tema de ambas as disciplinas foram compatíveis.

Para a avaliação dos alunos acerca da utilização dos filmes, os professores descreveram atividades como debates ao final das exibições, formulação de questões articuladas em avaliações articuladas aos filmes exibidos, realização de exercícios que, muitas vezes, estão voltados ao roteiro de observação e discussão do filme.

No que se refere as dificuldades encontradas pelos docentes no uso do cinema em sala de aula, os professores destacaram a falta de tempo suficiente para exibição dos filmes, a infraestrutura da escola, a falta de lugar apropriado

para exibição, a falta de equipamentos que possibilitem o trabalho e na dificuldade em obter informações mais específicas sobre o filme que se quer trabalhar.

Em relação ao acervo de filmes disponível na escola, algumas escolas possuem em maior ou em menor quantidade, porém, não foi um fato relatado como dificuldade para os professores, que estão acostumados a eles mesmos alugarem ou adquirirem a obra e formar o seu próprio acervo, sem que isso acarrete o reembolso por parte da instituição onde trabalham.

Para Araújo Filho:

A naturalização da situação de ausência de acervo que não leva o professor a vê-lo como uma limitação para o trabalho; articulado a isso, a percepção de que ele, como professor, é que deve assumir a responsabilidade de ter os filmes que precisa para o trabalho em sala de aula; em meio às inúmeras precariedades com que o exercício da docência em educação básica se defronta em nosso país, o sentimento de que essa é uma questão menor, portanto, nem como dificuldade chega a ser nomeada (2007, p.82).

Outra dificuldade enfatizada foi com relação a desconfiança por parte da gestão da escola e até mesmo dos alunos com essa prática didática.

Essa desconfiança talvez se deva ao fato de que, muitos professores utilizam de forma equivocada os filmes em sala de aula uma vez que os cursos de formação de professores, em sua maioria, não engendram aulas que tratem das questões metodológicas do uso dos filmes em sala de aula.

Muitos professores têm como obstáculo o comportamento dos alunos durante a exibição dos filmes. Porém, uma professora enfatiza que se a exibição de filmes se tornar um hábito e fizer parte da cultura escolar, essa dificuldade será superada.

O desafio se dá na necessidade de se construir nos alunos e na equipe escolar um novo olhar e uma nova mentalidade de que o filme é importante para o ensino e para a construção do conhecimento histórico, fazê-los entender que é um momento prazeroso e também cultural, no sentido de trazer conhecimento, e reflexões. Segundo Duarte:

[...] embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos

impregnados da idéia de que cinema é diversão e entretenimento (2002, p.87 apud ARAÚJO FILHO, 2007, p.79).

Mesmo com todas as dificuldades e desafios relatados, foi unanime a avaliação positiva que os professores fizeram do uso do cinema como instrumento de conhecimento no ensino de história. Um dos professores afirma que percebe melhorias no interesse e no desempenho dos alunos em sala de aula ao que atribui aos fatos dos alunos:

[...] se sentirem mais estimulados a estudar, a poder entender e a interpretar de forma diferente daquelas que habitualmente são associadas ao processo de aprendizagem escolar. Além desses aspectos, esse professor afirma que para compreender história é essencial mobilizar a capacidade de fazer articulações entre os fatos, eventos, o que, de algum modo, não só o filme estimula, mas também oferece em sua leitura da história (ARAÚJO FILHO, 2007, p.91).

Os filmes foram apontados como um instrumento mais aceito pelos jovens, por fazer parte de seu cotidiano, funcionando até como incentivo para o gosto de instrumentos escritos, uma vez que um filme bom, depende de um bom roteiro, promovendo assim um equilíbrio entre as diversas fonte do saber. Além disso, os professores enfatizaram a possibilidade da participação mais ativa dos alunos nas aulas de história.

A utilização de obras fílmicas no espaço escolar, trabalhada devidamente possibilita a construção de um olhar e reflexão crítica nos alunos sobre a temática histórica e traz contribuições como instrumento de conhecimento e para a formação humana mais ampla dos educandos.

CAPÍTULO 5

PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA

“Às vezes, basta estar alerta, ter uma lúcida compreensão da linguagem cinematográfica [...] Podemos olhar, então, com novos olhos, para as imagens que nos bombardeiam... Nossa habitual passividade pode dar lugar à observação, à curiosidade, a um olhar crítico. Uma atitude necessária, salutar e – sem dúvida, por essa mesma razão – permanentemente ameaçada”.

(Jean-Claude Carrière)

5.1. ENPEH

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) foi originado a partir de um projeto criado e implementado pela Professora Doutora Elza Nadai, em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP, SP) em um período de muitas modificações ocorridas na educação após o Regime Militar (SIMAN & RICCI, 2006; MESQUITA, 2011). O ENPEH objetivava contemplar novas demandas surgidas após um excesso de controle governamental vivido durante a Ditadura Civil Militar. Novas questões estavam postas e novos caminhos foram surgindo para o Ensino de História, com isso novas reflexões foram suscitadas.

O objetivo do evento é o de possibilitar a troca de experiências entre os pesquisadores que investigam o ensino de história, além de ampliar e aprofundar a problemática referente a temas, a procedimentos metodológicos, a fontes de pesquisa e sobre os referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas de campo no ensino de História.

Entre 1993 a 2013 foram organizadas dez edições do ENPEH, realizadas em Universidades de diferentes estados brasileiros, conforme QUADRO 1.

QUADRO 1 – EDIÇÕES DO ENPEH, 1993/2013

ANO	CIDADE	IES
1993	Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
1995	Niterói	Universidade Federal Fluminense (UFF)
1997	Campinas	Universidade de Campinas (UNICAMP)
1999	Ijuí	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
2001	João Pessoa	Universidade Federal da Paraíba (UFP)
2003	Londrina	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2006	Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2008	São Paulo	Universidade de São Paulo (USP)
2011	Florianópolis	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2013	Aracaju	Universidade Federal do Sergipe (UFS)

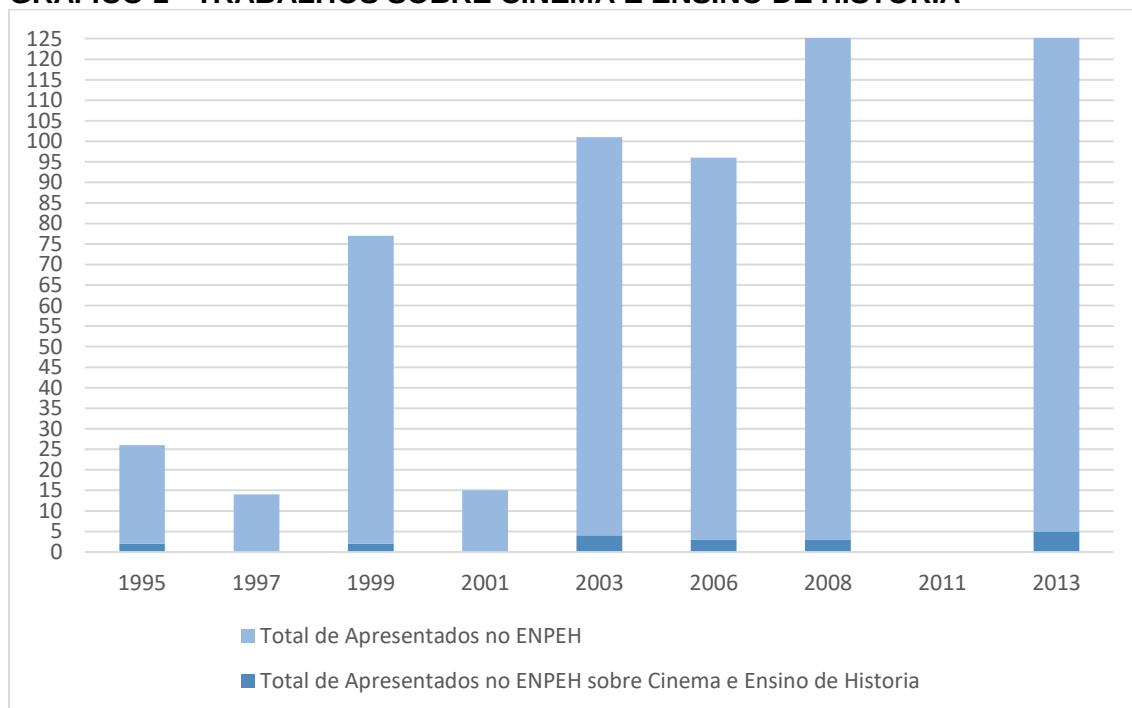
O ENPEH permite o encontro e o diálogo entre professores das áreas pedagógicas e das áreas específicas de História, proporcionando uma visão mais ampla do que está sendo pesquisado e discutido na área de ensino de história atualmente, integrando saberes a partir da troca de experiências e

contribuindo com a formação permanente de professores e de pesquisadores na área do ensino de História.

5.2. Olhares Longitudinais

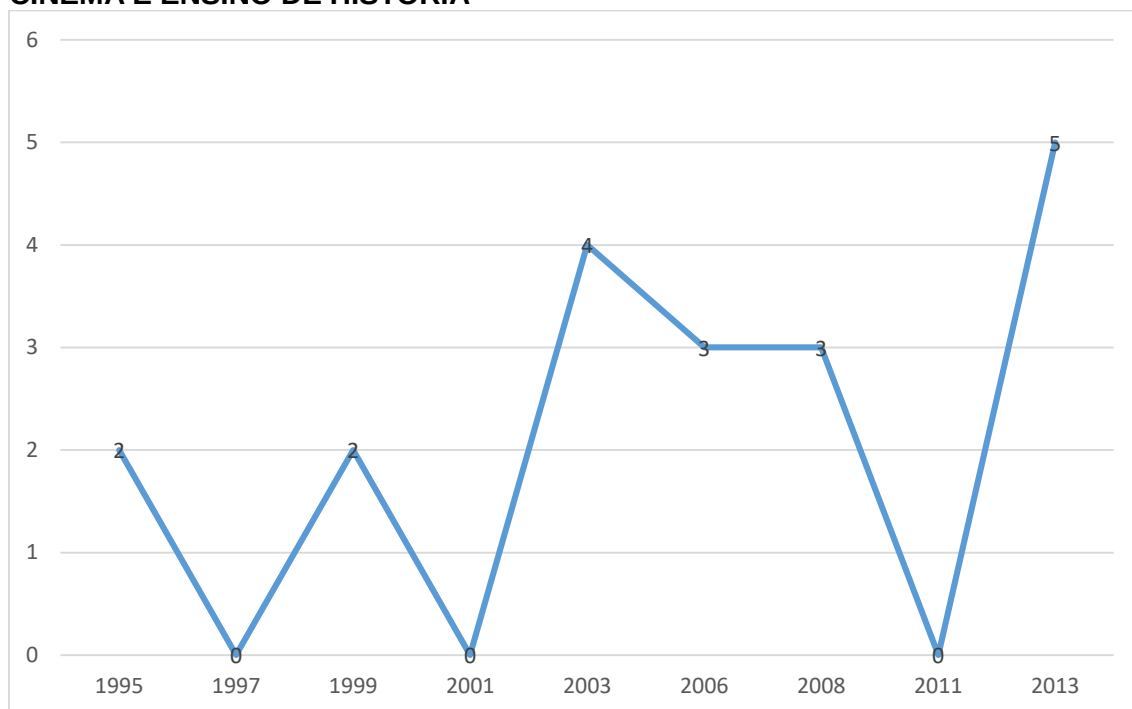
Inicialmente, cabe tecer uma análise dos trabalhos envolvendo cinema e ensino de história apresentados no ENPEH, ao longo de 1995 a 2013, segundo preocupações aqui denominadas por “olhares longitudinais”, isto é, reflexões que buscam estabelecer entendimento sobre estes trabalhos, tomando como base, especialmente, as contribuições de autores como Pierre Bourdieu, Michel De Certeau e Carlo Ginzburg, tal como explicitado no Capítulo 1 deste texto.

GRÁFICO 1 - TRABALHOS SOBRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA



FONTE: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>. Último Acesso em 30/09/2017.

GRÁFICO 2 - TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NO ENPEH SOBRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA



FONTE: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>. Último Acesso em 30/09/2017.

A partir da observação dos GRÁFICOS 1 e 2 é possível notar que ao longo dos anos o evento foi crescendo. Contudo, o número de trabalhos envolvendo cinema e ensino de história manteve-se na mesma média, entre dois e quatro, tendo seu ápice em 2003 e 2006, quando registrou-se a publicação de quatro trabalhos, e em 2013, registrando cinco trabalhos. A mediana³ é dois e meio e a moda⁴ é a de zero, dois e três.

O campo de estudo de cinema e ensino de história está consolidado, uma vez que é possível encontrar trabalhos nesse campo em praticamente todas as edições perscrutadas, entretanto, parece limitado numa certa média, não crescendo e nem diminuindo significativamente o número de produções. Observado os GRÁFICOS 1 E 2, bem como a média e a moda.

Considerando o exposto por De Certeau que enfatiza ser a história produto de um lugar institucional que a determina, podemos considerar que

³ A mediana é [...] definida como o número que se encontra no centro de uma série de números, estando estes dispostos segundo uma ordem. Em outras palavras, a mediana de um conjunto de valores, ordenados segundo uma ordem de grandeza, é o valor situado de tal forma no conjunto que o separa em dois subconjuntos de mesmo número de elementos. (CRESPO, 1995, p. 93).

⁴ Em um conjunto de números, chamamos de moda o valor que ocorre com maior frequência, isto é, o valor mais comum (MEDEIROS, 2007, p. 94).

esses trabalhos também são produtos determinados pelas Instituições Universitárias, portanto, obedecem certas regras sociais implícitas. No campo de estudo de ensino de história, talvez, o tema que envolva cinema não seja tão privilegiado e validado dentro dessas Instituições quanto outros temas, envolvendo aspectos históricos.

A Universidade é instituição pertencente a um campo social, portanto, nos moldes da teoria de campo de Bourdieu, está repleta de lutas e relações de força e poder entre um grupo dominante, que pretende conservar seu poder, e outro que pretende dominar, mas ainda é subordinado.

O grupo dominante dentro da Universidade dita regras, que podem ser implícitas e estão intrínsecas nos temas, nas metodologias, nas fontes escolhidas e nas perspectivas teóricas utilizadas pelos pesquisadores e estudantes da Instituição em seus trabalhos. Essas regras são estratégias para a manutenção do poder e devem ser seguidas pelos grupos dominados para que seus estudos sejam legitimados.

Sendo assim, a Universidade está envolta de interesses e valores. Os estudantes e pesquisadores das universidades pretendem ser reconhecidos e pertencerem a um lugar de prestígio dentro desse campo social e, para isso, seguem as regras impostas e acabam por difundir a hierarquia de temas a serem pesquisados.

Isso pode ser claramente observado com a média de trabalhos envolvendo o tema de cinema e ensino de história. Pode-se argumentar que as pesquisas envolvendo cinema e ensino de história configuram um campo periférico nos estudos associados ao ensino de história e não ocupa um lugar privilegiado dentro da hierarquia universitária, o que o impede de crescer e ganhar em complexidade.

Apesar do campo de estudo envolvendo cinema e ensino de história não ser novo, havendo estudo sobre o tema há muito tempo, e o emprego do cinema na escola não ser novidade, ainda assim é pouco representado no ENPEH. Pode-se refletir que o uso do cinema na escola é realizado, como já exposto por Nascimento (2008): de forma equivocada. Apesar de ser uma linguagem artística centenária, o cinema ainda não foi captado devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para a sala de aula e os professores não estão ainda suficientemente preparados para seu emprego.

Contribui muito para isso a pouca discussão envolvendo o ensino de história e o cinema dentro da Universidade. Mesmo o filme se fazendo presente de maneira expressiva nas aulas de História, ainda não há um volume significativo de estudos dentro das Universidades que se dediquem a pesquisar profundamente e de maneira consistente o tema. Não existe dentro do Ensino Superior uma discussão mais ampla sobre o emprego do cinema atrelado ao ensino de história, o que leva os professores que desejam levar esse recurso para a sala de aula a não ter um aparato teórico que subsidie sua utilização, tampouco, cursos de formação continuada que o preparem para esse uso.

Um dado importante a se considerar é o fato de que em 2001 houve a participação do pesquisador francês Marc Ferro⁵, renomado pesquisador na área de história e cinema. Nesse ano, o autor, proferiu palestra sobre o tema. É possível relacionar o aumento do número de trabalhos publicados na edição posterior do ENPEH (2003), a presença desse pesquisador. Portanto, o aumento dos trabalhos no campo de cinema e ensino de história se deve, provavelmente, a fatores externos e não, necessariamente, ao fortalecimento interno da área.

Outro ponto que é possível notar a partir da análise dos gráficos 1 e 2 é referente aos autores que se debruçaram sobre o tema cinema e ensino de história. Foram identificados vinte e quatro autores: Bittencourt (1995), Soares (1995), Silva (1999), Gerhardt (1999), Duarte (2003), Ferreira (2003), Gomes (2003), Melo Silva (2003 e 2008), Molina (2003), Meirelles (2006 e 2008), Abdala Junior (2006), Dantas (2006), Costa (2006), Rangel (2006), Frazzi (2006), Fortes (2006), Luiz Júnior (2008), Teruya (2008), Oliveira (2013), Moura da Silva (2013), Santos (2013), Lima (2013), Ribeiro dos Santos (2013) e Trovão (2013). Deste conjunto, apenas dois participaram/publicaram em mais de uma edição do ENPEH: Meirelles (2006 e 2008) e Melo Silva (2003 e 2008).

Igualmente com base no Currículo Lattes, verificamos também o envolvimento dos vinte e quatro autores encontrados nos anais do ENPEH, ao longo do período de 1995 a 2013, com projetos de pesquisa que versam sobre a relação entre cinema e ensino de história. Desta verificação, conforme Quadros

⁵ Marc Ferro é historiador, especialista em História contemporânea, percursor no universo historiográfico do estudo da relação entre cinema e história. Foi co-diretor da revista *Les Annales*, ensinou na *l'École polytechnique*, foi diretor de estudos na IMSECO (*Institut du Monde Soviétique et de l'Europe Central e Oriental*) e professor de liceu em Orã, na Argélia.

situadas em Anexos 3, páginas 192 a 196, nota-se que apenas quatro autores possuem projetos envolvendo ensino de história e cinema: Meirelles, Abdala Junior, Ribeiro dos Santos e Trovão (Vide QUADROS 2, 3, 4 e 5).

QUADRO 2 – Projetos de Pesquisa cinema e ensino de história desenvolvidos por Meirelles

Título do projeto	Início	Fim
Imagens do Brasil: relações entre cidade e campo nos filmes	2003	Atual
Cinema e História: o uso do filme como recurso didático	2003	Atual

FONTE: Lattes Meirelles. <http://lattes.cnpq.br/5228822691259333>. Acessado em: 11/04/2018

QUADRO 3 – Projetos de Pesquisa cinema e ensino de história desenvolvidos por Abdalla Junior

Título do projeto	Início	Fim
A história no cinema brasileiro da segunda metade do século XX	2003	Atual
Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Cinema e Audiovisual - GEP-HIS	2003	Atual
Cineclube História na tela: imagens do Brasil	2003	Atual
“Didática da História: performances culturais das narrativas audiovisuais na construção do conhecimento sobre o passado”	2013	Atual

FONTE: Lattes Abdalla Junior. <http://lattes.cnpq.br/7014946989727038>. Acessado em: 11/04/2018

QUADRO 4 – Projetos de Pesquisa cinema e ensino de história desenvolvidos por Ribeiro dos Santos

Título do projeto	Início	Fim
Sala de aula, sala de projeção: a relação cinema e ensino de História: Estudo de caso na cidade de Rondonópolis-MT	2013	2015

FONTE: Lattes Abdalla Junior. <http://lattes.cnpq.br/7014946989727038>. Acessado em: 04/07/2018

QUADRO 5 – Projetos de Pesquisa cinema e ensino de história desenvolvidos por Trovão

Título do projeto	Início	Fim
Curtindo com a escola adoidado: cinema, educação e política nos Estados Unidos dos anos 1980.	2017	Atual
Sala de aula, sala de projeção: a relação cinema e ensino de História. Estudo de caso na cidade de Rondonópolis	2013	2015

FONTE: Lattes Abdalla Junior. <http://lattes.cnpq.br/7014946989727038>. Acessado em: 04/07/2018

Do grupo de vinte e quatro autores que participaram/publicaram textos em edições do ENPEH, apenas nove possuem número de produções bibliográficas relevantes sobre o tema cinema e ensino de história (Verificar Gráficos situados entre as páginas 180 e 191): Melo Silva (2006 e 2008), Meirelles (2006 e 2008), Abdala Junior (2006), Luiz Junior (2008), Teruya (2008), Oliveira (2013), Santos (2013), Ribeiro dos Santos (2013) e Trovão (2013). A maioria dos autores,

portanto, não possui o foco de seus trabalhos no campo formado pelos estudos de cinema e ensino de história.

Mesmo quem possui certo volume de publicações merece observações. Santos (2013), por exemplo, apresenta algumas publicações, porém, seus textos envolvem mais a relação entre cinema e televisão. Isso também acontece com Lima (2013), que apresenta cinco publicações no campo de pesquisa, embora, possua número maior de publicações em outros temas, como a influência da televisão nos alunos e sobre o meio ambiente.

O fato de a maioria dos autores não ter publicado em mais de um evento, pode ser um indício de que as pesquisas sobre cinema e ensino de história não são consistentes. Além disso, analisando os próprios projetos de pesquisas que os autores do evento se envolveram (situados no Anexo 3) - percebeu-se que apenas dois autores possuem projetos envolvendo ensino de história e cinema, portanto, é possível refletir que as pesquisas sobre o tema foram episódicas e de pouco fôlego. Tais pesquisas podem estar associadas, na verdade, à experiências em sala de aula ou que derivam de outras reflexões secundárias de pesquisas envolvendo outro tema.

Dentre os textos apresentados, cabe ressaltar que quatro foram realizados por compilação de autores. Ferreira e Gomes publicaram juntas em 2003. Dantas, Costa, Rangel, Frazzini e Fortes em 2006, Luiz Junior e Teruya em 2008 e Ribeiro dos Santos e Trovão em 2013. Os demais dezenove textos derivam de reflexões individuais: Bittencourt (1995), Soares (1995), Silva (1999), Gerhardt (1999), Duarte (2003), Molina (2003), Melo Silva (2003 e 2008), Abdala Junior (2006) e Meirelles (2006 e 2008), Oliveira (2013), Moura da Silva (2013), Santos (2013) e Lima (2013).

Um dado interessante pode ser depreendido desse quadro. O número de trabalhos envolvendo reflexões individuais se sobressai aos trabalhos publicados de forma coletiva (19 em relação a quatro textos), o que também indica a pouca força do tema nas pesquisas, uma vez que, via de regra, projetos de fôlego são desenvolvidos por vários pesquisadores, especialmente em grupos de pesquisa formalmente constituídos e com projetos coletivos.

Prosseguindo na análise dos Gráficos situados entre as páginas 168 e 179 é possível verificar que número relevante de autores (dez) publicou apenas um trabalho sobre cinema e ensino de história, ao longo de sua carreira. Tal

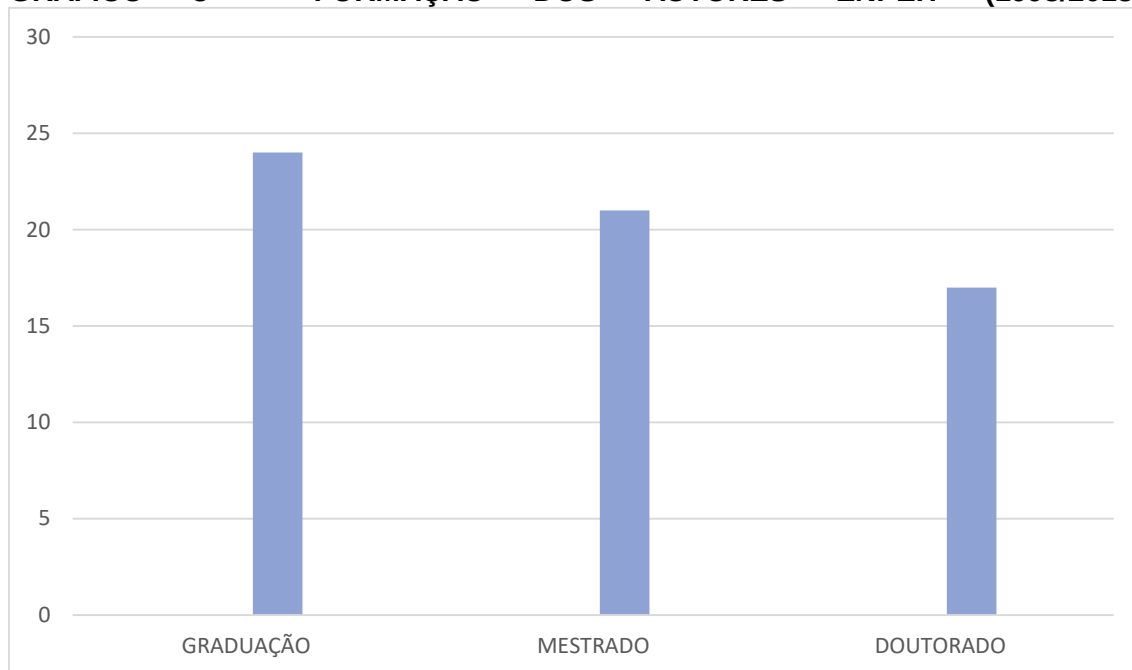
publicação isolada, aliás, ocorreu, justamente, no ENPEH: Gerhardt (1999), Duarte (2003), Ferreira (2003), Gomes (2003), Costa (2006), Dantas (2006), Rangel (2006), Frazi (2006), Fortes (2006) e Moura da Silva (2013).

Comumente, quem se dedica a pesquisas de fôlego permanece certo tempo trabalhando e publicando sobre o mesmo tema, o que não parece ser o caso dos autores citados, uma vez que publicaram apenas uma vez seus trabalhos no ENPEH e, a maioria, não desenvolveu projetos de pesquisa e não publicou sobre o tema em outros eventos nos anos seguintes, conforme observado no lattes. Isso colabora para que o campo de pesquisa envolvendo cinema e ensino de história não ganhe peso e consistência.

Prosseguindo na análise dos Gráficos situados entre as páginas 180 e 191, percebe-se que outros nove autores (37,5%) migraram para outros campos de pesquisa, a saber: livro didático (Bittencourt), escravidão/África (soares) história ambiental (Gerhardt), política educacional (Melo Silva), música e fotografia (Duarte) imagens na história (Molina), bem como currículos no ensino de história (Costa), televisão (Santos) e meio ambiente (Lima).

Como qualquer conhecimento dentro da Universidade deve ser validado pelo grupo que compõe esse espaço, a temática de cinema e ensino de história acaba ficando a margem, não sendo a preocupação principal nos estudos de história e aparecendo, somente vez ou outra, em um número limitado de trabalhos, que não seguem de forma consistente, uma vez que os próprios autores, em seu percurso acadêmico, mudam sua temática de pesquisa (conforme observado nos Gráficos do anexo 2 e 3, p.180 a 196).

GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO DOS AUTORES ENPEH (1993/2013)

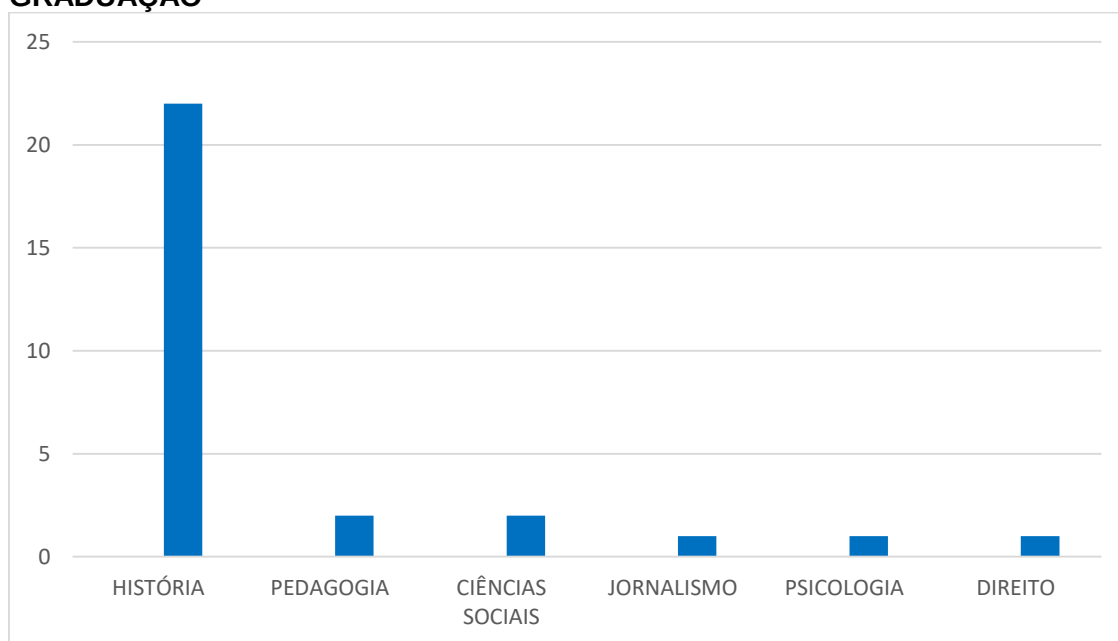


FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

Observa-se a partir do GRÁFICO 3 que a dedicação ao tema diminuiu entre a graduação e o doutorado. A graduação constitui-se em um espaço para a iniciação científica, portanto, lugar onde o pesquisador começa a se formar, o mestrado num espaço de aperfeiçoamento da formação em pesquisa e de habilitação para o ensino superior e o doutorado representa a consolidação do pesquisador, formando-o definitivamente. Nesse sentido, chama a atenção os fatos das pesquisas envolvendo cinema e ensino de história decrescer entre os graduados, mestres e doutores.

A partir desses números, pode-se entender que o tema faz parte dos professores em formação e/ou uma ação construída em sala de aula por professores, menos do que objeto de pesquisa enfrentado na academia por estudiosos. O tema parece não se consolidar juntamente com o pesquisador, permanecendo apenas na base da graduação e na prática docente, sendo apresentado no ENPEH por professores e não por pesquisadores que cursaram o mestrado e menos ainda o doutorado.

GRÁFICO 4 - FORMAÇÃO DOS AUTORES ENPEH (1993/2013): CURSOS DE GRADUAÇÃO



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

Observa-se a graduação dos vinte e quatro autores analisados (GRÁFICO 4). A maioria absoluta, vinte e dois, cursou a graduação em História: Bittencourt, Soares, Silva, Gerhardt, Duarte, Ferreira, Gomes, Melo Silva, Molina, Meirelles, Abdala Junior, Costa, Rangel, Dantas, Luiz Junior, Teruya, Oliveira, Moura da Silva, Santos, Lima, Ribeiro dos Santos e Trovão. Apenas dois cursaram Pedagogia: Frazi e Fortes. Outros dois concluíram Ciências Sociais: Duarte e Teruya. Um autor se graduou em Jornalismo: Melo Silva. Neste conjunto, cinco autores possuem mais de uma graduação: Duarte, Teruya e Melo Silva (História e Ciências Sociais), Melo Silva (História e Jornalismo), Lima (Psicologia e Direito) e Santos (História e Teologia).

Acerca da graduação dos autores, destaca-se o fato de a maioria não ter formação na área de ensino. São pesquisadores de outros campos de estudo, principalmente de história (91,6%), que escreveram trabalhos sobre cinema e ensino de história. Tal perfil é muito diferente daquele que poderia ser vislumbrado como sendo o de um pesquisador de ensino que se dedica a refletir sobre cinema e ensino de história. À priori, apenas os dois autores (8,3%, portanto) que cursaram Pedagogia se aproximam desse perfil.

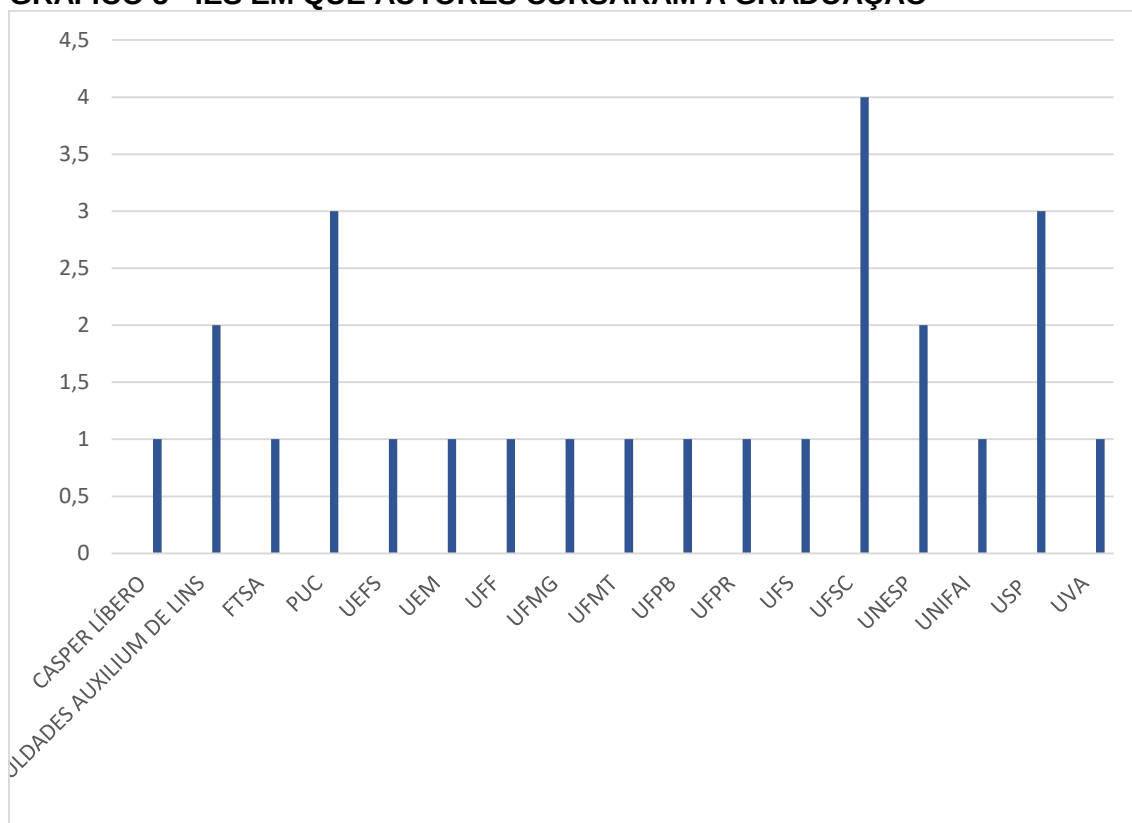
A leitura do documento da Área de Ensino da Capes permite vislumbrar traços constituintes do pesquisador em ensino.⁶ O principal deles diz respeito ao envolvimento com os desafios e as dificuldades envolvendo a Educação Básica no Brasil, ou seja, se refere muito a esses processos de transformação do ensino no país”, registrados nas últimas décadas e envolvendo: currículos, formação básica, financiamento da educação, ampliação da Pós-graduação no Brasil, entre outros (CAPES, 2017, p.11). Outro traço envolve a interdisciplinariedade:

A Área de Ensino é, por definição, interdisciplinar. Nas abordagens e propostas multidisciplinares há justaposição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre si; nas pluridisciplinares se justapõem disciplinas mais ou menos afins nos diferentes domínios do conhecimento, com redução da fragmentação disciplinar. Nas propostas interdisciplinares trabalha-se com nova concepção de divisão do saber, fortalecendo a interdependência entre as disciplinas, sua interação, comunicação de modo a buscar a integração do conhecimento num todo significativo e em sintonia. Nas propostas transdisciplinares se busca coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico, mas não hierárquico de conhecimentos, com trânsito fluido entre os diferentes campos do saber, e entre saberes acadêmicos e populares (CAPES, 2017, p.17).

Os indícios captados nos dados da formação dos autores sugerem certa fragilidade nesse campo de pesquisa. Aliás, utilizando o conceito de campo, tal como proposto por Bourdieu, pode-se avançar e afirmar que a maioria absoluta desses autores respondem as diretrizes de outros campos de estudo, diferentes daquele que constitui o campo de ensino. Com isso, o lugar social relacionando ao debate em torno do cinema e o ensino de história privilegia temáticas que não o ensino em si, sendo muito tributário dos estudos históricos, conforme será discutido no item 5.3 deste trabalho.

⁶ **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área: Ensino. Brasília, 2016. http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_ARE_A_ENSINO_24_MAIO.pdf. Último acesso em 10/05/2018.

GRÁFICO 5 - IES EM QUE AUTORES CURSARAM A GRADUAÇÃO



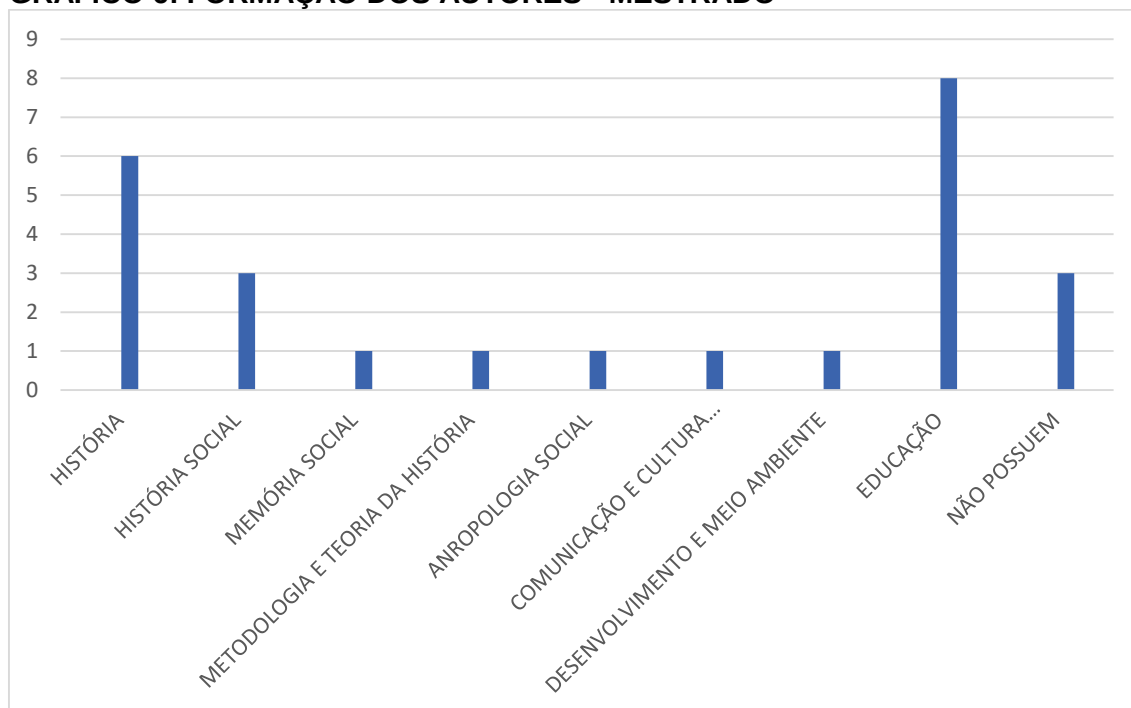
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

No que tange as Instituições de Ensino Superior (IES) frequentadas pelos autores (GRÁFICO 5), verifica-se destaque no nível de graduação para Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), posto que quatro autores são oriundos dessa IES: Costa, Frazi, Fortes e Dantas. Em seguida, destaca-se a Universidade de São Paulo (USP), já que três autores se graduaram nela: Bittencourt, Duarte e Melo Silva. Seguindo os dados com três autores formados destaca-se a PUC: PUC/São Paulo (Ferreira), PUC/Rio de Janeiro (Soares) e PUC/Goiás (Santos). E, por fim, a Universidade Auxilium de Lins formando dois autores (Teruya e Molina). As demais contam com a formação de um autor cada uma: FTSA (Santos), UNIFAI (Duarte), UEFS (Silva), UEM (Luiz Junior), UFMG (Abdala Junior), UFF (Rangel), UFMT (Ribeiro dos Santos), UFPA (Gomes), UFPB (Moura da Silva), UFPR (Trovão), UFS (Lima), UNESP (Meirelles), Unijui (Gerhardt) e UVA (Oliveira).

O Brasil possui um total de cento e treze (113) Universidades Públicas espalhadas pelos seus estados, sendo que a maior parte delas concentra-se na região Sudeste (trinta e cinco), seguida da região Nordeste (trinta e uma), Sul

(vinte e três), Norte (quinze) e Centro- Oeste (nove).⁷ Os autores que publicaram sobre cinema e ensino de História no ENPEH representam apenas dezessete desse total de Universidades, o que indica que é pequena a presença de pesquisas dessa natureza nas Universidades brasileiras.

GRÁFICO 6: FORMAÇÃO DOS AUTORES - MESTRADO



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

No nível de mestrado (GRÁFICO 6), dos vinte e dois autores que o cursaram, oito o fizeram em Programas de Pós-graduação em Educação: Melo Silva, Molina, Abdala Junior, Costa, Luiz Junior, Teruya, Dantas e Ribeiro dos Santos. Os outros cursaram em áreas diferentes (Memória Social, Comunicação e Cultura Contemporânea, Antropologia Social e Metodologia, Teoria da História e Meio Ambiente), com destaque ainda para a área de História⁸, com nove autores (Duarte, Gomes, Meirelles, Bitencourt, Gerhardt, Ferreira, Oliveira, Santos e Trovão). Chama atenção o fato de nenhum dos pesquisadores ter cursado mestrado em Ensino, uma vez que realizaram pesquisas envolvendo cinema e ensino.

⁷ Dados extraídos de: <http://www.universidades.com.br/brasil.htm>. Acesso em 23 de Maio de 2018.

⁸ Nesse campo, optou-se por juntar os pesquisadores apresentados no Gráfico 6 como tendo cursado mestrado em História e em História Social.

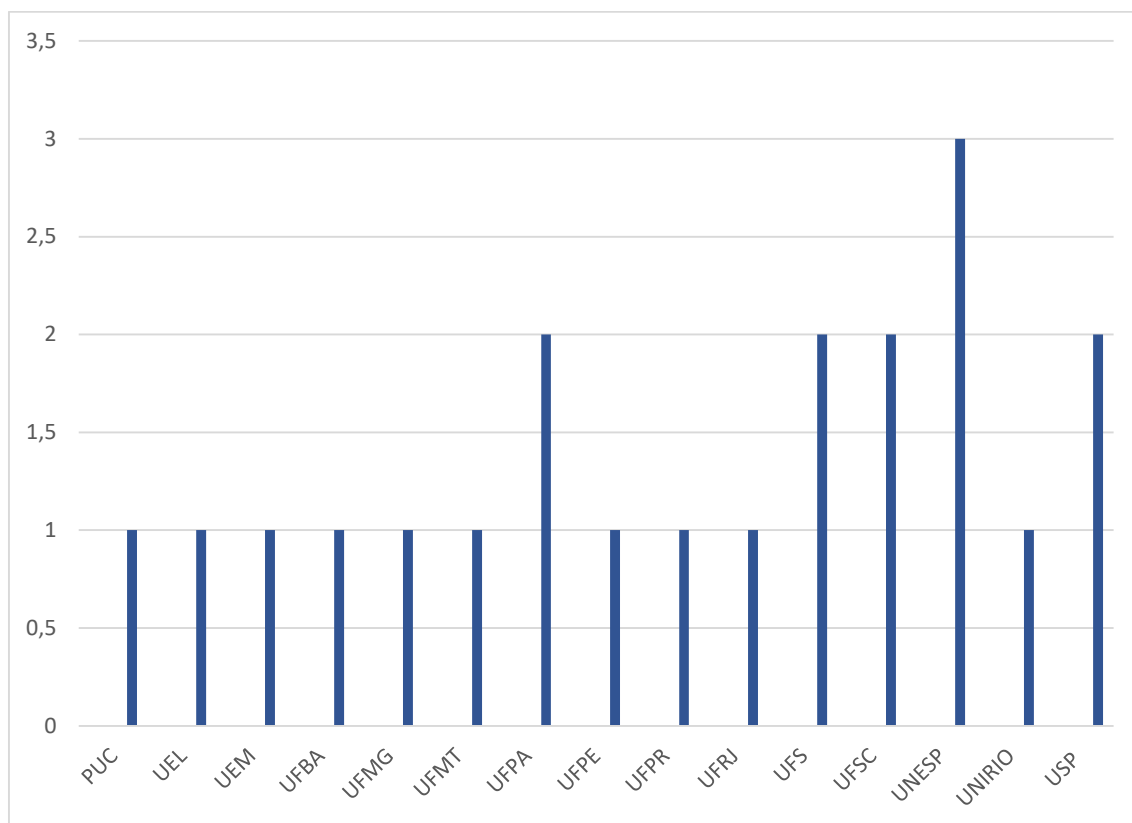
QUADRO 6 – Autores que cursaram Mestrado em Educação

AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
MOLINA	A formação de professores de História
MELO SILVA	Ensino de História, Cinema, Imprensa e Poder na Era Vargas
ABDALA JUNIOR	História e cinema: um diálogo educativo
COSTA	A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis
DANTAS	Competências e Habilidades na Formação dos Professores das Séries Iniciais de Nível Médio em Santa Catarina: uma análise no contexto das Leis 5.692/71 e 9.394/96
LUIZ JUNIOR	O Cinema como Fonte de Pesquisa Na Sala de Aula: Análise Fílmica Sobre a Resistência Armada à Ditadura Militar Brasileira
TERUYA	Um estudo sobre a representação da escola numa classe de 5a. série
RIBEIRO DOS SANTOS	Juventude em Fúria": Representações, tensões e política no governo Reagan"

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

Ao analisar o Currículo Lattes dos autores, verificou-se que, daqueles oito que cursaram Mestrado em Educação, apenas três (Melo Silva, Abdala Junior e Luiz Júnior) desenvolveram temas envolvendo cinema e ensino de história. Isso mais uma vez indica a falta de fôlego nesse campo de estudo, visto que a maioria (cinco autores: Molina, Costa, Dantas, Teruya e Ribeiro dos Santos) não se dedicou a esse estudo como tema principal de sua formação no nível de mestrado, conforme observado no QUADRO 6. Novamente temos um indício de que as pesquisas no campo de cinema e ensino de história são isoladas, secundárias e pontuais.

GRÁFICO 7 - IES EM QUE AUTORES CURSARAM O MESTRADO



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

No nível de Mestrado os autores estão agrupados em apenas quinze Instituições de Ensino Superior (IES), um número sutilmente ainda menor do que as dezessete IES identificadas no nível de graduação (GRÁFICO 7). Sob a perspectiva de que no Brasil existem cento e treze Universidades Públicas, a concentração em apenas quinze indica um número muito pequeno, demonstrando que as pesquisas acerca do tema se concentram nessas regiões, não se expandindo para os outros estados do Brasil.

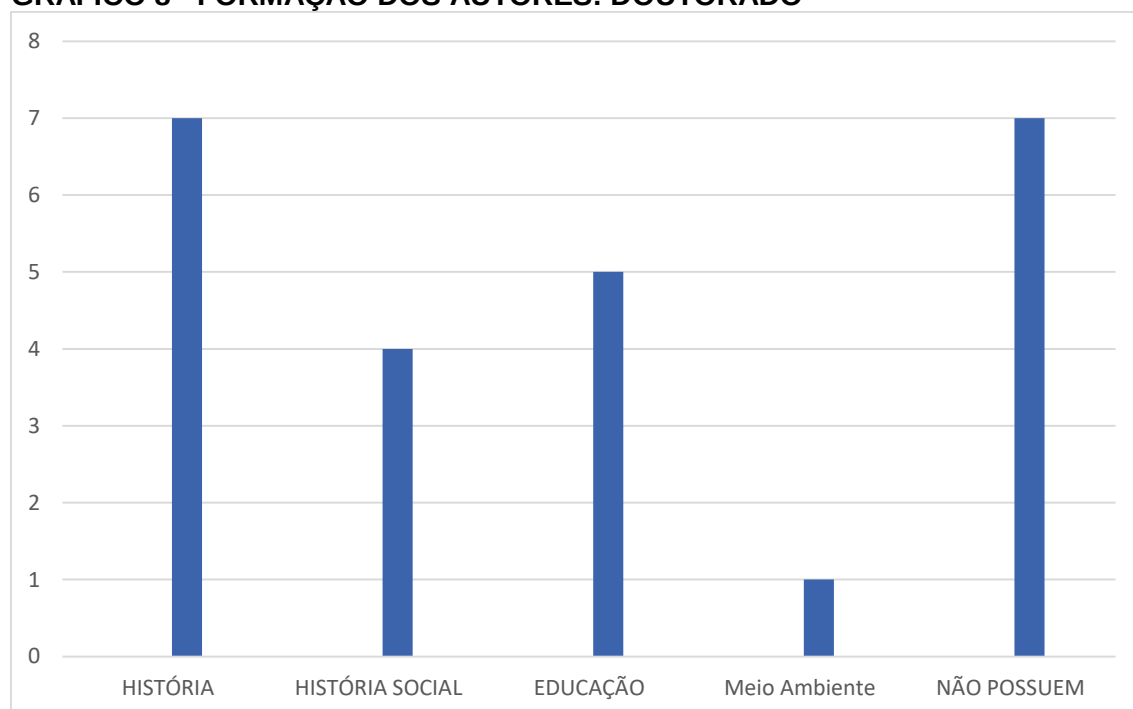
Outro dado relevante é o fato de que, entre as quinze Instituições frequentadas pelos autores, seis situam-se na região Sudeste e quatro na região Sul. Na região Sudeste as Universidades concentram-se no estado de São Paulo e Rio de Janeiro, com seis e dois autores, respectivamente: Bittencourt, Duarte, Melo Silva, Molina Meirelles e Teruya (São Paulo) e Soares e Rangel (Rio de Janeiro).

O fato é que oito das Universidades Públicas verificadas, ou seja, mais da metade, estão situadas nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Isso talvez seja indicio de que o tema cinema e ensino de história tem seu

enfrentamento associado ao fato dessas regiões abrigarem grandes centros urbanos. Nesses ambientes sociais, a cultura de vídeo é maior, já que possuem mais salas de cinema e maior acesso a elas, bem como mais recursos e aparatos tecnológicos para valorização da cultura do vídeo.

No nível de mestrado, a origem dos autores (GRÁFICO 7) concentra-se na Universidade Estadual Paulista (UNESP), já que constam três nomes (Molina, Meirelles e Teruya). Também se destacam a Universidade de São Paulo (USP - Bittencourt e Silva), a Universidade Federal de Sergipe (UFS – Oliveira e Lima), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Costa e Dantas) e a Universidade Federal do Pará (UFPA - Silva e Ferreira), que registram dois autores cada uma.

GRÁFICO 8 - FORMAÇÃO DOS AUTORES: DOUTORADO



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

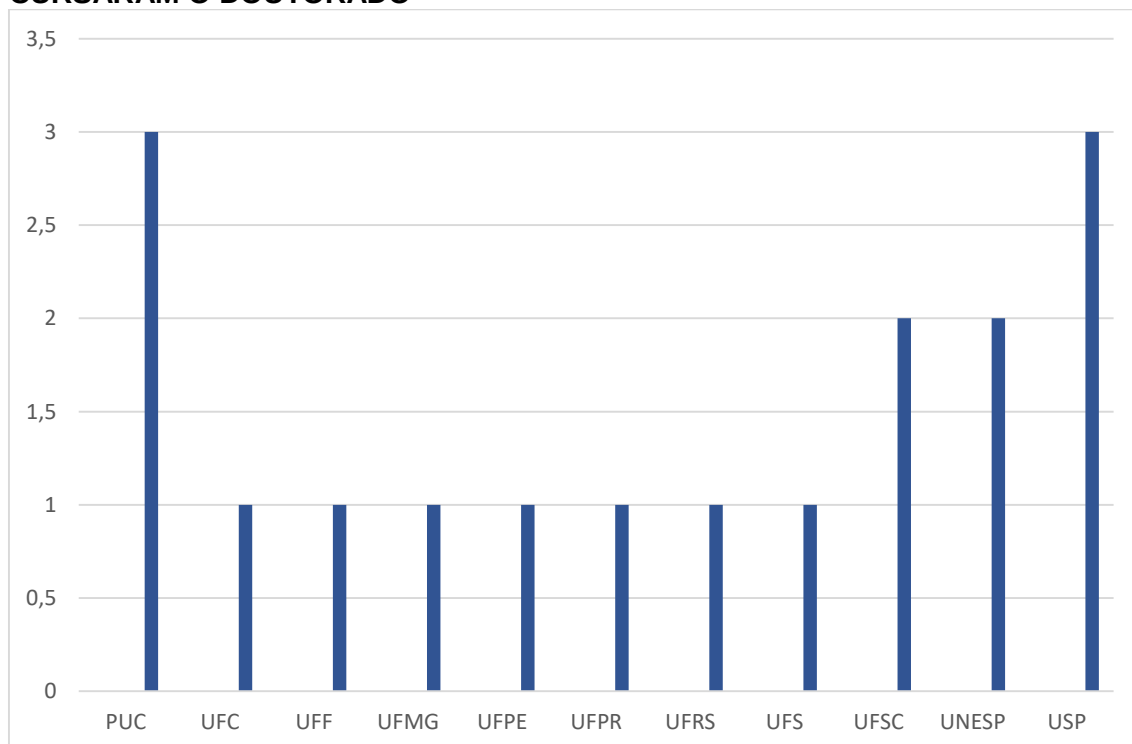
No nível de doutorado (GRÁFICO 8) esse número diminui, já que apenas dezessete autores obtiveram essa titulação. Desse conjunto, destaca-se que cinco cursaram doutorado em educação: Melo Silva, Silva, Luiz Junior, Teruya e Dantas (QUADRO 7). Contudo, como é possível identificar no QUADRO 7, nenhum desses cinco autores tratou de cinema e ensino de história em sua tese. Apenas dois deles se aproximaram desse tema, ao abordar televisão (Melo Silva) e era midiática (Teruya).

QUADRO 7– Autores que cursaram Doutorado em Educação

AUTOR	TÍTULO DA TESE
MELO SILVA	Imagens Televisivas e Ensino de História: Representações Sociais e Conhecimento Histórico
SILVA	Configurações da Ação do Estado: um estudo sobre os processos de regulação e avaliação das instituições de educação superior
DANTAS	Espaços Coletivos De Esperança: A Experiência Política E Pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/Sc
LUIZ JUNIOR	História da formação de professores no Brasil: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990.
TERUYA	Trabalho e educação na era midiática: uma visão sociológica

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

O GRÁFICO 8 suscita ainda outra interpretação. Do total de dezessete autores que cursaram doutorado e extraído-se cinco que o fizeram em Educação, tem-se que onze cursaram em História (Soares, Duarte, Gomes, Molina, Meirelles, Abdala Junior, Bittencourt, Gerhardt, Ferreira, Santos e Trovão) e apenas um em Meio Ambiente (Lima). Novamente chama atenção a ausência de pesquisas em Programas de Pós-graduação em Ensino, bem como a predominância de pesquisadores do campo da História.

GRÁFICO 9 - FORMAÇÃO DOS AUTORES ENPEH (1993/2013): IES EM QUE CURSARAM O DOUTORADO

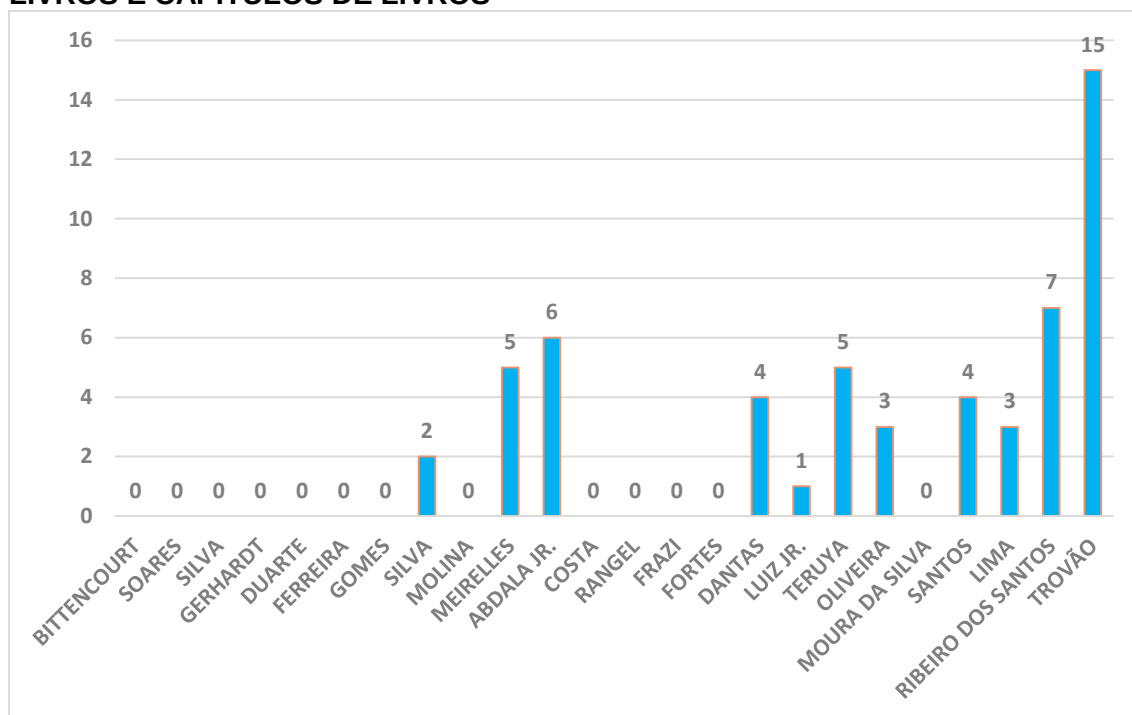
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

No nível de doutorado (GRÁFICO 9) destacam-se a Pontifícia Universidade Católica (PUC), com três autores (Duarte, Ferreira e Luiz Junior), e a Universidade de São Paulo (USP), com também três autores (Bittencourt, Silva e Trovão). Soma-se ainda a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dada a presença de dois representantes (Gerhardt e Dantas), e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), igualmente com dois nomes (Meirelles e Teruya). As demais IES contam com apenas um autor cada uma: Universidade Federal do Ceará (Gomes), Universidade Federal Fluminense (Soares), Universidade Federal de Minas Gerais (Abdala Junior), Universidade Federal do Paraná (Molina), Universidade Federal de Pernambuco (Santos), Universidade Federal do Sergipe (Lima) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Silva).

Os autores que cursaram doutorado estão concentrados em onze IES, a maioria delas situadas na região Sudeste (com nove pesquisadores formados). Das cento e treze universidades públicas existentes no país, apenas onze estão contempladas na formação desses pesquisadores, um número ainda menor do que as instituições em que os autores cursaram graduação e mestrado. Dessa forma, observa-se a pouca abrangência da discussão desse campo de pesquisa na maioria absoluta das IES do país, bem como a confirmação de que essa discussão está concentrada na região Sudeste.

Das cinco universidades do Sudeste do país, um número significativo localiza-se no estado de São Paulo, com oito pesquisadores formados. Como já observado na formação em nível de mestrado, essa concentração espelha o fato do Sudeste ser a região mais economicamente desenvolvida do país (com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro), o que pode indicar uma existência maior de salas de cinema e de acesso a tais salas. Também é uma região altamente urbanizada e mais densamente povoada e que possui os maiores polos de pesquisa e desenvolvimento do Brasil.

GRÁFICO 10 – PUBLICAÇÕES DOS AUTORES ENPEH (1993/2013): ARTIGOS, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

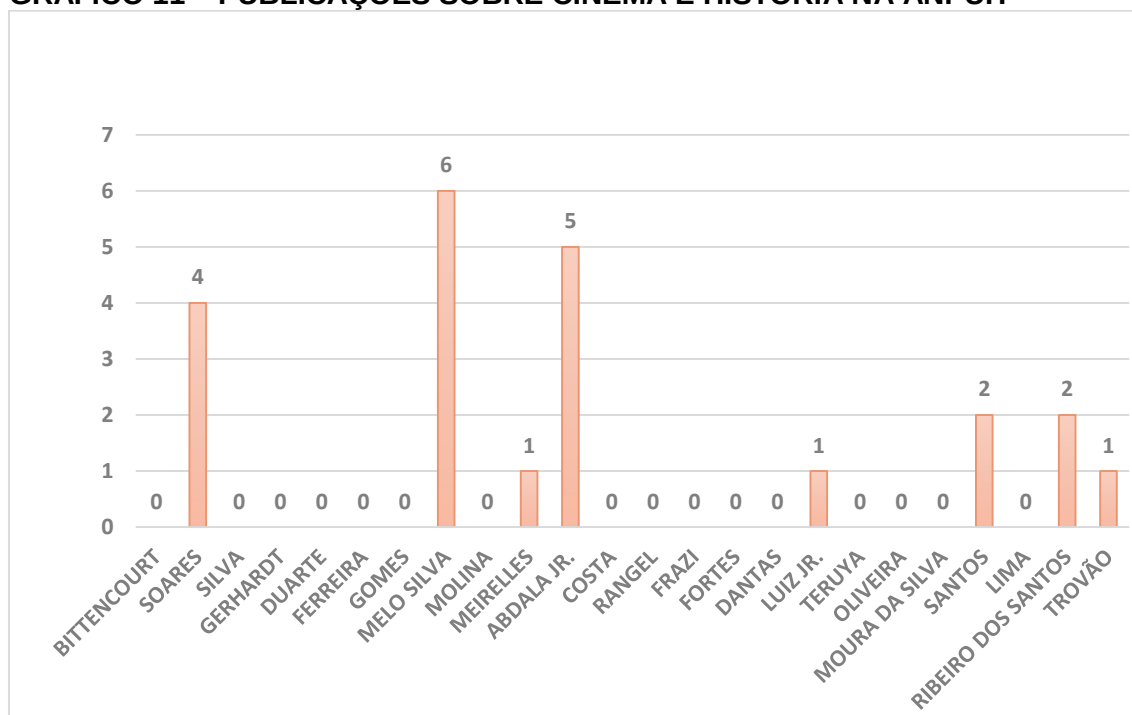
Observando o GRÁFICO 10, nota-se que entre os vinte e quatro autores que apresentaram trabalhos envolvendo cinema e ensino de história no ENPEH, apenas onze possuem publicações nesse campo de pesquisa, durante o período estudado (1995/2013), a saber: Silva (duas), Meirelles (cinco), Abdala Junior (seis), Dantas (quatro), Luiz Junior (uma), Teruya (cinco), Oliveira (três), Santos (quatro), Lima (três), Ribeiro dos Santos (sete) e Trovão (quinze).

É ainda interessante notar, analisando o currículo dos pesquisadores (ANEXOS 1, situados entre as páginas 168 e 179), que os que continuaram estudando a área tem publicações em outros eventos, alguns de âmbito local e tema amplo (caso de Semanas da Pedagogia), outros com temas muito específicos (como Ciclo da História Medieval), ou aqueles que abordam a relação entre novas tecnologias e história (Simpósio Nacional de História; Encontro Internacional do Ensino de História, por exemplo).

Em sua maioria, os autores possuem publicações em eventos diversificados e, dificilmente, encontra-se mais de uma publicação em um mesmo evento, em anos diferentes. Tais indícios demonstram que a discussão

acerca do ensino de história e do cinema não tem se ampliado. A apresentação em eventos diversificados, cuja temática não necessariamente envolva o ensino de história, reforça a falta de consistência nesse campo de estudo.

GRÁFICO 11 – PUBLICAÇÕES SOBRE CINEMA E HISTÓRIA NA ANPUH



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

De acordo com o GRÁFICO 11, oito autores (33,3%) que publicaram textos sobre história e cinema no ENPEH também apresentaram/publicaram trabalhos em edições da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)⁹, são eles: Soares, Melo Silva, Meirelles, Abdala Junior, Luiz Junior, Santos, Ribeiro dos Santos e Trovão. Cinco deles publicaram em mais de uma edição: Soares (1995), Melo Silva, Abdala Junior, Santos e Ribeiro dos

⁹ Fundada em 19 de outubro de 1961 com a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia autodidata ainda amplamente majoritária à época. Inicialmente era focada em profissionais da graduação e pós-graduação, porém, foi se ampliando, abarcando hoje profissionais do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo da associação inclui o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; a defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História e a representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas. A Anpuh realiza a cada dois anos o Simpósio Nacional de história, evento de maior relevância no Brasil atualmente na área de história.

Santos. Destaque para Soares, Melo Silva e Abdala Junior, que publicaram: quatro, seis e cinco trabalhos, respectivamente.

Esse dado indica a tendência dessas pesquisas terem um enfoque maior em aspectos epistemológicos da história. Isto porque, os encontros estaduais e nacionais da ANPUH não focam o ensino de história, como feito no ENPEH. Quando muito, a ANPUH abriga alguns Simpósios Temáticos envolvendo ensino de história. Sendo assim, a maior parte das discussões sobre cinema e história realizados na ANPUH diz respeito ao debate dos filmes como fonte de pesquisa histórica, assim como a relação entre narrativa histórica e fílmica.

5.3. Olhares Latitudinais

Dando sequência aos objetivos desta pesquisa, analisamos os trabalhos envolvendo ensino de história e cinema apresentados no ENPEH, ao longo de 1993 a 2015, conforme preocupações aqui denominadas por “olhares latitudinais”, isto é, reflexões que buscam estabelecer entendimento sobre estes trabalhos, tomando como base o diálogo que promovem com os pressupostos da importância do Cotidiano e da Localidade presentes no Ensino de História pretendido para o nível Fundamental I da Educação Básica, segundo pesquisadores do tema e o que consta nos PCN (BRASIL, 1998).

Para realização dessa análise foram realizadas leituras dos textos completos dedicados ao campo do cinema e ensino de história, apresentados nas edições do ENPEH mencionadas. As reflexões sobre esses textos foram organizadas a partir de um questionamento comum: qual a preocupação que esses textos apresentam sobre a possível relação entre cinema e ensino de história? Tendo em vista esse questionamento, os textos foram selecionados a partir de quatro chaves interpretativas: 1)preocupação com o conteúdo e com o material pedagógico; 2)preocupação com a metodologia pedagógica; 3)preocupação com a alfabetização cinematográfica; 4)preocupação com a produção fílmica (QUADRO 8).

QUADRO 8 – Objetivos dos trabalhos apresentados no ENPEH

Objetivo	Autores
Preocupação com o conteúdo e material pedagógico	Soares (1995); Silva (1999); Gerhardt (1999); Molina (2003); Melo Silva (2003); Meirelles (2006); Melo Silva (2008); Meirelles (2008); Luiz Junior e Teruya (2008), Oliveira (2013), Moura da Silva (2013) e Ribeiro dos Santos e Trovão (2013).
Preocupação com a metodologia pedagógica	Bittencourt (1995); Gerhardt (1999); Silva (1999); Ferreira (2003); Gomes (2003); Duarte (2003); Abdalla Junior (2006); Meirelles (2008), Santos (2013), Lima (2013)
Preocupação com a alfabetização cinematográfica	Silva (1999); Gerhardt (1999); Dantas; Costa; Rangel; Frazzi; Fortes (2006)
Preocupação com a produção fílmica	Santos (2013)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Inicialmente, antes mesmo de identificarmos as preocupações presentes em cada texto selecionado, cabe registrar que nenhum deles problematiza a relação cinema e ensino de história a partir da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. A constatação é grave, uma vez que é nessas fases da Educação Básica que deve ocorrer a alfabetização histórica. Tal ausência gera distanciamento entre o cinema e o ensino de história, tornando mais complexo o diálogo entre ambos nas séries subsequentes.

A preocupação com o conteúdo e com o material pedagógico diz respeito a textos que se dedicaram a utilizar o cinema para trabalhar com determinado tema ou assunto pertencentes a disciplina de História e que, a partir dessa perspectiva, apresentam sugestões de como usar o cinema para estudar determinado conteúdo, além de indicarem filmes considerados interessantes para serem trabalhados na disciplina de história.

A preocupação com a metodologia pedagógica refere-se a textos que procuraram desenvolver métodos de se empregar o cinema em sala de aula, não necessariamente atrelando a discussão a um tema/assunto histórico específico, mas expondo ideias de como os filmes podem ser utilizados dentro da escola para promover o ensino-aprendizagem de alunos.

A preocupação com a alfabetização cinematográfica se relaciona a textos que compreendem o cinema como sendo uma linguagem e, por conta disso, se dedicam a problematizar a importância da abordagem de aspectos dessa

linguagem em sala-de-aula, colaborando para que essa arte possa ser melhor entendida e vivenciada pelos alunos.

Já a preocupação com a produção fílmica envolve a produção com/pelos alunos e a preocupação de promover ampla apropriação pedagógica desses vídeos. Ao mesmo tempo que os filmes são produzidos com/na a sala de aula, busca-se cumprir com os objetivos das demais preocupações apresentadas: trabalhar determinado tema/assunto histórico; pensar em métodos de se empregar o cinema; e erigir a discussão do cinema como linguagem.

A preocupação com o conteúdo pedagógico surge quando os autores indicam a utilização dos filmes para trabalhar com determinado assunto, sejam eles envolvendo acontecimentos históricos ou conceitos históricos. Em relação aos assuntos, identificamos:

- Soares (1995) propõe o trato do tema “América Colonial”, lançando mão de obras cinematográficas, como “Cristovão Colombo: A aventura do descobrimento” e “A conquista do paraíso”;
- Gerhardt (1999) propõe a utilização de filmes para discutir os conceitos históricos “tempo”, “espaço” e “mudança”;
- Silva (1999) propõe trabalhar temas como “Revolução Industrial” e o “período de pós guerra” nos Estados Unidos, a partir do clipe “Sunday Blood Sunday” e o filme “Blade Runner”, respectivamente;
- Já Molina (2003) tenta compreender a imagem de “bom professor”, com base em filmes cujo personagem principal é, justamente, um professor, caso de “Ao mestre com carinho”, “Conrack”, Curso de Férias”, “Sociedade dos poetas mortos” e “Mentes que brilham”;
- Melo Silva (2003) preocupa-se em analisar os cinejornais abrigados no acervo da Cinemateca do Estado de São Paulo e produzidos pela DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), visando tratar das relações entre ensino de História, cinema e imprensa, para destacar o controle sobre a sociedade brasileira e a busca pela formação de identidade nacional, por parte do governo varguista;

- Meirelles (2003) utiliza as Chanchadas¹⁰ para compreender a década de 1950, assim como analisa esses filmes como sendo instrumentos de denúncia social e de crítica à cultura e à política da elite letrada brasileira;
- Luiz Junior e Teruya (2006) abordam o tema “Ditadura Militar”, por meio dos filmes “Lamarca” e “O que é isso companheiro”;
- Oliveira (2013) reflete a respeito da importância de introduzir as discussões de gênero nas aulas de História e para isso, propõe o uso de filmes. Em seu trabalho destaca o filme “Eles não usam Black Tie” para promover a discussão sobre representação das mulheres na sociedade. A autora destaca que a partir do filme é possível identificar várias representações de homens e mulheres, necessitando assim de uma postura crítica a respeito dessas representações, diante disso, o professor pode trabalhar para construir essa postura crítica em seus alunos;
- Moura da Silva (2013) propõe problematizar e (re)conceituar a “História Tradicional” que, segundo ela, está associada erroneamente, a ideia dos “grandes heróis”, dos “grandes nomes”, das “grandes nações” e/ou dos “grandes feitos”. Para isso, propõe-se a utilização de um filme visto como “tradicional” e ultrapassado, para trabalhar com o tema do Brasil no século XIX;
- Ribeiro dos Santos e Trovão (2013) trabalham com o conceito histórico de construção de uma consciência histórica, para isso, enfatiza a utilização de filmes.

Nota-se que a maior parte dos trabalhos envolve a preocupação com o conteúdo pedagógico: doze no total, portanto, estão mais preocupados em utilizar o cinema para enfrentar determinado conteúdo histórico do que trabalhar o cinema como linguagem, se dedicando a alfabetização cinematográfica dos alunos e professores.

A preocupação com a metodologia pedagógica está presente nos textos dos autores pesquisados, quando propõem contribuições sobre o que considerar

¹⁰ As chanchadas são um gênero de comédia musical de grande sucesso popular, cujos enredos geralmente tratavam de um tema carnavalesco e que foram representativos no âmbito da produção cinematográfica brasileira dos anos 1950 (MEIRELLES, 2006, p.01).

num filme para trabalhar com os alunos, caso de ficha técnica, contexto em que o filme foi produzido, direção, enredo, trilha sonora, cortes e montagens. Neste caso, os autores sugerem olhar os filmes como materiais de ensino de história, porém, não dão exemplos específicos de como utilizá-los em sala de aula.

- Soares (1995) cita a realização de debates junto aos alunos após a exibição dos filmes, mas não aprofunda como seria realizado esse debate e não dá exemplos de outras atividades realizadas com os filmes;
- Ferreira e Gomes (2003) se preocuparam em utilizar os filmes para ensinar os alunos a ler as imagens e capturar as informações históricas neles presentes. Neste interim, as autoras propõem a entrega prévia de ficha técnica de produção aos alunos, contendo itens conexos entre o enredo e a história do filme, para preencherem;
- Abdala Junior (2006) ressalta a importância de compreender as visões de mundo e a realidade exposta nos filmes, enfatizando que eles contêm representações do passado. Para isso, sugere que o professor considere as imagens, os cortes, as trilhas sonoras, as montagens contidas nos filmes, pois as imagens estão em uma relação dialógica com outros elementos que compõem a narrativa cinematográfica;
- Meirelles (2008) propõe a organização de um dvd/cd room contendo uma coletânea de imagens filmicas, acompanhadas de manual (orientações), que contemplará lista de filmes para trabalhar com temas, conforme o currículo escolar, para o professor de história utilizar em sala de aula;
- Santos (2013) propõe o uso de filmes para a análise de conteúdo/fato histórico ocorrido numa época passada ou para discussão da sociedade atual. Porém, vai além, pois destaca a utilização dos filmes para que os alunos percebam que o que está sendo exibido nas telas não configura verdade absoluta e sim uma representação do passado. A autora também chama a atenção para aspectos dos filmes que devem ser considerados pelos professores previamente;

- Lima (2013) faz uma breve reflexão sobre o uso pedagógico da imagem cinematográfica e apresenta algumas metodologias que buscam viabilizar a utilização do filme como ferramenta didática utilizada no ensino de História, apresentando propostas de diferentes autores: Juan Carlos Flores Auñon, Miguel Porter I Moix, Luis Inclán e Jorge Nóvoa.

Alguns autores se preocupam com a metodologia pedagógica, a partir de análise sobre o estado da arte envolvendo o tema “uso do cinema em sala de aula”, como Bittencourt (1995), Gerhardt (1999), Silva (1999) e Duarte (2003).

Dessa forma, apesar de haver preocupação com a metodologia pedagógica, não há a indicação prática de como os filmes devem ser utilizados. Ao invés disso, os trabalhos dão enfoque maior à preocupação com os aspectos que devem ser trabalhados nos filmes e não em **como fazer isso**.

Essas considerações também estão presentes nos autores que se preocuparam em realizar uma alfabetização cinematográfica com seus alunos, pois, apesar de considerar o cinema como linguagem e trabalhar aspectos específicos dessa linguagem (roteiro, enredo, montagem, cortes, ficha técnica, posicionamento de câmera, etc.), ainda se preocupam em utilizá-los para abordar determinado assunto.

QUADRO 9 – Preocupação com o conteúdo pedagógico presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Conteúdo pedagógico	Autores
Com tema de história do Brasil	Melo Silva (2003); Meirelles (2006); Melo Silva (2008); Meirelles (2008); Luiz Junior e Teruya (2008), Moura da Silva (2013),
Com tema de história europeia e estadunidense	Soares (1995); Silva (1999); Abdala Junior (2006); Meirelles (2008)
Com tema de história oriental (Ásia e África)	Nada consta
Com tema de história local e/ou regional	Nada consta

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Os trabalhos que apresentam a preocupação com o conteúdo pedagógico estão focados na exibição dos filmes para o trabalho com determinado tema (QUADRO 9). Esses temas estão centrados na história do Brasil e nas histórias

européia e estadunidense. Nenhum dos trabalhos tem como foco a história oriental, local ou regional.

QUADRO 10 – Filmes e temas da história do Brasil

Temas	Autores
Era Vargas	Melo Silva (2003 e 2008)
Década de 1950	Meirelles (2006)
Século XIX	Moura da Silva (2013)
Ditadura Militar no Brasil	Luiz Junior e Teruya (2008)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

A importância atribuída à história do Brasil reflete a consagrada preocupação com a construção da identidade nacional (QUADRO 10) tão propagada nos currículos de História. Segundo Nadai (2009), tradicionalmente a identidade nacional buscava ser construída com o intuito de homogeneizar e unificar as nações humanas e, assim, legitimar e reforçar o projeto político de dominação burguesa.

O ensino de história no Brasil foi fortemente associado a busca de identidade nacional, propagada em livros didáticos, mediante discurso marcado pelo caráter homogeneizador, que privilegiava apenas a trajetória das classes dominantes. Embora existam muitos autores e novas tendências que buscam romper com essa tradição, privilegiando a história local e o cotidiano, enfatizando a ação de novos agentes históricos, observa-se nos textos do ENPEH que ainda existe grande tendência a trabalhar com a identidade nacional.

QUADRO 11 – Filmes e temas das histórias estadunidense e europeia

Temas	Autores
América Colonial	Soares (1995)
Revolução Industrial e Pós-Guerra dos Estados Unidos	Silva (1999)
Descobrimento da América	Abdala Junior (2006)
Revolução Francesa	Meirelles (2008)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

É também preciso refletir sobre a dominância da abordagem de temas das histórias estadunidense e europeia (QUADRO 11). Ela parece também estar relacionada a dominância das indústrias cinematográficas estadunidense e europeia no Brasil. A indústria cinematográfica e europeia tem destaque no Brasil, entre outros motivos, pelo país não ter grandes barreiras e resistências

culturais, sendo então um público fácil para disseminação de filmes e para a dominação cinematográfica quase que total desses países.

A Europa e os EUA, segundo Bernardet (2006), tem o domínio da cultura cinematográfica. Por serem países desenvolvidos, sua população possui um maior poder aquisitivo e um acesso maior aos filmes produzidos, tendo um amplo mercado interno. Dessa forma, as produções cinematográficas conseguem obter público para cobrir seus gastos e para proporcionar lucros. Sendo possível, então, comercializar cópias das obras de forma mais barata para outros países. Quando essas obras chegam ao Brasil já se pagaram e, por isso, custam menos do que as produções nacionais.

A dominância da história do Brasil, de um lado, bem como a forte presença das histórias estadunidense e europeia, de outro, igualmente deixam à margem o trabalho com outras histórias, caso da história do Oriente e também a própria história local (dos professores, dos alunos e da escola). Sendo assim, observa-se que uma linguagem nova, como o cinema, é empregada de acordo com uma abordagem antiga/tradicional de ensino de história. Isto porque, os conteúdos pedagógicos tratados nos filmes envolvem o nacionalismo brasileiro e a visão eurocêntrica de mundo.

QUADRO 12 – Preocupação com a metodologia pedagógica presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Metodologia pedagógica	Autores
Envolvendo análise do filme	Soares (1995); Bittencourt (1995); Gerhardt (1999); Molina (2003); Melo Silva (2003); Dantas; Costa; Rangel; Frazzi; Fortes (2006); Abdala Junior (2006); Meirelles (2006); Melo Silva (2008); Luiz Junior e Teruya (2008), Santos (2013), Lima (2013)
Envolvendo avaliação	Santos (2013)
Envolvendo alfabetização cinematográfica	Dantas; Costa; Rangel; Frazzi; Fortes (2006)
Envolvendo produção fílmica	Santos (2013)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

A partir da leitura e análise dos trabalhos é possível observar uma concentração em aspectos referentes a como o professor deve analisar um filme, para que possa trabalhá-lo em sala de aula (QUADRO 12). Os autores dedicados à esse tema são: Soares (1995); Bittencourt (1995); Gerhardt (1999); Dantas; Costa; Rangel; Frazzi; Fortes (2006), Abdala Junior (2006).

Outros trabalhos focam em aspectos que devem ser considerados pelo professor para trabalhar com os filmes no ensino de história e em como utilizá-lo nas aulas. Se dedicaram a isso os autores: Silva (1999); Ferreira e Gomes (2003); Abdala Junior (2006), Meirelles (2008), Santos (2013) e Lima (2013).

Alguns trabalhos se dedicam a compreender como os filmes estão sendo utilizados pelos professores nas escolas: Gerhardt (1999); Silva (1999) e Duarte (2003). Os autores fizeram pesquisas com professores de história que atuam na Educação Básica e tem-se o seguinte:

- Silva (1999) assinala equívocos do professor ao utilizar os filmes (uso do filme como ilustração de algum acontecimento histórico, para contestar ou comprovar o que está no livro didático).e sugere novas abordagens: Criar uma arqueologia do filme,Tratando-o documento, percebendo os conceitos e os comportamentos de uma realidade que está sendo exibida, trabalhar com a música, cenário, movimento de câmeras e com a análise dos personagens;
- Gerhardt (1999) critica o uso dos filmes como ilustrações de determinado tema e propõe novo olhar, considerando outros aspectos e não somente a ênfase ao tratamento do cenário. Tais aspectos referem-se a percepção do período que está sendo retratado no filme, a época que foi produzido, a representação do tempo presente nos filmes, os cortes realizados na gravação e na montagem. Além disso, propõe que sejam investigados aspectos como a produção, o enquadramento e posicionamento de câmera e o significado das mensagens presentes nas obras;
- Duarte (2003) parte da análise das proposições sobre tecnologia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história, buscando questionar até que ponto a tecnologia pode contribuir para diminuição da desigualdade.

Por fim, alguns trabalhos tiveram como foco realizar, especificamente, a análise de um ou mais filmes. Em alguns casos, o entendimento envolveu o tema num filme: Molina (2003); Abdala Junior (2006); e Luiz Junior e Teruya (2008). Em outros, buscou-se entender um conjunto de filmes, como é o caso da análise das chanchadas proposta por Meirelles (2006) e dos cinevídeos educativos feita por Melo Silva (2003 e 2008).

Apenas um dos trabalhos propõe a produção de filmes, embora não seja esse o foco de seu texto: Santos (2013). Esse autor enfatiza a importância da produção fílmica somente no fim de seu texto, citando que os filmes e os materiais para sua produção estão próximos aos alunos, portanto, o professor atento a isso deve propor atividades ligadas à criação, pelos alunos, de cenas que representem acontecimentos de períodos históricos.

A maioria dos autores tem enfoque em como o professor deve analisar/trabalhar com filmes em sala de aula ou cita exemplos de filmes e apresenta proposta de análise deles.

Apesar de alguns autores terem se preocupado com questões metodológicas e pedagógicas, não constam nos textos analisados exemplos concretos de práticas realizadas em sala de aula. Além disso, igualmente não consta em nenhum desses textos referência a maneira específica como trabalhar com os filmes, visto: a ausência de exemplos de plano de aula ou de roteiros/listas de atividades a serem aplicadas, assim como de propostas de avaliação das atividades envolvendo as produções cinematográficas.

Nesse sentido, com relação a proposta de realização de avaliações associadas aos filmes, registra-se como exceção o texto de Soares (1995) e de Santos (2013). Frisa-se que se tratam de apenas dois textos a conter esse tipo de preocupação num conjunto de dezenove.

Soares (1995) relata a realização de avaliações durante o trabalho com os alunos, para saber como estavam sendo entendidas as análises dos filmes que promovia, bem como entender se essas análises estavam de acordo com o planejado e esperado por ela.

Santos (2013), por sua vez, cita um exemplo prático de como realizar a avaliação dos alunos nas aulas que se utilizam os recursos audiovisuais. Propõe que os alunos realizem círculo de debate para compreender o que foi retratado de mais pertinente no filme. Nesse debate, sugere que os alunos façam perguntas uns para os outros, visando estimular a socialização do conteúdo e o protagonismo dos alunos na produção do conhecimento.

Ao invés de propor tratamentos que sugiram apropriação pedagógica mais detalhada, matizada e planejada dos filmes, o que se nota é a ênfase, de maneira genérica, em aspectos que devem ser considerados na análise ou no uso desses filmes em sala de aula. Detalhando esse posicionamento:

- Silva (1999) propõe analisar as imagens do filme, considerando a posição da câmera (o que a câmera nessa posição pode significar?), a relação da trilha sonora com a proposta do filme, bem como a relação existente entre a realidade mostrada no filme e qual a relação com a sociedade atual;
- Dantas et al. (2006) também sugere tal tipo de análise, propondo ainda considerar aspectos como as diferentes técnicas de filmagem/montagem, aspectos ideológicos daquilo que está sendo exibido aos alunos e a narrativa interna das tramas.

QUADRO 13 – Preocupação com a apropriação pedagógica dos filmes citados nos trabalhos apresentados no ENPEH

Apropriação	Autores
Integral de filmes longas metragens	Soares (1995)
Parcial (fragmentos) de filmes longas metragens	Dantas; Costa; Rangel; Frazzi e Fortes (2003); Meirelles (2006)
Integral de filmes curtas metragens	Nada consta
Integral de “filmes independentes/caseiras/amadoras” ¹¹	Nada consta

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Os filmes propostos para a utilização são todos longa-metragens (QUADRO 13). Nenhum autor cita em seu trabalho a utilização de curtas-metragens, o que indica novamente a utilização de filmes já consagrados e pertencentes a grande indústria cinematográfica dominante. Não há a utilização de produções independentes/caseiras/amadoras, capazes de apresentarem outro olhar, contendo outros universos sociais, personagens e problematizações.

A escola, utilizando apenas esse mesmo tipo de filme, já consagrado no cenário cinematográfico, não possibilita que os alunos compreendam outras estéticas filmográfica e pense em outras realidades e visões de mundo. Somente tendo contato com a estética e visão de mundo imposta por essas grandes produções que, quase sempre, retratam os mesmos cenários e das mesmas formas, as crianças tem contato somente com realidades que são diferentes das delas e que estão distantes de seu cotidiano.

¹¹ O emprego do termo “filmes independentes/caseiros/amadores” alude aos vídeos produzidos por docentes e discentes e que possuam base empírica no próprio entorno e realidade desses sujeitos.

Duarte (2008) realizou pesquisa com 25 crianças de classes populares e constatou que era grande o número de filmes assistidos por elas em canais de televisão abertos e em DVD. Nessa pesquisa a autora concluiu a tendência dessas crianças em verem sempre o mesmo tipo de filme: produções comerciais hollywoodianas, voltadas para adolescentes e adultos, de ação, aventura e comédia, além das animações realizadas pelos grandes estúdios especializados nesse tipo de produção para crianças.

Existem outras estéticas cinematográficas além daquelas utilizadas por Hollywood, o professor deve mostrar a seus alunos outras possibilidades do texto fílmico, além daqueles com os quais estão familiarizados. O curta-metragem é uma ferramenta para possibilitar novos olhares pelos alunos.

Alcântara (2014) defende a utilização dos curtas-metragens para refletir e refratar a realidade de forma direta e expressiva. Segundo o autor, a utilização de curtas-metragens na escola leva vantagem em relação aos longas devido à questões estruturais, curriculares e temporais, o uso do longa mostrou-se inadequado, além disso, os curtas tem como característica a ênfase na sua autenticidade, brevidade temporal e condensação narrativa.

Rister (2012) entende a utilização de curtas-metragens como oportunidade de valorizar a trabalhar com a realidade, o cotidiano do aluno, que é uma recomendação presente no PCN de História e ainda defende a produção de curtas pelos alunos:

A produção de curta-metragem pelos alunos em todos os níveis de ensino, poderá propiciar a esses as oportunidades de mergulhar na diversidade de nossa sociedade. Nesse exercício, parece possível abrir espaços para aprendizagens sociais de muita importância para a melhoria do repertório sociopsicológico desses alunos. O resultado dessas imersões nos ambientes sociais marcados pela diversidade poderá ser o ganho de posicionamento desse aluno nas fileiras da cidadania (RISTER, 2012, p. 09).

A autora ressalta que o trabalho com curtas-metragens permite aos alunos a vivência com a cultura e sociedade comumente desprestigiada e marginalizada pela grande mídia. Os curtas podem ser trabalhados como instrumento de registro, validação e valorização da cultura popular. Considerando que a vida é permeada por significados importantes, os curta podem propagar a cultura produzida nos espaços públicos e privados, como

asilos hospitalares, feiras, entre outros lugares, que são negligenciados pelas investigações científicas.

Considerando que câmeras filmográficas estão mais acessíveis, além de fazerem parte de muitos celulares, somado ao fato do surgimento de softwares gratuitos de edição de vídeo, é possível propor novas experiências envolvendo a produção cinematográfica no próprio ambiente escolar.

Produzir vídeos permite transformar o aluno em agente partícipe e produtor de cultura.

Proporcionar ao futuro docente contato com a desconhecida (para a maioria) linguagem cinematográfica, significa deslocar o sentido normalmente atribuído aos filmes (entretenimento) e fazer com que tenha contato com uma série de novas vivências (captar e editar imagens, escrever roteiro, contracenar, entre outras), o que significa defender a importância da ideia de que “ensinar exige risco, aceitação do novo [...]” (FREIRE, 2000 apud PERINELLI NETO; PAZIANI, 2015, p.296).

A elaboração de práticas pedagógicas utilizando materiais filmográficos não pode se limitar a utilização apenas como recurso didático, mas deve oportunizar aos alunos o envolvimento direto com toda parte da produção que envolve a elaboração de curta-metragem, promovendo aos alunos experiências com montagem, produção, direção, escrita de roteiro, edição e estruturação de vídeos. De acordo com estudiosos:

[...] cabe reconhecer que a produção de material audiovisual pelo aluno proporciona a possibilidade real de entender o cinema “por dentro”, quer dizer, a linguagem cinematográfica e tudo o que envolve sua construção acaba sendo apreendida durante a prática vivenciada pelos alunos (PERINELLI NETO; PAZIANI, 2015, p.293).

A perspectiva contida nas obras utilizadas pelos autores pesquisados é aquela que pertence aos grandes diretores hollywoodianos. Com isso, abdica-se da exploração de temas e de realidades empíricas diferentes da abordagem tradicional de ensino de história, que privilegia o mundial, o nacional e/ou os grandes acontecimentos históricos.

Quanto a forma de exibir o filme, nota-se que esse é assunto pouco enfrentado pelos autores dos textos publicados nos anos do ENPEH. A timidez no enfrentamento desse debate sugere pouca preocupação metodológica com a apropriação pedagógica de filmes em sala de aula e, por outro lado, indica

maior preocupação com o conteúdo e material pedagógico. Apenas três trabalhos apresentam reflexões sobre o tema:

- Soares (1995) propõe utilizar o filme na íntegra. Em seu trabalho relata a experiência de ter utilizado dois filmes para trabalhar com os alunos em sala de aula. Os filmes tratavam sobre o mesmo tema e os alunos deveriam relacioná-los com os textos já trabalhados em aula e perceber as visões diferentes de um mesmo fato presentes em ambos os filmes.
- Dantas et al (2003) propõem que deve ser selecionado recorte significativo do filme, enfatizando aquilo que se quer discutir (tema/conceito);
- Meirelles (2008) também tem como proposta a exibição de trechos, porém, salienta que essa proposta advém da queixa dos professores acerca da falta de tempo para exibição do filme na íntegra. Enfatiza que, quando possível, o ideal é promover parcerias com professores de outras disciplinas, para que um filme possa ser trabalhado em vários aspectos, por disciplinas escolares diferentes e de maneira interdisciplinar/multidisciplinar.

QUADRO 14 – Preocupação com a nacionalidade do material pedagógico presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Nacionalidade	Autores
Estadunidense	Soares (1995); Gerhardt (1999); Silva (1999); Molina (2003); Abdala Junior (2006)
Europeu	Gerhardt (1999); Meirelles (2008)
Oriental	Nada consta.
Latino-americano	Nada consta.
Brasileiro	Gerhardt (1999); Melo Silva (2003); Meirelles (2006); Melo Silva (2008); Meirelles (2008); Luiz Junior e Teruya (2008), Oliveira (2013) e Moura da Silva (2013)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Em relação a nacionalidade dos filmes, cabe registrar também que existe variedade, com certa limitação, uma vez que são identificadas obras estadunidenses, europeias e brasileiras (QUADRO 14). Foi também possível observar que a nacionalidade do filme a ser analisado/empregado em sala de aula está relacionada ao tema que se quer trabalhar: descobrimento da América (filmes americanos); Ditadura Civil-Militar (filmes brasileiros); e Revolução Francesa (filmes franceses), por exemplo.

Ainda sobre a nacionalidade dos filmes citados pelos autores pesquisados nos anais do ENPEH, nota-se a predominância de obras estadunidenses: quatorze de um total de vinte e quatro (58,3%). Para além dos filmes estadunidenses, consta a presença de filmes europeus (8,3%) e brasileiros (41,6%) reverenda a postura de não refletir de maneira mais profunda sobre as relações históricas existentes entre o Brasil e demais países da América Latina, bem como a de endossar o apagamento da história do Oriente.

QUADRO 15 – Preocupação com o período de produção dos filmes trabalhos nos textos apresentados no ENPEH

FILME	ANO
A bela e a fera	1991
1492: A conquista do paraíso	1992
Amazonia em Chamas	1994
Ao mestre com carinho	1967
Blade Runner	1982
Carlota Joaquina	1995
Chico Rei	1986
Cinejornais produzidos pela DIP	1950
Clipe Sunday Bloody Sunday	1983
Conrack	1974
Cristovão Colombo: A Aventura do Descobrimento	1992
Curso de Férias	1987
Dança com lobos	1990
Danton, o processo de evolução	1983
Eles não usam Black Tie	1981
Evita	1996
Independência ou Morte	1972
Lamarca	1994
Mauá: o Imperador e o Rei	1999
Mentes que brilham	1992
O Encouraçado de Potemkin	1925
O que é isso companheiro	1997
O último imperador	1987
Sociedade dos Poetas Mortos	1989

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

O QUADRO 15 merece reflexões. Dos vinte e quatro filmes citados, treze deles são da década de 1990, próximos aos anos em que os trabalhos foram escritos/publicados. Os demais, sete pertencem a década de 1980, três são do final da década de 1960 e início de 1970. Apenas um dos filmes é dos anos de 1960 e um outro pertence aos anos de 1950. A maior apropriação de filmes contemporâneos, indica cultura cinematográfica mais restrita, por parte dos

autores do ENPEH. Além disso, o uso majoritário de filmes recentes em sala de aula pode não favorecer a alfabetização cinematográfica.

Alguns dos filmes foram citados por mais de um autor: “A conquista do paraíso” foi sugerido por Soares (1995), Abdala Junior (2006) e Santos (2013). “Cristovam Colombo: a aventura do descobrimento” foi indicado por Gerhardt (1999) e Soares (1995). “Eles não usam black tie” foi indicado por Gerhardt (1999) e Oliveira (2013). O filme “Independência ou morte” também foi citado no texto de dois autores: Meirelles (2008) e Moura da Silva (2013). A repetição da sugestão de filmes também indica cultura cinematográfica mais restrita, por parte dos autores do ENPEH.

QUADRO 16 – Preocupação com o gênero do material pedagógico presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Gênero	Autores
Chanchadas	Meirelles (2006)
Cinejornais	Melo Silva (2003 e 2008)
Filmes comerciais	Gerhardt (1999)
Todo e qualquer filme	Silva (1999); Dantas; Costa; Rangel; Frazzi e Fortes (2003);
Filmes históricos	Soares (1995); Abdala Junior (2006); Meirelles (2008)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Não há predominância de nenhum gênero fílmico (QUADRO 16). Ao invés disso, o que existe é uma variedade de tipos de filmes propostos nos textos publicados nas edições do ENPEH: ficção, históricos, chanchadas, cinejornais etc. Nota-se que os filmes propostos são consagrados pela indústria cinematográfica nacional ou internacional. Ressente-se da utilização de produções independentes/caseiras/amadoras, consideradas cult, por exemplo.

Dantas et al (2003) sugere que o professor pode fazer uso de qualquer tipo de vídeo, seja ele documentário, publicitário e/ou ficcional. O autor defende que o professor compreenda a linguagem cinematográfica, as técnicas de filmagem, os diferentes tipos de vídeo e as dimensões técnicas de elaboração dos diferentes gêneros de filmes ou até mesmo cenas teledramatúrgicas. Assim, o professor terá maior facilidade para interpretar as intencionalidades contidas nos discursos cinematográficos.

Silva (1999) enfatiza em seu texto que todo e qualquer filmes pode ser utilizado em sala de aula. Contudo, ao indicar os filmes para o trabalho em sala de aula, sugere dois longas metragens comerciais e produzidos nos EUA: o

videoclipe da música “Sunday Bloody Sunday”, interpretada pela banda irlandesa U2, para abordar o tema “Revolução Industrial”, e o longa-metragem “Blade Runner”, filme cuja direção é de Ridley Scott, para trabalhar o cenário histórico dos EUA pós guerra.¹²

QUADRO 17 – Preocupação com a alfabetização cinematográfica presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Alfabetização cinematográfica	Autores
Reflete sobre a linguagem cinematográfica?	Gerhardt (1999); Silva (1999); Dantas; Costa; Rangel; Frazzi e Fortes (2003); Abdala Junior (2006)
Reflete sobre a história do cinema?	Nada consta.
Reflete sobre cineclubes, exposições e outras ações dessa natureza	Nada consta.

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Em relação a alfabetização cinematográfica, poucos são os trabalhos que se dedicam a essa discussão: quatro de um total de dezenove, ou seja, 21% (QUADRO 17). Os trabalhos que expressam essa perspectiva, defendem que o cinema deve ser considerado como linguagem e em sua complexidade. A alfabetização cinematográfica expressa a capacidade de leitura e de interpretação dos filmes por parte do professor e a pretensão dele construir processos formativos dotados dessas pretensões junto aos seus alunos.

Esses mesmos trabalhos convergem na visão de que seria muito raso trabalhar os filmes apenas como ilustração de determinado tema. Nesse sentido é que defendem a necessidade de se promover análise técnica do filme, isto é, a discussão de aspectos como trilha sonora, roteiro, cortes e montagem. Além disso, esses mesmos autores sugerem a necessidade de se considerar a época em que o filme foi realizado, a visão que o diretor pretendia transmitir e os aspectos ideológicos que comporta.

Outra visão comum em todos os trabalhos é a importância de tratar o filme como documento histórico, ou seja, como material a ser utilizado para compreender e apreender história e como fonte que o historiador pode dispor para construção do saber histórico. Dantas et al (2003), por exemplo, entende o filme como um documento, já que possui especificidade e “codificação interna”,

¹² A autora não cita nominalmente qual seria a guerra a ser abordada. Para trabalhar o EUA pós guerra, sugere abordar as consequências do fim da guerra, conceitos, ideias, aspectos políticos e econômicos.

aliada a diferentes técnicas que lhe dão unidade e/ou intencionalidade conceitual (DANTAS et al, 2003, p.09). Santos (2013) reforça esse argumento, enfatizando que o filme torna-se um documento, a partir do momento em ele apresenta vestígios do passado.

Silva (1999) enfatiza a importância de tratar as imagens das obras como agentes históricos e entende como essencial que o professor compreenda e proponha que os alunos vejam os conceitos e os comportamentos das realidades expressas nos filmes. Para tanto, indica a importância de se entender aspectos como: música, cenário, movimentos de câmeras, diálogos e análise dos personagens. Considerando todos esses aspectos, argumenta o autor, é que será possível entender o cinema como uma linguagem repleta de significados, que extrapolam a trama expressa na tela.

Apesar de haver certa preocupação com a alfabetização cinematográfica, expressa quando os autores tratam do cinema como linguagem, os textos publicados nos anais do ENPEH estão mais voltados para compreender fatos presentes na trama trabalhada (trilha sonora, montagem, diálogos, direção, cortes) do que para entender aspectos gerais e históricos envolvendo o próprio cinema. Assim, propõe a alfabetização cinematográfica, porém, em nenhum momento, ressaltam a abordagem da história do cinema, o que seria essencial para compreender essa linguagem com mais propriedade.

QUADRO 18 – Preocupação com a produção de vídeos como material pedagógico presente nos trabalhos apresentados no ENPEH

Produção de vídeos	Autores
Produção de curtas-metragens	Nada consta
Produção de longas-metragens	Nada consta
Organização de oficinas de produção de vídeos	Nada consta
Organização de captação de imagens de vídeo	Santos (2013)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

A maior parte autores não tem a preocupação com a produção fílmica (QUADRO 18). A única exceção de Santos (2013), como já exposto, faz uma breve consideração sobre a produção de vídeos pelos alunos, já que possuem acesso fácil a ferramentas de captação e de edição dessas imagens, porém, a autora não se aprofunda na temática, excluindo-se de expressar sugestões de

como deve ser realizado. Ao sugerir a utilização de filmes para o ensino de história, todos os autores (inclusive Santos) propõem o uso de obras prontas.¹³

QUADRO 19 – Autores citados nas referências que compõem os trabalhos publicados no ENPEH

Referencia	Autores
FERRO, Marc	Soares (1995); Bittencourt (1995); Gerhardt (1999); Silva (1999); Ferreira e Gomes (2003); Meirelles (2006 e 2008); Luiz Junior e Teruya (2008); Santos (2013); Lima (2013)
SALIBA, Elias Thomé	Melo Silva (2003 e 2008)
ABUD, Kátia Maria	Melo Silva (2003 e 2008)
BITTENCOURT, Circe Maria	Ferreira e Gomes (2003); Luiz Junior e Teruya (2008); Oliveira (2013); Moura da Silva (2013)
NAPOLITANO, Marcos	Oliveira (2013); Santos (2013); Ribeiro dos Santos e Trovão (2013)
NASCIMENTO, Jairo Carvalho	Oliveira (2013); Santos (2013)
CHARTIER, Roger	Oliveira (2013); Santos (2013)

Fonte: Anais do ENPEH (1993/2013).

Considerando os diálogos acadêmico-científicos, os autores citados nas referências que compõem os trabalhos publicados no ENPEH são: Marc Ferro, Eliás Thomé Saliba, Katia Maria Abud, Circe Maria Bittencourt (QUADRO 19). Todos constam em mais de um trabalho, com destaque para Marc Ferro, citado em oito trabalhos. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história (1998) também são mencionados.

Marc Ferro¹⁴, dedicou-se amplamente ao estudo de cinema e história, sendo um nome importante e emblemático para a temática, uma vez que foi precursor de propostas envolvendo o uso do cinema e história, sendo praticamente, leitura obrigatória para pesquisadores desse campo de estudo. Porém, apesar do autor ser um dos criadores do campo de discussão entre cinema e história, seu enfoque está mais voltado para o ponto de vista epistemológico, do cinema como fonte histórica.

¹³ O excesso de informacionismo tecnológico apesar de nos torna “familiarizados” com o manuseio de equipamentos (celulares) e a profusão audiovisual (caso do youtube), ao mesmo tempo pode criar certos “estranhamentos” com o processo de produção, seja no caso do imediatismo de produções, seja na mera reprodução do que existe. Dessa forma, pode ocorrer um processo de reificação e alienação da produção dentro do mundo acadêmico e intelectual em relação a seus potenciais produtores no âmbito do ensino e da escola, entre alunos e professores.

¹⁴ Marc Ferro foi apresentado na nota 4 deste trabalho, p.115.

Eliás Thomé Saliba¹⁵, utilizado por Melo Silva (2003 e 2008) em seus dois trabalhos, é um historiador reconhecido, porém, suas pesquisas, de acordo com seu currículo lattes, estão mais concentradas no campo da história cultural do humor, sendo consagrado nesse campo de estudo. Nesse sentido, o motivo maior da presença de Saliba nos trabalhos envolvendo cinema e ensino de história parece envolver a abordagem que desenvolve do conceito de representação social e de análises da modernidade.

Katia Maria Abud¹⁶, também utilizada por Melo Silva (2003 e 2008) em seus dois trabalhos, dedica-se aos Métodos e Técnicas de Ensino, tendo como atuação principal o ensino de história, a formação de professores de história, metodologia do ensino de história, conhecimento histórico escolar e história. Embora seja autora consagrada nos debates envolvendo ensino de história, estudos envolvendo cinema e ensino de história não configuram tema fortemente presente no universo de pesquisa que desenvolveu, conforme informa seu currículo.

Circe Maria Bittencourt¹⁷ apresenta um trabalho publicado no ENPEH sobre cinema e ensino de história e é citada por Ferreira e Gomes (2003); Luiz Junior e Teruya (2008). Contudo, embora também seja autora consagrada nos debates envolvendo ensino de história, pesquisas sobre cinema e ensino de história não configuram constância na vida acadêmica da pesquisadora, uma vez que seu foco maior envolve a análise de livros didáticos.

Roger Chartier¹⁸ foi citado por Oliveira (2013) e Santos (2013). O autor é um historiador francês e o foco de seus estudos é a história da cultura e dos livros, a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais. Trabalha com o conceito de “representações sociais” e suas relações com a cultura.

Macos Napolitano¹⁹ é citado por Oliveira (2013); Santos (2013); Ribeiro dos Santos e Trovão (2013). O autor é graduado em História e possui mestrado e doutorado em História Social. Possui projetos e várias publicações envolvendo

¹⁵ Possui graduação, mestrado e doutorado em história e Livre Docência em Teoria da História. <http://lattes.cnpq.br/2838058088397269>

¹⁶ Possui Bacharelado e Licenciatura em História, bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais, mestrado e doutorado em História Social. <http://lattes.cnpq.br/7970751657252708>

¹⁷ Possui graduação em História, pós-graduação em Metodologia e Teoria de História, mestrado e doutorado em História Social. <http://lattes.cnpq.br/3448016715234781>

¹⁸ Currículo lattes disponível em <http://lattes.cnpq.br/6133467244585202>

¹⁹ Currículo lattes disponível em <http://lattes.cnpq.br/1250692781738939>

cinema e História, além de um livro de relevância sobre o tema cinema e ensino de história (“Como usar o cinema em sala de aula”).

Jairo Carvalho Nascimento²⁰ possui graduação, mestrado e doutorado em História. O autor foi citado por Oliveira (2013) e Santos (2013). Suas pesquisas estão voltadas para metodologias de ensino de história. Assim como Napolitano, possui projetos e muitas publicações envolvendo esse campo de estudo.

É interessante notar que, entre os autores mais citados na bibliografia desses trabalhos, apenas dois (Napolitano e Nascimento) dedicaram-se amplamente ao estudo de cinema e ensino de história, sendo nomes importantes para a temática. Dessa forma, observa-se que existem poucos autores convergentes nas obras analisadas que se dedicam a falar sobre cinema e ensino de história, apesar do tema do trabalho ser esse.

Outro ponto importante é que apenas um dos autores (Bittencourt) publicados nos anais do ENPEH é citado em trabalhos dos demais pesquisadores: Luis Junior e Teruya (2008); Oliveira (2013) e Moura da Silva (2013). Porém, quando existe a citação da autora, ela não está relacionada propriamente ao cinema e ao ensino de história, mas sim à aspectos metodológicos gerais envolvendo o ensino dessa disciplina.²¹

O fato de apenas um dos autores serem citados pelos outros em seus trabalhos também reforça a inconsistência desse campo de pesquisa, uma vez que nenhum dos autores se consolidou escrevendo sobre o tema ao ponto de serem referências para demais pesquisadores.

²⁰ Currículo lattes disponível em <http://lattes.cnpq.br/0010740473943493>

²¹ Duas obras de Bittencourt são citadas: “Ensino de história: fundamentos e métodos” e “O saber histórico na sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história”.

(Sérgio Buarque de Holanda)

Pensar os textos envolvendo cinema e ensino de história publicados nos Anais do ENPEH implicou em pensar esse material a partir de certos referenciais teóricos. Para tanto, lançou-se mão da leitura de Bordieu, De Certeau e Ginzburg para compreender e apresentar os conceitos de campo, habitus, capitais, operação histórica, lugar social, micro e paradigma indiciário. Visou-se, com isso, indicar as perspectivas empregadas para embasar a análise dos dados discutidos na pesquisa, ressaltando que elas favoreceram o olhar contextual sobre os textos apresentados e publicados no ENPEH durante o período estudado: 1995 a 2013.

Para compreender a trajetória da disciplina de história no Brasil, bem como as tendências tradicionais e novas para o ensino de história, foi apresentada uma abordagem considerada válida para discussão do tema (história regional e local). Além disso, foram discutidas as recomendações para o ensino de história presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que é utilizado para o trabalho com essa disciplina nas escolas. A ideia foi a de ressaltar a tradição existente num ensino de história nacional, segundo as prerrogativas do Estado, e a necessidade de se promover um ensino de história cotidiano, significativo, crítico e social.

Também foi dedicado esforços a pensar a presença dos audiovisuais na sociedade atual. Para tanto, buscou-se conceituar o entido de modernidade e identificar a origem do cinema e a sistematização de suas gramáticas, em fins do século XIX e início do século XX. Daí também a exposição de breve histórico da utilização do cinema nas escolas brasileiras e o trato instrumental que acabou por se consolidar desta linguagem. Destaca-se que o cinema encerra potencialidades para o ensino, caso a formação docente envolva preocupações técnicas, estéticas, éticas e pedagógicas, propriamente ditas.

Esforços também foram promovidos nesta pesquisa no sentido de destacar a trajetória percorrida pela história enquanto disciplina escolar, através do tempo. Inicialmente foi salientada sua íntima relação com a ideia de construção e identidade nacional. Visão diferente de história passou a ser construída com a Escola de Annales, onde foram propostos novos temas e novas fontes de estudo para o historiador. Com esse novo olhar e com um entendimento que ampliou o que era considerado fonte, o cinema pôde ser pensado para o estudo e a construção do conhecimento histórico.

Antes via-se o cinema apenas como instrumento registrador de movimentos que os olhos não podiam reter e ele era totalmente ignorado como objeto cultural, obra de arte ou como documento. Foi a partir daí que o cinema passou a ser considerado pelos historiadores como um documento e um agente da história. Tal entendimento favoreceu compreender que o cinema é responsável por modelar mentalidades, sentimentos e emoções e que é possível por meio dele construir saber histórico e aprimorar a capacidade crítica.

A partir do cinema, a história foi reconfigurada do ponto de vista metodológico e epistemológico. Tal reconfiguração ultrapassou a seara historiográfica e alcançou o campo do ensino de história, favorecendo discussões sobre o emprego diferente de filmes em sala de aula. A partir dessa nova tendência, muitos autores se dedicaram a pensar sobre a relação entre cinema e ensino de história, refletindo sobre seus usos em sala de aula, suas potencialidades, o papel e os desafios do professor diante desse documento.

Com intuito de compreender como o cinema está sendo pensado no ensino de história é que foram perscrutados os anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), entre os anos de 1995 e 2013. O evento acontece bianualmente, desde 1993, e possibilita a troca de experiências entre os pesquisadores que investigam o ensino de história, além de ampliar e aprofundar a problemática referente a: temas, procedimentos metodológicos, fontes de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos empregados nas pesquisas do campo do ensino de história.

Autores que se dedicaram à textos voltados para o cinema e ensino de história tiveram sua trajetória acadêmica analisada. Os currículos lattes desses autores foram empregados para entender o grau e a qualidade de envolvimento com a temática estudada, por meio da análise de aspectos como a participação em projetos de pesquisa, as publicações e a apresentação de trabalho em outros eventos). Foi igualmente refletida a formação desses autores em nível de graduação, mestrado e doutorado, identificando as IES que frequentaram, bem como os temas que desenvolveram ao longo de sua formação acadêmica.

Foram selecionados dezenove textos (e vinte e quatro autores) envolvendo cinema e ensino de história. A partir da análise do currículo lattes desses autores foi identificado que apenas quatro deles se envolveram com projetos de pesquisa no campo dessa temática. No que tange a formação,

somente dois cursaram graduação em Pedagogia. No nível de pós-graduação, nenhum deles cursou mestrado em Ensino, e dentre os oito que realizaram o mestrado em Educação, apenas dois desenvolveram tema sobre cinema e ensino de história. No nível de doutorado, cinco desses autores cursaram em educação, porém, nenhum tratou dessa temática.

Do grupo de vinte e quatro autores que participaram/publicaram textos em edições do ENPEH, apenas nove possuem número de produções bibliográficas relevantes sobre o tema cinema e ensino de história. Analisando os eventos em que esses trabalhos foram apresentados, dificilmente se encontra mais de uma publicação em edições diferentes de um mesmo evento. Além disso, também foi possível perceber alguns desses autores migraram do tema cinema e ensino de história para outros campos de pesquisa.

No que tange as universidades que os autores obtiveram sua formação, observou-se uma grande concentração em instituições situadas no Sudeste, com destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo, e a pouca expressividade de outras regiões do país. Isso talvez seja indicio de que o tema cinema e ensino de história tem seu enfrentamento associado aos grandes centros urbanos. Nesses ambientes sociais, a cultura de vídeo é maior, já que possuem mais salas de cinema e maior acesso a elas, bem como mais recursos e aparatos tecnológicos para produção e consumo de filmes. Porém, também é um indício que as discussões acerca de cinema e ensino de história não estão tão presentes em outras regiões do país

A grande maioria dos autores não possui formação na área de ensino e pertence ao campo da história. Disto resulta que os textos espelhem certas preocupações e não outras, dado o lugar social ao qual pertencem. Explica-se o motivo de temas envolvendo o ensino não serem efetivados, caso da alfabetização e da produção cinematográficas, além de preocupações com avaliação e a maneira de construir o conhecimento em sala de aula. Ao invés disso, o diálogo entre cinema e história acaba por envolver, essencialmente, temas, conceitos ou aspectos epistemológicos. Não se trata de afirmar que tal abordagem é desqualificada, mas concentrada e pertencente mais à história, do que ao ensino de história.

Uma série de indícios podem ser somados para encaminhamento de uma conclusão. Considera-se que a maioria dos autores não publicou em mais de

uma edição do ENPEH, não possui publicações relevantes sobre o tema, não se envolveu em projetos de pesquisa na área, não se dedicou ao tema em suas dissertações e teses e apresentou trabalhos em eventos diversificados, cuja temática não necessariamente envolva o ensino de história. Tudo isso sugere que as pesquisas sobre cinema e ensino de história não são consistentes, são de pouco fôlego, e isso se torna empecilho para que esse campo de investigação ganhe força nas preocupações dos acadêmicos.

Os trabalhos publicados por estes autores no ENEPEH também foram lidos e discutidos, a partir de quatro preocupações: 1) com o conteúdo e com o material pedagógico; 2) com a metodologia pedagógica; 3) com a alfabetização cinematográfica; 4) com a produção fílmica. Esse exercício investigativo buscou responder a seguinte dúvida geral: qual a preocupação que esses textos apresentam sobre a possível relação entre cinema e ensino de história?

O emprego de filmes para o enfrentamento de temas, conforme proposto pelos autores investigados, também merece reflexão à parte. Nota-se que os filmes citados estão centrados na história do Brasil e nas histórias europeia e estadunidense, revelando tendências historiográficas nacionalistas, eurocêntricas e pertencentes ao que já foi definido como orientalismo. Reforçam essas tendências, o fato dos filmes propostos serem contemporâneos aos próprios textos, serem todos longa-metragens, com predominância de obras produzidas por grandes diretores hollywoodianos.

No conjunto de textos analisados consta preocupação com a metodologia pedagógica. Ela é demonstrada pelos autores, quando sugerem aspectos a serem considerados para trabalhar os filmes em sala de aula: ficha técnica, contexto em que o filme foi produzido, direção, enredo, trilha sonora, cortes e montagens. Contudo, esses mesmos autores destacam a necessidade de olhar os filmes como materiais de ensino de história, mas não citam exemplos específicos de como utilizá-los em ambiente escolar. Dito de outra forma: não constam nos textos analisados exemplos concretos de práticas pedagógicas. A ausência desses exemplos é empecilho, inclusive, para tratar de temas, conceitos ou aspectos epistemológicos.

Analisando as referências utilizadas nos trabalhos, notou-se poucos autores em comum e ausência de diálogos entre os estudiosos que publicaram no ENPEH. Os autores presentes em mais de um dos trabalhos analisados, em

sua maioria, não se dedicam a falar sobre cinema e ensino de história, apenas dois autores fazem isso, sendo, inclusive nomes considerados importante nesse campo de pesquisa. Do mesmo modo, percebe-se a ausência de citações de trabalhos publicados no ENPEH sobre cinema e ensino de história, por autores que participam de edições mais recentes desse mesmo evento com propostas envolvendo a mesma temática, o que sugere falta de diálogo e de constituição de reflexões que partam de certo estado da arte.

A análise dos textos envolvendo cinema e ensino de história nas edições do ENPEH auxilia a explicar o tratamento dessa linguagem no desenvolvimento desse saber nas escolas. A falta de consistência nos trabalhos envolvendo cinema e ensino de história dificulta a consolidação efetiva desse campo de pesquisa e que ele se fortaleça, criando tendências e deixando de ser considerado novo. Não por acaso, mesmo após mais de cem anos de sua invenção e quase mesmo tempo em que é empregado nas escolas, continua-se a afirmar que o cinema é linguagem inovadora em sala de aula.

Numa sociedade fortemente caracterizada pelas imagens, tanto no que se refere ao consumo como a produção, ações como a alfabetização e a produção cinematográficas são cada vez mais importantes na escola. Não proporcionamos ainda aos alunos meios para valorizarem, lerem e interpretarem as imagens. É necessário, portanto, criar uma postura crítica frente a essas imagens e o cinema é uma linguagem/tecnologia/arte importante nesse processo de construção crítica. A ausência de textos nas edições do ENPEH sobre cinema e ensino de história na educação infantil e no ensino fundamental I sugere muito a ser feito ainda nesse sentido.

Cinema e a educação se aproximam por muitas razões variadas e uma delas é exatamente essa construção de leitura crítica em relação as imagens. Além disso, as ações do professor utilizando o cinema em suas aulas podem proporcionar a formação da visão estética do sujeito. Porém, para isso é necessário apreender sobre a especificidade das obras fílmicas, sendo necessária a alfabetização cinematográfica do próprio professor, para que ele possa ensiná-la aos alunos.

Seria necessário que a formação inicial e continuada do pedagogo que ensina história no Ensino Fundamental I contemplasse a linguagem cinematográfica. Para isso, debates envolvendo “Tecnologia da Informação e

Comunicação” e “Mídia e Educação” deveriam fazer parte das reflexões envolvendo disciplinas como “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História” ou “Didática do Ensino de História”, ao invés de serem tratados isoladamente. Além disso, esses debates deveriam estar associados à práticas capazes de favorecer à apropriação de novas linguagens, deixando assim de se tratar as tecnologias e as mídias como simplesmente ideológicas e alienantes.

Na formação do professor de história também deveria constar maior presença de disciplinas como “mídia e educação”, “TIC”, “Linguagens e ensino”, entre outras, que auxiliariam na relação entre cinema e ensino de história. O currículo desse docente deveria traduzir, cada vez mais, o abandono do conteudismo e a abertura para preocupações que espelhem mais dúvidas sobre como ensinar história e menos ênfase no que ensinar em/sobre história. Nesse interim, o encontro com a linguagem cinematográfica seria inevitável e, uma vez, correndo, traria ganhos importante para a construção desse tipo de conhecimento escolar.

Para a maior apropriação do cinema no ensino de história caberia nos cursos de pedagogia e de história repensar o sentido do conhecimento histórico do ponto de vista epistemológico. Nesse esforço, o principal movimento deveria ser o de recuperar o caráter narrativo da história, bem como o de associá-la mais ao cotidiano, novos personagens e novos suportes discursivos. O diálogo com o PCN de história facilitaria esse intento, uma vez que este documento apresenta reflexões sobre tais pontos.

Existe uma relação intrínseca entre a baixa densidade e consistência das pesquisas no campo de ensino de história e cinema com um problema “estrutural” relacionado ao modo como os cursos de formação docente são ainda definidos institucionalmente (política, pedagógica, curricular etc.), com a existência dos binômios teoria x prática e pesquisa x ensino e a estruturação dos cursos de graduação serem no formato 3 + 1, privilegiando mais a pesquisa do que o ensino, focando mais da metade da graduação (três anos) em disciplinas envolvendo pesquisa e apenas um ano dedicado ao ensino. Esse fato contribui muito para que a maioria dos autores aludidos nesse trabalho, apesar de intencional pesquisa sobre ensino de história, não conseguir fazer isso.

Há também uma conjuntura histórica marcada pela precarização das condições de trabalho docente na educação básica e ensino superior e por uma

acelerada exigência de produção (produtivismo acadêmico), que, de algum modo, “empurram” muitos professores/pesquisadores a publicar “de tudo” para enriquecer o currículo e atender uma exigência acadêmica, o que gera produções isoladas do tema central de pesquisa e, por conseguinte, ausência de continuidade do estudo do tema por tempo razoável e inconsistência em campos de pesquisa, como cinema e ensino de história.

Os cursos de pedagogia e de história também deveriam repensar o sentido político do conhecimento histórico, de modo a relacioná-lo à temas mais sociais, locais e regionais, bem como à problematizações, retirando esse saber escolar da instância do nacional, do linear e do escrito. Tal disposição significaria atentar novamente para pressupostos presentes, por exemplo e especialmente, no próprio PCN de história, dado que este documento contém forte discussão acerca de propostas de ensino de uma nova história escolar, incluindo o enfrentamento dessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.107-118.
- ALMEIDA, M. J. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALCÂNTARA, J. C. D. Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, V. C. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.231-238.
- ANDREW, J. DUDLEY. *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ARAÚJO FILHO, W. *Cinema e ensino de História na perspectiva de professores de História*. Dissertação (Mestrado – Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2007.
- ARAÚJO, I. *Cinema: O mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO F.M.de B; ALVES, E.M.; CRUZ, M.P. Algumas Reflexões em Torno dos Conceitos de Campo e de Habitus na Obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia* v.1, n.1, jan-jun, Rio de Janeiro, 2009.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- AUMONT, J; MARIE, M. *A análise fílmica*. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- _____. et al. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2005.
- BARBOSA JÚNIOR, A. L. *Arte da Animação – técnica e estética através da História*. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- BELLONI, M. L; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BENTES, I. *Ecos do cinema – de Lumière ao digital*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

BERNARDET, J-C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade*. São Paulo: Moderna, 1982.

BITTENCOURT, C, M, F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edição 70, 2004.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BUARQUE, V. (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: identidades através do ensino de História*. Ouro Preto: Ed. UFOP, 2010.

CABRERA, J. *O cinema pensa – uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPOS, N. de. Epistemologia: Um recorte em Pierre Bourdieu. *Revista Inter-Ação, Goiânia*, v. 41, n. 2, p. 399-418, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v41i2.36233>>. Acesso em 03 Jan 2018.

CATANI, A.; CATANI, D; PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 1, p. 05-25. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

CHARNEY, L; SCHWARTZ, V. R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Cosac-Naify, 2001.

CIAMPI, H. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.199-214

COSTA, P. F. Filmes, interdisciplinaridade, e escola pública. IN: SILVA, M. RAMOS, A. F. *História: O ensino dos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011, p.330-344.

DE LUCA, L. G. *A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

DUARTE, R. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. M; REIS, J. A. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 59-80, 2008.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Revista EDUCAÇÃO & LINGUAGEM*, Ano 10, nº 15, p. 117-137. São Paulo, JAN.-JUN. 2007.

FALCÃO, A. R; BRUZZO, C. (orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993.

FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERRO, M. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p.93-102.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didáticas e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRESQUET, A. M. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____.(org.). *Cinema e educação: a lei 13006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo, 2015.

GALZERANI, M. C. B. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, v. 28, p. 15-30, 2008.

GAMBOA, S. S. (org). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇAVES, M. A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.175-186.

KARNAL, L. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais - identidade e política, entre o moderno e o pós-moderno*: Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996, p.127-147.

LIMA, D. M. O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. *Revista Cógito*, n.11 p. 14 -19. Salvador, Outubro, 2010

MARCELLO, F. A. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. *Educação revista*. 2010, vol.26, n.3, pp.129-149.

MARTINS, I. L. História e ensino de História: Memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.13-22.

MARTINS, M. L. História regional. In: PINSKY, C. B. *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010, p.135-152

MEDEIROS, C. A. de. *Estatística aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MESQUITA, I. M. ENPEH: espaço de diálogo da pesquisa de ensino de história. In: *Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História/América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes*. Florianópolis: UFSC/CED, 2011. v. 1. p. 01-20.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área: Ensino. Brasília, 2016. http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Último acesso em 10/05/2018.

MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: Uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

MONTANGNER, M. A.; MONTANGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. *Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva - Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências*. v. 5, nº 2. Brasília, 2011.

MONTEIRO, A. M; GASPARELHO, A. M; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONTÓN, A. L. H. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NADAI, E. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, J et al. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, p.27-36.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Abr./Mai./Jun. 2008, vol.5, ano V, nº 2.

NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo. Companhia da Letras, 1997.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, J; BARROS, J. *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p.13-39.

NOVOA, J.et al. (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a História*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NÓVOA, J; FRESSATO, S. B.; FEIGELSON, K. (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PAZIANI, R. R.; PERINELLI NETO, H. A linguagem posta à prova do tempo: Carlo Ginzburg e suas contribuições para a História da Educação. *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, v. 22, p. 114-134, 2018.

PERINELLI NETO, H. D'ÁGUA, S. L. *Formação Docente: Diálogos Convergentes*. São José do Rio Preto: HN Editora & Publieditorial, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PINSKY, C. B. (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, J. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *A fabula cinematográfica*. Campinas: Papirus, 2013.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

RISTER, M. C. P. A produção de filmes de curta-metragem como facilitador da inclusão de diversidades culturais na sociedade. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ROSENSTONE, R. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org) et al. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006, 117-127.

SCHMIDT, M. et al. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SETTON, M. G. J. (org.). *A cultura da mídia na escola - ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, M. & FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M; RAMOS, A. F. (orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SIMAN, L. M. C. & RICCI, C. R. F. M. S. (orgs). ENPEH: Novos problemas, novas abordagens. *Anais Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SIMONINI, G. C. S; NUNES, S. C. A formação de futuros docentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em pedagogia e normal superior. IN: FONSECA, S.G; ZAMBONI, E. (orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2008, p.163-184.

SOUSA. F. C. L. Diálogos com Michel De Certeau sobre Pesquisa nas Ciências Humanas. *Revista Crítica Histórica*, Ano II, Nº 3, Alagoas, Julho/2011.

TAVARES, D. A representação da memória no documentário biográfico. In: BERNARDES, M. E; GALZERANI, M. C. B. (Org.). *Memória, cidade e educação das sensibilidades*. Campinas: Unicamp/CMU, 2014.

TERRA, A. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. (org) et al. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006, p.91-103.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIGO, M. H. B. Habitus, Campo, Estratégia: uma leitura de Bourdieu. *Cadernus Ceru. Série 2 – nº 9*. São Paulo, 2008.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

WACQUANT, L. J. D. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 19, p.95-110, nov. 2002.

DOCUMENTAIS

ENPEH. *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* (1995/2013).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/História*. Brasília, 1998.

DIGITAIS

CURRÍCULO LATTES: Circe Maria Fernandes Bittencourt: <http://lattes.cnpq.br/3448016715234781>.

CURRÍCULO LATTES: Mariza de Carvalho Soares: <http://lattes.cnpq.br/1509168353330526>.

CURRÍCULO LATTES: Tattiana Tessye Freitas da Silva: <http://lattes.cnpq.br/0178016437614048>.

CURRÍCULO LATTES: Marcos Gerhardt: <http://lattes.cnpq.br/7642490483610848>.

CURRÍCULO LATTES: Geni Rosa Duarte: <http://lattes.cnpq.br/1066779488649379>.

CURRÍCULO LATTES: Eliana Ramos Ferreira: <http://lattes.cnpq.br/8121954088119834>.

CURRÍCULO LATTES: Elane Cristina Rodrigues Gomes: <http://lattes.cnpq.br/9194288615722659>.

CURRÍCULO LATTES: André Chaves de Melo Silva: <http://lattes.cnpq.br/1812815861955321>.

CURRÍCULO LATTES: Ana Heloísa Molina: <http://lattes.cnpq.br/1271244921847471>.

CURRÍCULO LATTES: William Reis Meirelles: <http://lattes.cnpq.br/5228822691259333>.

CURRÍCULO LATTES: Roberto Abdala Junior Junior: <http://lattes.cnpq.br/7014946989727038>.

CURRÍCULO LATTES: José Fernandes Costa: <http://lattes.cnpq.br/2110122300734390>.

CURRÍCULO LATTES: Ana Paula Rangel: <http://lattes.cnpq.br/2650496811013163>.

CURRÍCULO LATTES: Mariana Ziloti Frazzi: <http://lattes.cnpq.br/8701585215363914>.

CURRÍCULO LATTES: Marina Gabriela Fortes: <http://lattes.cnpq.br/1574018384539075>.

CURRÍCULO LATTES: Jeferson Silveira Dantas: <http://lattes.cnpq.br/0384307191153492>.

CURRÍCULO LATTES: Celso Luiz Junior: <http://lattes.cnpq.br/7777150145160191>.

CURRÍCULO LATTES: Teresa Kazuko Teruya: <http://lattes.cnpq.br/6114790100914539>

CURRÍCULO LATTES: Daiane de Jesus Oliveira: <http://lattes.cnpq.br/3503010386177428>

CURRÍCULO LATTES: Eliakin Ramos Moura da Silva: <http://lattes.cnpq.br/2639806261616000>

CURRÍCULO LATTES: Jocyleia Santana dos Santos: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>

CURRÍCULO LATTES: Luis Eduardo Pina Lima: <http://lattes.cnpq.br/8537590595997595>

CURRÍCULO LATTES: Ronaldo Alves Ribeiro dos Santos: <http://lattes.cnpq.br/5511277548095065>

CURRÍCULO LATTES: Flavio Villas Boas Trovão: <http://lattes.cnpq.br/5511277548095065>

CURRICULO LATTES: Elias Thomé Saliba: <http://lattes.cnpq.br/2838058088397269>

CURRÍCULO LATTES: Katia Maria Abud: <http://lattes.cnpq.br/7970751657252708>

CURRICULO LATTES: Jairo de Carvalho Nascimento: <http://lattes.cnpq.br/0010740473943493>

CURRÍCULO LATTES: Marcos Napolitano: <http://lattes.cnpq.br/1250692781738939>

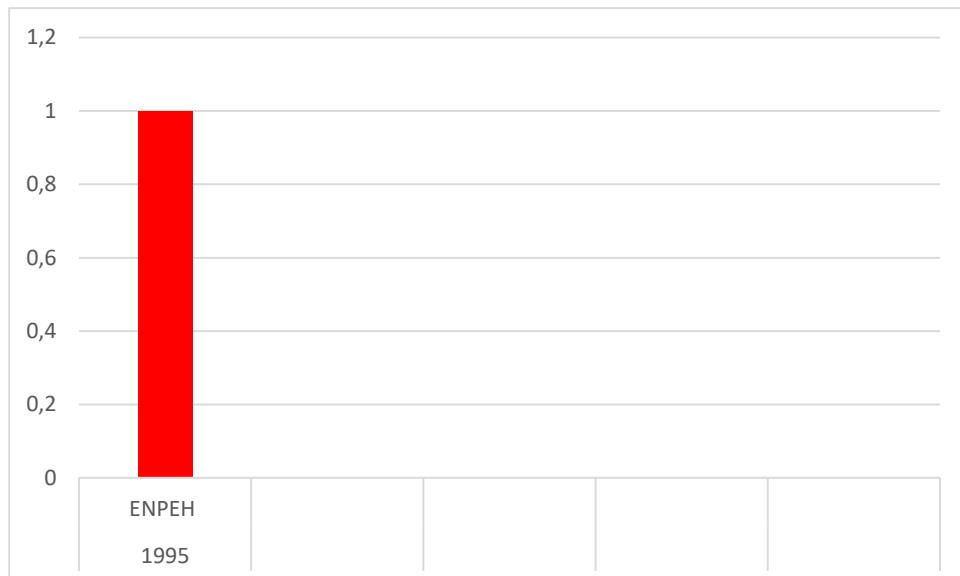
CURRÍCULO LATTES: Roger Chartier: <http://lattes.cnpq.br/6133467244585202>

ANEXOS

ANEXOS 1

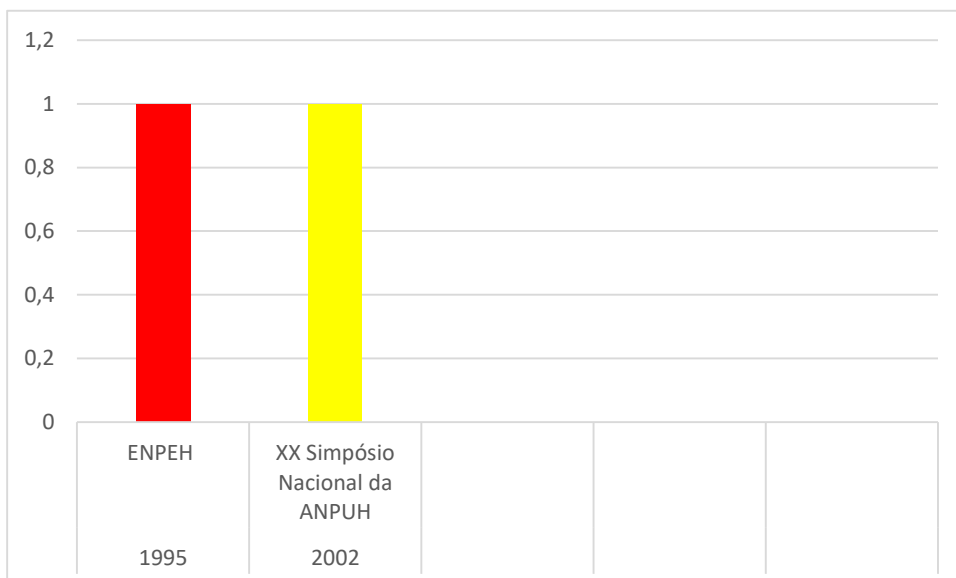
PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS COM TRABALHOS ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

GRÁFICO 12 – CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT



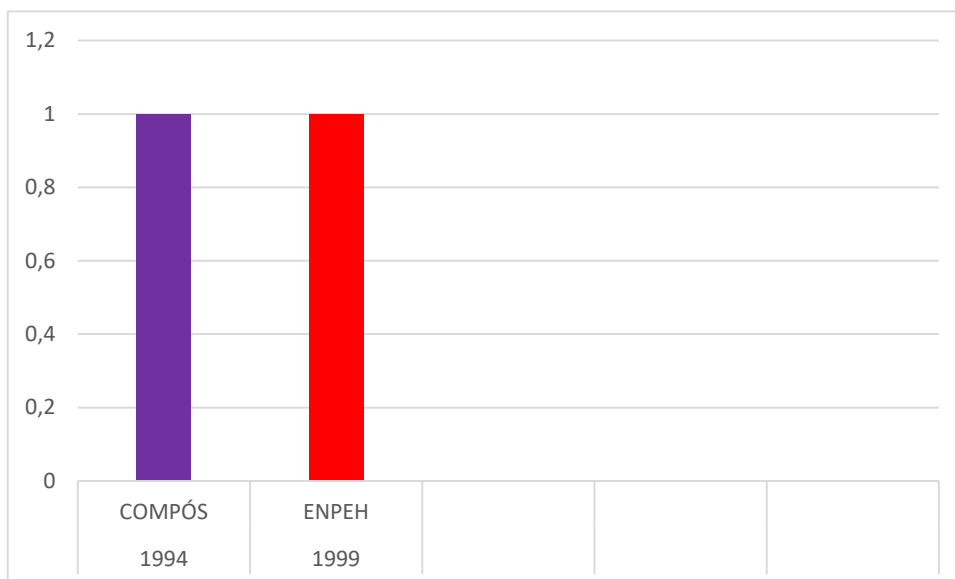
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 13 – MARISA DE CARVALHO SOARES



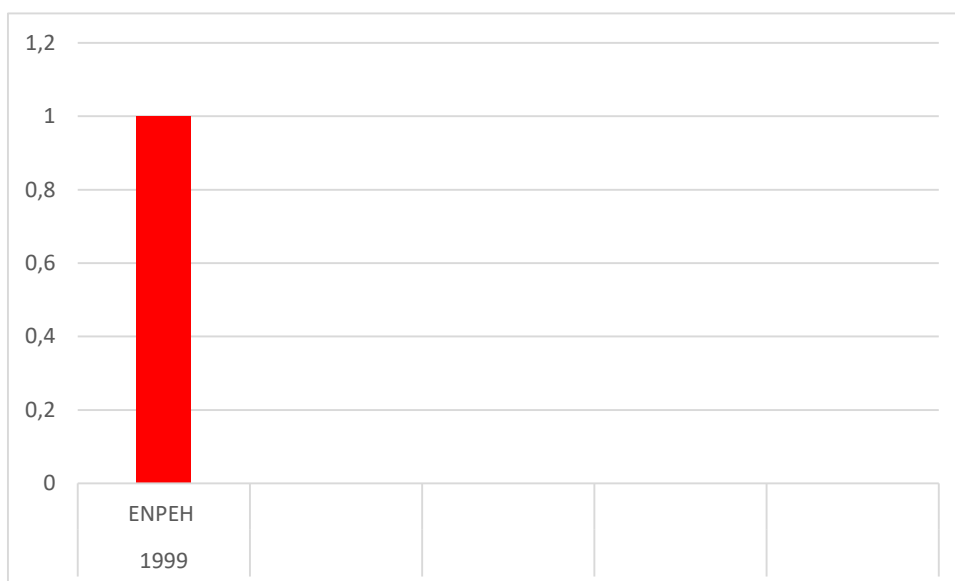
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 14 – TATTIANA TESSYE F. DA SILVA



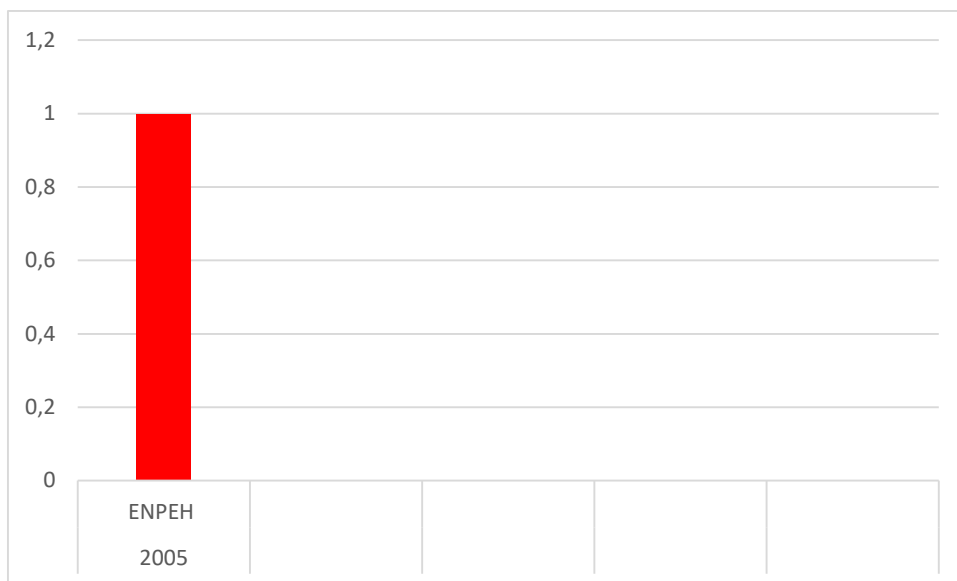
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 15 –MARCOS GERHARDT



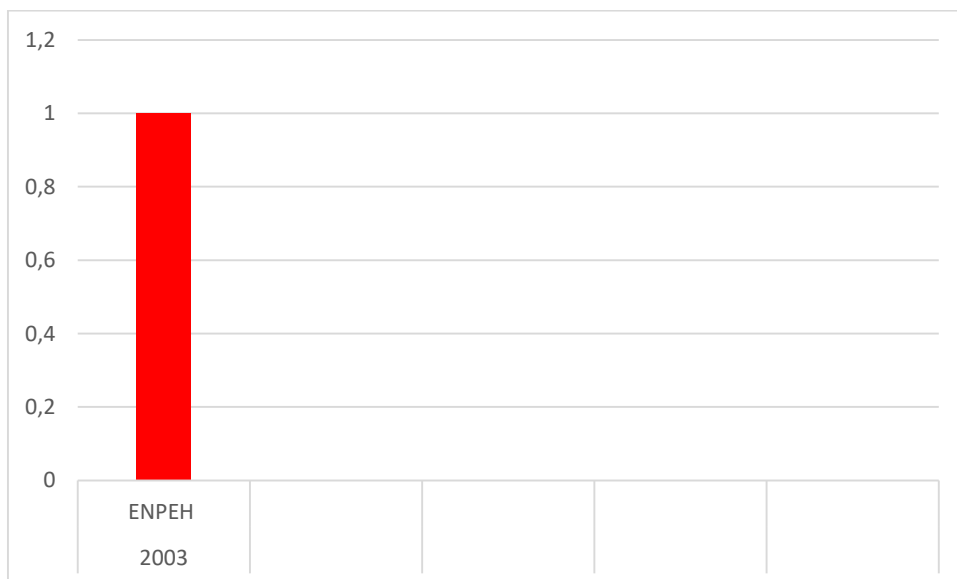
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 16 – GENI ROSA DUARTE



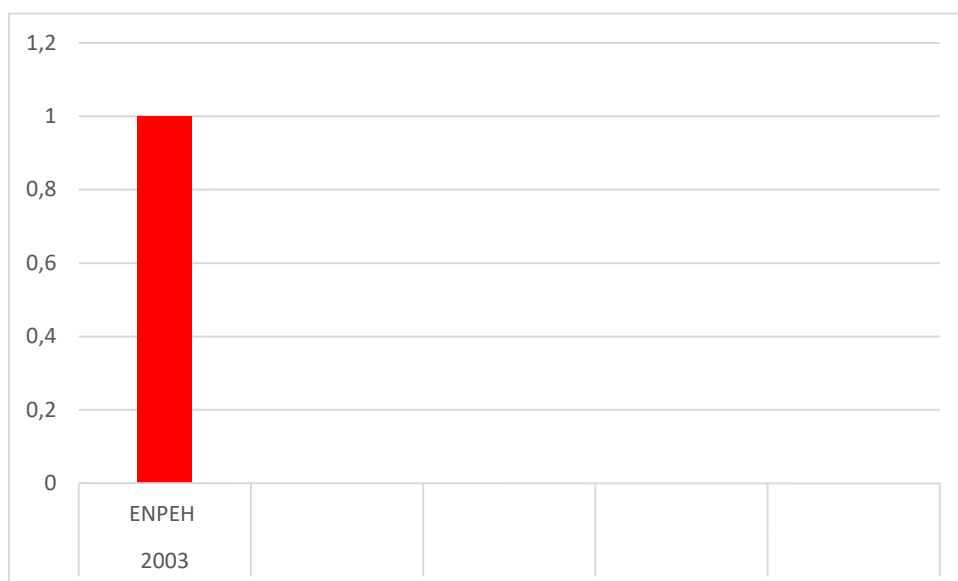
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 17 – ELIANA RAMOS FERREIRA



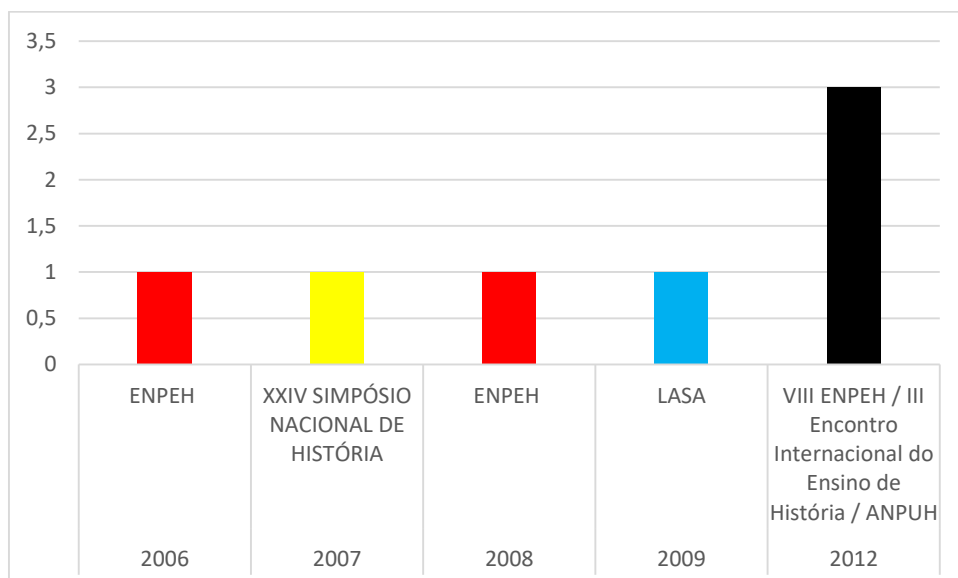
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 18 – ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES



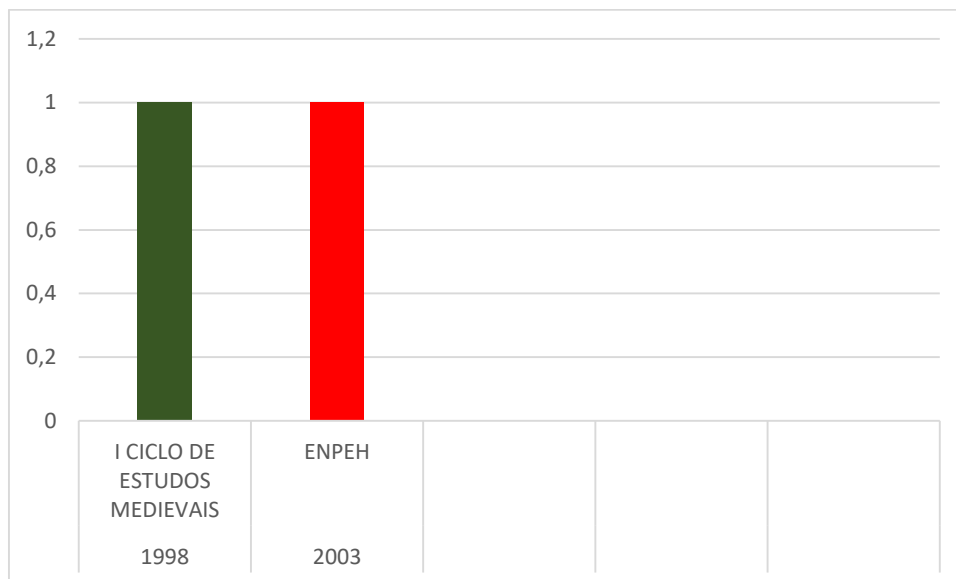
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 19 – ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA



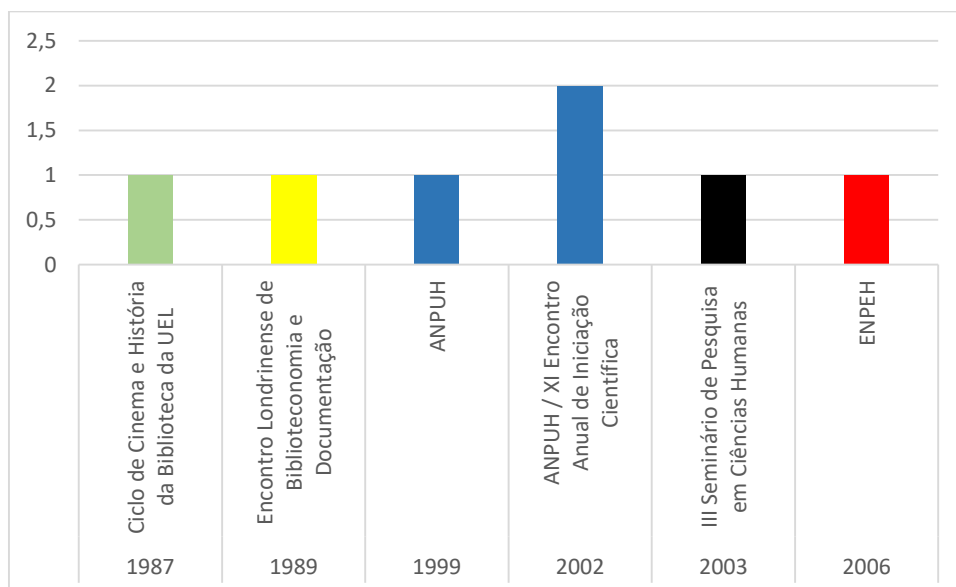
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 20 – ANA HELOISA MOLINA



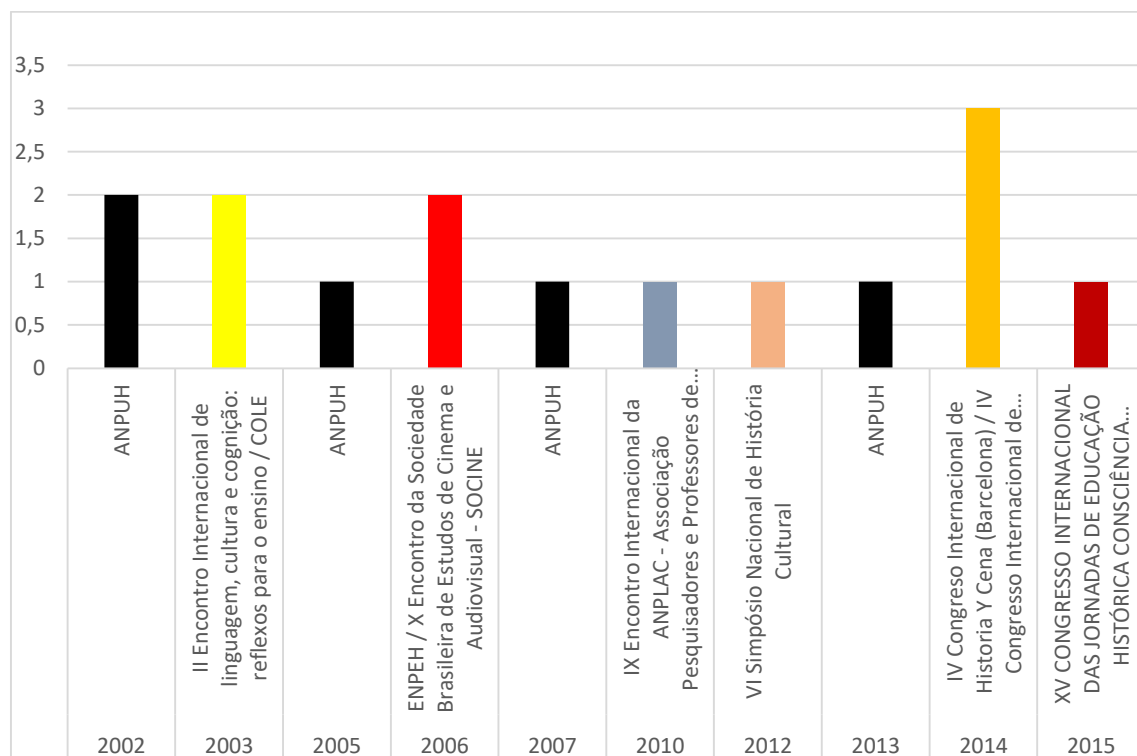
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 21 – WILLIAM REIS MEIRELLES



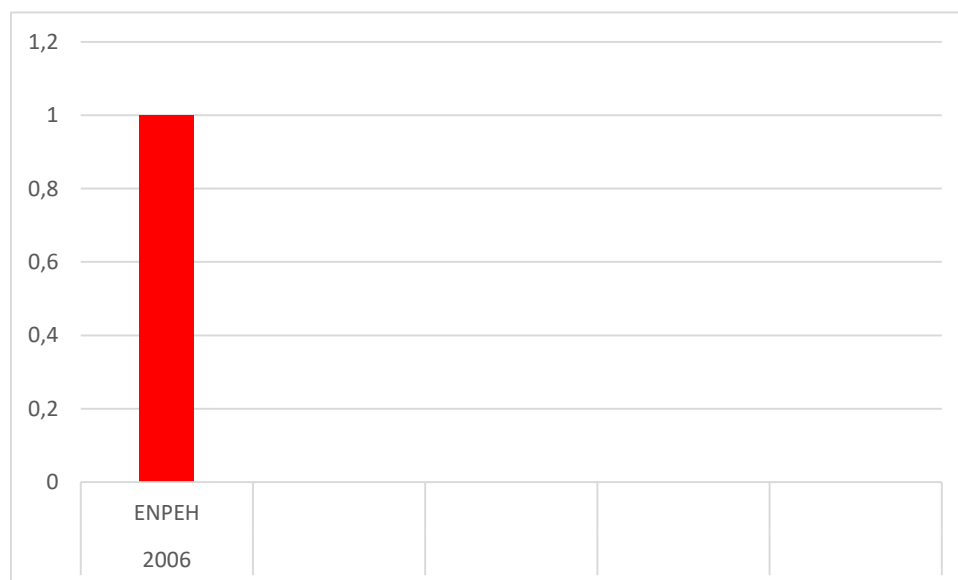
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 22 – ROBERTO ABDALA JUNIOR JUNIOR



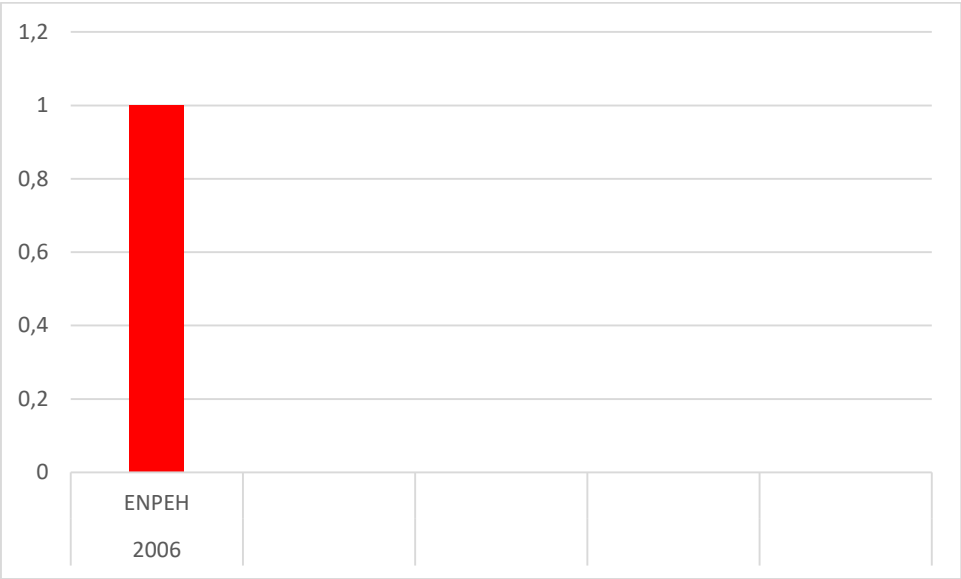
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 23 – JEFERSON SILVEIRA DANTAS



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 24 – JOSÉ FERNANDES COSTA



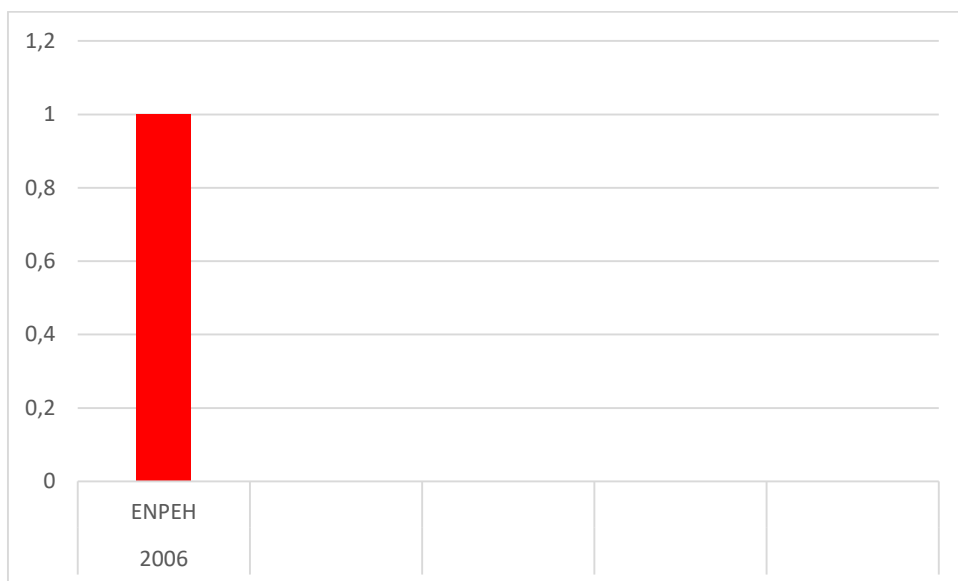
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 25: ANA PAULA RANGEL



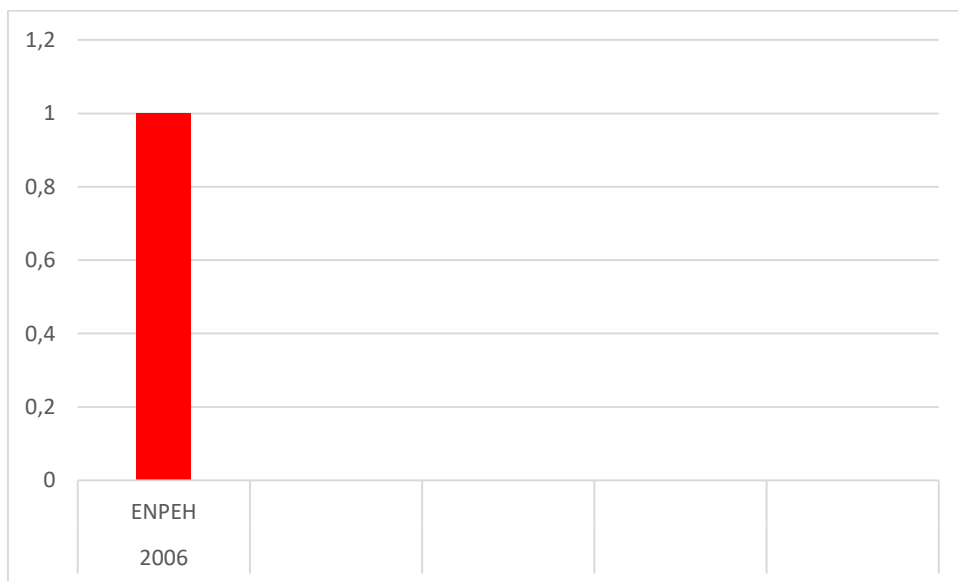
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 26 – MARIANA ZILOTI FRAZZI



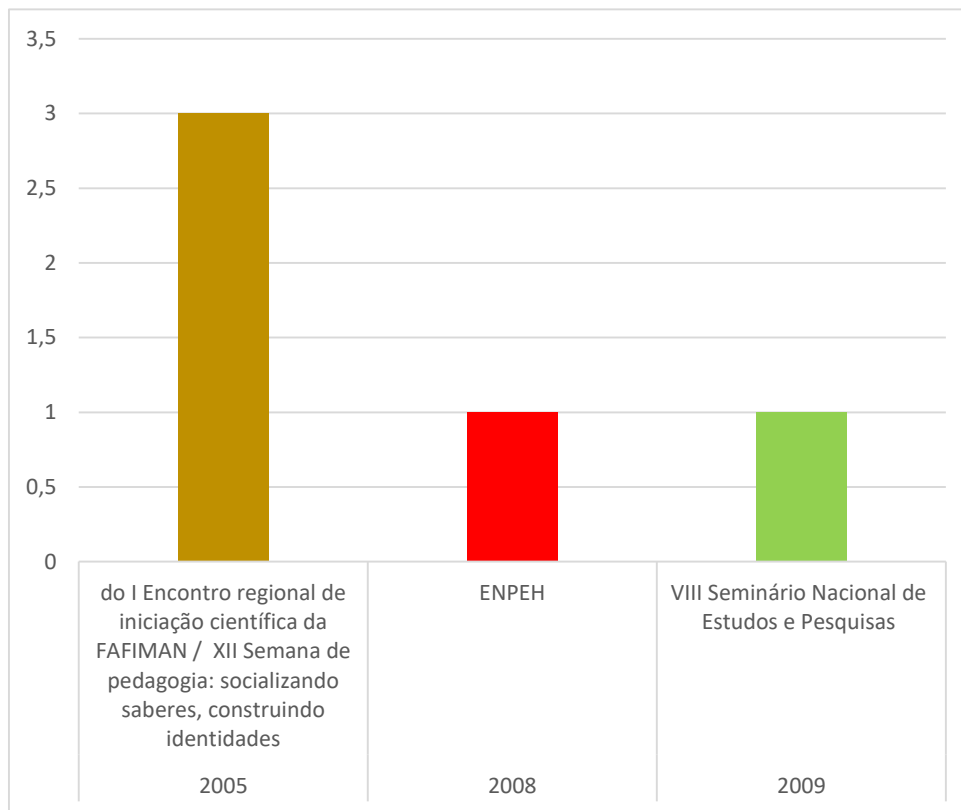
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 27 – MARINA GABRIELA FORTES



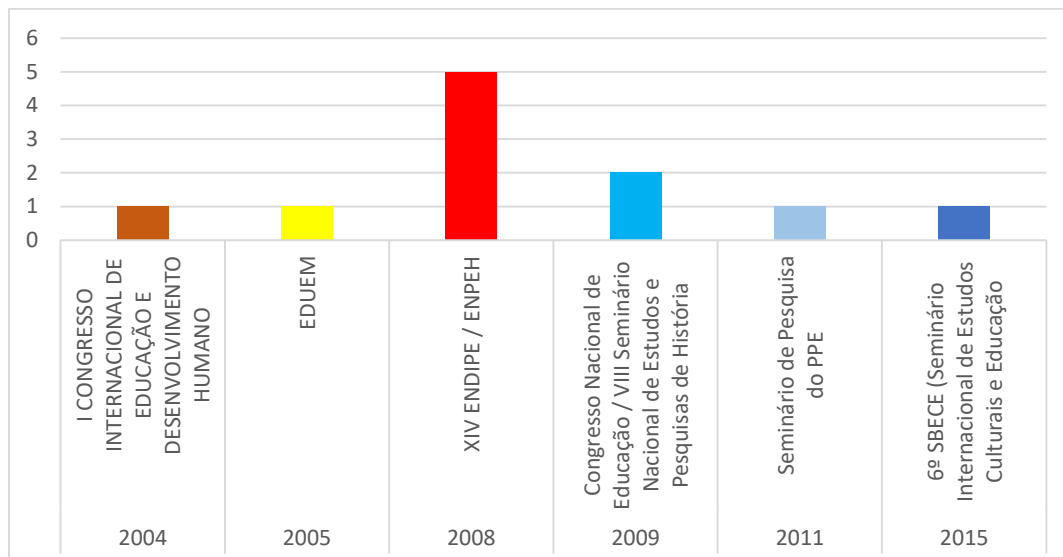
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 28 – CELSO LUIZ JUNIOR



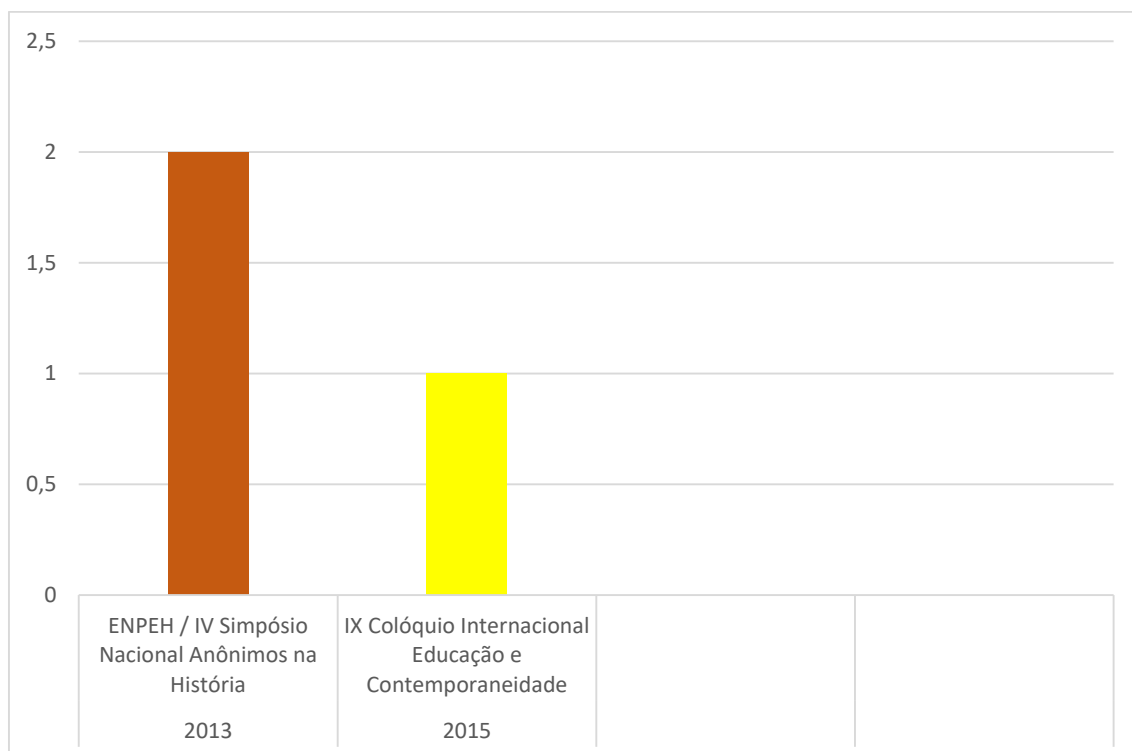
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 29 – TERESA KAZUKO TERUYA



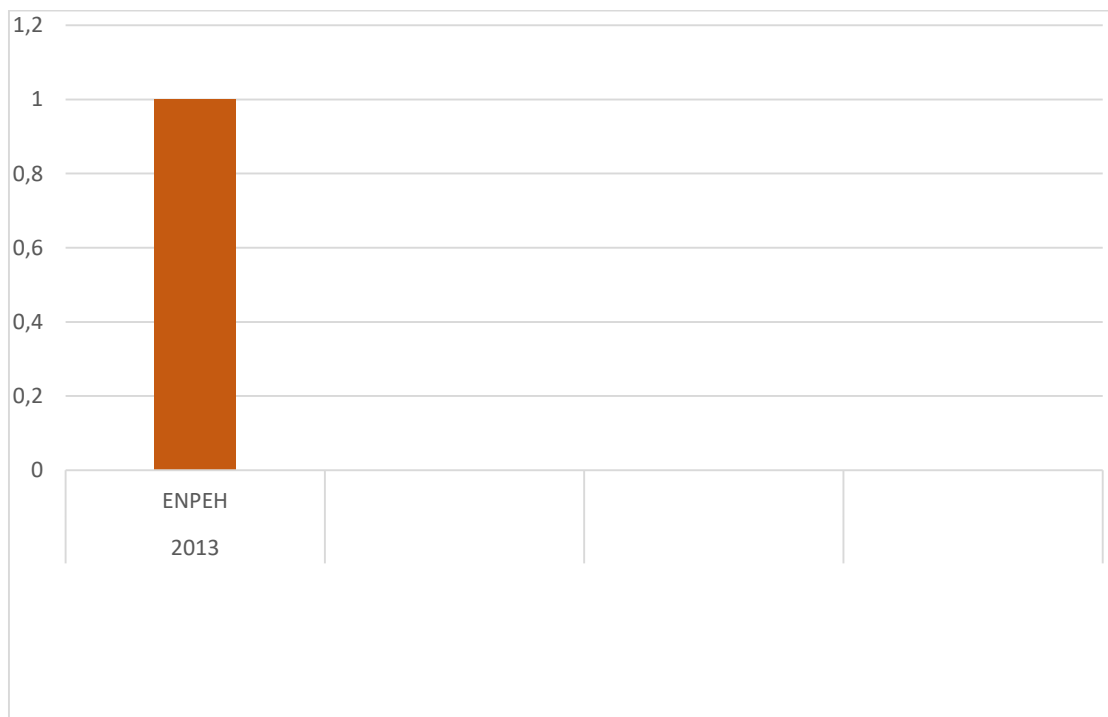
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 30: DAIANE DE JESUS OLIVEIRA



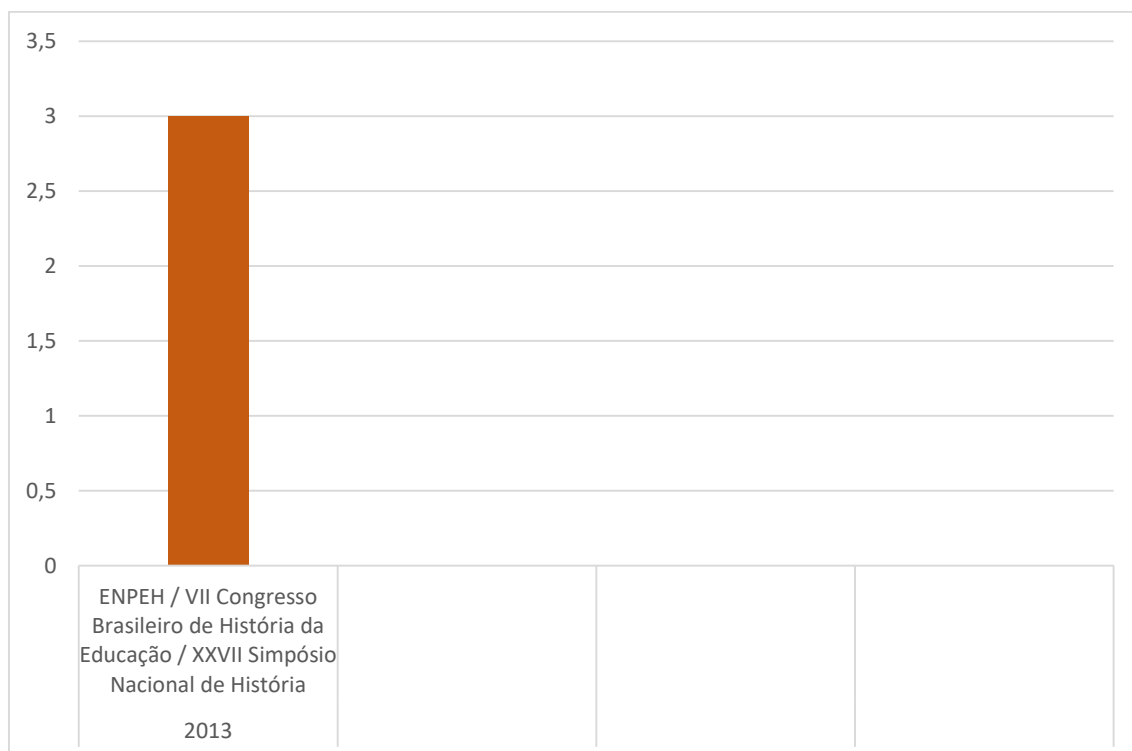
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 31: ELIAKIN RAMOS MOURA DA SILVA



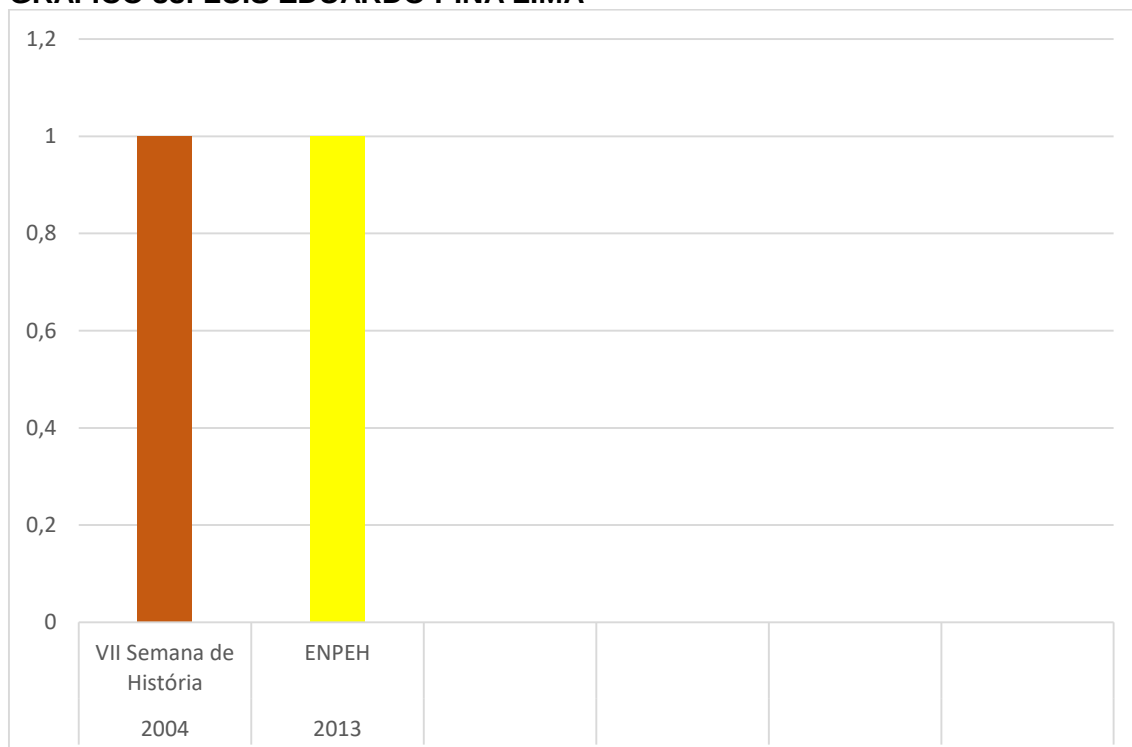
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 32: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS



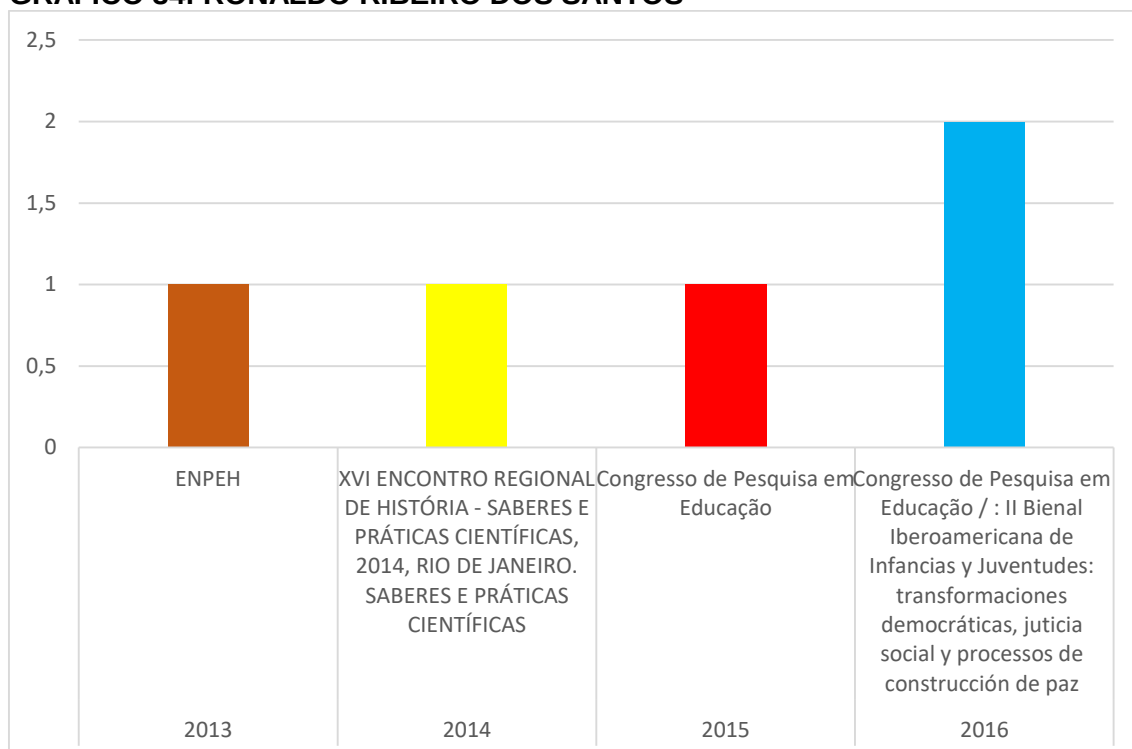
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 33: LUIS EDUARDO PINA LIMA



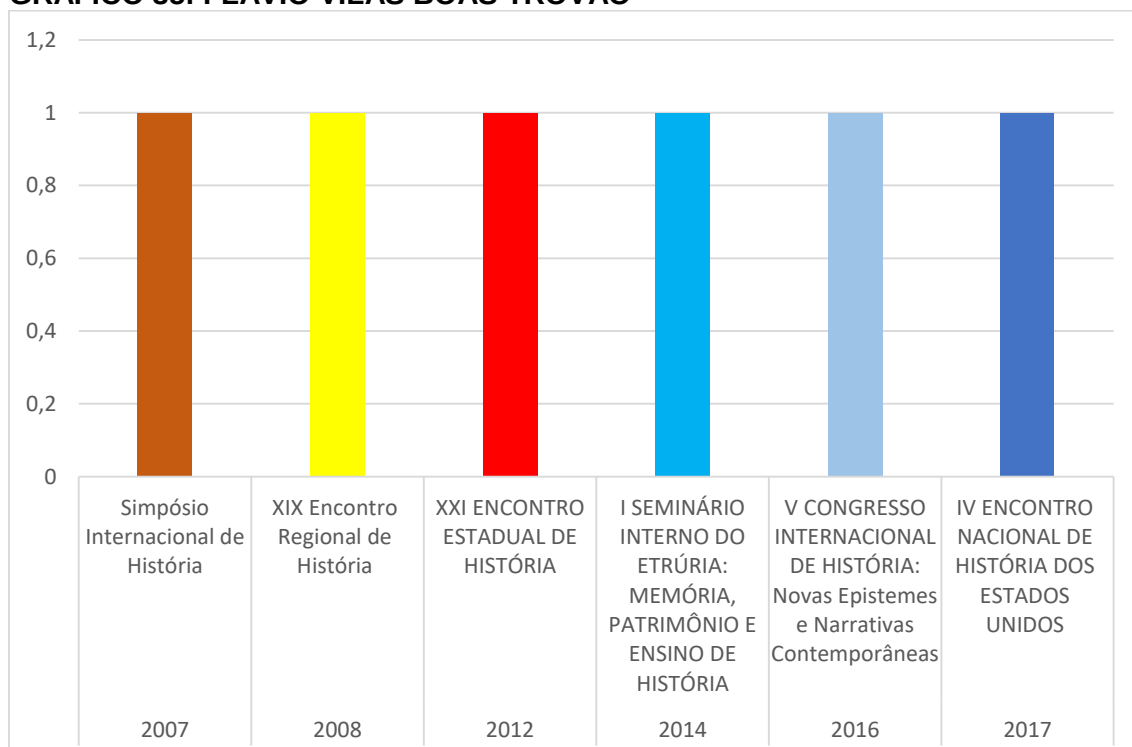
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 34: RONALDO RIBEIRO DOS SANTOS



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 35: FLAVIO VILAS BOAS TROVÃO

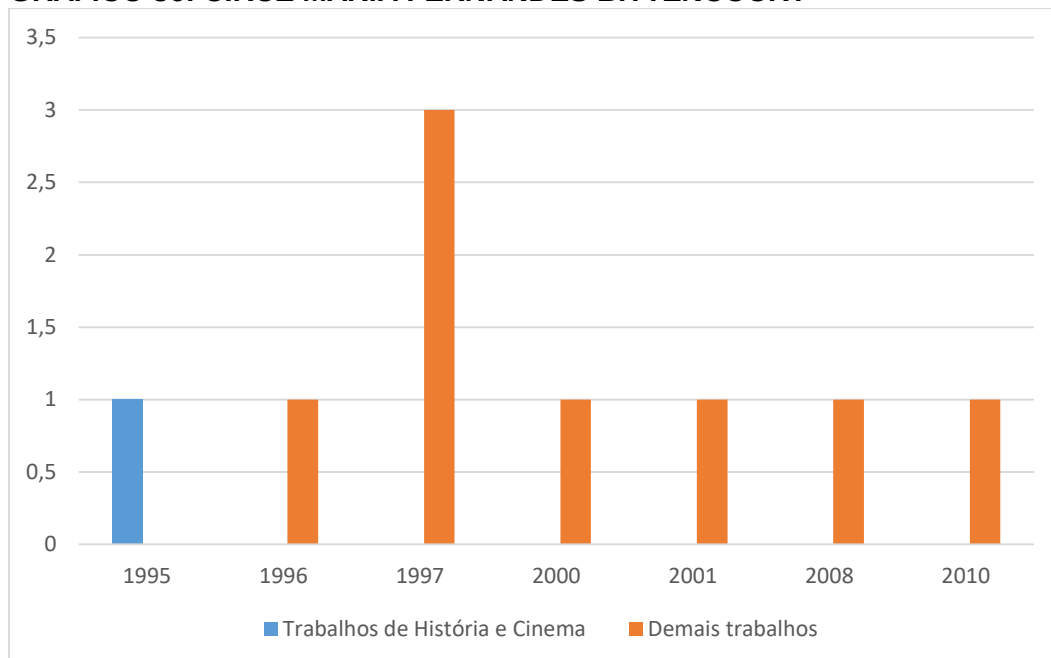


FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

ANEXOS 2

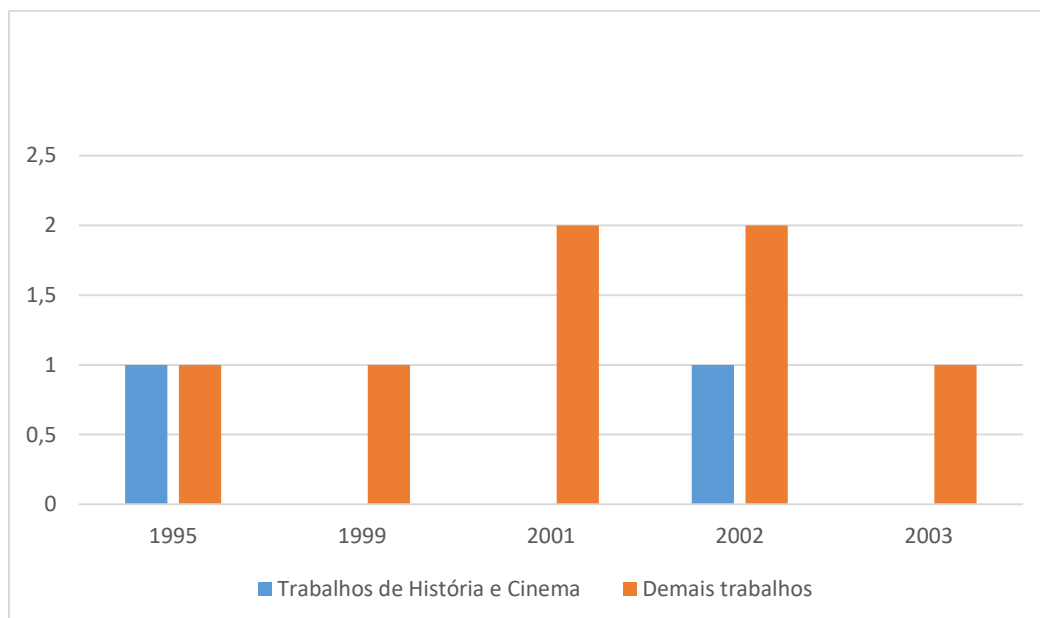
PUBLICAÇÕES ENVOLVENDO CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

GRÁFICO 36: CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT



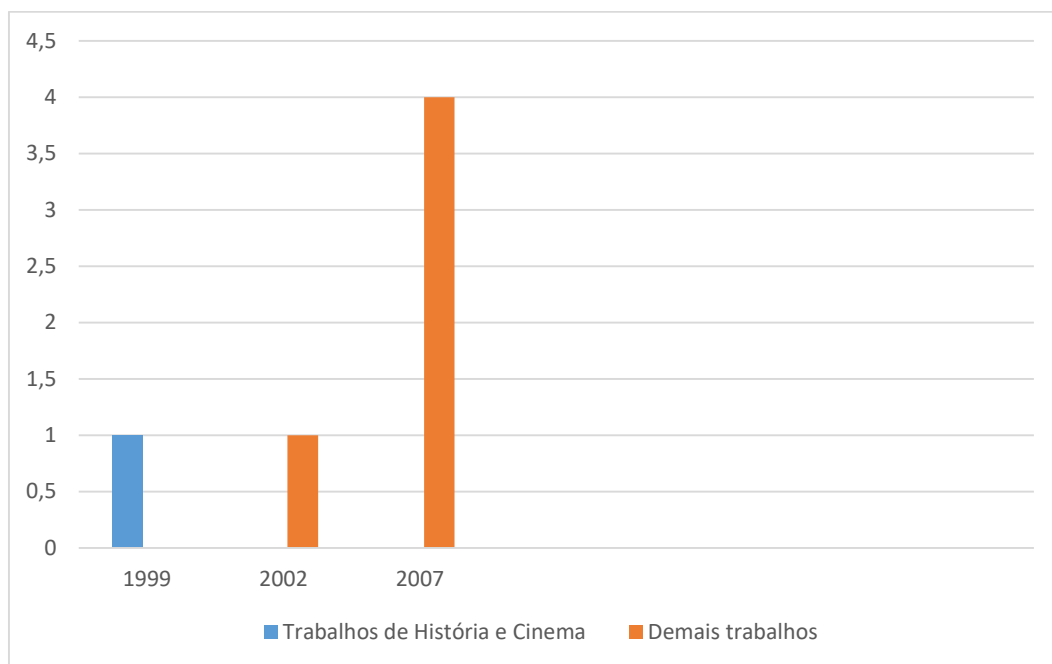
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 37: MARIZA DE CARVALHO SOARES



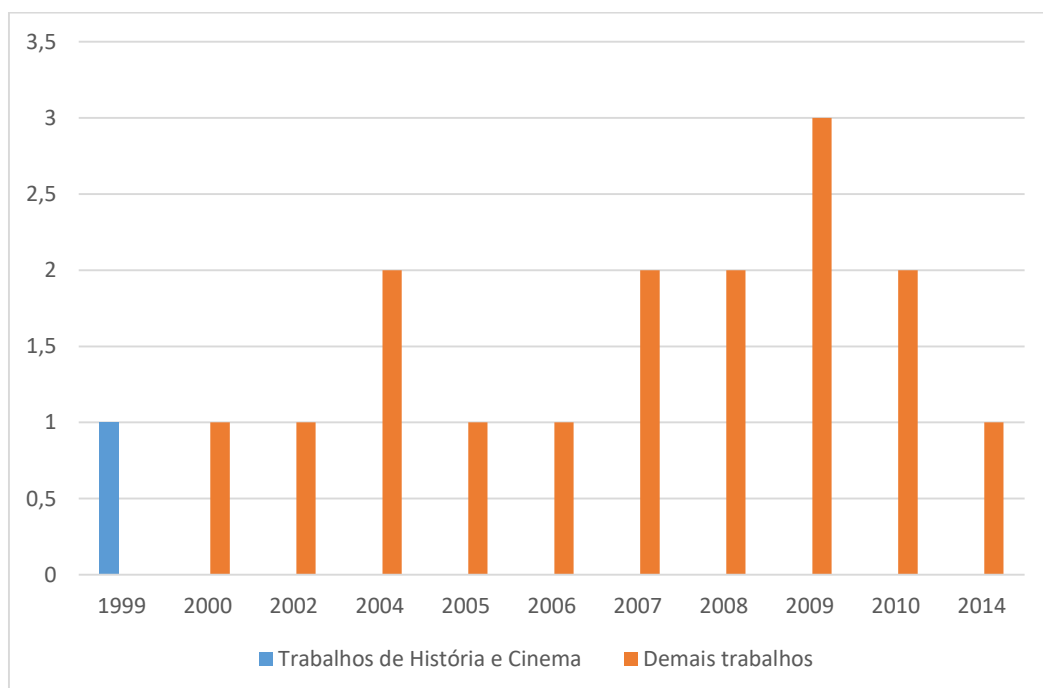
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 38: TATTIANA TESSYE F. DA SILVA



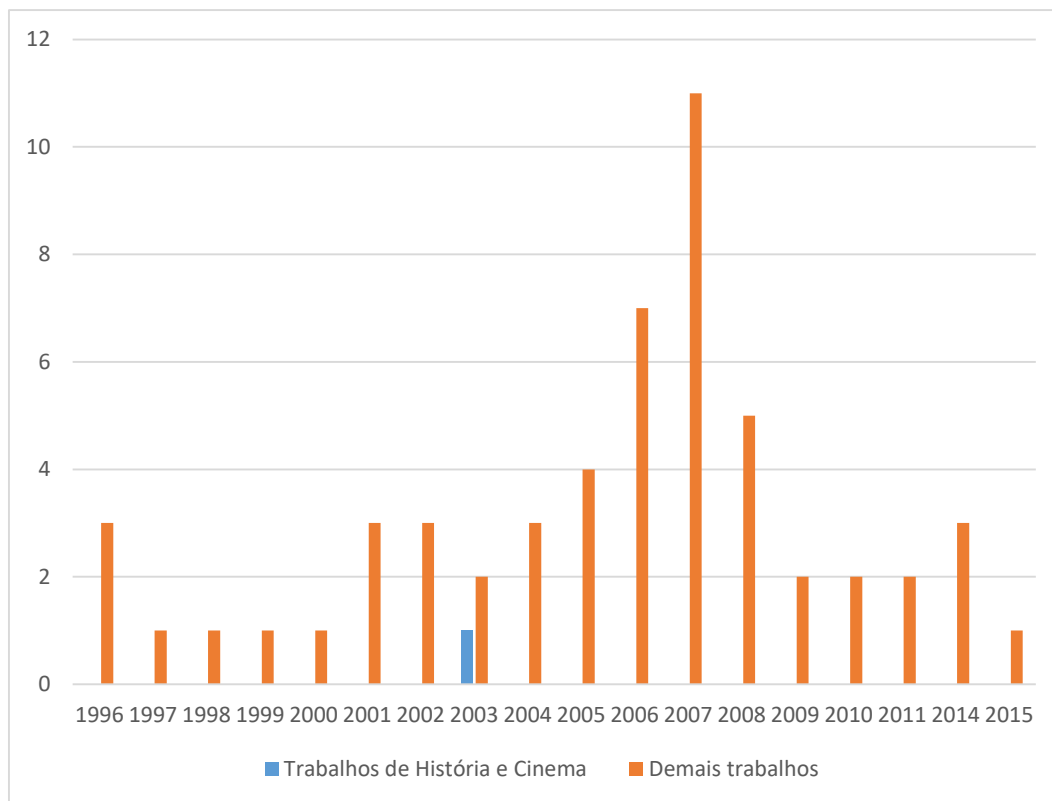
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 39: MARCOS GERHARDT



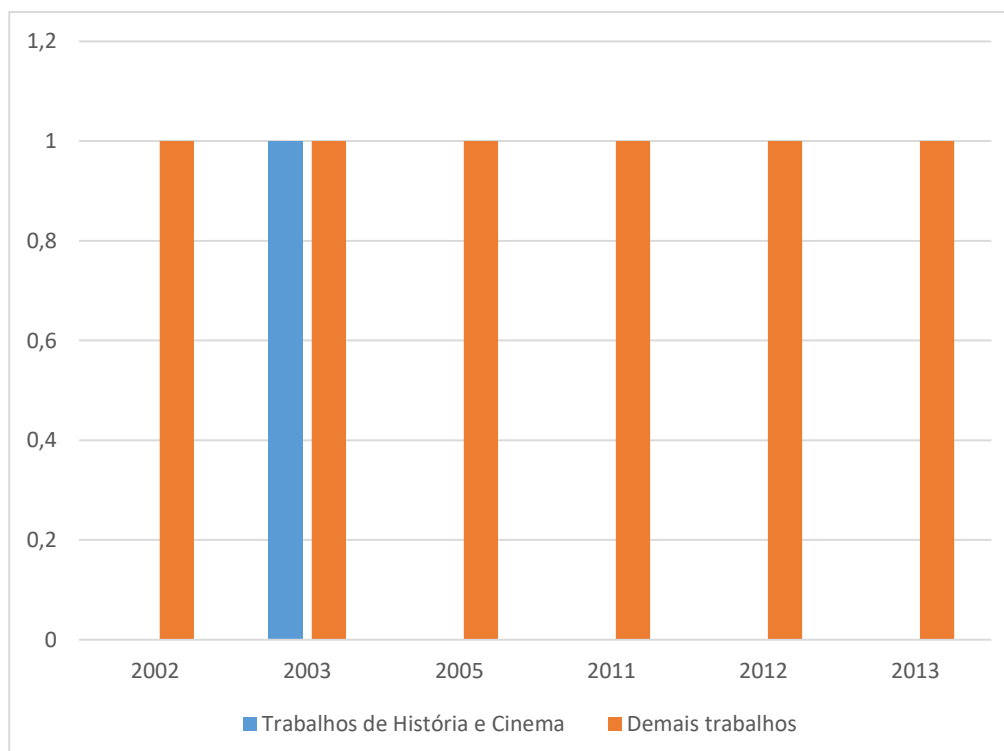
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 40: GENI ROSA DUARTE



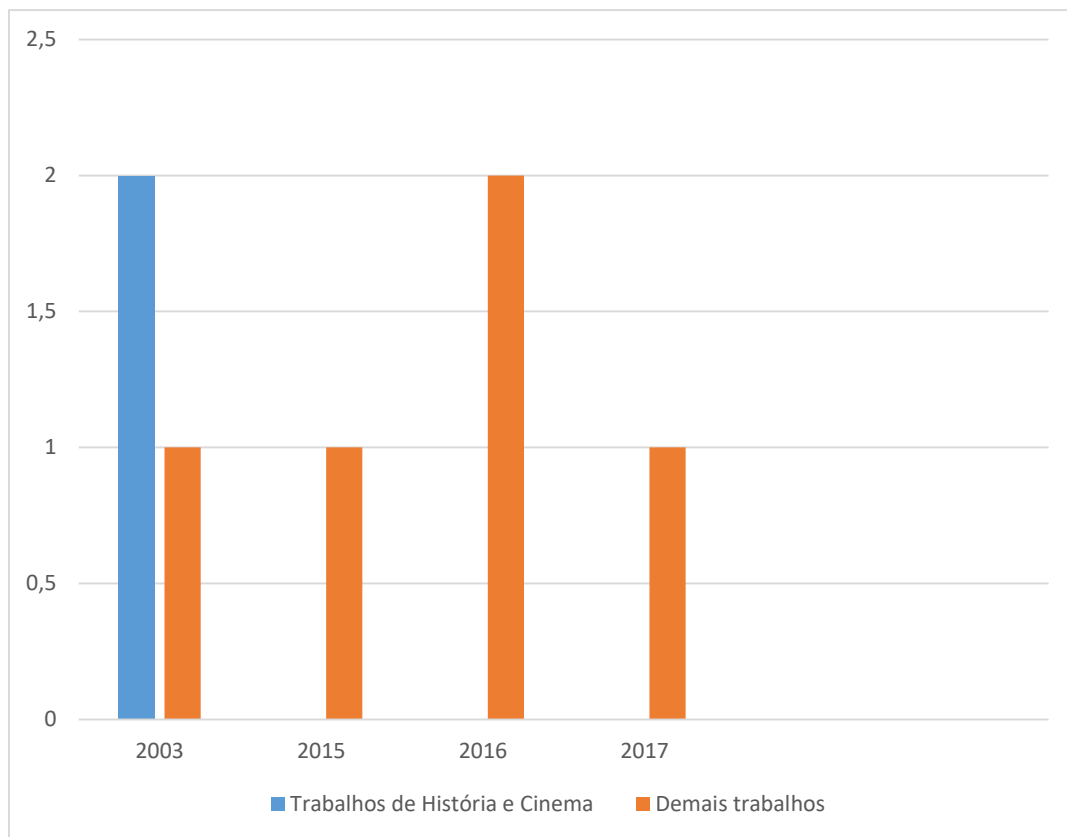
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 41: ELIANA RAMOS FERREIRA



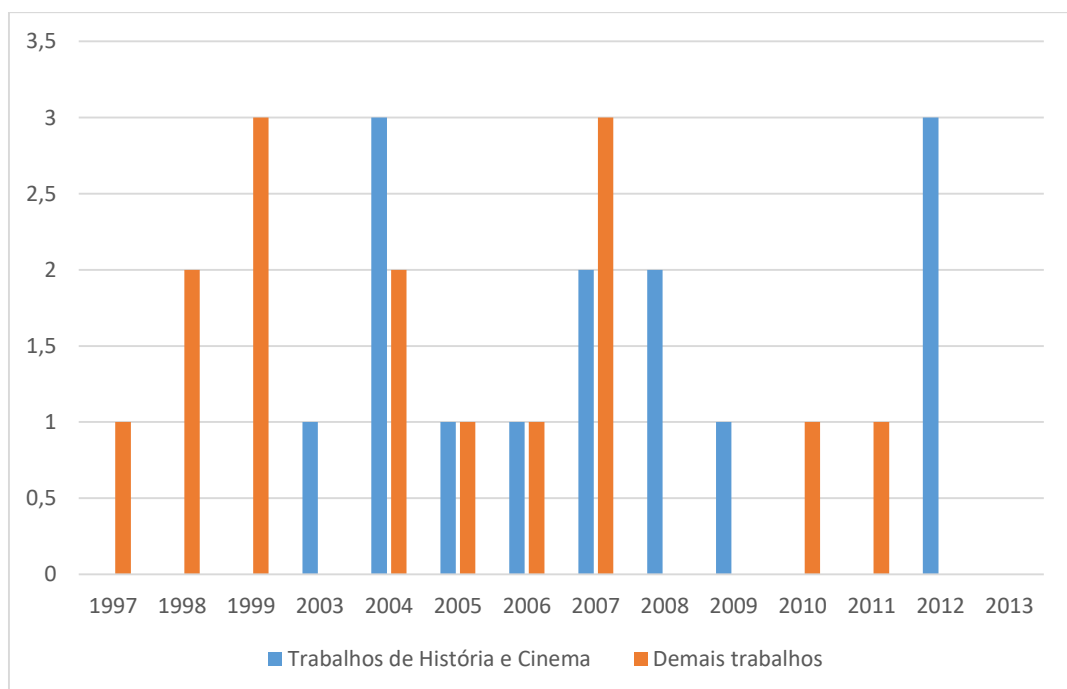
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 42: ELANE CRISTINA RODRIGUES GOMES



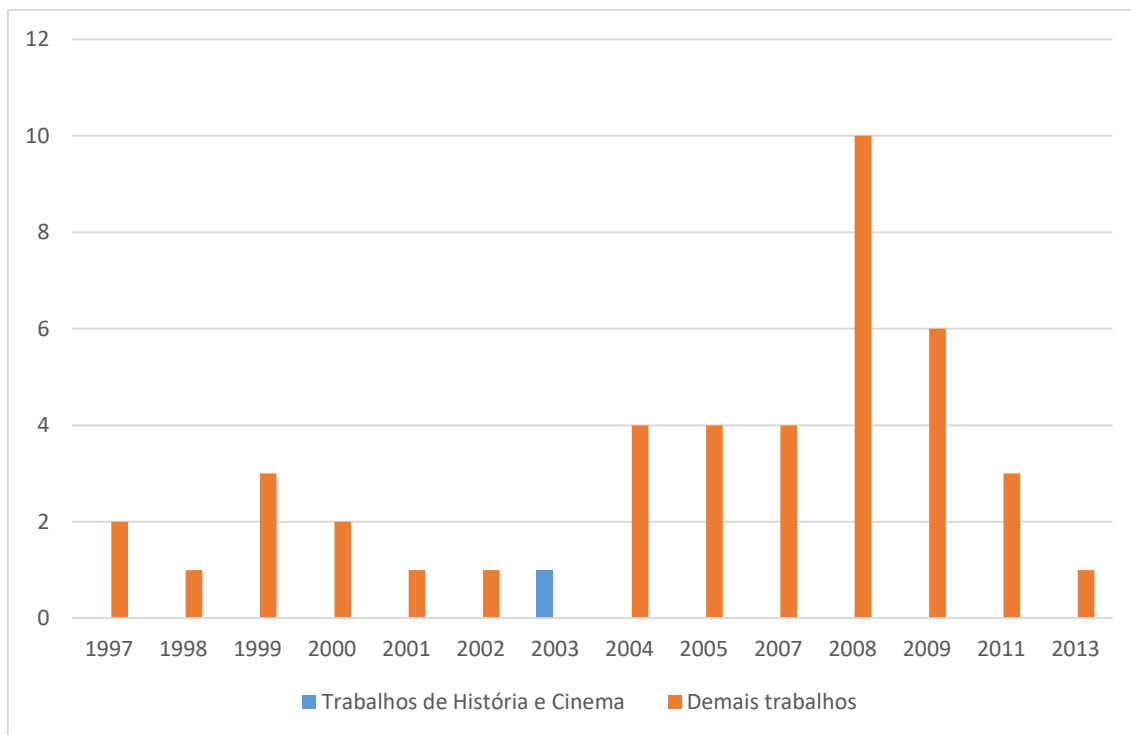
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 43: ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA



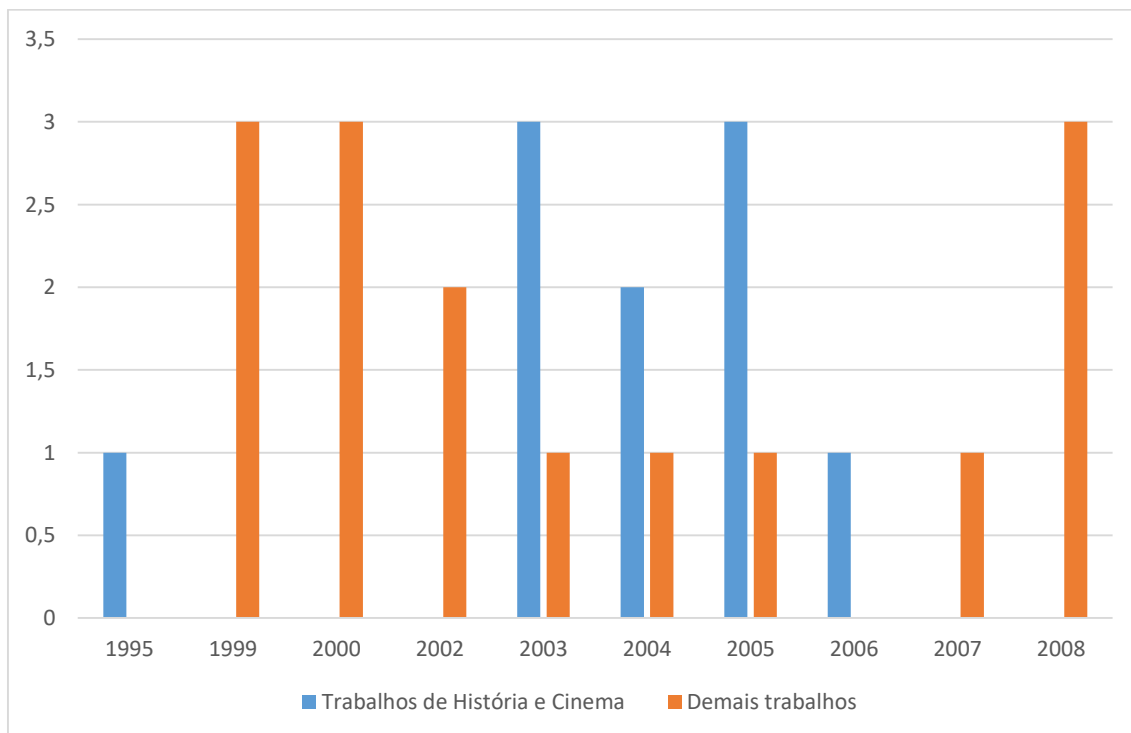
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 44: ANA HELOISA MOLINA



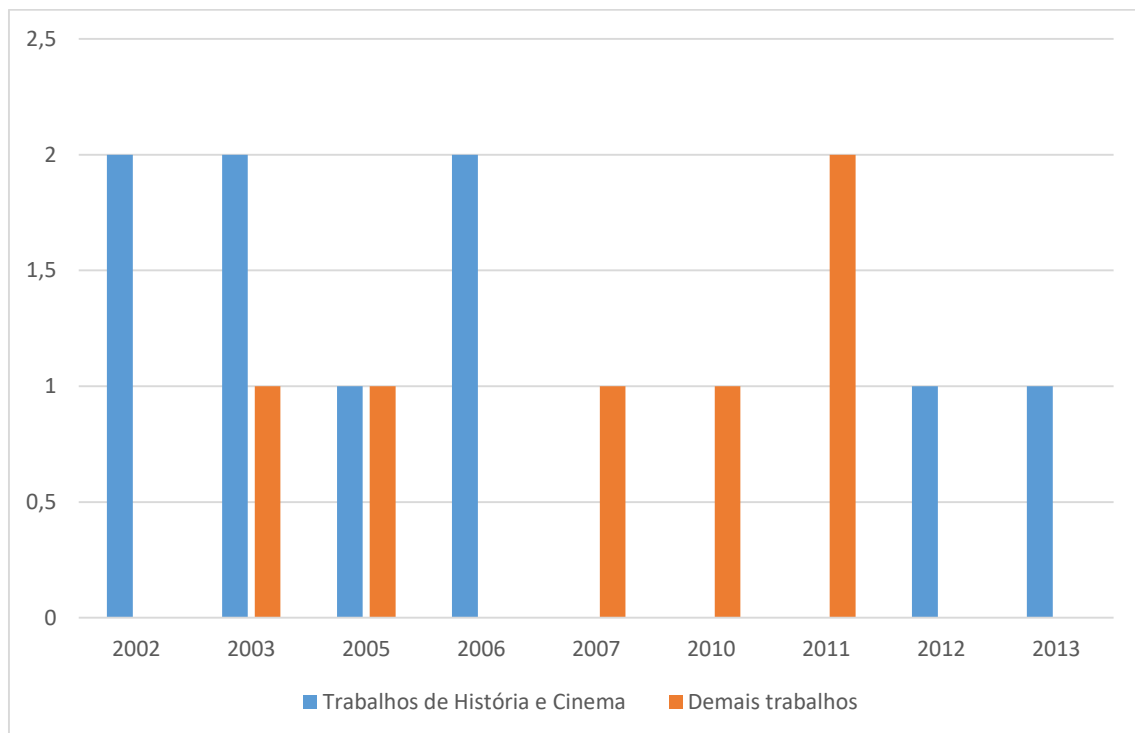
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 45: WILLIAM REIS MEIRELLES



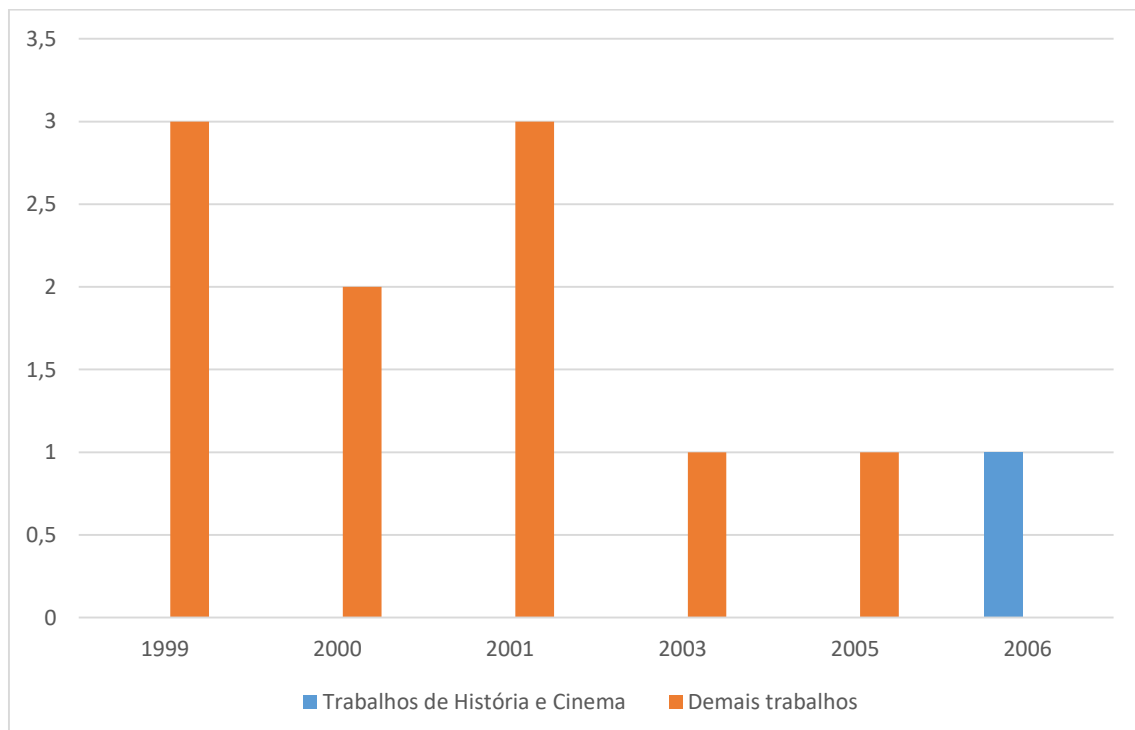
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 46: ROBERTO ABDALA JUNIOR



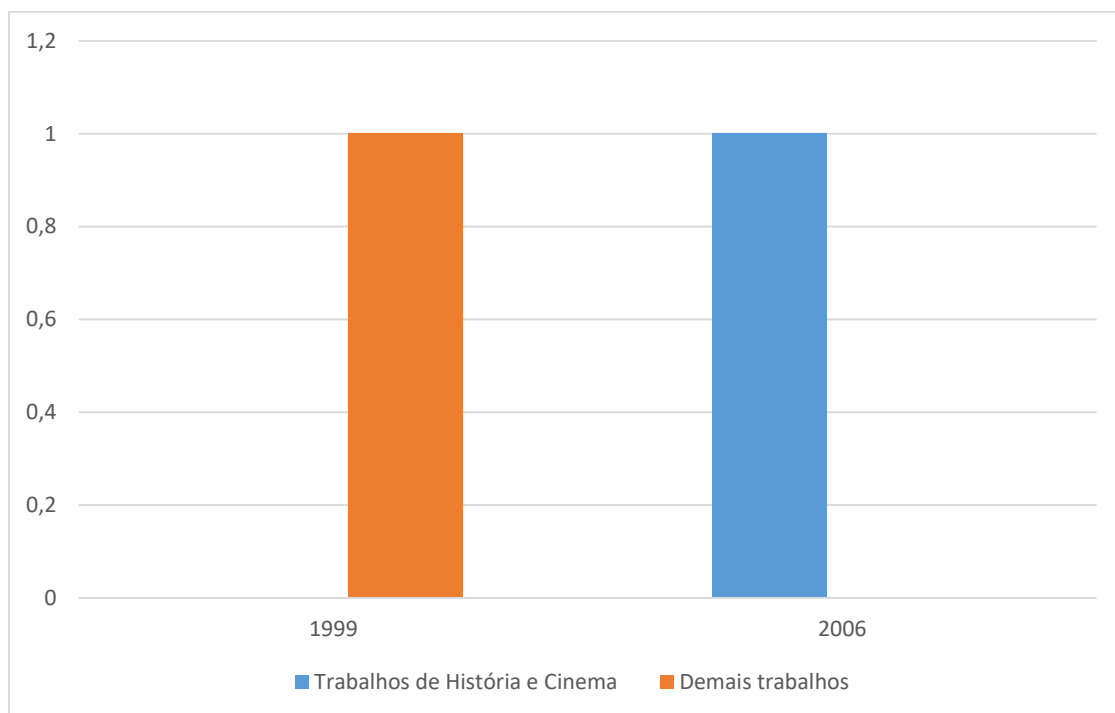
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 47: JOSÉ FERNANDES COSTA



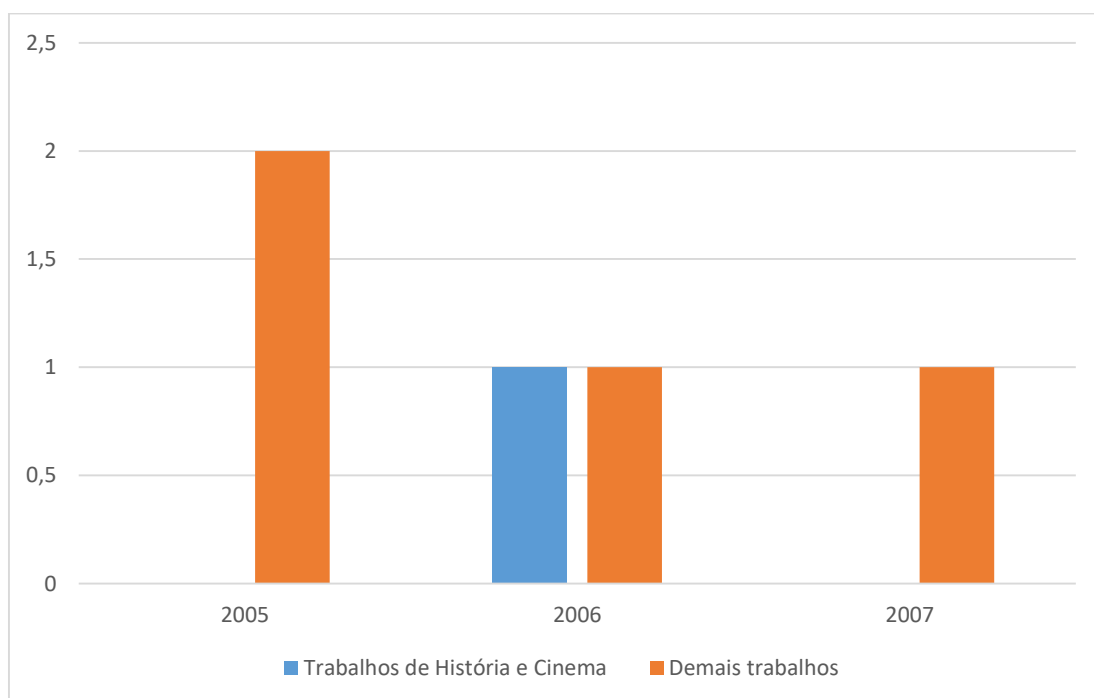
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 48: ANA PAULA RANGEL



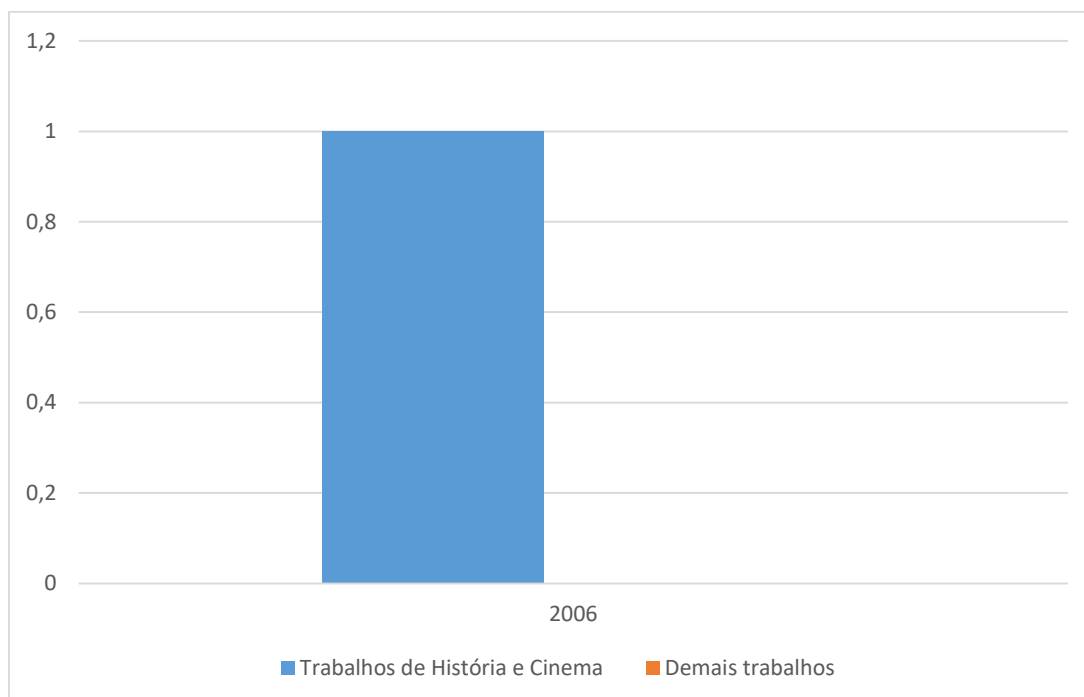
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 49: MARIANA ZILOTI FRAZI



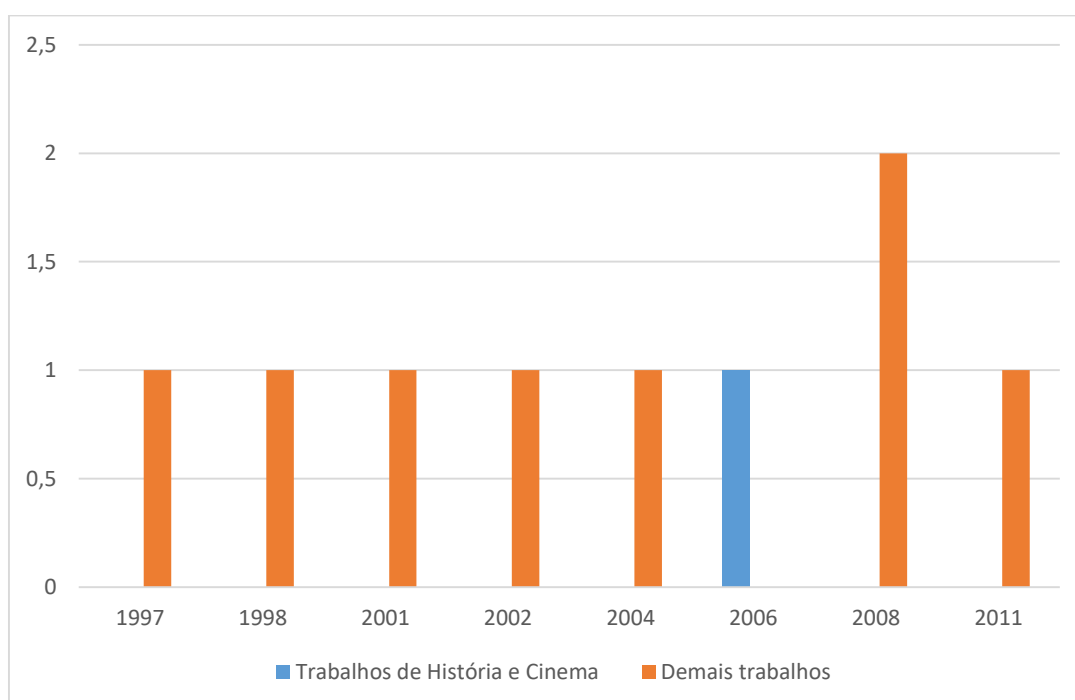
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 50: MARINA GABRIELA FORTES



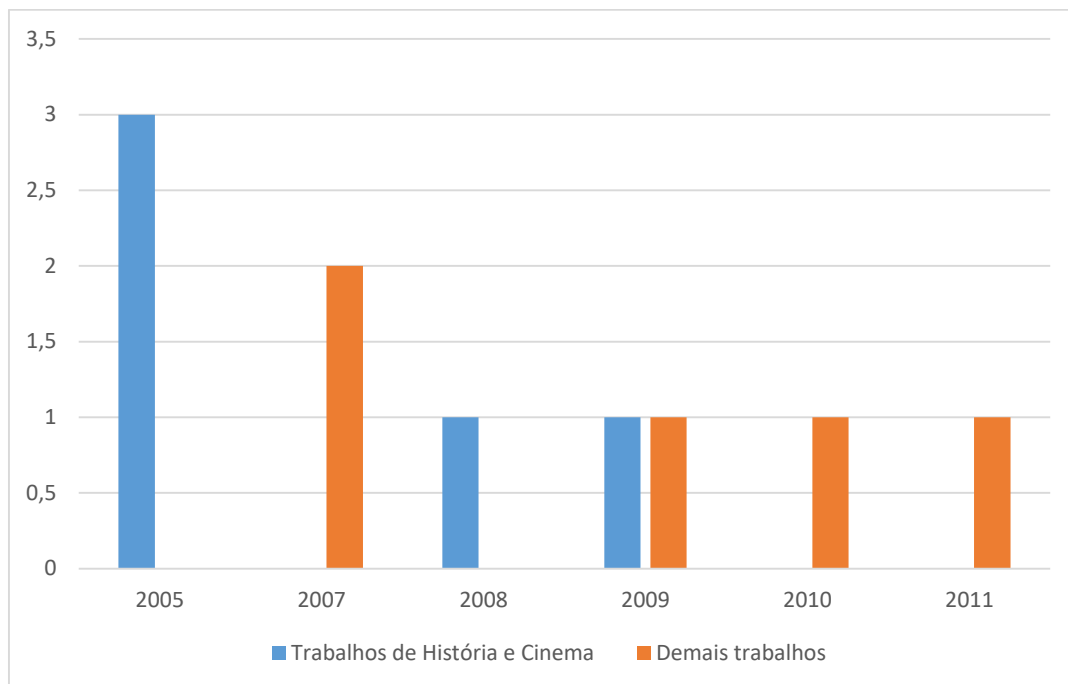
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 51: JEFERSON SILVEIRA DANTAS



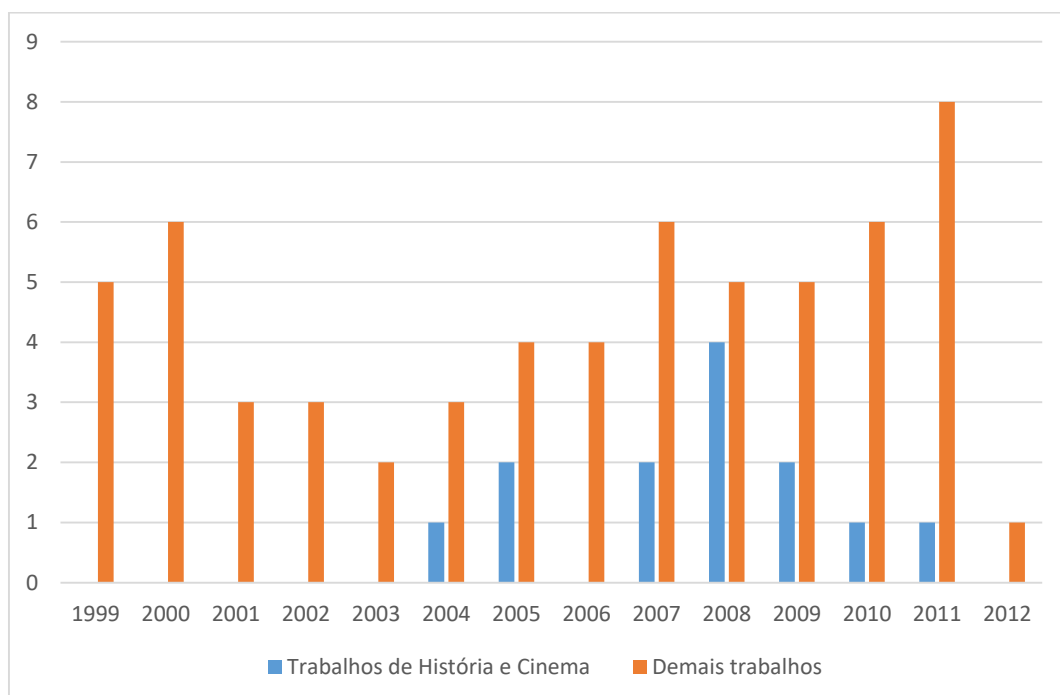
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 52: CELSO LUIZ JUNIOR



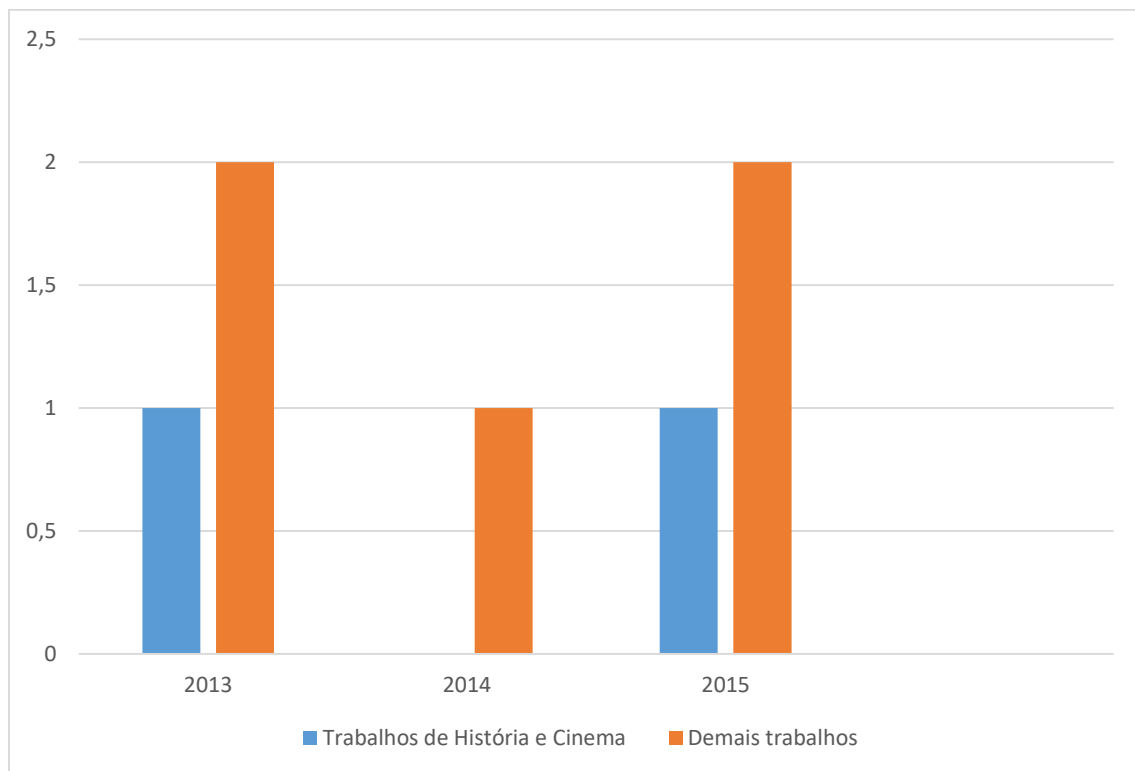
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 53: TERESA KASUKO TERUYA



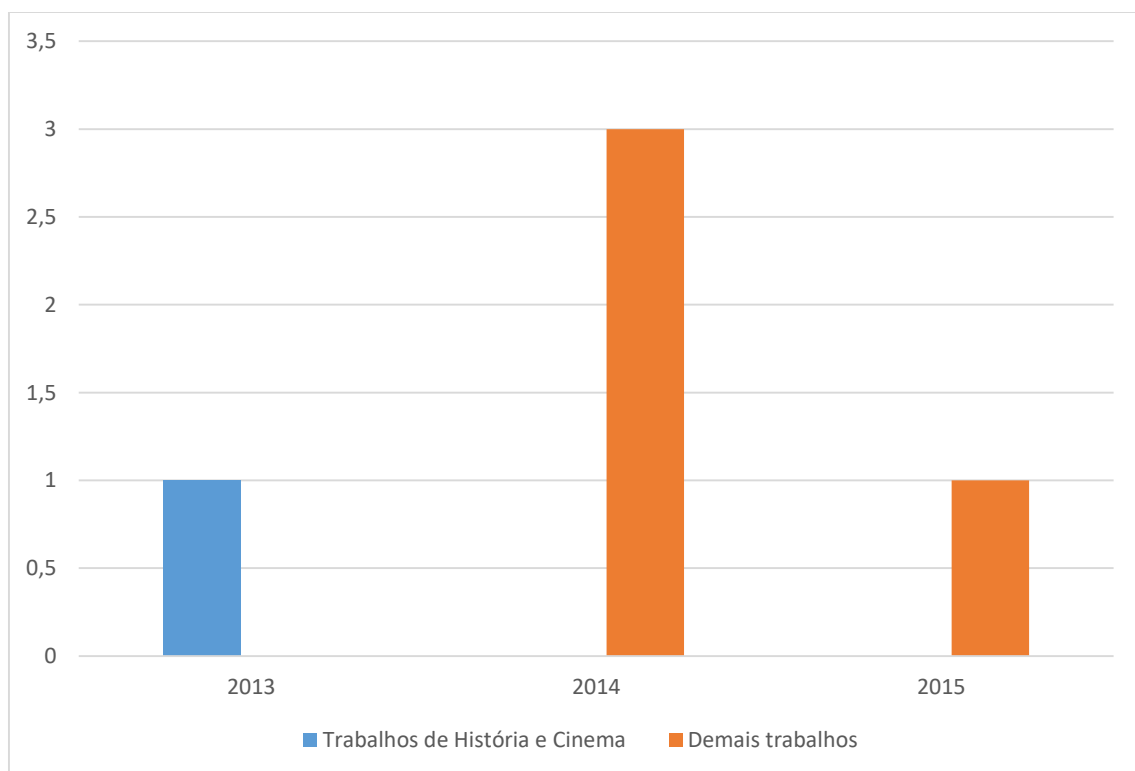
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

GRÁFICO 54: DAIANE DE JESUS OLIVEIRA



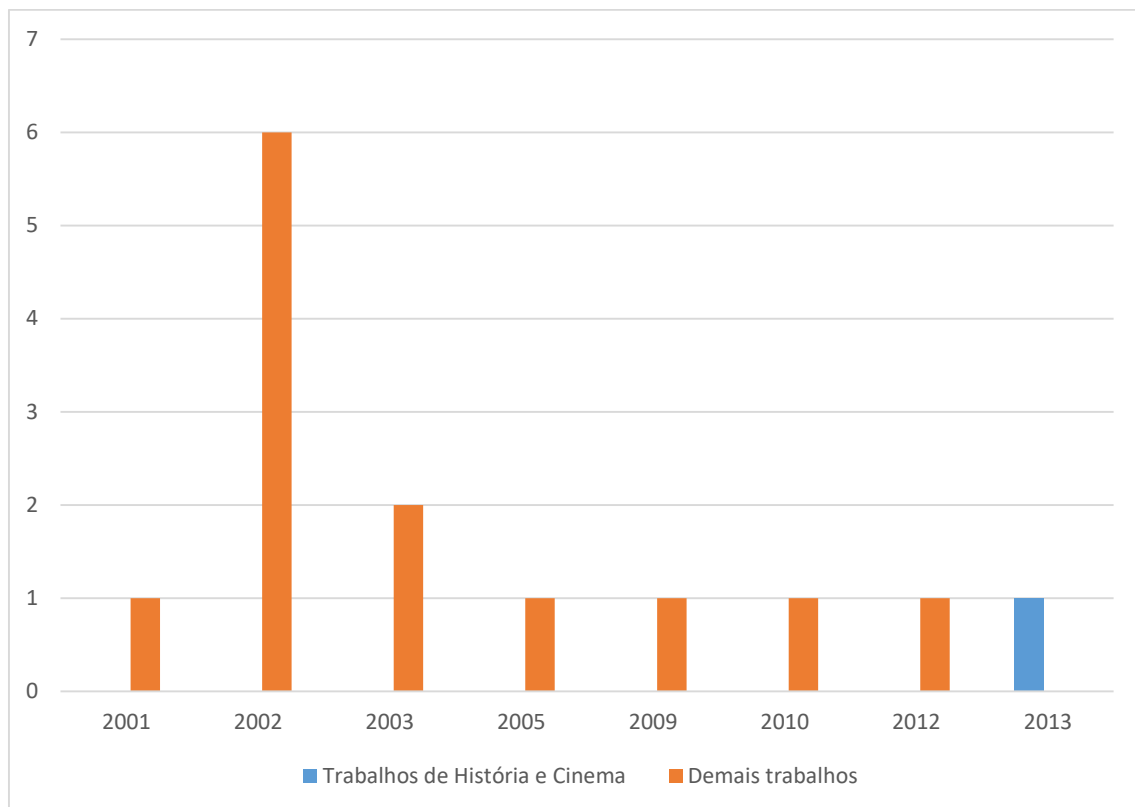
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 55: ELIAKIN RAMOS MOURA DA SILVA



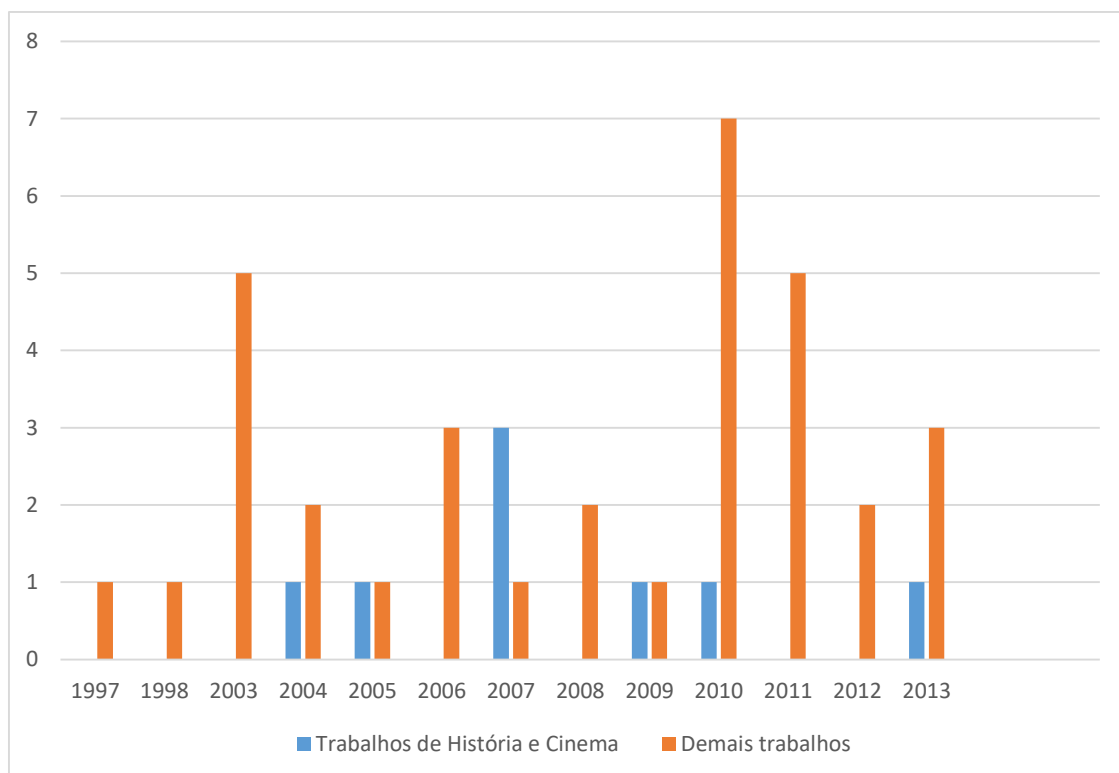
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 56: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 57: LUIS EDUARDO PINA LIMA



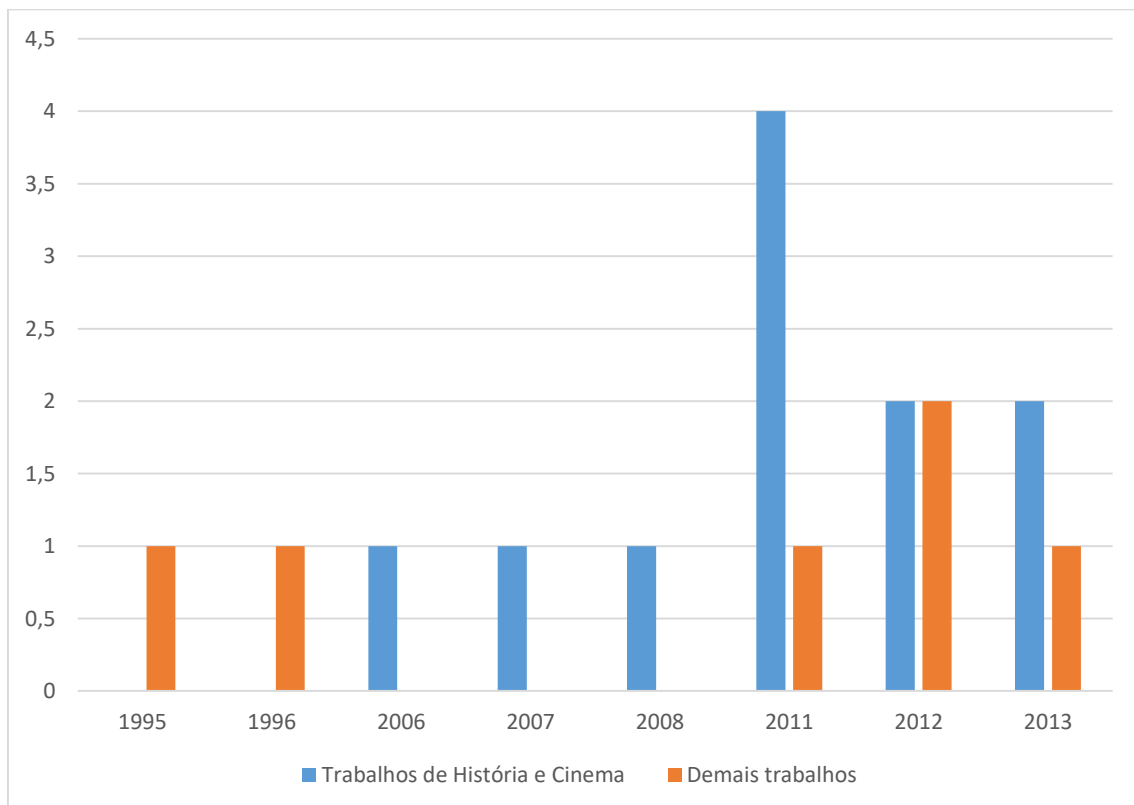
FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 58: RONALDO ALVES RIBEIRO DOS SANTOS



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

GRÁFICO 59: FLAVIO VILAS BOAS TROVÃO



FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018

ANEXOS 3

PROJETOS DE PESQUISAS DESENVOLVIDOS PELOS AUTORES ANALISADOS

QUADRO 20 - BITTENCOURT, Circe Fernandes

2003 – Atual	Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos
--------------	--

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 21 - SOARES, Mariza de Carvalo

2010 - Atual	Escravidão e Formas de Sociabilidade dos Africanos em Mariana, 1700-1750
2010 - Atual	A Africana do Museu Nacional: História e Etnologia
2008 - 2012	Slavery, Memory, Citizenship
2007 - 2009	Acervo Digital Angola Brasil 1
2006 - 2008	Tráfico Atlântico entre a África e a Capitania do Rio de Janeiro, século XVIII - parte 2
2004 - 2005	Passaportes para a escravidão: o tráfico atlântico da África Ocidental para o Rio de Janeiro (séculos XVII e XVIII)
2003 – 2006	Escravidão Africana nos Arquivos Eclesiásticos com financiamento gerenciado pela Fundação Euclides da Cunha sob o número 1575 (2003-2006)
2003 – 2006	Ecclesiastical Sources in Slave Societies
2002 – 2005	Mina People in Rio de Janeiro financiado pelo Harriet Tubman Centre e executado no Labhoi envolvendo pesquisa, convite de um professor visitante para o LABHOI (Prof Elisé Soummoni do Benim) e edição de uma coletânea de textos
2000 – 2002	Africanos no Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX
1998 – 2000	Identidade étnica e escravidão no Brasil Colonial

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 22 - SILVA, Tattiana Tessye F. da

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 23 - GERHARDT, Marcos

2017 - Atual	O corredor da soja no Cone Sul: uma história ambiental comparada
2016 - Atual	Dos vinhedos familiares às grandes empresas: a reconfiguração de paisagens no Brasil através da Vitivinicultura
2016 – Atual	Memórias Brasileiras - Conflitos Sociais: Bases históricas dos conflitos agrários contemporâneos no norte do Rio Grande do Sul e oeste de Santa Catarina: indígenas, quilombolas e pequenos agricultores
2014 – Atual	Uma História Ambiental da modernização da agricultura no Norte do Rio Grande do Sul
2012 – 2015	As Florestas com Araucárias no Cone Sul e a alteração das paisagens
2010 – 2012	Germânicas Tropicais: as colônias alemãs e a modelagem antrópica das paisagens em biomas do Brasil e da África
2010 – 2012	A natureza dominada: ocupação e desmatamento no Rio Grande do Sul e no Oeste de Santa Catarina (1875-1970)
2009 – 2013	História ambiental da erva-mate
2007 - 2009	Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 24 - DUARTE, Geni Rosa

2015 - Atual	Memória, Ditadura e Exílio: a trajetória dos músicos no Cone Sul (décadas de 1960 a 1980) - 2ª FASE
--------------	---

2014 - Atual	Proyecto Zorzal: Enseñanza de la historia latinoamericana: recursos, problemas y posibilidad
2011 - 2015	Memória, Ditadura e Exílio: a trajetória dos músicos no Cone Sul (décadas de 1960 a 1980)
2009 – 2011	Migrações e outros deslocamentos no Oeste do Paraná: outros enfoques e perspectivas
2007 – 2013	Espaços e circulação da produção musical no extremo oeste do Paraná
2007 - 2010	Música e escrita poética na obra de Nicolás Guillén: uma aproximação historiográfica
2007 - Atual	Narrativas e práticas culturais na modernidade
2006 - 2008	O cenário de pescadores de Guaíra: história, memória e linguagem
2005 – 2007	Entre modas, polcas e chamamés: um estudo sobre a obra musical de Helena Meirelles
2003 – 2005	História e música: aspectos da constituição do universo da música caipira e sertaneja nos anos 40/50
2001 - 2003	Formação profissional/escolar no ensino médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas de formação para o trabalho

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 25 - FERREIRA, Eliana Ramos

2014 - Atual	As terras e as florestas - Manejo de recursos no Pará Provincial (anos de 1830 a 1860)
2012 - Atual	As terras e as águas - manejo de recursos no Pará Provincial (anos de 1830 a 1860)
2010 - Atual	Usos da terra: agricultura e ocupação na Amazônia luso-brasileira. Grão-Pará, 1680-1850
1991 – 1995	Formação de um banco de dados sobre o perfil social dos Cabanos

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 26 - GOMES, Elane Cristina Rodrigues

2012 - Atual	Infância e Cidade: Histórias de Belém do Pará a partir das histórias de vida de estudantes da 4ª a 6ª série da EUFPA (2012-2014)
2014 - Atual	INFÂNCIA E CIDADE: histórias de Belém do Pará a partir das histórias de vida escritas por estudantes da 4ª a 6ª séries da EA/UFPa (2012-2014)
2012 - Atual	INFÂNCIA E CIDADE: histórias de Belém do Pará a partir das histórias de vida escritas por estudantes da 4ª a 6ª séries da EA/UFPa (2012-2014)

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 27 – MELO SILVA, André Chaves de

2017 - Atual	Jornalismo, divulgação e comunicação da ciência na mídia brasileira: história, diferenças e mudanças
2014 - 2017	Jornalismo, divulgação e comunicação da ciência na internet: história, diferenças e mudanças
2011 - 2014	Jornalismo, divulgação e comunicação da ciência na imprensa impressa brasileira: história, diferenças e mudanças
2011 - Atual	Jornalismo e ciência: conceitos, métodos e sua história na imprensa brasileira

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 28 - MOLINA, Ana Heloisa

2014 - Atual	Imagens sobre a história do paraná em textos didáticos da educação básica. 2001-2013.
2012 - 2013	Usos e funções do fotojornalismo na produção do saber histórico: uma crítica visual dos livros didáticos de História. 1985-1995
2011 - 2012	Como os alunos do curso de licenciatura em história da universidade estadual de londrina constroem o material didático destinado ao estágio supervisionado
2008 - 2011	Ideias sobre o conhecimento histórico e o ensino de história vivenciadas no estágio supervisionado
2008 - 2010	Imagem e construção do conhecimento histórico: investigando a organização de conceitos históricos a partir de imagens no ensino fundamental e médio - 2008-2009
2007 - Atual	Ideias sobre o conhecimento histórico e o ensino de história vivenciadas no estágio supervisionado
2004 - 2006	Caipiras e sertões: imagens e lembranças

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 29 - MEIRELLES, William Reis

2003 - Atual	Imagens do brasil: relações entre cidade e campo nos filmes
2003 - Atual	Cinema e História: o uso do filme como recurso didático

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 30 - ABDALA JUNIOR JUNIOR, Roberto

2014 - Atual	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - HISTÓRIA / UFG
2013 - Atual	Didática da História: performances culturais das narrativas audiovisuais na construção do conhecimento sobre o passado
2012 - Atual	A história no cinema brasileiro da segunda metade do século XX
2011 - Atual	A voz da multidão na mídia brasileira: campanha das Diretas Já!: o golpe de misericórdia na ditadura
2014 - Atual	Núcleo de Usos da História: pesquisa e experimentação - NUH
2012 - Atual	Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Cinema e Audiovisual - GEP-HIS
2012 - Atual	Cineclube História na tela: imagens do Brasil

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 31 - COSTA, José Fernandes

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 32 - RANGEL, Ana Paula

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 33 - FRAZI, Mariana Ziloti

2005 - 2006	História e Escola-Parque: Imagens de Infâncias brasileiras
-------------	--

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.

QUADRO 34 - FORTES, Marina Gabriela

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.**QUADRO 35 - DANTAS, Jeferson Silveira**

2015 - Atual	O Ensino Médio em disputa: o eixo teórico-metodológico dos cadernos formativos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e suas implicações nos processos de escolarização da juventude pobre dos territórios do maciço do Morro da Cruz
2013 – 2015	Juventude Pobre e Escolarização: crise pedagógica e organização da cultura em territórios de precariedade
2014 – 2016	Rediscutindo o Projeto Político Pedagógico: gestão democrática, formação docente, currículo e avaliação escolar

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.**QUADRO 36 - JUNIOR, Celso Luiz**

2014 – Atual	História das instituições escolares de Londrina a partir de seus protagonistas, os professores
2013 - 2015	HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: o ensino de teorias e métodos
2010 - 2013	Localização e catalogação de fontes para pesquisa da história das instituições educativas escolares e não escolares de Londrina
2010 - Atual	O ensino de história da educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina
2004 – 2008	GEPIAE - Grupo de estudos e Pesquisas em Informática Aplicada à Educação.

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.**QUADRO 37 - TERUYA, Teresa Kazuko**

2016 - Atual	Docência, mídia e culturas de minorias no espaço escolar
2012 - 2015	Formação docente, mídias e diferenças culturais
2008 – 2011	Mídia na educação e na formação de professores
2005 - 2008	Resgate da trajetória do uso da informática aplicada à formação de professores na UEM
2002 – 2005	Educação e sociedade midiática

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 10/09/2017.**QUADRO 38 – OLIVEIRA, Daiane Jesus**

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.**QUADRO 39 – MOURA DA SILVA, Eliakin Ramos**

2011 - 2014	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID
-------------	--

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.**QUADRO 40 – SANTOS, Jocyleia Santana dos**

2012 – Atual	FILIGRANAS DA MEMÓRIA: O CURSO DE PEDAGOGIA DE PALMAS
2012 - Atual	PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
2012 – Atual	O ENSINO DE HISTORIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM PALMAS
2012 - Atual	MEMÓRIAS DE EGRESSOS: MESTRADO EM EDUCAÇÃO/UFT
2007 - 2011	PROJETO PROCAD UFT/UFG - FORTALECIMENTO DA PESQUISA E FIXAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA LEGAL
2007 - 2011	PROJETO DINTER EM EDUCAÇÃO

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

QUADRO 41: LIMA, Luis Eduardo

NADA CONSTA

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

QUADRO 42: RIBEIRO DOS SANTOS, Ronaldo Alves

2015 – Atual	Modos de Ver: Cultura, Educação e Mídias Contemporâneas.
2013 - 2015	Sala de aula, sala de projeção: a relação cinema e ensino de História: Estudo de caso na cidade de Rondonópolis-MT
2012 – 2013	Arte e Cultura em Mato Grosso: A construção de um discurso de identidade matogrossense entre o Moderno e a Tradição

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.

QUADRO 43: TROVÃO, Flavio Vilas Boas

2017 - Atual	Curtindo com a escola adoidado: cinema, educação e política nos Estados Unidos dos anos 1980
2015 - Atual	Mídias e discursos do corpo: infância e juventude no contemporâneo
2015 - 2018	Modos de Ver: Cultura, Educação e Mídias Contemporâneas.
2013 - 2015	Sala de aula, sala de projeção: a relação cinema e ensino de História. Estudo de caso na cidade de Rondonópolis

FONTE: Currículos Lattes dos autores pesquisados e localizados em <http://lattes.cnpq.br/>. Último acesso em 03/07/2018.