

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Regina Santos de Oliveira Mello

O Filme nas Aulas de História: Desafios e Propostas
Análise do Catálogo Videoteca Pedagógica da FDE

São Paulo
2006

REGINA SANTOS DE OLIVEIRA MELLO

O Filme nas Aulas de História: Desafios e Propostas
Análise do Catálogo Videoteca Pedagógica da FDE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Banca Examinadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jane Mary de Almeida

São Paulo
2006

REGINA SANTOS DE OLIVEIRA MELLO

O Filme nas Aulas de História: Desafios e Propostas

Análise do Catálogo Videoteca Pedagógica da FDE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Banca Examinadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em ____ de _____ de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jane Mary Pereira de Almeida
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Odair da Cruz Paiva
Unesp- Marília

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, ao meu pai e a minhas irmãs, pelo apoio, amparo e paciência sem limites, em todas as circunstâncias.

Ao companheiro e amigo de todas as horas, Odair Paiva.

À Dr^a. Lourdes Tomazella, que me fez acreditar que era possível.

À Prof^a. Dra. Jane Mary de Almeida, que sempre foi paciente e atenta comigo, em todos os momentos importantes deste trabalho, e com quem pude contar com o apoio para a sua realização.

À Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Mizukami e ao Prof. Dr. Odair da Cruz Paiva, pelas críticas pertinentes ao trabalho no momento da qualificação.

Aos professores da disciplina que cursei, pelas boas sugestões e idéias apresentadas durante o decorrer do meu curso.

Ao MACKPESQUISA, e ao CAPES pelo apoio financeiro.

À minha família e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

São Paulo, dezembro de 2006.

Com muito Amor,

Dedico esse trabalho ao Sr. José e Sr^a Elizabete,
meus pais que me deram a “VIDA”.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é, em primeiro lugar, analisar o Catálogo intitulado *Videoteca Pedagógica* desenvolvido pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) no período de 1990 a 1994. O Catálogo é destinado aos professores da rede pública estadual no qual está inserida a *Série Apontamentos* que traz sugestões de filmes que se destinavam às salas de cinema e que foram disponibilizados em VHS. Em segundo lugar, apresentar uma nova proposta de Catálogo, levando em consideração as especificidades do ensino de História e desafios do trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Catálogo. Cinema. História.

ABSTRACT

The purpose of this work is firstly to analyze the Catalog called *Videoteca Pedagógica* developed by FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) during the period of time comprising years 1990 to 1994. The Catalog is destined to the public state grid teachers, in which it is inserted the *Série Apontamentos* as a suggestion to some films usually destined to the movie theaters and are currently available in VHS. Secondly, this work aims at presenting a new proposal for the Catalog, taking into account the specific issues of the History teaching and challenges of the work inside a classroom.

Keywords: Education. Catalog. Movies. History.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS CURRICULARES, CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E O PAPEL DA ESCOLA	12
1.1 Propostas Curriculares nas décadas de 1970/1980	12
1.2 As Várias Tendências Historiográficas	29
1.3 O Ensino de História e o Cinema	36
2 O FILME COMO OBJETO	46
2.1 As Várias Possibilidades da Utilização do Filme em Sala de Aula	49
2.2 A Utilização de Filmes: objetivos	51
2.3 O Professor de História e sua Relação com os Saberes que Ensinam	55
2.4 O Catálogo da FDE: descrição	63
2.5 A Estrutura do Catálogo	71
3 ANÁLISE DO CATÁLOGO E UMA NOVA PROPOSTA	75
3.1 Levantamento e Seleção dos Filmes	77
3.2 Análise dos Filmes Selecionados e a Forma como Foram Analisados pelos Produtores do Material	78
3.3 A Nova Proposta	78
3.4 O Novo Catálogo	81
3.5 Análise dos Filmes	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	136

APRESENTAÇÃO

O trabalho como professora de História do Ensino Fundamental e Médio colocou-me diante da questão da introdução das linguagens audiovisuais, mais especificamente, do cinema, em sala de aula. As reflexões sobre a prática cotidiana do ensino realizadas nas conversas informais travadas com colegas de profissão, evidenciam a angústia de vivermos em um mundo marcado pela presença das imagens, ao mesmo tempo em que, no trabalho com a educação formal, há o predomínio da oralidade e da linguagem escrita.

No que diz respeito às nossas escolas, a educação por meio de recursos audiovisuais e, principalmente, a utilização do cinema em sala, ainda não conseguiu se impor, didática e competentemente, como a leitura de textos. Em outros termos, ainda hoje os recursos audiovisuais, entre eles o cinema, são vistos como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Nesse sentido, a maioria dos livros didáticos que apresentam sugestões de trabalho com filmes, traz sugestões que levam à (re) produção de práticas tradicionais quando da utilização do cinema como recurso didático, ou seja, a utilização do cinema ainda é para “ilustrar” a aula.

Como afirma Rosália Duarte,

embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento [...], a maioria de nós professores faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’ de forma lúdica e atraente o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis¹.

Os filmes fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, constituindo um meio de comunicação de massa extraordinário, com alcance mundial. Algo que não deve ser deixado

¹ DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 87.

de lado pelos que se preocupam em pensar o mundo contemporâneo. Ao centralizar minhas atenções na questão da relação educação – cinema – história, vamos ao encontro dos propósitos do curso de mestrado, Educação, Arte e História da Cultura, proporcionado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, que busca a integração das referidas áreas do conhecimento.

O objetivo deste trabalho é analisar a *Série Apontamentos*, um material produzido pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), quanto à sua forma, função e estrutura, particularmente, sobre os critérios de inserção dos filmes e sua proposta de viabilização pedagógica, tanto na perspectiva de suas intencionalidades, enquanto instrumento de orientação aos professores, quanto do ponto de vista de alguns limites de utilização na disciplina de História.

Do ponto de vista metodológico, a escolha e análise dos filmes (dentre os vários títulos sugeridos no Catálogo para a disciplina de História) foi seguida, num primeiro momento, por uma comparação e uma crítica da forma como os filmes analisados foram representados no catálogo, tendo em vista os elementos estruturais do mesmo. Num segundo momento, e a partir da reflexão sobre os filmes e das informações dos mesmos, propus uma revisão do Catálogo e o acréscimo de alguns itens, outros elementos – que consubstanciavam o que denomino de “Novo Catálogo”.

O suporte teórico a este trabalho deu-se, fundamentalmente, por meio da leitura e crítica de obras que versam sobre temas como: cinema, educação, recursos didáticos, teoria e metodologia da História. Paralelamente, a entrevista com uma das profissionais que

contribuíram com a produção do catálogo produziu um contraponto importante, tanto para a reflexão teórica quanto para a análise do Catálogo.

Ao longo do primeiro capítulo, destaco o contexto histórico, o embate entre as reformas curriculares da disciplina de História, nas décadas de 1970 e 1980, suas conseqüências e, também, a introdução, na década de 1990, dos PCNs. Atrelado a essas discussões, está o embate entre as concepções de História que, até a década de 1970, visavam basicamente à instrução cívica. Já nos anos seguintes, 1980 e 1990, com a consolidação das concepções da Nova História, os programas de História deixaram de exaltar os heróis e passaram a se preocupar com a formação do cidadão crítico. Por fim, a escola diante dessas discussões e das novas propostas, de como ela e a disciplina vão ser influenciadas pelas mudanças na forma de pensar e ensinar História.

No segundo capítulo, o tema central refere-se à utilização do filme como objeto; essa possibilidade surge ao longo das décadas de 1960 e 1970. Os debates em torno de novos problemas, objetos e abordagens para a História permitiram a ampliação da noção de fonte para o trabalho do historiador. Ainda nesse capítulo, é apresentada a relação do professor de História com os saberes que ensinam, ou seja, enfatizo os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os docentes absorvem, como eles os transmitem, e como essa transmissão influencia o ensino da disciplina de História. Por fim, ainda neste capítulo, procedemos à análise da estrutura do Catálogo.

No terceiro capítulo, o foco principal é a análise dos filmes e como esses foram trabalhados na *Série Apontamentos*. Segui como ponto de apoio os conceitos teóricos e metodológicos da

Escola dos Annales, na medida de suas possibilidades e aberturas para pensar o ensino e o estudo da História.

Por fim, há uma nova proposta de Catálogo, levando em consideração as especificidades da disciplina e do próprio professor de História.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS CURRICULARES, CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E O PAPEL DA ESCOLA

1.1 Propostas Curriculares nas décadas de 1970/1980

A partir de meados da década de 1970, diversos setores da sociedade brasileira passaram a empreender esforços no sentido de retomar o processo de democratização no país, interrompidos pelo golpe militar em abril de 1964, que impôs uma nova situação política e exigiu a criação de mecanismos variados para adequar o sistema ao seu projeto político; para isso, o sistema educacional brasileiro sofreu adaptações e modificações na sua legislação. A preocupação dos militares não era realizar uma reformulação completa no antigo sistema, mas ajustar a organização do ensino brasileiro à realidade política, social e ideológica imposta por eles. Assim, e segundo Demerval Saviani, A Reforma Universitária, de 1968, e a Reforma Educacional, de 1971, deram as linhas básicas para a reestruturação do sistema de ensino no país.

o ajuste em questão foi feito através da lei 5.540/68 que reformou a estrutura do Ensino Superior sendo por isso chamada de Reforma Universitária. O Ensino primário e médio por sua vez, foi reformado pela lei 5.692/71, que alterou a denominação para ensino de 1º e 2º graus. Com isso, os dispositivos, da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (lei 4.424/61) foram revogados e substituídos pelo dispositivo nestas duas leis².

Entre as várias modificações trazidas pela Reforma, estão: a exclusão da História e Geografia como disciplinas independentes do currículo obrigatório do 1º grau, recém-criado, e a redução de seus conteúdos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, intensificando assim o avanço dos Estudos Sociais, não só nas escolas, mas também, nas Universidades. Essas mudanças acabaram prejudicando e impondo uma distância maior entre a pesquisa

² SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 21.

acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas dentro da vida escolar.

As disciplinas de História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do primeiro grau. Nas séries seguintes, de acordo com J. Vaidergorn,

a disciplina de Estudos Sociais passou a ser tratada como área de estudo integrando os conteúdos das ciências humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de Educação Moral e Cívica. No segundo grau, essa área ficou subdividida em: História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira)³.

Para Elza Nadai, essa divisão institucionalizada pela ditadura militar “nada fez do que dar ênfase a um processo de ensino de História que já vinha desde a implantação da disciplina no currículo escolar brasileiro no século XIX”,⁴ ou seja: a formação moral e a transmissão de valores morais e cívicos, que sempre estiveram presentes nas políticas educacionais brasileiras, e a concepção de valores têm sofrido variações no sentido político, social e cultural, de acordo com o contexto histórico e as forças sociais representadas no poder.

Tal reforma encontrou resistências, em sua implementação, de vários setores sociais ligados à educação, principalmente, porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas. No entanto, nas escolas, na maioria das vezes, as aulas de História resumiam-se, como nos períodos anteriores, em atividades de ordenações temporais seqüenciais. Nessa perspectiva, o Estado, no conteúdo da disciplina, continuou a ser considerado como o principal agente das transformações históricas, sendo o

³ VAIDERGORN, José. *As moedas falsas: educação, moral e cívica*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. p. 131.

⁴ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas: *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 6, nº 11, p. 102, set./fev. 1985/1986.

responsável pelo bem-estar de todos e, também, pela construção dos caminhos do progresso da nação e avanços tecnológicos.

No decorrer da década de 1970, conforme Circe Bittencourt,

os professores e os alunos de História e Geografia começaram a lutar pelo retorno do ensino de História e Geografia, e a extinção dos cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais. Essa luta ocorreu não só dentro das escolas e universidades, mas também, dentro das próprias condições regionais e por meio das associações e entidades representativas, como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros)⁵.

Como resultado dessas manifestações, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), lançou a Portaria n. 790, na qual se exigia a Licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. Segundo J. Vaidergorn,

perante a reação demonstrada por parte de entidades estudantis, de professores e profissionais da educação, essa portaria foi suspensa. A alegação apresentada pelo MEC para a suspensão da referida portaria foi de que ela se daria enquanto não fosse aprovado um novo currículo para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais⁶.

Após o final do regime autoritário dos governos militares e com a necessidade de formação do Estado brasileiro democrático, houve um incentivo a mudanças nos currículos escolares na tentativa de superar o que tinha sido predominante durante o período anterior “após 1980, os princípios da Lei n. 5.692/71, na prática, perdem efeito. O quadro da abertura e da redemocratização do país conduziria a uma ‘desobediência civil’. Os Estados passaram, gradativamente, a reformular suas estruturas educacionais.”⁷

⁵ BITTENCOURT, Circe M. F. (Org). *O saber histórico em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto 1998. p. 40.

⁶ BITTENCOURT, C. M. F., *op. cit.*, p. 2

⁷ NUNES, Selma do C. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus, 1996. p. 82.

Dentro do processo de redemocratização do país dos anos 1980, se iniciou um longo trabalho de revisão crítica dos métodos, teorias e conteúdos tradicionais da disciplina de História, mais precisamente entre os anos de 1986 e 1988. Esse debate tinha como objetivo discutir uma reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia. Os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas curriculares promovidas por estados e municípios brasileiros.

Em São Paulo, a construção de novas propostas curriculares para a rede pública de ensino ficou a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria do Estado da Educação (SEE), responsável por definir parte das políticas públicas de educação para esse Estado.

Especialmente, a proposta curricular de História esteve envolvida numa série de conflitos e controvérsias, que inviabilizaram a sua construção num mesmo prazo que as outras disciplinas. Essa proposta, que começou a ser construída em 1986, só foi tornada definitiva em 1992.

A Secretaria da Educação em São Paulo tinha como proposta, em 1986, o ensino de História baseado em temas. Essa foi uma proposta polêmica, pois rompia com as divisões dos grandes períodos históricos, mas valorizava as lutas e os movimentos sociais, introduzindo assim uma história social em substituição a uma história política. Visava substituir o que fora feito no período da ditadura militar – a reforma educacional de 1971 -, que servia de norteador para a elaboração dos planejamentos escolares até então.

Discutir uma nova proposta significava também uma ação política, uma forma de expressar a crítica ao período autoritário e a centralização de poderes no Estado e suas instituições. É importante lembrar que muitas formas de resistência e ações políticas já descartavam o Estado para resolver seus problemas e se organizavam no sentido de superá-lo. Todavia, na educação, falava-se muito de democratização do ensino, mas se defendia essencialmente a educação pública, estatal e com qualidade.

O Estado, para os profissionais ligados à educação como instituição política, deveria ser a um só tempo sujeito e objeto de mudanças. Não bastaria somente garantir as eleições diretas para os cargos político-administrativos. As mudanças previam que o Estado, as instituições públicas e os órgãos ligados a eles incorporassem ideais de democracia. Vivia-se um momento de revalorização da ação social e da participação política.

A reforma curricular dos anos 1980, em São Paulo, insere-se nesse contexto. Ela trazia a perspectiva de mudança. Os professores eram chamados a mudar seu trabalho rotineiro, repensar os conteúdos há anos repetidos, os programas que nunca chegaram a ser cumpridos, a insatisfação advinda das condições e dos procedimentos do trabalho pedagógico. Pretendia-se então, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional.

Conforme assinala Maria do Carmo Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp,

a proposta curricular de História foi apresentada ao público em cinco versões. As três primeiras foram editadas durante os anos de 1986 e 1988, escritas pela equipe técnica de Estudos Sociais. Estas estiveram em discussão com professores da rede pública até 1988 e foram sujeitas a muitas críticas e retaliações. As outras duas

versões são de 1991 e 1992. Estas duas últimas correspondem à proposta curricular produzida por professores universitários que prestaram serviço a CENP⁸.

Para Circe Bittencourt, as propostas “caracterizam-se como um conjunto bastante heterogêneo de textos, com acentuadas diversidades na forma como as propostas foram elaboradas e apresentadas aos leitores, no elenco dos conteúdos selecionados e nos métodos de ensino sugeridos”.⁹

As propostas elaboradas pela equipe técnica tinham como objetivo adequar os conteúdos escolares e a distribuição deles para as séries, bem como discutir as diferentes abordagens historiográficas que, durante os anos 1980, se propagaram nos meios acadêmicos.

A versão de 1992 é considerada definitiva pela CENP e pela SEE. Como aponta Circe Bittencourt, “apesar de não ter sido efetivada, serviu como referência para outras tantas, em Estados e prefeituras, assim como para os PCN, em âmbito nacional”.¹⁰

Os anos 1990 contribuíram para a ampliação dos debates sobre o ensino de História, uma vez que a Secretaria de Educação do município de São Paulo propôs a *Reorientação Curricular pela Via da Interdisciplinaridade*, optando pela História fundamentada em *temas geradores*, segundo os pressupostos de Paulo Freire. Os desafios para a sua instauração foram vários, pois, para que essa proposta fosse posta em prática, seria necessário que houvesse uma integração de todas as disciplinas. Na verdade, esse entendimento da História organizada por temas acabava por retirar os conteúdos tradicionais, que não poderiam ser excluídos dos estudos escolares, e mantinha a linearidade que se critica, e que deveria ser superada. Desse

⁸ MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de história da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996. p. 45

⁹ BITTENCOURT, C. M. F., *op. cit.*, p. 15.

¹⁰ BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 116.

modo, acabou gerando descontentamento, tanto dos professores quanto dos alunos, que acabaram saturados, contando com um único tema para desenvolver, no decorrer do ano.

O tema gerador ou eixo temático resulta de um problema socialmente vivido pelos alunos de uma comunidade, constituindo-se assim em um eixo que problematiza os diversos conteúdos das diversas disciplinas, mas não deve se transformar em um conteúdo único a ser trabalhado durante um ano, ou seja: o eixo temático ou o tema gerador não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para ordenar outros temas (ou subtemas).

Cada série ou ciclo tem um eixo temático e, assim, os conteúdos se apresentam flexíveis para as diferentes situações escolares, sendo garantido nesse processo o domínio dos conceitos fundamentais a serem estudados. A História em eixos temáticos tornou-se mais uma opção e levantou uma série de questionamentos quanto a sua funcionalidade.

Essa sugestão não é consensual entre os historiadores em geral e nem entre professores que trabalham com o ensino de História. Mesmo os que aceitam a construção curricular com o recurso de eixos temáticos, questionam se devem sugerir estes ou aqueles, pois há o perigo de torná-los paradigmáticos.

- **Mudanças na década de 1990**

A série de reformulações curriculares que se iniciou no Brasil, na década de 1980, e adentrou a década de 1990, não foi apenas um fenômeno nacional,

o temário trazido pela globalização tendeu a valorizar o papel da educação não apenas para os indivíduos, mas também para o sucesso das nações. Desde o início da década de 1990, muitos estudos deram ênfase na relação entre a competência dos sistemas nacionais de ensino e o sucesso dos países no mundo globalizado¹¹.

Vários países, entre eles integrantes do Mercosul, além de Portugal e Espanha, alteraram seus currículos, em função da nova configuração mundial, que impôs um modelo econômico para submeter todos à lógica do mercado. Lógica essa que criou novas formas de dominação e de exclusão, em que o desenvolvimento depende dessa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes criarem mecanismos de entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros”, “fazer empréstimos e depois pagar em dia os juros das dívidas externas”.

À sociedade cabe a tarefa (difícil) de ser educada para conviver de acordo com essa lógica de mercado, que exige cada vez mais amplos domínios do “conhecimento”. Para essa sociedade capitalista, criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de lidar com as informações provenientes dos meios de comunicação e de organização mais autônoma, individualizada e competitiva nas relações de trabalho.

Apesar da tendência de homogeneização idealizada pelos defensores da sociedade globalizada, o que se viu no Brasil foi uma série de contradições nas reformulações curriculares no ensino de História. E, nas várias propostas que estavam sendo elaboradas, acabou havendo a introdução de projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para

¹¹ PAIVA, Odair da Cruz. Sobre o lugar da história. *Dialogia*: Revista do Departamento de Educação do Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, v. 1, p. 8, 2001.

os interesses internacionais. O MEC, seguindo a política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, comprometeu-se a realizar uma total reformulação curricular em todos os níveis de ensino, para atender aos novos pressupostos educacionais.

É dentro desse contexto que houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 - que consolidou e ampliou o dever público para com a educação em geral, e em particular para com o ensino fundamental -, e a elaboração e aplicação do Plano Nacional da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio a partir de 1997.

Com a aprovação da LDBEN, o que se viu foi a criação de estratégias de intervenção no sistema educacional brasileiro pelo MEC, com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) - que se propõe a acelerar a valorização do magistério -, assim como a política do SAEB (Avaliação da Educação Básica); o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a formulação de referenciais e metas de qualidade através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino fundamental e médio, entre outros.

O processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) teve início em 1995, feito pelo MEC a partir da análise realizada nas propostas curriculares dos estados e municípios.

A partir desses estudos, formulou-se uma “proposta preliminar”, que passou por um processo de discussão em âmbito nacional, entre os anos de 1995 e 1996, da qual participaram docentes

de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, além de especialistas, pesquisadores e educadores.

Segundo Circe Bittencourt, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os currículos do ensino fundamental e médio, seguiu os pressupostos da psicologia piagetiana e,

[...] essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo às interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de **construtivismo**. Essa linha de orientação para os currículos norteou as reformulações dos países Ibéricos e da América latina, especialmente os do “Mercosul”¹².

O conjunto das proposições dos PCNs apresenta definições que servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Geografia, História, Língua Estrangeira e Educação Física), e apontam a importância de se discutir, no espaço da escola e em sala de aula, questões da sociedade brasileira e assuntos mundiais, como os assuntos ligados aos “Temas Transversais” (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho, Consumo, e qualquer tema que possa ser relevante). Os PCNs seriam, portanto, importantes e responsáveis pela garantia dos princípios democráticos definidores da cidadania numa sociedade permeada por diversidades culturais, étnicas, regionais, religiosas e políticas.

Para o ensino de História, os PCNs apresentam especificidades para os diferentes níveis de ensino. A partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental, são várias as formulações do ensino da disciplina, que visam ultrapassar a limitação de uma disciplina aprendida com base nos feitos de grandes heróis, apresentados em atividades cívicas. Existe

¹²BITTENCOURT, C. M. F. 2004, *op. cit.*, p. 103.

uma preocupação em introduzir noções e conceitos históricos, a partir dessa fase escolar, os quais serão trabalhados progressivamente ao longo de todo o ensino fundamental e médio.

As propostas para as séries ou ciclos finais do ensino fundamental mantêm a caracterização disciplinar, ministrada por um professor especialista, em que a importância é dada ao atual estágio da produção historiográfica; baseando-se em uma história social ou sociocultural (que contém conceitos fundamentais como os de cultura, trabalho e organização social). Assim como para as séries iniciais, os conceitos são considerados base para o conhecimento histórico, e busca-se coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos.

Para o ensino médio, os PCNs visam à articulação entre a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos, mantendo a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os outros níveis; isso porque tem como preocupação maior o aprofundamento dos conceitos introduzidos anteriormente, e visa ampliar o domínio do educando em pesquisa, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura bibliográfica mais específica.

Em linhas gerais, os PCNs demonstram através de seus objetivos, metodologias, propostas, posturas historiográficas e pedagógicas – uma concepção de professor diferente. Ao invés de o “professor dono e transmissor do conhecimento”, instituiu-se o professor “produtor de saberes”. Ou seja, um intelectual pesquisador, atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas (especialmente as presentes nos PCNs).

Ao elaborar os PCNs de História para o ensino fundamental, o MEC tentou unir novamente a disciplina de História com a Geografia, criando a área de “Conhecimentos Históricos e Geográficos”, como em 1970. No entanto, essa nova proposta acabou não sendo aceita por grande parte dos professores, que viam nela um retrocesso, e assim, a versão definitiva dos PCNs, apresentou as disciplinas de História e Geografia separadas.

A História integra um conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como fundamentais nos processos da escolarização brasileira e passou por várias mudanças, no que diz respeito a métodos, conteúdos e finalidades, até chegar à atual configuração nas propostas curriculares.

O ensino de História, conforme o apresentado em algumas propostas curriculares dos estados e municípios e nos PCNs, está presente em todos os níveis de ensino, e, constitui uma das bases essenciais do conhecimento das ciências humanas. Mesmo assim, ainda hoje há uma preocupação, quando se questiona “por que estudar História”? Uma das frases mais encontradas em textos relacionados ao assunto e das frases mais respondidas pelos professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola, é a resposta: “Estuda-se História para compreender o presente e criar novos projetos no futuro”. As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase; são muito mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicá-las.

Para Elza Nadai, “a existência da História escolar deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da Identidade Nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão”.¹³ A questão

¹³ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, set./fev. 1985/1986, p.105.

da identidade tem sido considerada “nas propostas atuais, mas tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização dentro dos propósitos neoliberais, que em essência, preocupam-se mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema globalizado”.¹⁴

Na maioria das propostas curriculares, o ensino de História é apresentado como disciplina que visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, ou seja: a finalidade atribuída a ela é criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, descontinuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espaço. Para que isso ocorra, é necessário que o ensino de História deixe de ser factual e baseado em datas e passe a ser reflexivo, pois a informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo em relação ao saber e distante do processo histórico. Para que ele seja atraente e participante na sociedade é fundamental que entenda os processos de produção do conhecimento.

Quando se fala do ensino da disciplina de História, deve-se levar em conta a especificidade da própria disciplina: conteúdos cristalizados que não estimulam a reflexão; predomínio da oralidade; dificuldades na abstração sobre outros tempos e realidades históricas; o pragmatismo sobre o presente, etc.

A visão da história como um corpo inerte, morto, como coleção de séries de nomes, datas e acontecimentos, precisa ser superada por uma outra mais larga, de uma visão mais

¹⁴ BITTENCOURT, C. M. F., *op. cit.*, p. 17.

abrangente, mais conectada com o dia-a-dia, mais aberta às transformações ocorridas no mundo.

Nos últimos dez anos, tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, os quais desenvolvem no público escolar expectativas utilitárias muito acentuadas.

Atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar conteúdos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha de conteúdos históricos para diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos que se vinculam a um critério de seleção, baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural, e adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos.

As atuais propostas curriculares apresentam algumas semelhanças em relação aos fundamentos pedagógicos, mas são diferentes no que diz respeito aos conteúdos e aos critérios de definição do que é prioritário. Há propostas que oferecem uma seleção considerada de “conteúdo tradicional”, que ordenam os estudos do mais próximo para o mais distante, e se traduzem como o estudo de História do Brasil, para depois organizar os estudos de História Antiga à Contemporânea. Outras apresentam conteúdos organizados por eixos temáticos ou temas geradores, e exigem que se estabeleçam critérios de seleção mais complexos.

A escolha dos conteúdos é uma tarefa complexa, permeada por contradições, tanto por parte dos responsáveis pela elaboração das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e, ao mesmo tempo, resistentes a esse processo. Um ponto importante que, muitas vezes, determina um ou outro conteúdo, é a necessidade de atender os interesses de novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. Por serem múltiplas, essas condições interferem nos critérios de seleção dos conteúdos, sendo preciso considerar a precariedade da rede pública escolar e até o excesso de materiais didáticos veiculados pelos meios de comunicação.

Entre os problemas para a seleção de conteúdo está na discussão sobre a importância de se privilegiar uma história nacional ou uma história geral ou mundial. A História Geral, ou a das Civilizações, tem sido privilegiada ao longo do ensino de História no Brasil. Na atualidade, a História do Brasil tem lugar secundário, conforme pode ser verificado nas tendências da produção didática, que têm privilegiado a compreensão do mundo globalizado.

Segundo C. Bittencourt:

[...] com a difusão do culto à globalização, o ensino da História nacional, muitas vezes entendido como o responsável pela construção de uma identidade comprometida com os interesses das classes dominantes, pode aparecer como conteúdo desnecessário por ser conservador e limitador da modernização. Isso porque em uma sociedade capitalista que associa a modernização e a tecnologia ao mundo da globalização, tudo o que se refere a nacionalismo corresponde à representação de ‘atraso’¹⁵.

O debate sobre os conteúdos escolares no Brasil, na década de 1980, dividiu os educadores, que estavam preocupados com as reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas

¹⁵ BITTENCOURT, C. M. F., *op. cit.*, p. 6.

escolas, mas havia também divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação escolar.

De um lado, aqueles que defendiam a idéia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais “escolas de elite”, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da cidadania. Na verdade, a apropriação dos conteúdos das “escolas da elite” pelas classes populares criava ou fundamentava a pedagogia baseada nos conteúdos, ou *conteudista*, tendência esta que ofereceu várias orientações para as reformas iniciadas na década de 1980.

No final da década de 1980, em oposição a essa linha *conteudista*, surgem os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire. Entendiam que a escola não podia apenas ser o local de transmissão de conteúdos valorizados pelas classes dominantes, mas deveria se ater aos conteúdos significativos, podendo até incorporar parte do conteúdo tradicional, mas que enfatizassem temas que proporcionassem uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares e, desse modo, os conteúdos pudessem ser um instrumento da transformação de ações políticas no processo de redemocratização do país.

Para os seus defensores, era necessário repensar os critérios para a seleção dos conteúdos, pois a escola não poderia criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos cheios de valores criados para atender a outros interesses, que não o da formação do cidadão. Nesse sentido, a escola era uma forma de inserir o indivíduo na sociedade, preparando-o para o processo de reestruturação do país.

Em meados da década de 1990, de acordo com Circe Bittencourt, “as discussões privilegiam a questão das *identidades, da cidadania e da interdisciplinaridade*”.¹⁶ Na verdade, toda essa discussão tinha como base os princípios da “educação popular”, desenvolvidos por Paulo Freire e que, devido à dificuldade de implantação e a falta de discussão acabou sucumbindo perante as novas propostas, como os PCNs. Como ressalta Circe,

na ocasião Paulo Freire era secretário da Educação da capital paulista. O tema gerador proposto por ele caracteriza-se por um trabalho pedagógico bastante radical, uma vez que abarca todas as disciplinas e, para o tema se tornar objeto de estudo, há uma metodologia calcada nos princípios freirianos [...] Os desafios para a sua instauração foram vários, visto que pela primeira vez se criava uma proposta de trabalho que visava à interdisciplinaridade, e o tema gerador, ambos voltados para o processo de alfabetização em um ensino informal e passava então a ser incorporado por toda uma rede escolar seriada (todo o ensino fundamental)¹⁷.

As divergências sobre os conteúdos escolares ainda fazem parte do cotidiano, e só através de um amplo debate é que será possível estabelecer critérios de seleção de conteúdos, que resultem em uma concepção mais complexa, ao envolver a relação ensino-aprendizagem.

Hoje, de acordo com os conteúdos mais recentes, eles correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola, que vão desde a aprendizagem de novas linguagens até o domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, a apreensão do conteúdo não significa apenas a capacidade do aluno de dominar informações e conceitos em uma determinada época, mas também, a capacidade do aluno de fazer comparações com outras épocas, utilizando, por exemplo, dados resultantes da leitura de jornais, de mapas ou de interpretação de textos, além de filmes.

¹⁶ BITTENCOURT, C. M. F., 2004, *op. cit.*, p. 124.

¹⁷ *Ibid.*, p. 128.

1.2 As Várias Tendências Historiográficas

Além dessas questões, um aspecto fundamental para a escolha dos conteúdos é o domínio da produção historiográfica e do processo de reelaboração e apropriação do conhecimento, que invariavelmente, tem de estar relacionada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de aprendizagem.

A produção historiográfica tem crescido muito nestes últimos anos, ampliando e renovando temas. O resultado disso é que há novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo, em que a história deixa de existir só nos livros e passa a ser real: por meio de relatos de pais e avós, o aluno pesquisa, seleciona e produz um texto informativo. Essa nova maneira de ensinar história muda o enfoque: dos grandes homens e seus feitos para as pessoas comuns e seu cotidiano. Entram em cena os costumes da vida real, que diminuem também a distância em relação ao passado: os alunos deixam de ver a história fragmentada e passam a vê-la como um todo, do qual fazem parte.

No decorrer do século XX, a produção historiográfica se renovou e rompeu com os paradigmas que visavam ultrapassar o historicismo, cuja metodologia foi conhecida como positivista, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. Os seguidores dessa corrente teórica dedicaram-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras da elite e suas biografias, sejam Estados, reis, militares, imperadores, governadores, presidentes. Eram eles os responsáveis pelas transformações e pelo progresso da história. Segundo Circe Bittencourt,

muitas dúvidas e críticas coexistiram na produção dessa historiografia, desde o século XIX e no decorrer do século XX.

Suas premissas teóricas foram sempre questionadas, notadamente no que concerne à objetividade total do historiador e à sua neutralidade, embora tenha-se tornado a corrente predominante na História escolar¹⁸.

Na busca da compreensão da sociedade, a produção historiográfica do século XX, passa a disputar espaço com as novas ciências sociais, especialmente com a Sociologia, a Antropologia e a Economia. Como consequência dessa disputa, como aponta Ciro Flamarion, em sua obra, *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*, surgem duas filiações básicas, entre os anos de 1950 e 1968: a Escola dos Annales e o Marxismo.

A Escola dos Annales, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na produção história-problema para fornecer respostas às demandas de um tempo presente. Esse grupo defendia a história das mentalidades coletivas. Também surgem as temáticas econômicas sobre os aspectos mais gerais da sociedade, destacando as formas de ocupação social em grandes espaços, em torno de mares e oceanos. Fernand Braudel, por exemplo ocupou -se do mar Mediterrâneo.

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser, cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. *Fazer uma nova história*, na expressão de Febvre, era, portanto, menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas.

Paralelo ao grupo dos Annales, desenvolveu-se o paradigma marxista, que tinha por princípio o caráter científico do conhecimento histórico, tendo como enfoque de sua análise a estrutura

¹⁸ BITTENCOURT, C. M. F., 1998, *op. cit.*, p. 21.

dinâmica das sociedades humanas. As mudanças sociais ocorrem pelas lutas sociais e, não, por indivíduos isoladamente. A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a práxis social, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade moderna. O marxismo utiliza como conceitos fundamentais o modo de produção, formação social e classes sociais.

Apesar das diferenças, entre os marxistas e os adeptos dos *Annales*, Ciro Flamarion, identifica as aproximações entre os dois grupos, que, segundo ele:

dentre os pontos básicos apontados, destacam-se o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como “ciência do passado” e “ciência do presente”- simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e de longa duração ou da estrutura.¹⁹

Essa tendência marxista foi marcante entre os historiadores, variando entre tendências voltadas mais para a história econômica e as ligadas a uma história social, e esteve presente no ensino de história a partir do final da década de 1970, e ainda permanece como base de organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas.

No Brasil, os temas sociais proporcionaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes dos setores populares, sendo essa produção conhecida como a “história dos vencidos”. Parte dessa historiografia foi introduzida pelas propostas curriculares e pela produção didática; no entanto há sérias críticas, pois, segundo alguns estudiosos, essa proposta possibilita interpretações maniqueístas – os bons e os maus -, na qual os vencidos são apresentados como grupos dominados totalmente e transformados em não-sujeitos históricos, como é o

¹⁹ CARDOSO, Ciro F. ; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história* : ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro : Campus, 1997. p. 56.

caso das populações indígenas da América. Um dos principais críticos da memória histórica, tida como oficial e hegemônica, foi Walter Benjamin. Em seu texto, *Teses sobre a Filosofia da História*, ele condena o silêncio dos vencidos e defende a idéia de que “Sobre a filosofia da História a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que corresponda a isso”.²⁰

Na França, seguidores dos Annales multiplicaram seus objetos de investigação, surgindo uma variedade de temas próximos da Sociologia. Essa produção, denominada de *nova história*, ganha força na década de 1970, mais precisamente em 1974, quando a Edições Gallimard publicou uma coleção em três volumes, dirigido por Jacques Le Goff e Pierre Nora, que pretendiam dar uma mostra das novas tendências da pesquisa histórica, em particular, na França. Na apresentação da coletânea *História: Novos Problemas, Novas Abordagens e Novos Objetos*, afirma-se algo considerado hoje uma verdade absoluta: “o domínio da história não encontra limites e sua expansão se opera segundo linhas ou zonas de penetração, que deixam entre elas terrenos cansados e ainda baldios”.²¹

As fronteiras que separam a história das outras disciplinas, como a Antropologia, a Psicologia ou a Sociologia, tornam-se cada vez menos rígidas. Cada vez mais, a academia se curva — sem admiti-lo — diante de uma idéia que já havia sido erigida no século XIX por Marx: “tudo é história”, ou seja: as crenças, as intenções, o imaginário humano, tudo faz parte da história.

²⁰ BENJAMIN, Walter. *Teses sobre a filosofia da história*. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção grandes cientistas sociais). p. 161.

²¹ LE GOFF, Jacques ; NORA, Pierre. *História : novos problemas, novas abordagens e novos objetos*. São Paulo, Martins Fontes 1980. p. 7.

A aproximação de muitos historiadores com os sujeitos e objetos da Antropologia propiciou um entendimento maior da própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos antes “esquecidos”, como as populações africanas ou indígenas, foram incorporados à historiografia, fazendo com que vários historiadores recorressem a novos métodos de investigação histórica, como, por exemplo, introduzindo a memória oral, as lendas e mitos, as construções, entre outras.

Como consequência desse encontro, sedimentou-se uma *história cultural* - e tem sido conhecida como *nova história cultural* -, que, atualmente, procura vincular a micro-história com a macro-história, ou seja, essa nova tendência preocupa-se, não apenas com o pensamento das elites, mas também, com as idéias e confronto de idéias de todos os grupos sociais. Essa *nova história social* tem procurado renovar a história política: a investigação da história atual tem como ponto de partida introduzir a história das culturas políticas, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder, o papel do Estado e suas instituições. Michel Foucault, por exemplo, tinha outra forma de análise; seu interesse era mais pelas diversas esferas do poder do que pelos problemas políticos. O centro de preocupação de Foucault era com os micropoderes e as diversas estratégias de dominação, como a organização familiar, os hospitais, etc.

O Papel da Escola

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico, a influência dos meios de informação e comunicação, incidem fortemente na escola e aumentam os desafios para a educação. O desafio é educar crianças e jovens propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico, humano e tecnológico,

contribuindo para que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Para que a escola possa se identificar com as novas gerações pertencentes à “cultura das mídias”, é necessário haver uma renovação dos métodos de ensino, para que esses possam se articular às novas tecnologias. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, daí, a necessidade de mudança dos métodos de ensino, inclusive na disciplina de História.

Não há como negar o papel desempenhado pelos veículos de comunicação na sociedade atual, a televisão, o computador, o cinema, concorrem com os antigos livros e com outros instrumentos de produção e consumo de informações escritas. As transformações tecnológicas, lideradas pelos meios audiovisuais, são responsáveis por várias mudanças culturais, e geram novos indivíduos com novas habilidades e diferentes capacidades para entender o mundo.

Além dos conteúdos, uma outra questão que suscita vários questionamentos no ensino de História é a questão do material didático. Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, textos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros, têm sido usados com frequência nas aulas de História. É grande o número de opções de materiais: publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, em vídeos e computadores.

Os materiais didáticos são mediadores no processo de aquisição de conhecimento, além de serem facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina.

Para o professor de História, a utilização dos materiais didáticos soma-se à utilização dos documentos, escritos ou não, que podem ser: contos, lendas, pinturas, artigos de jornais, leis, cartas, filmes e documentários. Esses documentos foram produzidos, inicialmente, sem a intenção didática e são destinados a um público mais amplo e diferenciado. No entanto, esses materiais podem ser transformados pelo professor e seu método em materiais didáticos.

Em um mundo visual, marcado por avanços tecnológicos, a utilização da imagem, seja ela em movimento ou não, ainda não é tão utilizada nas escolas; ou por falta de estrutura ou por despreparo do professor. Qualquer imagem é importante, e não apenas as produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram pessoas, seus vestuários, e são marcas de uma história.

Da mesma forma os filmes; eles registram a vida contemporânea e reconstroem o passado, revivendo guerras, batalhas, ou ainda imaginando um tempo futuro. Eles são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola.

1.3 O Ensino de História e o Cinema

“Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou o presente lança a sua luz sobre o passado; uma imagem é antes aquilo em que o passado e o tempo-do-agora lampejam numa constelação”²².

A História, assim como toda área do conhecimento está conectada com o presente, e tem como objeto de estudo o passado, seja esse remoto ou não. A utilização do meio audiovisual e, mais precisamente, do cinema como recurso pedagógico nas aulas de História, tem como objetivo trazer para sala de aula imagens que documentam alguma parte da história, além de ser um instrumento valioso para ensinar, por exemplo, o respeito aos valores, crenças e visões de um mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas. Como afirma Milton Almeida:

a utilização do cinema na educação [...] é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados [...]²³.

O cinema participa da história, não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. É ele um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida, podendo dela extrair tudo o que quiser. Por isso, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e de nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos.

²² BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 35.

²³ ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons* : a nova cultura oral. São Paulo : Cortez, 2001. p. 48.

A introdução do cinema, como instrumento de apoio ao processo de aprendizado, possibilita uma primeira ruptura nesse sistema acadêmico, que privilegia a oralidade. Com o emprego de fitas cinematográficas como recurso didático, estaríamos lançando mão de um dos mais poderosos meios de comunicação e também utilizando uma linguagem absolutamente atual.

Cabe salientar que os filmes produzidos pelo cinema não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas, não só como diversão, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações. São vários os historiadores que se preocupam com esse conceito de *representação*. A utilização dele visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento têm sido a base da informação, e que é entendida como o real, como fato histórico. Elias Saliba adverte que “os historiadores deparam hoje com um fenômeno inusitado: a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a “ver”, e não mais a compreender”.²⁴

A introdução do cinema na educação não pode se resumir a apenas “ver” e, para que isso não ocorra, é necessário uma preparação por parte do educador, que deve estar atento para o papel do espectador, do consumidor das imagens; o aluno, no caso, não deve ser visto como um sujeito passivo, mas integrante do processo, ou seja, um sujeito que não apenas assimila a cultura hegemônica, mas que também estabelece novas formas de comunicação.

A utilização do cinema nas aulas de História é recente. Marc Ferro foi um dos historiadores pioneiros no emprego do filme como fonte documental. Considerava ser fundamental enxergar o filme como documento, não no sentido de imagem objetiva da realidade, mas sim,

²⁴ SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletâneas com cinema*. São Paulo : FDE, 1993. V. 1, p. 121.

no status de revelador ideológico, político, social e cultural de uma determinada cultura e de seus interesses, nem sempre retratados de modo explícito, entretanto, passíveis de serem observados nas sutilezas e entrelinhas das imagens expostas num filme:

Resta estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. A hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História.²⁵

O uso do cinema em sala de aula ainda é objeto de muita controvérsia entre estudiosos e pesquisadores do assunto, no que diz respeito à validade dessa linguagem para o ensino e a aprendizagem de História.

Sem dúvida, a grande resistência para enxergar um filme, como um instrumento didático da maior eficácia, ainda é grande. “Isto ocorre por várias razões que encontram no imobilismo conservador das instituições acadêmicas um terreno fértil”.²⁶

A escola e a universidade acompanham, com dificuldade, as inovações tecnológicas processadas durante a contemporaneidade. Olhos mais inteligentes, porém, como os de David Griffith — não por acaso um grande produtor de ideologia —, há muito, compreenderam o absurdo que é negar tão absoluta evidência. Segundo ele: “Chegará um momento em que às crianças nas escolas se lhes ensinará tudo através dos filmes. Nunca mais se verão obrigadas a ler livros de história”²⁷.

A observação de que o ensino de história acompanha com muita dificuldade a revolução tecnológica deve ser completada pela constatação que, de algum modo, essa mesma revolução

²⁵ MARC, Ferro. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J; NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 203.

²⁶ MONTERDE, José Enrique. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona : [s. n.], 1986. p. 45.

²⁷ *Ibid.*, p.52.

chega à "escola da vida", que se desenvolve para além dos muros institucionais. A leitura dos livros de história é indispensável para a formação da população estudantil. Porém é mais fácil fazê-la deleitar-se com imagens em movimento, o que, aliás, ela faz, quer queira-se, ou não. Portanto, a didática inteligente deve apoderar-se da motivação provocada pelos filmes para levar os estudantes à polêmica e ao aprofundamento.

Se pensarmos na relação imagem/história/educação, podemos concluir que toda imagem é histórica, na medida em que ela é produto do seu tempo e carrega consigo ideologia, costumes, de quem a produziu e do período em que foi produzido. Com isso, podemos concluir que toda imagem é um documento histórico e que também é possível utilizá-la didaticamente. Como apontou Benjamin:

o filme como criação coletiva feita para a coletividade, torna as multidões um fator determinante para a sua produção, uma vez que não faz sentido filmar para poucos, interessando ao produtor que um maior número possível de espectadores usufruam do seu trabalho; esta especificidade do cinema possibilita às multidões controlarem esta linguagem²⁸.

Para o historiador, o cinema, não importa a que gênero pertença, transformou-se em documento da história contemporânea. Na verdade, o filme é tão somente uma das fontes a mais do trabalho historiográfico; e esse só atingirá o seu objetivo de analisar uma sociedade, ou mesmo de seus aspectos, se tiver o complemento de outros documentos. Essa "limitação" do cinema, como fonte histórica, reside no fato que, por se tratar de uma arte, o cinema não tem compromisso com a realidade, apesar de registrar as inscrições históricas do período em que foi produzido.

²⁸ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 98.

Em comparação aos documentos escritos, pode-se afirmar que, em geral, os filmes possuem um maior grau de espontaneidade, fato que abre, sem dúvida, amplos espaços para a prática da investigação. Isso obriga o historiador a voltar seus olhos, não apenas para o aparentemente mais significativo, mas também, para o mais "banal", "corriqueiro": o detalhe quase imperceptível. Dessa forma, o cinema, ao lado de outras formas de expressão, acaba construindo uma História diferente da História institucionalizada, tradicional e dominante, à qual Ferro se refere como sendo uma "contra-História".

A utilização direta dos documentos históricos imagéticos, na prática de ensino-aprendizagem, pode ajudar a transformar a estrutura do ensino de História, e incorporar a idéia de que ela é uma disciplina viva, elaborada a partir do presente e não de forma aleatória e desconectada do processo histórico .

Em um dos capítulos de *A Era dos Extremos* (1994), Eric Hobsbawn reafirma a importância do cinema neste século e diz “que a reprodutibilidade técnica”, não apenas transformou a forma de como se dá à criação, mas também, a maneira de como as pessoas percebem a realidade. Segundo Hobsbawn, o homem do século XX jamais seria o que é, se não tivesse entrado em contato com imagens fílmicas.

O lazer, a estética e a didática dos filmes não podem fazer negligenciar o valor intrínseco desses como fonte do conhecimento histórico e como agentes da história. Um gesto, as pessoas nas ruas, o estilo dos edifícios, o interior das casas, a indumentária dos personagens em um bar, a expressão de seus rostos, tudo tem a sua importância exatamente porque constitui a matéria de uma outra história, distinta da história narrada. Diria Ferro: "É preciso

considerar a história a partir das imagens"²⁹. Não procurar nelas apenas a confirmação ou a negação de um outro saber, o da tradição escrita. Para considerá-las tal qual, ainda que seja para evocar outros saberes, ou para captá-los melhor, faz-se necessário associar o produto cinematográfico ao mundo que o produz; portanto, os filmes podem e devem ser tratados como documentos para a investigação historiográfica, do mesmo modo que a literatura, a pintura, a arquitetura e os monumentos.

Desse modo, ao tratar o filme como agente ou como fonte, o historiador terá de fazer face ao complexo e fundamental problema da reconstrução do real, seja no nível das relações sociais, seja no nível da psicologia social, das chamadas mentalidades ou do imaginário, ou ainda das articulações dessas com a ideologia e com as relações sociais de uma determinada sociedade. O uso da linguagem cinematográfica, como instrumento auxiliar de formação histórica, tem a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes.

O historiador como cientista social não pode manter-se alheio à influência que a imagem tem na sociedade, pois corre o risco de ficar de fora do processo histórico em curso. O cinema, enquanto objeto de estudo, conhecimento ou informação pode ser analisado da seguinte forma, segundo Antonio Costa³⁰:

- a) A história no cinema: analisa os filmes enquanto fonte de documentação histórica e meios de representação da história, com a possibilidade de utilizá-lo em conjunto com outras fontes.
- b) O cinema na história: analisa a repercussão que os filmes alcançam na sociedade, podendo assumir um papel importante no campo da propaganda política e na difusão de ideologias.

²⁹ FERRO, Marc. *Cinema e História*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 35

³⁰ COSTA, Antonio. *Compreender o cinema*. São Paulo : Globo, 1989. p. 27.

Um filme diz tanto quanto for questionado; tudo depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar – relação professor/aluno, currículo, prática pedagógica, etc.

São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme; o filme, seja ele qual for, sempre vai além do seu conteúdo, escapando mesmo de quem faz a filmagem. Toda tentativa de análise de um filme implica em uma redução do seu sentido em consequência da impossibilidade de uma análise total e acabada (só alcançável como hipótese). Todo processo de transformação (que se configura como uma abstração) das imagens em linguagem escrita ou verbalizada leva sempre ao empobrecimento relativo do seu significado.

Por isso, cada filme pode, perfeitamente, conter em si sentidos diversos e mesmo conflitantes, pois, como afirma Pierre Sorlin, "o sentido fílmico não é uma significação inerente ao filme, mas são as hipóteses de investigação que permitem revelar certos conjuntos significantes".³¹ E, dessa forma, o cinema coincide com a História em mais um aspecto: a sua capacidade de produzir sentido.

Dentre os vários tipos de filme, um em especial possui uma importância suplementar para o professor de História: aquele que possui como temática um fato histórico, ou os chamados “filmes históricos”. Segundo Cristiane Nova,

filmes históricos são aqueles em que o seu enredo se reporta a épocas passadas (em relação ao período em que foi produzido, e não ao do espectador) são, como também documentos do período de sua produção. E esse enfoque jamais pode ser perdido, mesmo que o interesse do observador não se concentre nesse período.³²

³¹ MONTERDE, J. E., *op. cit.*, p. 24.

³² NOVA, Cristiane. Cinema e o conhecimento da história. *Revista Olho da História*, [s. l.], n. 3, p. 12..

Eles podem ser estudados pelo historiador de duas formas: primeiro, como testemunhos da época na qual foram produzidos e segundo, como representações do passado. Essa separação nos leva a classificar o caráter documental dos filmes em primário e secundário.

O filme pode ser utilizado como documento primário quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado. Esse modelo segue, em linhas gerais, a classificação dada à documentação escrita pela historiografia tradicional.

Portanto, pode-se afirmar que os "filmes históricos" são duplamente documentos e podem ser utilizados como tais, a depender do enfoque dado pelo sujeito que o investiga. No entanto, pelo seu caráter secundário e de representação, e, portanto, de discurso sobre um passado remoto, os "filmes históricos" desempenham uma função documental limitada sobre o período que retratam, principalmente para a pesquisa, assim como também o fazem os documentos escritos secundários (como os textos que remontam ao passado). Na verdade, esses filmes acabam por falar mais sobre o seu presente, não obstante seu discurso esteja, aparentemente, apenas centrado no passado. Mesmo assim, eles desempenham um papel significativo na divulgação e na polemização do conhecimento histórico.

Os referentes históricos de um "filme histórico" podem ter várias origens: a historiografia escrita, a mitologia, o conhecimento histórico popular, uma pesquisa própria do cineasta e, o que é muito importante, sobretudo para o cinema dito comercial, a concepção da história (simbólica, audiovisual e de conteúdo) do espectador — que tem sido moldada, ao longo da sua existência, pelos elementos referenciais enunciados acima, mas também pelo próprio cinema, que acaba, pelo processo de repetição, criando modelos históricos específicos.

Uma grande parte de historiadores ainda hoje argumenta que o filme de motivação histórica distorce o passado trivializando-o, quando não o falsifica, fazendo verdadeira tábula rasa do passado e desprezando completamente a historiografia e a própria história. A verdade é que o fenômeno do cinema cria uma outra história contra a qual os livros não podem muita coisa, se considerar o condicionamento da visão das massas. Esse fenômeno é tão mais sério se observarmos o alcance da televisão, do videocassete e mais, recentemente, do DVD, em todo o planeta.

Da mesma forma que nos documentos escritos, nos filmes, todos os significados intrínsecos a ele podem não ser percebidos pelo investigador. Isso permite que ele encontre, por aproximações sucessivas, seus conteúdos latentes ou mesmo aqueles que escaparam inconscientemente ao seu realizador. É claro, assim como as demais fontes, o cinema possui suas limitações e tem sua própria forma de verificação que cabe ao historiador se inteirar, procurando conhecer suas regras para poder melhor utilizá-lo.

E, assim, o filme transforma-se em documento, em fonte de conhecimento. Seu valor será tanto mais reconhecido quanto mais rapidamente ele assim for tratado. Para isso, é preciso criar uma nova mentalidade. É indispensável tratar o cinema como fonte para o conhecimento. Basta que o professor construa uma metodologia para a utilização do cinema, pois não existe uma metodologia pronta e acabada sobre o uso dele em sala; o importante é que, valendo-se de sistematização básica de troca constante de experiências, todo professor e toda escola criem seus próprios mecanismos e procedimentos e, o mais importante ainda, reflitam coletivamente sobre eles. É preciso perder o medo, pois a metodologia será construída através da experimentação.

O professor é a autoridade diante da sua matéria e de seu saber. Cabe a ele a escolha do tema e da abordagem, que devem ser avaliados de acordo com a maturidade da classe e da matéria, pois quanto mais elementos da relação ensino – aprendizagem estimularem o interesse do aluno, mais o uso do cinema em sala de aula será otimizado.

2 O FILME COMO OBJETO

No tocante ao ensino de História, a utilização das novas linguagens e do cinema como recurso didático é antiga. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, os debates em torno de novos problemas, objetos e abordagens para a História permitiram a ampliação da noção de fonte para o trabalho do historiador. Esse debate teve lugar no campo de reflexão da história, que destacou a importância da diversificação das fontes a serem utilizadas na pesquisa histórica, e chamou a atenção para o fato de que o historiador não deveria recusar a legitimidade dos velhos objetos, como os da história econômica, por exemplo, mas deveria estar atento às novas tendências historiográficas. Essas abordagens levaram os professores a mudarem as possibilidades do fazer pedagógico em sala de aula, ampliando o conceito de História.

Nesse sentido, a História vem-se integrando, graças à “Nova História”, com as demais Ciências Sociais, entre elas, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, etc. Portanto, a História segue apontando caminhos para a interdisciplinaridade e para a diversidade étnica e cultural entre os povos, em diferentes tempos e espaços, e vêm possibilitando a consideração de especificidades internas de cada sociedade, na medida em que compreende que grupos e classes sociais se manifestam de modo diverso: na linguagem, nas visões de mundo e de valores, nas relações interpessoais e no fazer cotidiano.

Assim, o filme produzido através das películas, seja na sala escura do cinema ou através dos televisores, têm conseguido espaço nos desafios historiográficos sobre novas fontes para o historiador. É nesse processo de ampliação das fontes que a imagem, seja ela em movimento ou não, tem alcançado espaço na historiografia recente. Cabe ressaltar aqui, segundo Aumont, que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a reconstrói a partir de uma linguagem

própria que é produzida num dado contexto histórico. “A imagem é produzida para alguém, é construída como um diálogo com algum interlocutor e, por isso, é um discurso, um ponto de vista repleto de interferências e influências”³³, portanto, trazendo um conteúdo social e histórico, possuidor de uma significação própria e uma ideologia inerente. Ou seja, a utilização da imagem pelo historiador pressupõe uma série de indagações que vão além do reconhecimento dos documentos visuais. Compete ao historiador aprender a “ler” as imagens.

Atualmente, muitos historiadores ainda rejeitam a utilização do filme como fonte documental de pesquisa, devido ao fetichismo atribuído aos documentos escritos como sendo os únicos detentores da “verdade histórica”. Essa concepção ainda é resquício do positivismo.

A visão do filme como documento foi ampliada pela “Nova História”, que como afirma o historiador Jacques Le Goff, “há que tomar a palavra ‘documento’ como algo mais amplo, documento escrito, ilustrado transmitido pelo som, a imagem ou de qualquer outra maneira”.³⁴ Le Goff destacou a necessidade da crítica do documento, pois, para ele, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento, enquanto documento, permite à memória coletiva recuperá-lo e, ao historiador, usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”.³⁵

³³ De acordo com AUMONT, “A imagem só existe para ser vista, por um espectador historicamente definido (isto é, que dispõem de certos dispositivos de imagens). E, até as imagens mais automáticas, as das câmeras de vigilância, por exemplo, são produzidas de maneira deliberada, calculada, para certos efeitos sociais. Tomamos como pressuposto que a realidade não pode ser aprendida em si mesmo, portanto é construída, fabricada social e cultural e socialmente, e nos é apresentada por meio de suas representações. Tanto a fotografia, quanto o cinema e a televisão nos trazem imagens que representam a realidade. Essas imagens não são o espelho fiel do real, e sim, um olhar fabricado do mundo e das coisas do mundo”. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 112-113.

³⁴ Ch. Shamaran apud LE GOFF, Jacques. Documento monumento In: *Enciclopédia Einaud*. Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. V. 1. Memória e História. p. 98.

³⁵ LE GOFF, op. cit., p.102-103.

Nesse contexto, com a abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, de valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Os vários tipos de registro fílmico (ficção, documentário), vistos como meios de representação da história, refletem um olhar particular sobre esses temas. Assim, o filme pode tornar-se um documento histórico, na medida em que articula o contexto histórico e social que o produziu, um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de épocas e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, histórias em quadrinhos, poemas, músicas, filmes, relatos, panfletos, etc. O importante é que as fontes recebam o tratamento adequado, de acordo com a sua natureza.

O material fílmico para pesquisa ou a ser utilizado em sala de aula pode ter as características mais diversas. Ao ser utilizado pelo professor de História, o filme deve ser encarado como uma fonte a ser analisada, deixando-se explícito que é portador de um plano discursivo-expressivo que representa uma visão de mundo que deve ser tomada criticamente, tal como seria feito no caso de fontes escritas.

Há pelo menos dois aspectos que explicam o filme como fonte histórica. O primeiro, como afirmado anteriormente, é o filme como produto da época em que foi produzido. O segundo, é a representação de épocas passadas - no caso de novelas de época ou filmes. O filme pode ser utilizado como documento primário, quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua

representação do passado. Esse modelo segue, em linhas gerais, a classificação dada à documentação escrita pela historiografia tradicional.

2.1 As Várias Possibilidades da Utilização do Filme em Sala de Aula

Um filme pode dizer tanto quanto for questionado. São infinitas as suas possibilidades de leitura. Alguns, por exemplo, podem ser muito úteis na reconstrução dos gestos, do vestuário, do vocabulário, da arquitetura e dos costumes da sua época, sobretudo, aqueles, em que o enredo é contemporâneo à sua produção. Mas, para além da representação desses elementos audiovisuais, eles os filmes "espelham" a mentalidade da sociedade, incluindo a sua ideologia, através da presença de elementos, dos quais, muitas vezes, nem mesmo aqueles que os produziram têm consciência. Os filmes, na verdade, como toda produção humana, é histórico, contém elementos que lhes foram inseridos de forma consciente ou inconsciente.

O filme, no entanto, pode ser utilizado de outras formas. Se o professor o utiliza como mero transmissor de tema abordado, na perspectiva positivista, significa vê-lo de uma forma neutra, sem influência, como transmissores de uma verdade, que apenas retrata de uma outra forma o conteúdo a ser estudado. Nessa perspectiva, o que ele mostra é considerado uma verdade a ser observada. A narrativa fílmica, sua linguagem, sua história e contexto de produção não são questionados. Portanto, muitas vezes, a imagem é tida como algo que representa fielmente o real e, portanto, é considerada como uma verdade, algo que vai tornar concreto o assunto que está sendo estudado; e é com essa força que ela se impõe.

Pode também ser utilizado como mais um complemento do tema abordado, como ilustração, acompanhando as explicações do professor, e com os textos escritos. Essa abordagem

complementar, que ora ilustra esse conteúdo, ora traz emoções e possibilidades de percepções diferentes, ler as legendas, ouvir as falas dos personagens e ver imagens que chamam a atenção, faz com que o professor se acomode a um tipo de abordagem, não superando suas possibilidades de atuação em seu trabalho, tornando-se repetitivo e, muitas vezes, avesso às mudanças; um sentimento ambíguo difícil de superar.

Considerar o filme como ilustração é fazer uma abordagem reducionista, limitando as possibilidades que ele possa trazer. Mesmo reconhecendo que o filme tem a capacidade de resgatar a emoção e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, isso não garante que o aprendizado ocorrerá. Ao utilizar o filme apenas como mais um recurso, o professor estará repetindo uma aula com os mesmos problemas e dificuldades daquela que se utiliza só de recursos escritos e do discurso oral do professor.

Quando os professores utilizam os filmes, com a finalidade de transmitir conhecimento, pensam a educação como devendo resultar em um equilíbrio entre participação (pois quem assiste se envolve com a imagem afetivamente) e crítica (pois procura ser “crítico” de sua cultura e visa instigar isso em seus alunos), ou seja, numa tensão e/ou união entre a fruição e a reflexão. Da mesma forma pensa Tardy. Para ele “a atitude ideal do espectador não é monolítica: ela consiste num processo incessante de engajamento - desengajamento no tocante ao filme. Nem hipercrítico, nem hiperingênuo”.³⁶

O filme também pode ser visto como um documento, entre vários outros, a ser analisado e pesquisado em aula. Quando ele trata de um tema ou conta uma história que ajude o professor a pensar sobre ele, sua abordagem corre o risco de ser limitada, principalmente, se o que for

³⁶ TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo : Cultrix, 1976. p. 94.

considerado relevante é o que o filme mostra, visto apenas como uma verdade, para exemplificar, ou mentira, para ser contraposta, sendo assim pouco analisado, pouco questionado, sem levantar hipóteses.

Dessa forma, podemos considerar que o filme, enquanto documento, pode ser compreendido de três maneiras diferentes, mas complementares:

1) O filme como *ilustração*: quando ele é utilizado para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade e estimular a motivação para novos temas. Um filme que ajude a situar os alunos no tempo histórico, mesmo que não seja totalmente fiel.

2) O filme como *fonte*: quando ele é utilizado para mostrar um determinado assunto de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico, orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares.

3) O filme como *representação*: ele pode ser utilizado como documento primário quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado. Esse modelo segue, em linhas gerais, a classificação dada à documentação escrita pela historiografia tradicional.

2.2 A Utilização de Filmes: objetivos

Ao utilizar filmes, o professor procura fazer uma “análise crítica” ou “ensinar um discurso “crítico”, baseado na história ou naquilo que ele aprendeu em seu curso universitário. Uma

análise “crítica” significa, por um lado, alertar para o perigo das ideologias que os produtos da cultura, no caso os filmes, trazem consigo; por outro, significa direcionar o aluno, levantando e ressaltando pontos de reflexão e conceitos importantes que o filme escolhido trouxe consigo em seu discurso, ao abordar determinado tema.

Dentro disso, o que cabe aos alunos é apenas assimilar e reproduzir conteúdos, como se todo o saber estivesse pronto para a reprodução e assimilação, e como se a única e mais correta forma de ensiná-los fosse aquela que está sendo utilizada. Apreendendo e gravando o discurso do professor, imitando e reproduzindo o seu discurso, aceitando como verdade, o aluno estaria agindo da forma mais correta e aprendendo que aquela forma não é única e, quando não, a melhor a ser usada para se aprender e refletir sobre os conteúdos e os temas abordados, e que é só mais uma forma.

Qualquer análise feita pelo professor é uma análise ideológica, determinada pelo tempo histórico, classe social, cultura, psicologia, enfim, toda a história pessoal dele. É uma análise feita no presente e influenciada por todas as relações sociais, tradições, culturas, forças políticas, históricas, psicológicas, etc., desse momento presente. “A Análise sempre é uma análise do e no presente”³⁷ e “repleta de determinantes”³⁸.

O filme encarado como um “fato” da sociedade que o produziu, é pensado como um instrumento que ilustra conceitos e idéias, retrata e comprova um “ponto de vista” desta sociedade, traz consigo uma verdade que ao ser aceita pelo professor torna-se inquestionável; quando não aceita é pensada como uma “falsa consciência a ser esclarecida”. O professor deve pensar o filme (vídeo, cinema), como narrativa própria, como fonte de informações e

³⁷ OLIVEIRA Jr., Wenceslão Machado de. *Filmes e professores* : momentos de uma oralidade muito presente. [S. l., s. n.], 1996. p. 2.

³⁸ ALMEIDA, Milton José. *Linguagens alternativas do ensino de história*. 1997. .p. 1.

conhecimento, produto de uma cultura que reflete e a retrata, não de forma direta, ordenada, como cópia fiel do real, mas sim, capaz de gerar, a partir dos indícios e vestígios que traz, reflexões acerca do social, do individual e de questões existenciais sobre o ser humano.

Uma narrativa que possui uma forma ideológica inerente e determinada, histórica e socialmente, mas que pode, pela sua análise, revelar e tornar consciente para o sujeito o mundo no qual está inserido e qual a posição que integra. Portanto, o espectador não é visto como testemunha ocular, alguém que confirma e comprova o que ocorreu em frente “aos seus olhos”, mas um indivíduo que, ao interagir com o que vê, percebe, sente, revive momentos e sensações, elabora e reelabora significados, dando sentidos ao que é visto.

Assim como qualquer realidade, os filmes também são passíveis de diferentes interpretações e análises, dependendo fundamentalmente dos princípios, critérios e contexto em que estão sendo realizados. Mas a ocultação ou um maior ou menor esclarecimento desse real, aprimorando o saber para a obtenção do conhecimento, varia, de acordo com o momento, a possibilidade de diálogo, com ou sem coação; as argumentações apresentadas; um maior conhecimento da linguagem fílmica, tornando-se assim, mais ou menos possível de ser alcançado.

O professor, ao elaborar e ao organizar a sua aula, escolhendo aquela que ele acha ser a melhor maneira de apresentar e explicar o conteúdo – conceitos, informações e idéias - aos seus alunos, geralmente busca estabelecer relações, fazendo comparações ou apontando para as diferenças, semelhanças, etc. Como ressalta Oliveira,

cabe dizer, que nestes momentos, como em quase todos os momentos em que falamos, estamos a narrar algum fato, a contar alguma coisa, e dizer a nossa versão sobre algum pedaço do mundo [...]. Se temos ouvintes, nós os tornamos parte da

história que contamos, buscamos fazer deles cúmplices da nossa argumentação [...]. Quando contamos algo, não nos utilizamos apenas da fala das palavras, pura e simplesmente encadeadas em um sentido. Estamos agindo [...] estamos a nos relacionar com tudo o que está a nossa volta³⁹.

Saber que seu discurso, enquanto professor é um ponto de vista, e deixar isso claro, é fundamental, mas não o suficiente num processo educativo que se pretenda esclarecedor e crítico. Deve-se tomar cuidado para não cair em um relativismo sem sentido, numa comunicação sem entendimento, num processo de aprendizagem que não cria nada de novo.

Afora a rotina, especificamente didático-pedagógica, há pelo menos duas relações sugestivas entre história e cinema: por um lado, o cinema é uma manifestação cultural e, portanto, é parte da história – é ao mesmo tempo meio atuado e meio atuante pela/na realidade. Por outro, tornou-se uma ferramenta para se fazer história, no sentido de incidir sobre mentalidades, opções políticas, desejos e comportamentos das massas, cujos efeitos de seu consumo criativo como artefato cultural ultrapassam, em larga medida, as suas já reconhecidas possibilidades como instrumento de propaganda.

Ao trabalhar esses aspectos, o professor não pode esquecer que o filme possui um discurso próprio a ser considerado e ressaltado, que qualquer interpretação ou análise é sempre feita de um ponto de vista e que esse ponto de vista deve ser esclarecido exposto e a todo o momento contextualizado, para que se deixe bem claro que não é a única forma de se falar ou contar uma história, nem a única opinião ou ponto de vista possível nas relações naquele momento.

Enfim, o filme pode ser visto como um veículo para se pensar outras coisas e para se refletir sobre o tema; pode ser tratado como algo que traz idéias, “verdades” inquestionáveis, quando

³⁹ Ibid., p. 3.

compartilhadas pelo professor, e “mentiras” a serem repensadas, quando contradiz a opinião do professor e que, por isso, devem ser duramente criticadas. Porém, o filme, muitas vezes, não é visto como algo que faz uma reflexão, trazendo pressupostos e idéias todas passíveis de concordância ou discordâncias, nem sempre como elemento que gera e estrutura uma nova forma de pensar o tema estudado, ou uma nova forma de pensar na escola, que podem ou não ser questionadas.

2.3 O Professor de História e Sua Relação Com os Saberes que Ensinam

Na compreensão de um significativo número de pessoas, ensinar História parece ser algo muito simples e fácil de se fazer. Poucos conseguem perceber as diversas questões teóricas e metodológicas presentes a cada aula de História. Às vezes, nem o próprio professor, “acostumado” a repetir o mesmo assunto em diferentes turmas, consegue refletir que o caminho discursivo que segue é um, dentre os vários caminhos possíveis de serem trilhados.

Nas últimas décadas a relação entre a formação do professor e a sua prática cotidiana em sala de aula tem sido assunto em congressos, encontros, seminários e publicações. Talvez, esse fator seja contínuo por conta de que o ensino de História⁴⁰, como o de outras disciplinas, se encontrarem estruturados de tal forma que à Universidade [...] compete à produção do conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado ‘discurso competente’), enquanto às escolas [...] [de ensino fundamental e médio] cabe a sua reprodução [...].⁴¹

⁴⁰ Os estudos recentes sobre o ensino de História demonstram várias experiências pedagógicas que ajudam a romper com esse “suposto” conhecimento pronto e acabado, presente nos livros didáticos. Sobre esse debate consultar, dentre outros: SILVA, Marco Antonio da (Org.) *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1984; PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de história e a criação do fato*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000; FONSECA, Selva G. Ensino de história: diversificação de abordagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 197-208, set. 1989/ fev. 1990.

⁴¹ CABRINI, Conceição. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36.

Influenciados por essas discussões, os professores de História, ganham mais evidência, não só no mercado editorial, mas também na legislação. Como exemplo, podemos citar as fortes considerações teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴² que foram inseridas em diversas áreas do conhecimento. No caso da História, houve uma fragmentação forçada e reduzida a assuntos importantes, que excluiu do centro dos debates os conceitos de “cultura” e “experiência”, excluindo, assim, a compreensão do conhecimento histórico sob a lógica de uma história baseada em sugestões generalizadas que rompem com o cotidiano escolar. No ensino de História, as diferentes versões que podem ser elaboradas pelos historiadores sobre os objetos de estudo, agregam-se as concepções dos professores e as apropriações dos alunos.

Exibir filmes e documentários, quaisquer professores são capazes de fazê-lo. Porém, a problemática está em criar condições que possam levar os alunos a um debate individual e coletivo. Evidentemente, a forma estratégica e pedagógica a ser trabalhada na análise de filmes fica a critério de cada professor; o importante é que, independentemente do método, o professor/orientador interfira de forma pontual nas problematizações sobre a produção cinematográfica, não como um simples recurso didático, mas como uma fonte para o trabalho do historiador.

A produção cinematográfica é uma forma na qual os alunos tem de vivenciar, na prática, outras linguagens que os historiadores estão tomando como fontes para interpretar a construção do conhecimento histórico. O professor deve recorrer a esses recursos e a outras formas metodológicas para possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o tempo vivido e as experiências do presente. Isso obriga os professores a recorrerem a uma série de métodos,

⁴² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

técnicas e estratégias que forjam situações que propiciam uma dinamização na aprendizagem do ensino de História.

É muito comum, ainda hoje, relacionarmos o ensino ao espaço da sala de aula, propondo, como estratégias ou como recursos, a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou do meio que permitem ao aluno apropriar-se do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo.

Do ponto de vista do ensino de história, alguns educadores, como Maria Auxiliadora Schmidt, defendem a idéia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade, que edificou esse conhecimento”⁴³. Portanto, a aula é um espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar.

Os sentidos que orientam as construções dos professores nas suas aulas, por sua vez, interferem e contribuem para a leitura de mundo e a configuração de realidades. Sem negar a existência de uma realidade, o conhecimento histórico permite compreendê-la de diferentes formas, reconhecendo a possibilidade da mudança, a superação de sua circunstância, a negação de poderes constituídos.

Nesse sentido, o professor define seus objetivos e constrói sua aula para oferecer subsídios aos alunos, de forma que eles aprendam aquilo que considera válido e necessário. As

⁴³ SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de história*, op. cit., p. 57.

diferentes apropriações dos alunos, podem ser objeto de um controle maior ou menor, por meio dos processos de avaliação.

Diante dessas colocações, são vários os questionamentos. Qual a relação dos professores com os saberes no ensino de história? Como os professores mobilizam os saberes que ensinam? Utilizam livros didáticos como suporte ou instrumento de referência? Como se apropriam das lógicas explicativas presentes nesses documentos? Podemos reconhecer uma tradição nas formas de abordagem dos conteúdos? Os professores têm clareza das lógicas explicativas que utilizam? Conseguem justificar suas opções?

Para tentar responder essas questões é necessário ter claro qual a relação dos professores com os saberes que ensinam. O conceito de “saber docente” revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial, por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos professores, ou seja, que os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional, em que a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental.

Esses saberes são passíveis de serem identificados, mas são saberes sobre os quais os professores encontram, muitas vezes, dificuldades para explicar e teorizar. Os saberes docentes “não emergem das situações de prática, ou de forma inconsciente”⁴⁴, como afirma Donald A. Schon. Já para Lee Shulman, “se os professores ainda reproduzem práticas

⁴⁴ SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa ; Publicações Dom Quixote, 1995. p. 81.

introjetadas, a partir dos modelos de seus professores e experiências enquanto aluno, é porque a formação deles tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente”.⁴⁵

Sobre os saberes e práticas dos docentes, Ana Maria Monteiro⁴⁶ menciona o trabalho de Lee Shulman, que estudou os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os docentes adquirem. Monteiro, com base em Shulman, destaca três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolveram na prática dos professores. As categorias são: conhecimento da matéria, do conteúdo, ou seja; para conhecer os conteúdos, é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio; para isso usam da estrutura substantiva e da estrutura sintática. Desse modo, o fato ou acontecimento para os professores é esclarecido mediante a utilização de princípios e conceitos básicos da disciplina. É possível afirmar que o professor cria um conjunto de regras que legitima a sua disciplina. A segunda categoria, o conhecimento pedagógico dos conteúdos, inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias, as ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

A terceira categoria é o conhecimento curricular, conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos que os professores precisam dominar, para poderem ensinar. Shulman está mais preocupado com a questão da prática e do saber no cotidiano, pois é na prática que os conteúdos ensinados são didatizados pelos docentes. O professor precisa compreender como uma idéia se relaciona a outras idéias da mesma matéria de ensino, e com idéias de outras matérias também. E mais, além de compreender o conjunto de idéias a ser ensinado, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos em sua ação.

⁴⁵ SHULMAN, L. Those understand : knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14 apud MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Entre saberes e práticas : a relação de professores com os saberes que ensinam*. Rio de Janeiro : Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Educação, 2002. p. 244 –256.

⁴⁶ MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores : entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 121-142., abr. 2001.

Mas não é só compreender conteúdos e objetivos. Para “Shulman o que importa é a interseção de conteúdo e pedagogia. A capacidade do professor de transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações de habilidades e conhecimentos prévios de seus alunos”.⁴⁷

Lee Shulman valoriza o momento e o ato da “compreensão” do professor, início e fim do processo, reconhece que o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e acabado. O processo de ensino começa quando o professor se aproxima do objeto a ser ensinado e se apropria dele, o que vai gerar sua compreensão. É, a partir dela, que ele vai elaborar e desenvolver o ensino.

Segundo Déa Fenelon, a relação dos professores de história com os saberes que ensinam, está diretamente relacionada com a sua formação profissional, pois segundo ela,

não dá para dissociar a ciência da sua prática social. Para a autora, estaríamos pensando o campo de formação de forma fragmentada, no qual o ensino de História, seria a prática do ensino escolar e a pesquisa, ou seja “o centro da produção do saber” se localizaria em um lugar social específico. A ciência produzida neste lugar social começaria e acabaria nela, a formação do profissional de História que se produz dentro desses limites institucionais, com essa perspectiva, não conseguiria mais do que formar profissionais, que seriam reprodutores destas concepções, perspectivas, informações e verdades⁴⁸

Para Fenelon, até então, “as instituições preparam os professores como reprodutores do conhecimento, e que pouco foi capaz de refletir historicamente”.⁴⁹ Complementa a autora que essa situação geraria dois mundos distintos, aqueles que produzem conhecimento histórico, mas estão em suas redomas e pouco contato mantêm com os “profissionais subalternos”. A

⁴⁷ Ibid., p.126.

⁴⁸ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 8, p.23-31, 1983.

⁴⁹ Ibid., p. 27.

estes caberia reproduzir um saber despolitizado e sem o mínimo de articulação com outras áreas, seriam apenas reprodutores da história oficial.

Afinal, não há dúvida que o controle sobre a prática docente é realizado no exercício público. E para o poder público, o controle do processo de escolarização deve estar em suas mãos. Convivemos com um Estado que espera que o professor possa ser formado pelas licenciaturas, com base em perspectiva mínima de formação, e que esse personagem, em sua atuação, possa sempre manifestar eficiência. Mas, como ter eficiência se o tempo para ler, produzir e discutir a sua prática não existe, o excesso de hora-aula pode levar à alienação docente. Porém, é preciso ser razoável; quero dizer que não dá para generalizar que todos são vulgarizadores desse saber científico e não fazem a crítica ao sistema.

O trabalho do professor é ao mesmo tempo “prático” e intelectual e, portanto, fundamental é a sua relação com o conhecimento e com as pessoas envolvidas com ele. O que caracteriza o professor é que ele vai lidar com o conhecimento com o objetivo de transmiti-lo a alguém, seu(s) aluno(s). Para viabilizar o seu trabalho, com relação à transmissão do conteúdo ao aluno, o professor produz, às vezes de maneira criativa, improvisada e pessoal e, muitas vezes, não a maneira ou a forma de ensinar, ou seja a didática, ou a metodologia de ensinar, sendo ora tradicional, ora criativo.

De acordo com Oliveira Jr., existem “duas formas básicas e concorrentes de entender esse conhecimento”⁵⁰ característico dos professores. Uma delas considera a didática como um instrumental e está diretamente vinculada ao ensino das técnicas de ensino características de cada modelo de educação conhecido e considerado importante. É dentro dessa perspectiva que

⁵⁰ Ibid., p. 9.

se encaixa o aprendizado do uso de equipamentos e forma de apresentar os conteúdos aos alunos. Aprender a realizar seminários, trabalhos de campo, aulas expositivas, e muitas coisas mais, está dentro dessa disciplina voltada para os meios de se alcançar uma aprendizagem satisfatória.

A outra forma, segundo ele, é aquela que considera a própria maneira de ensinar como parte do conhecimento ensinado, como integrante dele, definindo as suas características e imprimindo nele as suas marcas, ou seja, em que se pensa a linguagem de um conteúdo como sendo o próprio conteúdo. Nessa disciplina busca-se refletir sobre como se vai apresentar tal idéia, conceito, informação ou fato. Se faremos isso com palavras, livros, gravuras, filmes...

A escola deve possibilitar um trabalho diversificado, no qual possa existir uma constante formulação e reformulação e também colaborar para que a conformação, a indução e a opressão sejam sempre questionadas e controladas, diferentes dos outros ambientes. Segundo Pedro Goergen,

a educação pode falhar, mas ela é portadora de uma responsabilidade formativa que nem sempre preocupa as outras instituições sociais como, por exemplo à mídia. Neste sentido, a escola integra o espaço público de discussão do qual participam as diferentes instancias sociais, tais como a família, o governo, a Igreja, os sindicatos, além evidentemente dos próprios profissionais de educação. Insisto em dizer que esta integração da educação no espaço público, onde se tematiza e estabelece o projeto pedagógico, que é moral como um todo, é um dos traços essenciais de sua identidade. Por isso, transformar a escola em uma atividade meramente instrumental, fazendo dela uma agência de adaptação das novas gerações ao modelo social vigente é por a perder uma de suas principais dimensões que é o indagar crítico acerca do sentido da vida individual e coletiva no contexto contemporâneo. É nesta perspectiva de uma educação que abrange o refletir crítico, no âmbito do espaço público, que se justifica a defesa persistente e intransigente da educação pública⁵¹.

⁵¹ GOERGEN, Pedro. Educação moral : adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 12, n. 76, out. 2001.

Portanto, no ambiente escolar, a confluência entre teoria e prática poderia ser um lugar com possibilidades de discursos e leituras do mundo diversificadas, que permitissem o debate de idéias e opiniões.

2.4 O Catálogo da FDE: descrição

No final da década de 1980, o videocassete começava a chegar nos lares brasileiros e de forma precária, também nas escolas. Embora os aparelhos fossem caros, alguns professores já vislumbravam as potencialidades que poderiam obter com a utilização desse novo recurso. Mesmo que de maneira ainda isolada e sem sistematização, o que se concretizou foram iniciativas para fazer do vídeo uma nova “ferramenta” de trabalho para a escola e para o cotidiano dos alunos.

No início da década de 1990, surge a iniciativa, por parte da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), de construir um acervo de filmes que pudesse vir ao encontro das necessidades dos professores da rede pública estadual, do ensino fundamental e médio. A idéia foi a de “constituir um acervo que valorizasse a Arte Cinematográfica, de forma a cobrir a referida lacuna que havia no mercado e a atender a áreas curriculares importantes, fugindo dos procedimentos habituais e repetitivos da metodologia tradicional”.⁵² Esse acervo, intitulado de *Videoteca Pedagógica*, foi desenvolvido até 1994. Ele é constituído por vídeos que se destinavam às salas de cinema e foram disponibilizados em VHS . Nesse período, houve a catalogação de 412 filmes, sendo 124 indicados para a disciplina de História.

⁵² Catálogo Videoteca Pedagógica. São Paulo: FDE, 1990. p. 10.

A proposta dessa *Série* foi a de levar ao professor um subsídio para a utilização do vídeo na sala de aula. Para isso foi confeccionado um material de suporte, correspondente a um título do acervo com informações adicionais sobre o filme, tanto em seu aspecto artístico e cinematográfico quanto no que se refere ao assunto predominante e de interesse da escola. A produção desse material ficou a cargo de uma equipe formada por educadores e especialistas de cinema, através do qual o professor pode encontrar várias referências do filme. Esse material foi intitulado *Série Apontamentos*. A equipe técnica que coordenou o projeto contou com a participação de:

- Antonio Rebouças Falcão (organizador) - bacharel e licenciado em Letras pela USP e professor de Língua e Literatura;
- Cristina Bruzzo (organizadora) - professora de Biologia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Além de Alessandra Matheus da Cruz; Jolly A. Matheus; Jurema Reis Correa Panza; Sílvia Maria Tomamassini, participaram e colaboraram com textos:
- Luiz Nazário - historiador e crítico de cinema; integrava a equipe de crítica da Revista Set e colaborava no jornal O Estado de S. Paulo e na Revista Atlante. É doutor em Cinema na Alemanha; autor das obras: *O Cinema Industrial Americano e À Margem do Cinema* (Editora Nova Stella); e de *Pasolini, Orfeu na Sociedade Industrial* (Brasiliense).
- Maria Angélica Campos Resende - bacharel e licenciada em História pela USP. Pós-graduada em História da América Latina, na USP; autora, com Kátia Gerab, de *A Rebelião de Tupac Amaru* (Brasiliense).

- Sílvia Levi Moreira - bacharel e licenciada em História pela USP, com Mestrado e Doutorado pela mesma Universidade; autora de *São Paulo na Primeira República*, (Brasiliense).
- Cláudia Ortiz - bacharel e licenciada pela USP; professora de 1º grau; colaborava como “free-lance” para a revista do grupo London-Guia; é artista plástica.
- Fernão Ramos - bacharel em Ciências Sociais pela USP; mestre em Sociologia pela Universidade de Paris e doutor pela ECA /USP; foi assessor cultural e crítico nos jornais O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo; organizador e autor da obra *História do Cinema Brasileiro* (Art Editora).
- Maria Nazareth Ferreira – bacharel em História e em Biblioteconomia e Documentação pela USP; doutora em Ciências da Comunicação pela USP; autora de *A Imprensa Operária no Brasil: 1800 a 1920* (Vozes).
- José Paulo Ferrer - formado pela Escola Superior de Propaganda e Marketing e em Letras pela USP; autor de artigos para a Revista Geratriz; resenhista do jornal Folha de S. Paulo.
- Jean Claude- Bernardet: Diplomado pela École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris; professor da ECA/USP, e licenciado pela Universidade de Brasília. Tem experiência como roteirista e ator. Criou o jogo Combinacor para a Grow; autor de *Brasil em Tempo de Cinema* (Paz e Terra) e *Cinema e História do Brasil* (em colaboração com Alcides F. Ramos) (Editora Contexto), entre outros.

A diversidade de filmes indicados para a disciplina de História é grande; encontra-se desde clássicos (*Cidadão Kane*), filmes comerciais (*Os Caçadores da Arca Perdida*), documentários (*Revolução de 30*), e produções feitas para a televisão (*Dina Sfat na URSS*). A finalidade é mostrar ao professor que nenhum assunto está organizado escolarmente no filme não-didático.

Como afirma Marc Ferro, “o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História”.⁵³ A preocupação aqui é que os filmes que são considerados não-didáticos possam ser utilizados para esse fim, pois é o uso que se faz dele que irá propiciar uma situação educativa.

Levando em consideração que grande parte dos professores não tiveram uma formação que se preocupasse com o conhecimento da linguagem cinematográfica, (os elementos de linguagem do filme, no que se refere à montagem, planos, cortes, cor, música, etc); nem da história do diretor e sua inserção na produção cinematográfica mundial, a *Série* traz informações básicas sobre a dimensão cinematográfica, aspectos determinantes da produção, direção, roteirização, montagem, fotografia, música e interpretação. Para completar, há ainda a partir de cada filme um tema predominante com sugestões de aplicações em sala de aula, além de aproximações com sugestões de livros sobre o assunto e de outros filmes para o mesmo tema. A *Série Apontamentos* é constituída por: Ficha Técnica onde há informações gerais da película, seguida por um Resumo e uma Indexação. Segue abaixo um exemplo com o filme: *Sob o Fogo Cruzado*.

Ficha Técnica

Filme: Sob o Fogo Cruzado- Under Fire.

Estados Unidos- 1983.

Direção: Roger Spottiswoode.

Roteiro: Ron Shelton e Clayton Frohman.

Argumento: Clayton Frohman.

Fotografia: Jonh Alcott.

⁵³ FERRO, M. *Cinema e história*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. p. 86.

Música: Jerry Goldsmith.

Produção: Jonathan Taplin.

Duração: 127 min.

Legendado.

Produção original para o cinema, em cores.

Elenco: Nick Noite, Gene Hackman, Joanna Cassidy e outros.

Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.

Resumo

Drama que narra episódios fictícios da Revolução Sandinista. Experientes jornalistas americanos, em arriscadas situações na busca de furos jornalísticos, acabam envolvidos no conflito. Há cenas de sexo e violência.

Textos de Fernão Ramos, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende. Os textos apresentados aqui não estão na íntegra, pois servem apenas para ilustração.

Indexação

Corrupção Institucional / Ditadura / Indústria Cultural / Revolução.

A composição do material dessa *Série* encontra-se dividida em duas partes:

A primeira aborda o filme como produto cinematográfico, destacando os aspectos das convenções narrativas do cinema, procedimentos artísticos, informações históricas de relevância sobre os bastidores da criação, produção e tendências a que se filia, com o objetivo de facilitar ao professor o acesso a informações e reflexões que extrapolam o conhecimento habitualmente fornecido nos cursos de formação. Segue exemplo:

Aspectos Cinematográficos

Texto de Fernão Ramos

Trata-se de uma produção, no estilo americano, versando sobre os acontecimentos políticos na Nicarágua. É um filme que prende a atenção e apresenta uma direção em diversos aspectos, competente. Não se afasta, contudo, do nível médio de uma produção dos estúdios americanos. Sua temática é, no entanto, singular neste panorama, apresentando a Revolução Sandinista de um prisma favorável. O filme é centrado nos três personagens de nacionalidade norte-americana, servindo a guerra e a revolta apenas como pano de fundo para seus problemas pessoais.

A segunda contém dois momentos: “Aproximação” e “Afinidades”, e destaca um tema predominante na obra e o desenvolve, supondo que dali resulte um uso pedagógico. Essa segunda parte desenvolve o tema principal ou um dos aspectos de destaque da obra. Trata-se de um exercício de interpretação do filme ou do desenvolvimento do assunto predominante, dependendo do caso. Tudo isso, para que o professor possa entrar em contato com a obra e, a partir daí, desenvolver a sua leitura do filme e, posteriormente, o seu trabalho. Segue exemplo:

Aproximação

Texto de Kátia Gerab e Maria Angélica Campos Resende

A Nicarágua, pequeno país da América Central, fez parte de 1824 (quando obteve sua independência da Espanha) até 1839 da Federação das Províncias da América Central. Em 1839, as províncias se desligaram. As intervenções norte-americanas, que já se fazia sentir na região desde o começo do século XIX, evidenciou-se com a ocupação da Nicarágua pelo

norte-americano William Walker. Este aventureiro, que desembarcou na América Central em 1856 com um exército mercenário de cento e vinte homens, chegou a proclamar-se presidente da Nicarágua e a decretar o restabelecimento do trabalho escravo na região. Em 1860, acabou fuzilado em Honduras, onde pretendia expandir seus domínios.

Afinidades

Filmes: *Desaparecido: um grande Mistério (Missing, 1982)*, de Costa Gravas; *Estado de Sítio (État de Siege, 1973)*, de Costa Gravas; *Z (Z,1969)*, de Costa Gravas; *Chove Sobre Santiago (Il Plent Sur Santiago, 1974)*, de Helvio Soto; *Pra Frente Brasil (1981)*, de Roberto Faria; *Tangos, o Exílio de Gardel (Tangos, el Exílio de Gardel (1985)*, de Fernando Solanas.

Livros:

CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo. n. 58, set. 1983; n. 64, mar. 1984; n. 92, ago. 1986; n.. 95, out. 1986.

MAREGA, Marisa. *A Nicarágua sandinista*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é história, 21).

NEPOMUCENO, Eric. *Nicarágua: um país acossado*. Porto Alegre : L&M, 1985. (Col. universidade livre).

SELSER, Gregório. *Sandino: general de homens livres*. São Paulo : Global, 1979. (Col. Nossa América Latina, 1).

Essa forma de apresentação e a divisão em duas partes, segundo Cristina Bruzzo, uma das coordenadoras da *Série*,

foi à opção que pareceu a mais apropriada devido à distância do professor em relação a todo conhecimento que ele tem de cinema e da linguagem cinematográfica. A idéia era chamar a atenção para alguns aspectos que ajudam a compor o significado do filme, como os elementos da linguagem, da história da questão estética⁵⁴.

Quando o professor faz a escolha de um determinado filme, são vários os fatores determinantes que marcam a atuação dele. Alguns selecionam as obras em vídeo por razões “subjetivas” e circunstanciais, demonstradas através de sua afinidades e empatia com o(s) tema(s) ou com os(s) filmes(s) escolhidos e facilidade em obtê-los; outros, visando agilizar o seu trabalho e sua atuação dentro da sala de aula, ou ainda por sua história. Enfim, aparentemente dentro de critérios particulares. Com a preocupação de transmitir algo a alguém, o professor escolhe seu filme dentre um leque de possibilidades restritas, oferecidas nas escolas, ou em locadoras, ou por indicações dos livros didáticos.

Para o professor, no entanto, o mais importante é a relação que ele faz entre o tema do filme escolhido e o currículo, ou seja, “o tema do filme” deve estar diretamente ligado ao tema do conteúdo da disciplina, abordado em algum momento em sala.

Nesse sentido, o catálogo da FDE contribui de maneira positiva, pois é grande o número de filmes indicados para a disciplina, que abarcam os vários períodos da história. No entanto, por ser um material pedagógico, ele acaba induzindo a utilização do filme como recurso ilustrativo, o que pode fazer com que todo esse material perca o sentido, pois termina levando o professor a reproduzir as indicações encontradas nos livros didáticos.

⁵⁴ Ibid., p. 1.

2.5 A Estrutura do Catálogo

São várias as informações importantes que os outros tópicos do catálogo trazem. Os itens Aspectos Cinematográficos e Aproximação, apresentam textos extensos em alguns filmes analisados e, muitas vezes, apontam uma crítica negativa do filme, o que poderia desestimular o professor que desconhece o filme. Outro ponto a ressaltar é quanto à estrutura desse material, pois em alguns filmes analisados a parte do Resumo e Aspectos Cinematográficos acabam, muitas vezes, sendo muito semelhantes. Além disso, percebe-se que houve uma divisão de trabalho, o que faz com que a grande maioria dos textos fique parecido (algumas vezes até se complementam), ou apresentam textos divergentes e até idênticos, mas com nomes diferentes.

Isso se deve também à própria heterogeneidade da equipe, apresentada anteriormente. A opção por essa forma de trabalho é justificada assim por Cristina Bruzzo,

a escolha e a produção dos textos, acima de tudo foi a de evitar uma leitura absoluta e totalizante; então ao colocar em confronto duas pessoas escrevendo sobre o mesmo filme ainda que com outros aspectos diferentes, inevitavelmente você vai destacar se o filme é um dos melhores, o outro se o filme é pobre, se é desinteressante; então trazer esse confronto foi uma certa forma de apontar para ter uma metodologia de trabalho do professor⁵⁵.

Segundo ela, a idéia era fazer com que o professor ficasse atento para as diversidades de aproximação, e que não havia apenas uma correta⁵⁶. A parte intitulada de *Aproximação* que, segundo o Catálogo, “destaca um tema predominante na obra e o desenvolve, supondo que dali resulte em uso pedagógico”⁵⁷, não apresenta de forma objetiva elementos do contexto histórico ao qual o filme, a princípio, retrata. Em alguns textos os elementos são superficiais e

⁵⁵ Ibid., p. 1.

⁵⁶ Ibid., p. 10.

⁵⁷ Catálogo Videoteca Ped., op. cit., p. 13.

em outros, ausentes. Em outros termos, a Aproximação não se presta como um lugar de orientação ao professor, pelo menos no que se refere à contextualização histórica.

Análoga a essa questão, podemos afirmar que na parte Aspectos Cinematográficos também são poucas as informações sobre o contexto histórico no qual o filme foi produzido. Assim, em ambos os casos – Aproximação e Aspectos Cinematográficos -, as diferentes formas de compreensão da idéia de “contexto histórico” não estão representadas de forma a subsidiar o trabalho do professor de história em sala de aula.

A produção do Catálogo está inserida num período marcado pelas discussões das propostas curriculares de História, mais precisamente entre os anos de 1986 a 1988, quando se iniciou um longo processo de revisão crítica dos métodos, teorias e conteúdos tradicionais da disciplina de História. Esse debate tinha como objetivo discutir uma reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia. Na época da ditadura militar, a Lei 5.692/71 privilegiava a disciplina de Estudos Sociais sobre a disciplina escolar de História e Geografia - despontava o projeto nacional organizado pelo governo militar. De acordo com Maria do Carmo Martins⁵⁸, desse momento em diante, teríamos um ensino para humanidades generalista; ensinar História era sinalizar para a nacionalidade e o que era ser cidadão daquela nação.

Com a reforma de 1970, o poder público passava a ser mais regulador do sistema e, por meio da disciplina de Estudos Sociais, os conteúdos mostram a “melhor” maneira para que os brasileiros exerçam a sua cidadania. Os anos 1970 e 1980 foram marcados por transformações em relação ao aspecto historiográfico, questões sobre temporalidade, relações

⁵⁸ MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplina nos currículos escolares : quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista : EDUSF, 2002.

sucessivas, e com o surgimento de uma nova fundamentação teórica denominada de “Nova História”.

Nos anos 1990, o cotidiano e a subjetividade passam a constituir-se como temas para as produções historiográficas e, nesse momento, é que surge os PCNs, voltados para a nova ordem mundial. O que se viu foi que esse documento abandonou a proposta de transformar a sociedade e fazer do aluno um agente da História, para pensar no mundo do trabalho. Esse novo aluno, perante o currículo de História proposto pelos PCNs, se distancia dos fundamentos teóricos que explicam a História. “[...] os PCNs abandonam as questões metodológicas sobre o conhecimento histórico, escolar ou acadêmico e procuram substituí-las por opções didáticas”⁵⁹.

Não dá para dissociar a produção do Catálogo com essas discussões e novas propostas. O Catálogo é produzido em um momento em que tudo o que se propõem é “novo”; ele vai aparecer como algo inovador. Nesse aspecto, podemos tentar entender a proposta desse material, que tem por objetivo ser um subsídio para o professor. Por outro lado, faz com que os questionamentos sobre esse material sejam mais críticos, na medida em que todas essas questões passam a ser consideradas determinantes para a sua elaboração. O Catálogo não consegue dar conta dessas novas propostas, e o que se vê é uma confusão na forma de abordar alguns temas. Em outras linhas, apesar de o Catálogo propor a utilização de novas linguagens, como o uso do filme em sala de aula, ele acaba se utilizando de velhos conceitos voltados para a História Positivista.

⁵⁹ ABUD, Kátia Maria. Conhecimentos históricos e ensino de história : a produção do conhecimento histórico escolar. In: *Encontro Regional de História. Sujeitos na História: Práticas e Representações*. Bauru : EDUSC, 1988.

Outra questão importante sobre o Catálogo é como ele propõe a utilização do filme. Da grande parte do material analisado, e a partir da escolha dos filmes que serão analisados no próximo capítulo, percebe-se que, na maioria das vezes, o filme é indicado apenas como forma de “ilustrar” a aula, tornando-o algo complementar. Ele trabalha o filme como fonte, mas numa perspectiva muito diminuta, que é a perspectiva da ILUSTRAÇÃO.

O fato de o filme aparecer como ilustrador de acontecimentos, exemplificando conceitos; um instrumento que traz verdades, que faz o espectador entender-se enquanto testemunha ocular de um fato, fazendo-o sentir-se conhecedor do que ocorreu -, reitera uma concepção de escola retransmissora de valores e verdades, de um saber universalizante, reafirmando o seu papel tradicional, no qual o filme torna-se mais um instrumento agradável, que mexe com as sensibilidades do aluno ao entrar na escola. Nessa relação, o professor abre mão de deixar a sua marca particular, o seu sinal em seu trabalho, deixando-se levar, muitas vezes, por caminhos poucos pessoais, mas legitimados e aceitos por todos, sem questionamentos ou dúvidas, caminhos mais previsíveis e controlados.

3 ANÁLISE DO CATÁLOGO E UMA NOVA PROPOSTA

Este capítulo tem como objetivo fazer uma análise de alguns dos filmes indicados para a disciplina de História, que fazem parte do Catálogo da FDE, e a forma como foram analisados pela equipe que elaborou o material. Para isso, tomamos como ponto de apoio os conceitos teóricos e metodológicos da Escola dos Annales. Essa linha historiográfica possibilita outras formas de pensar a História. Grande parte dessa produção é de historiadores franceses, destacando-se Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. A proposta da historiografia francesa é a de ampliar o conceito de História, tornar o conhecimento histórico compreensível e interdisciplinar diante dos conteúdos históricos e sociais. Nesse sentido, a história passa a ser percebida como a história do cotidiano, das experiências, das lutas sociais, de estudos que representam os anseios dos sujeitos históricos enquanto construtores da própria história.⁶⁰

Analisar e propor um debate sobre a importância do papel da História Social no campo da pesquisa e suas enormes contribuições para o Ensino Fundamental e Médio, como instrumento mediador do ensino-aprendizagem e ensino-pesquisa de História, tem sido um desafio para professores que buscam repensar sua prática e inserir novas maneiras de ensinar História. Esse repensar da prática produziu experiências que marcam o rompimento com o paradigma tradicional da História, que ainda é muito presente nos livros didáticos e em materiais de apoio.

Portanto, a História segue apontando caminhos para a interdisciplinaridade, reconstruindo a ação e a interação dos homens no desenvolvimento das atividades, em diferentes espaços e

⁶⁰ Ver: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo : UNESP, 1997. No Brasil, a História Social surgiu como uma derivação da Escola dos Annales, e foram vários os historiadores que contribuíram com trabalhos nessa área. Entre eles, CARDOSO, Ciro F. ; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História : ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro : Campus, 1997. p. 45-59; FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e história social : historiografia e pesquisa. Projeto História*. São Paulo, v.10, p. 65-95, dez. 1993.

tempos, considerando as variadas formas de organização social, num processo permanente de transformações. Por isso, o ensino de História deve ser entre outras coisas, encaminhado na direção de indagar a construção do conhecimento, postura que revelaria a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo.

Perante essa visão e diante dos limites e possibilidades das técnicas pedagógicas e, sob o fato de estarmos em uma sociedade pluralizada, seguimos como influência motivadora o processo de ensino-aprendizagem de Paulo Freire⁶¹, ou seja, fazer germinar, através do contato com os alunos, a pedagogia da pergunta dentro de uma forma dialógica, em que a leitura da palavra e a leitura do mundo possam ser expressas de forma espontânea, mas de modo que, ao discutirem um tempo passado, possam estar indagando o tempo presente.

As atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa situação tem provocado mudanças no processo de escolarização, produzindo indivíduos com novas habilidades e diferentes capacidades de compreensão do mundo. O crescimento das tecnologias de informação, nas últimas décadas, acentuou o interesse pelos meios de comunicação, inserindo a televisão, o videocassete, o DVD, e os computadores na prática pedagógica.

A utilização cada vez maior desses recursos audiovisuais na sala de aula fez com que houvesse um maior questionamento sobre as possibilidades de trabalho e os objetivos a serem alcançados, e incentivou algumas publicações direcionadas aos professores. Algumas

⁶¹ Sobre a problemática que os professores enfrentam para abordarem em sala de aula a construção dos conceitos no ensino da História, ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora ; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo : Scipione, 2004.

sugerem métodos de análises e formas de utilização desses recursos, principalmente do filme, na escola.

A escolha desse Catálogo e sua análise surgiu da necessidade de pensar em como os materiais que servem de subsídio para o professor ajudam na apreensão e na construção do conhecimento em sala de aula, isto é, como se processa a relação de ensino-aprendizagem existente entre professores e alunos, e as múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como o filme.

O primeiro problema que se colocou para a realização desse estudo foi a escolha dos filmes. Se por um lado, o grande apelo popular e a riqueza de significados fazem dos filmes um campo fértil e interessante de investigação, por outro, acabam impondo restrições ao desenvolvimento de trabalhos desse tipo. É impossível abarcar um número muito grande de filmes, pois isso comprometeria a análise. A organização dos questionamentos para a análise do Catálogo desdobrou-se em três etapas:

- 1) Levantamento e seleção de filmes;
- 2) Análise dos filmes selecionados e a forma como foram analisados pelos produtores do material;
- 3) Apresentação de uma nova proposta.

3.1 Levantamento e Seleção dos Filmes

Como existem catalogados cerca de 124 filmes, que foram indicados para a disciplina de História, os critérios utilizados para a escolha dos 14 títulos a serem analisados, foram que

eles contemplassem as diferentes épocas e que cobrissem um grande período cronológico da História.

Por isso, esta análise conta com filmes que se encaixam e retratam o período que vai desde o fim da Idade Antiga (4000 a.C até 476 d.C) com o filme: *Asterix Contra César*; Idade Média (476 d.C até 1453) com os filmes : *O Incrível Exército de Brancaleone* ; *Robin Hood, o Príncipe dos Ladrões*, *O Nome da Rosa* e *Henrique V*; Idade Moderna (1453 a 1789) com os filmes: *A Missão* e *Xica da Silva*, e por fim, a Idade Contemporânea (1789 até hoje) com os filmes: *Outubro*, *Tempos Modernos*, *Cinema Paradiso*, *Bye Bye Brasil*, *Lamarca*, *O Último Imperador e Filhos da Guerra*.

3.2 Análise dos Filmes Selecionados e a Forma como Foram Analisados pelos Produtores do Material

Essa segunda etapa do trabalho consistiu em analisar os filmes selecionados e os Apontamentos, tendo como preocupação destacar os aspectos relevantes para serem trabalhados em sala de aula, para em seguida poder contrapor com o Catálogo;

3.3 A Nova Proposta

A forma que nos pareceu mais apropriada para apresentação de uma nova proposta é em forma de uma tabela, pois possibilita uma visualização das informações que estão presentes no catálogo da FDE, juntamente com as outras possibilidades nós apresentadas. A intenção é que o leitor possa observar o que propõe o Catálogo, e como ele poderia ser. Para isso, os filmes serão apresentados, seguindo a cronologia oficial da divisão da História, como

apresentada anteriormente. Entretanto, a comparação entre o Catálogo da FDE e a nova proposta exige alguns apontamentos sobre os elementos que nortearam a concepção desta nova proposta de Catálogo.

O Catálogo da FDE, cujo objetivo é subsidiar o professor com informações que poderiam ser úteis, torna-se, algumas vezes, nos textos intitulados de Aspectos Cinematográficos, propondo uma leitura por demais pormenorizada, trazendo informações muito técnicas, quando não, descrevendo cena por cena (isso porque, na maioria das vezes, quem escreve são críticos de cinema), além de textos muito extensos. Na parte seguinte, denominada de Aproximação, percebe-se a falta de sintonia da equipe que produziu o Catálogo, pois é comum aparecer uma abordagem semelhante com o tópico anterior e, assim, os textos acabam ficando semelhantes, mas com nomes distintos.

Outro ponto a ressaltar é referente ao tópico intitulado Afinidades, que tem como proposta indicar filmes e livros que abordam a mesma temática do filme em questão. Dos 14 filmes analisados, em 5, não são dadas sugestões de outros filmes e, em 3, não aparecem sugestões de livros.

Percebe-se na composição da equipe responsável pela elaboração do material uma heterogeneidade de especialidades, e talvez isso tenha sido determinante para o fato de o Catálogo não conter questões que nos parecem essenciais (praticidade e objetividade), quando se pensa em um material destinado a professores.

Dessa forma, o Catálogo – como material para orientação dos professores - possui algumas falhas. Entre elas, duas nos parecem mais importantes:

1) Ele não oferece ao professor, na parte intitulada Indexação, várias possibilidades para desenvolver o mesmo tema. Nesse particular, de acordo com Lee S. Shulman, é necessário que o professor tenha conhecimento do conteúdo, ou seja: para conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio. Para ele,

“[...] esse tipo de conhecimento vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil, possível. [...]”.⁶²

2) Não há uma indicação para um trabalho interdisciplinar, e ao não propor essa alternativa, o Catálogo perde um pouco da sua função (orientar e subsidiar o professor) e contribui para que este profissional não trabalhe em conjunto com outras disciplinas. Ainda de acordo com Lee S. Shulman, “o professor precisa compreender como uma idéia se relaciona a outras idéias da mesma matéria de ensino, mas com idéias de outras matérias também”.⁶³

Assim, o Catálogo passa a ser um material que tem o seu valor, por ter como proposta algo inovador, (considerando a época em que foi produzido - 1990). No entanto, por não considerar os aspectos acima apontados, passa a fazer parte da lista de materiais de apoio aos professores como mais um material que induz a re(produção) das técnicas tradicionais da utilização das novas linguagens em sala de aula.

⁶² MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CAUDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro : DP & A, 2001. p. 135.

⁶³ *ibid.*, p. 15.

3.4 O Novo Catálogo

Considerando os aspectos abordados anteriormente e as especificidades do professor de História e da disciplina, temos como proposta uma releitura do Catálogo, que, do ponto de vista teórico, se aproxima das contribuições trazidas pela Escola dos Annales. Neste momento não iremos tecer maiores considerações sobre esta influência, na medida em que, essa discussão foi apontada em momento anterior neste capítulo e também no capítulo I.

O Novo Catálogo apresenta os seguintes tópicos:

- Ficha Técnica;
- Classificação do Período abordado no filme;
- Resumo;
- Indexação / Detalhada;
- Contexto Histórico;
- Proposta Interdisciplinar;
- Afinidades: Livros e Filmes.

Em se tratando de um material de apoio ao professor, ao mesmo tempo em que podemos classificar os filmes em um determinado período da História, por outro, podemos apontar as várias possibilidades de trabalho abordadas no filme. Propor um trabalho interdisciplinar é de fundamental importância, e o professor pode ter sugestões das disciplinas a serem trabalhadas em conjunto com a sua. Nessa proposta, excluímos os tópicos Aspectos Cinematográficos e Aproximação, por considerar que as informações neles contidas pouco acrescentam ao trabalho do professor. Acrescentamos, a Classificação do Período abordado no filme, além do contexto histórico e o trabalho interdisciplinar.

Enfim, a proposta vai ao encontro do que consideramos necessidades que os professores de História tenham para trabalhar com filmes em sala, levando em consideração a praticidade e a objetividade, e sem induzi-lo a uma perspectiva pré-estabelecida sobre o filme.

3.5 Análise dos Filmes

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Asterix e a Surpresa de César</i> <i>Asterix et La Surprise de César</i> França / Bélgica 1984 Direção: Paul e Gaetan Brizzi Roteiro: Pierre Tchernia. Produção: Gaumont. Duração: 90 min. Dublado. Produção original para cinema, em cores. Distribuição em vídeo: Breno Rossi.</p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Desenho animado baseado nos álbuns de Goscinny e Uderzo. Os jovens e apaixonados gauleses Falbela e Tragicomix são capturados pelos romanos: Asterix, Obelix e o cãozinho Ideafix vão até Roma para salvá-lo.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Ideologias / Império Romano</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gauleses / Gália / Cotidiano - Contradições políticas / Império / Províncias - Política do pão e circo - Identidade “étnica” - Personalidades / Júlio César - Civilização / Barbárie

<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos Texto de: Luiz Nazário</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos / Crítica</p>
<p><i>Os quadrinhos contendo as aventuras da Asterix, o gaulês, surgem em 1966, em dois álbuns: Asterix, o Gaulês e Asterix e Cleópatra, desenhados por René Goscinny e Alberto Uderzo. Desde então, surgiram diversos álbuns, com histórias bem desenhadas e roteiros diversos – leituras que constituem, contudo, apenas um passatempo e, como toda história em quadrinhos, esta tampouco possui qualquer valor estético</i></p>	<p>No texto analisado, denominado de Aspectos Cinematográficos⁶⁴, há informações importantes do contexto das histórias em quadrinhos inseridas na cultura de massa. É um texto crítico, que ressalta a visão de Luiz Nazário. Na continuidade do texto, uma colocação chamou a minha atenção: segundo Nazário, “as referências históricas são dissolvidas e atualizadas, de modo que o desenho não serve sequer como ilustração de um período, de uma cultura, de um povo (grifo nosso). Todas as informações são misturadas numa série de paródias e clichês cuja finalidade é entretenimento vazio”.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de Elias Thomé Saliba</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>As aventuras de Asterix, o gaulês, embora não desenvolvam em profundidade os dados do processo histórico, optando, por reiterar a pura diversão típica dos desenhos animados, podem ser utilizadas como pretexto motivador para o estudo de alguns aspectos da história da Antiguidade.</i></p>	<p>De acordo com o primeiro parágrafo, o texto indica o filme para motivar o estudo de alguns aspectos da história da Antiguidade, o que difere da opinião apresentada no tópico acima. Percebe-se aqui a falta de um trabalho conjunto. Se o Catálogo é um material para orientar o professor, acreditamos que com essas informações desencontradas⁶⁵, ele colabore para que fique no ar uma dúvida: afinal, o filme é ou não adequado para ser trabalhado em sala de aula?</p>

⁶⁴ Apontamentos, n. 151.

⁶⁵ Outro ponto que vale ressaltar: há indicação de um outro filme, *Asterix Entre os Bretões*, e os textos são os mesmos que os indicados para esse filme.

	<p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p> <p>O filme pode ser utilizado, tanto nas aulas de História Antiga como nas aulas de História Medieval, como recurso de apoio, tanto como ilustração da vida e cultura dos Vikings como releitura contemporânea dos povos do passado (atentando especialmente à perpetuação dos estereótipos): para discutir conceitos de civilização e barbárie</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades / Recomendações</p> <p>Salientar para os alunos que se trata de uma adaptação de história em quadrinhos, e que tem um tom satírico.</p> <p>É mais indicado para o Ensino Fundamental, sugerimos que o professor, antes de passar o filme, trabalhe com histórias em quadrinhos.</p>
	<p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Português: a linguagem da História em Quadrinhos; - Educação Artística: como se faz uma história em quadrinhos.
Afinidades	IDEM
Filmes	
<i>Não há indicações</i>	
Livros	
<p><i>O melhor e o mais completo guia para desenvolver um estudo mais detalhado dos aspectos apontados no texto é A Paz Romana, de Paul Petit (trad. brasileira. São Paulo, Pioneira, 1989.)</i></p> <p><i>BALDSTON, J.P. O mundo romano. Rio de Janeiro :. Zahar, 1968.</i></p> <p><i>SILVA, Zélia L. da. Asterix e a dominação romana. Revista Brasileira de História, São Paulo : ANPUH, n. 10, 1985.</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>O Incrível Exército de Brancaleone</i> <i>L'Armata Brancaleone</i> <i>Itália – 1965</i> <i>Direção: Marioi Monicelli</i> <i>Roteiro: Agenore Inrocci, Furio Scarpelli e Mario Monicelli.</i> <i>Fotografia: Carlo di Palma.</i> <i>Música: Carlo Rustichelli.</i> <i>Cenografia e figurinos: Piero Gherardi.</i> <i>Montagem: Ruggero Mastroiani.</i> <i>Produção: Fair Film</i> <i>Duração: 90 min.</i> <i>Legendado. Produção original para o cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Vittorio Gassman, Gian Maria Volonté, Folco Lulli, Enrico Maria Salerno, Catherine Spaak e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: Hipervídeo.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Comédia sobre Brancaleone, nobre decadente, que chefia um bando maltrapilho na viagem para o Castelo de Aurocastro, cuja certidão de posse conseguiram roubar de um outro nobre.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Idade Média / Religiosidade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cavalaria Medieval / Armas / - Peste / Doenças; - O poder da Igreja / Cruzadas; - Judeus / Mouros / Cristãos; - A Decadência das relações no mundo feudal

<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos Texto de: Ricardo Picchiarini</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos / Crítica</p>
<p><i>“No Partido Socialista somos livres para fazer o que desejamos, sem correremos o risco de entrar em atrito com uma disciplina partidária” – estas palavras do diretor italiano Mario Monicelli dão bem a dimensão da hegemonia ideológica que o Partido Comunista Italiano (alvo daquela declaração) conquistou no panorama cultural, chegando inclusive a gerar uma produção cinematográfica na Itália que, sua recorrência temática, foi chamada de “Cinema Político Italiano”.</i></p>	<p>O texto traz muitas informações sobre o passado do diretor e suas relações com outros produtores, até conseguir fazer este filme.</p> <p>Outro ponto a ressaltar é que o texto descreve cenas, roteiro, com informações muito técnicas, que, grande parte das pessoas que não conhecem a linguagem cinematográfica podem não compreender.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de Elias Thomé Saliba</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>O filme representa, em síntese, uma sátira da cavalaria medieval e, dentro desses limites, pode ser utilizado com proveito para ilustrar ou servir como elemento de motivação aos alunos para estudo da história medieval.</i></p> <p><i>Seria conveniente, de início, trabalhar um pouco com o conceito, o significado e a função do gênero satírico, especificamente na sua modalidade de paródia, que parece estar na base da estrutura de linguagem das histórias de Brancaleone.</i></p>	<p>Há algumas indicações sobre outras possibilidades de trabalho, como a questão da peste, da guerra e da fome. Esses outros aspectos poderiam aparecer na parte da Indexação, já que são pontos possíveis para discussão.</p> <p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p> <p>O filme retrata os costumes da cavalaria medieval através de uma sátira. A figura central é Brancaleone, um cavaleiro atrapalhado que lidera um pequeno e esfarrapado exército, perambulando pela Europa em busca de um feudo. Trata-se de uma paródia a D. Quixote, de Cervantes. Ele faz uma reconstituição dos aspectos mais avassaladores da crise do século XIV, representados pela trilogia "guerra, peste e fome".</p>

	Salientar para os alunos de que o filme faz parte de um gênero, que é a Sátira.
	Dificuldades / Recomendações
	O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, pois se adequa mais ao conteúdo trabalhado.
	Proposta Interdisciplinar
	- Português: como o filme faz uma paródia à figura de D. Quixote (obra de Miguel de Cervantes), seria interessante a leitura, para em seguida traçar em paralelo.
Afinidades	IDEM
Filmes	
<i>Apresentam uma concepção de Idade Média mais próxima à historiografia especializada recente:</i>	
<i>Excalibur (Excalibur, 1981), de John Boorman.</i>	
<i>O Nome da Rosa (The Name of the Rose, 1986, de Jean Jacques Annaud.</i>	
<i>Irmão Sol, Irmã Lua (The Brother Sun, Sister Moon, 1973), de Franco Zeffirelli.</i>	
<i>O Feitiço de Áquila (Lady Hawke, 1985), de Richard Donner.</i>	
Livros	
<i>FRANCO JR. Hilário. As Cruzadas. São Paulo, Brasiliense, 1988.</i>	
<i>Lins, Ivan. A Cavalaria e as Cruzadas. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1967</i>	
<i>LE GOFF, J. Para um Novo Conceito de Idade Média. Lisboa, Estampa, 1980.</i>	
<i>LE ROY LADURIE, Emmanuel. Montaillou. Lisboa, Edições 70, 1988.</i>	
<i>GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. São Paulo, Cia das Letras, 1988.</i>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Robin Hood, o Príncipe dos Ladrões</i> <i>Robin Hood: Prince of Thieves</i> <i>Estados Unidos, 1991</i> <i>Direção: Kevin Reynolds</i> <i>Roteiro: Pen Densham e John Watson</i> <i>Fotografia: Doug Milsome</i> <i>Designer de Produção: John Graysmark</i> <i>Música: Michael Kamen</i> <i>Montagem: Peter Boyle</i> <i>Duração: 150 min.</i> <i>Legendado</i> <i>Produção Original para o cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Kevin Costner. Morgan Freeman, Alan Rickaman, Mary Elizabeth Mastrantonio e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: Warner Home Vídeo.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Aventura que narra a clássica lenda de Hobin Hood, nobre inglês que lidera um grupo de camponeses na luta contra os que querem usurpar o trono de Ricardo Coração de Leão. Fica famoso pela sua tática de roubar aos ricos para dar aos pobres. Há cenas de violência.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Idade Média / Resistência Popular/ Tirania</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O poder da Igreja / Cruzadas - Diferentes formas de feudo; - A nobreza / Impostos/ Despotismo; - Organização popular; - Mito.
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Ricardo Picchiarini</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Não se deve assistir a esse filme comparando – o com seu famoso parente As Aventuras de Robinn Hood (Tire Adventures of Robin Hood, 1938), um paradigma sobre a lenda deste fora da lei que demorou muito a ser desafiado. Embora seja</i></p>	<p>O texto se prende a fazer comparações deste Robin Hood com os anteriores, no que diz respeito a tomadas de câmara, iluminação, cenários, enfim, informações muito específicas e técnicas, que ao leitor comum podem não interessar.</p>

<p><i>improvável que a intenção do diretor Kevin Reynolds tenha sido mostrar uma evolução em relação ao anterior. Não pode ser aquela uma obra- prima definitiva, mas por reconhecer que 50 anos na História do Cinema fazem grande diferença em termos dos instrumentos disponíveis para a realização de uma obra cinematográfica.</i></p>	
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de: Priscila Raucci da Mata Kodama</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Robin Hood, Príncipe dos Ladrões pode ser considerado uma adaptação livre sobre a lenda. Robin Hood é um nome carregado de tantos significados, não necessitando conhecer História Medieval inglesa para saber que “ele rouba aos ricos para dar aos pobres”. Ele traria alívio diante da opressão vivida cotidianamente pelos fracos e subalternos. A lenda está marcada por múltiplos significados: a coragem, a aventura, a justiça, o cavalheirismo e o amor.</i></p>	<p>O texto traz algumas questões importantes sobre o banditismo social, e como referência faz a sua análise a partir do livro de Eric Hobsbawn, <i>Bandidos</i>. No entanto, o texto fica preso apenas à questão da figura de Robin Hood, e não apresenta ao leitor sugestões de outros assuntos que podem ser trabalhados a partir do filme</p>
	<p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p>
	<p>A história se passa em meados do século XII e início do XIII.</p> <p>Após voltar de uma Cruzada Robin de Locksley, um jovem cavaleiro, descobre que seu pai, Lorde de Locksley, foi morto pelos seguidores do xerife de Nottingham, (é uma cidade da Inglaterra, no Reino Unido) que, por sua vez, é partidário do Príncipe João, que tudo fará para que Ricardo Coração de Leão não volte ao poder</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldades / Recomendações</p>
<p>O filme é muito longo, o que impede de ser passado em duas aulas. Portanto, o professor pode optar em trabalhar com partes do filme.</p>	

	Proposta Interdisciplinar
	- Filosofia: a questão do mito.
Afinidades	IDEM
Filmes	
<p><i>As Aventuras de Robin Hood (The Adventures of Robin Hood, 1938), de Michael Curtiz e William Kelghev.</i></p> <p><i>Robin e Marian (Idem, 1976), de Richard Lester.</i></p> <p><i>Ivanhoé (Idem, 1952), de Richard Thorpe.</i></p> <p><i>El Cid (Idem, 1991), de Anthony Mann.</i></p>	
Livros	
<p><i>FRANCO JR., Hilário. As Cruzadas. São Paulo : Brasiliense, 1986.</i></p> <p><i>HOBBSAWM, E. J. Bandidos. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1976.</i></p> <p><i>LOBATO, Monteiro (Adapt.). Robin Hood. São Paulo : Brasiliense, 1965.</i></p> <p><i>SANTOS, Joel Rufino dos (Adapt.) Robin Hood, o salteador virtuoso. São Paulo : Scipione, 1987. (Reencontro).</i></p> <p><i>SCOTT, Walter. Ivanhoé. Rio de Janeiro. Edições de Ouro, 1967. (texto integral).</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>O Nome da Rosa (The Name of the Rose)</i> <i>França /Itália / Alemanha-1986</i> <i>Direção: Jean-Jacques Annaud</i> <i>Roteiro: Gerad Brach, Alain Godard, Andrew Birkin e Howard Franklin.</i> <i>Fotografia:: Tonino Delli Colli</i> <i>Cenário: Dante Ferreti</i> <i>Figurino: Gabriela Pescucci</i> <i>Música: James Homer</i> <i>Produção: Christian Films, Neue Constantin Film Production, Lês Films Ariane.</i> <i>Duração: 130 min.</i> <i>Elenco: Sean Connery, F. Murray Abraham, Christian Slater, Feodor Chaplin, Michael Lonsdale, Michael Habeck, e outros.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Suspense baseado no romance homônimo de Umberto Eco. Dois monges franciscanos chegam a um mosteiro beneditino do interior da Itália do século XIV e se deparam com uma sucessão de crimes misteriosos. Há cenas de sexo e violência.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Controle da Informação / Idade Média</i> <i>Inquisição / Tirania</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade Média / Inquisição; - Igreja / Censura / Ordens religiosas; - Conhecimentos / Oriente / Ocidente.
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Luiz Nazário</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Em o Nome da Rosa, Annaud realiza uma discutida adaptação do primeiro romance do semiólogo Umberto Eco, da qual se eliminou a maior parte das discussões eruditas do entretcho, ressaltando os aspectos policiais da trama. A adaptação teve, contudo, o aval do próprio Umberto Eco. O livro O Nome da Rosa é repleto de jogos de erudição: William de Baskerville e Adso de Melk são personagens que aludem a Sherlock Holmes e</i></p>	<p>Neste texto, o caminho seguido é o de comparação com o livro de Umberto Eco. Há também informações sobre como a Inquisição foi retratada no cinema por outros filmes.</p>

<i>Watson (associações com o romance de Conn Doyle).</i>	
Aproximação Texto de: Maria Angélica Campos Resende e Sílvia Levi-Moreira	Aproximação / Crítica
<i>Criticado pela imprensa por fugir ao texto original, embora o próprio Umberto Eco não tenha concordado com as críticas, livro e filme devem ser analisados separadamente. Na visão de Eco, “o seu livro é seu livro e o filme é o filme de Annaud”. Visão com a qual concorda o diretor que inicia o filme com o aviso de que se trata de um “palimpsesto do livro de Umberto Eco”, recuperando assim os sentidos existentes no texto do romancista e semiólogo italiano. Trata-se de uma alusão aos pergaminhos que, na Idade Média, eram raspados para que os outros textos fossem escritos.</i>	Escrito por duas pessoas, o texto não só traz algumas informações que já foram abordadas no tópico anterior, como também apresenta algumas questões pertinentes, como o porquê do nome do filme, a questão da heresia e dos costumes monásticos.
	Dificuldades / Recomendações
	O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio, de acordo com o conteúdo curricular dessas séries.
	Proposta Interdisciplinar
	Português: para o Ensino Médio, sugerir a leitura da obra que deu origem ao filme, e ressaltar a importância dos livros e do conhecimento na Idade Média. Conhecimento esse que era destinado apenas a uma elite.
Afinidades	IDEM
Filmes	
<p><i>O Martírio de Joana D’Arc (La Passion de Jeanne d’Arc, 1828), de Cari Dryer.</i></p> <p><i>Joana d’Arc (Joan of Arc, 1948), de Victor Fleming.</i></p> <p><i>O Sétimo Selo (Det Sjunde Inseglet, 1956,) de Ingmar Bergman.</i></p> <p><i>Madre Joana dos Anjos (Matka Joanna od Aniolow, 1961), de Jerzy Kawalerowics.</i></p> <p><i>O Estranho Caminho de São Tiago (La Voi Lactée, 1969), de Luis Buñuel.</i></p>	
Livros	
<i>BELINI, Ligia. A cosia obscura. São Paulo: Brasiliense, 1989.</i>	

DELUMEAU, Jean. La peur em occident, XIV-XVIII siècles. Pari : Fayard, 1978.

GUISBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

KAMEN, Henry. A inquisição espanhola. Rio de Janeiro: Civ.Brasileira, 1966.

KAYSERLING, Meyer. História dos judeus em Portugal. São Paulo : Pioneira,1971.

SARAIVA, José Antonio. Inquisição e cristãos-novos. Porto : Inova, 1969.

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Henrique V</i> <i>Henry V – Inglaterra</i> 1988 <i>Direção: Kenneth Branagh</i> <i>Roteiro: Kenneth Branagh.</i> <i>Fotografia: Kenneth MacMillan</i> <i>Música: Patrick Doyle</i> <i>Montagem: Mike Bradsell</i> <i>Desenho de Produção: Tim Harvey</i> <i>Direção de Arte: Norman Dorme</i> <i>Figurinos: Phyllis Dalton</i> <i>Produção: Renaissance Filmes / BBC, Curzon Film.</i> <i>Duração: 137 min.</i> <i>Legendado</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama baseado na peça de teatro de William Shakespeare. Em 1415, o jovem rei britânico Henrique V decide (convencido pelo arcebispo) recuperar o trono da França, ao qual julga ter direito devido a motivos dinásticos. O irado Henrique, após enfrentar traições internas e a zombaria dos franceses, leva seus súditos à guerra contra o rei Carlos VI, no próprio território francês.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<i>Aristocracia/ Guerra / Militarismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O Poder da Igreja / Lei Sálica; - Hierarquia / Nobreza; - Traição / Poder - Guerra / Conquista
Aspectos Cinematográficos Texto de: Antônio Querino Neto	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<i>Ao encarnar com eloqüência magnânima o personagem de um dos mais densos textos de William Shakespeare – Henrique V - um jovem irlandês, baixinho e atarracado, de lábio fino e cabelos vermelhos, chamado Kenneth Branagh,</i>	A forma como o texto aborda o filme é informativa; ele é permeado por informações e comparações entre as duas versões do filme; esta e a anterior, produzida por Laurence Olivier. Algumas informações acreditamos ser do

<p><i>logo ganhou o rótulo de “o novo Laurence Olivier”, o que é no mínimo um nobre elogio, visto que aquele que tão bem encarnou o irado monarca britânico 48 anos antes de Branagh foi tido como “o maior ator do século XX”.</i></p>	<p>interesse do professor. No entanto, o texto é longo e cheio de nomes que a maioria das pessoas comuns desconhecem. Além disso, há informações sobre tomadas, angulações e movimentos de câmara que pouco acrescentam.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de Milton José Almeida</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Na superprodução, com um numeroso elenco e milhões de dólares para a sua realização, Henrique V (Kenneth Branagh) irá levar a guerra para o exterior, mantendo a paz dentro do reino da Inglaterra. O Arcebispo de Cantuária mostra ao rei, que de acordo com a lei sálica, ele tem direito ao trono da França. Os ingleses começam então a se preparar para invadir a França. O rei Henrique V consegue unir todas as facções sob a sua bandeira. Assim serão travadas as mais terríveis batalhas com o exército francês</i></p>	<p>O texto descreve a obra de Shakespeare, e a intenção é chamar a atenção do professor para alguns diálogos contidos na obra e que fazem parte do filme. Essa parte dá uma dimensão maior da vida de Henrique V e da obra de Shakespeare</p>
	<p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p>
	<p>O filme retrata a vida de Henrique V, antes um rapaz irresponsável e freqüentador das tabernas, até tornar-se um rei que convencerá nobres e plebeus a entrar em guerra contra a França e vencê-los, mesmo em condições adversas.</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldades / Recomendações</p>
<p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental, porém é mais indicado para o Ensino Médio, por apresentar uma forma diferente de fazer cinema, na qual há uma mistura com o teatro.</p>	
<p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p>	
<p>Português: leitura e estudo de uma obra de Shakespeare, como, por exemplo; Hamlet e Romeu e Julieta.</p> <p>Educação Artística: a dramaturgia, as formas de adaptação.</p>	

<i>Afinidades</i>	IDEM
<i>Filmes</i>	
Não há indicações	
<i>Livros</i>	
Não há indicações	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>A Missão / The Mission</i> <i>Inglaterra / 1986</i> <i>Direção: Roland Joffé</i> <i>Roteiro: Robert Bolt</i> <i>Fotografia: Chris Menges</i> <i>Música: Ennio Morricone</i> <i>Direção de Arte: Stuart Craig</i> <i>Produção: Enigma e Fernando Ghia</i> <i>Duração: 121min.</i> <i>Legendado</i> <i>Produção original para o cinema, em cores</i> <i>Elenco: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama ficcional baseado na obra homônima de Robert Bolt, que conta a ação da Igreja Católica na América do Sul, no século XVIII, quando milhares de índios guaranis foram mortos pelos colonizadores portugueses, que também acabaram com as missões dos jesuítas que tentavam catequizar os índios. Há cenas de violência.</i></p>	
Indexação	Indexação /Detalhamento
<p><i>Colonização / Igreja / Índios</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colonização - Portuguesa e Espanhola / Escravidão - Guerra – Armas - O Papel da Igreja / Catequização - Colonização - Portuguesa e Espanhola
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: José Augusto Aideira</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>A Missão é o segundo filme do diretor Roland Joffé (...). O filme A Missão é contado em flashback. O emissário do Papa que foi enviado à América Latina para averiguar o trabalho dos missionários junto aos índios escreve-lhe uma carta, mostrando os resultados de sua visita e desta forma são</i></p>	<p>O texto traz aspectos da vida do diretor e conta um pouco da história do filme, o que se repete na parte seguinte, Aproximação.</p>

<i>recordados os momentos principais da história.</i>	
Aproximação Texto de Antonio Penalves Rocha	Aproximação / Crítica
<i>Xica da Silva viveu no século XVIII em Minas Gerais, precisamente no Arraial do Tijuco, durante a época em que ali era o centro administrativo do Distrito Diamantino. Sendo assim, convém fornecer alguns dados históricos da região, a fim de que seja possível obter um bom enquadramento de alguns aspectos de sua biografia.</i>	Há uma preocupação em descrever alguns dados históricos da região, o que possibilita uma série de informações para que o professor se situe dentro do contexto histórico do filme.
	Sobre o Filme
	O filme focaliza a trajetória de Xica da Silva, que de escrava, tornou-se a primeira dama negra de nossa história, seduzindo o milionário contratador de diamantes, João Fernandes de Oliveira. O filme aborda o período em que a atividade principal era a mineração, marcada pela extração de ouro e diamantes e que atingiu o apogeu em Minas Gerais, entre os anos de 1750 e 1770
	Dificuldades / Recomendações
	O filme é indicado apenas para o Ensino Médio. Há cenas de nudez e insinuação.
Proposta Interdisciplinar	
a) trabalho com mapas para a localização dos principais centros produtores de diamantes, como o Vale do Jequitinhonha, onde tudo começou. O caminho pelas principais cidades mineiras. b) Discussão sobre as formas de extração do ouro.	

<i>Afinidades</i>	IDEM
Filmes	
<p><i>República Guarani (1982), de Sylvio Back.</i></p> <p><i>Xingu (1985), de Washington Novaes.</i></p> <p><i>A Floresta de Esmeraldas (The Emerald Forest, 1985), de John Boorman.</i></p> <p><i>Índia, Filha do Sol (1982), de Fábio Barreto.</i></p> <p><i>O Pequeno Grande Homem (Little Big Man, 1970), de Arthur Penn.</i></p>	
Livros	
<p><i>CHAUNU, Pierre. A América e as Américas. Rio de Janeiro: Cosmos.</i></p> <p>_____. <i>Conquista e exploração dos novos mundos (séc. XVI). São Paulo : Pioneira.</i></p> <p>_____. <i>História da América Latina. São Paulo : Difel, 1983.</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Xica da Silva</i> <i>Brasil – 1976</i> <i>Direção: Carlos Diegues</i> <i>Roteiro: Carlos Diegues e João Felício dos Santos</i> <i>Fotografia: José Medeiros</i> <i>Montagem: Mair Tavares</i> <i>Música: Jorge Ben e Roberto Menescal.</i> <i>Cenografia: Luiz Carlos Rippe.</i> <i>Duração: 117 min.</i> <i>Falado em português</i> <i>Produção original para o cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Zezé Mota, Walmor Chagas, Elke Maravilha, Rodolfo Arena, José Wilker e outros.</i> <i>Distribuição : Globo Vídeo</i> <i>Premiações: Melhor filme, diretor e atriz no Festival de Brasília.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Comédia sobre Xica da Silva, escrava negra que viveu no século XVIII em Minas Gerais e que consegue conquistar um fidalgo português, autoridade que controla a exploração de diamantes na região. Juntos enriquecem e ganham grande poder. Com a destituição e a repatriação de seu protetor, Xica é marginalizada pela população branca.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Escravidão / Mineração /Mulher</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade colonial / Nobreza/ Poder - Escravidão / Contrabando - O Papel da Igreja / Religião - Cotidiano / Costumes/ Alimentação
Aspectos Cinematográficos Texto de Ricardo Picchiarini	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>A idéia do projeto Xica da Silva vinha desde a época em que Cacá Diegues, filmou Os Herdeiros (1969). Cineasta para quem temas políticos e populares sempre tiveram sua predileção, Diegues havia “arrumado” alguns</i></p>	<p>O texto faz uma trajetória da vida do diretor e como este encaminhou a filmagem deste filme. De forma pessoal, exalta o trabalho do atores e, por fim, há a descrição de assuntos técnicos de filmagem, informações que pouco auxiliam o professor.</p>

<p><i>inquéritos militares que atrapalhavam seu trabalho (...)</i></p> <p><i>Xica da Silva é uma personagem que corria o forte risco de se tornar uma grande caricatura. Mas Zezé conseguiu dar a exata medida de expressões à sua personagem, criando um tipo bastante forte. Tanto que sua imagem ficou por muito tempo ligada a esta personagem.</i></p>	
<p style="text-align: center;">Aproximação</p> <p style="text-align: center;">Texto de: Antonio Penalves Rocha</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Xica da Silva viveu no século XVIII em Minas Gerais, precisamente no Arraial do Tijuco, durante a época em que ali era o centro administrativo do Distrito Diamantino. Sendo assim, convém fornecer alguns dados históricos da região, a fim de que seja possível obter um bom enquadramento de alguns aspectos de sua biografia.</i></p>	<p>Há uma preocupação em descrever alguns dados históricos da região, o que possibilita uma série de informações para que o professor se situe dentro do contexto histórico do filme.</p> <p style="text-align: center;">Sobre o filme</p> <p>O filme focaliza a trajetória de Xica da Silva, que de escrava, tornou-se a primeira dama negra de nossa história, seduzindo o milionário contratador de diamantes, João Fernandes de Oliveira. O filme aborda o período em que a atividade principal era a mineração, marcada pela extração de ouro e diamantes e que atingiu o apogeu em Minas Gerais, entre os anos de 1750 e 1770</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades e Recomendações</p> <p>O filme é indicado apenas para o Ensino Médio. Há cenas de nudez e insinuação</p> <p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p> <p>Geografia;</p> <p>a) trabalho com mapas para a localização dos principais centros produtores de diamantes, como o Vale do Jequitinhonha, onde tudo</p>

	<p>começou. O caminho pelas principais cidades mineiras.</p> <p>b) Discussão sobre as formas de extração do ouro.</p>
<i>Afinidades</i>	IDEM
<i>Filmes</i>	
<i>Não há indicações</i>	
<i>Livros</i>	
<i>OROZ, Silvia. Carlos Diegues : os filmes que não filmei. Rio de Janeiro : Ed. Rocco.</i>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Outubro</i> <i>Oktiabr</i> <i>União Soviética – 1927</i> <i>Direção: Sergei Eisenstein e Grigory Alexandro</i> <i>Cenário: Sergei Eisenstein e Grigory Alexandro</i> <i>Fotografia: Edward K. Tissé</i> <i>Direção Artística: V. Korignin</i> <i>Produção: Mosfilm</i> <i>Duração: 104 min.</i> <i>Filme mudo com legendas em português. Sonorizado posteriormente para o cinema, em preto e branco.</i> <i>Elenco: Nikandrov, N. Popov, Boris Livanov.</i> <i>Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama feito por ordem do Comitê Central da URSS, chefiado por Nicolau Ilitch Podwiski para os festejos dos dez anos da Revolução de Outubro. Reconstituição da Revolução Bolchevista (sic) de 1917. Ritmo lento.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Capitalismo / Desenvolvimento Econômico / Industrialização / Trabalho</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fim da Monarquia / Romanov - Sociedade Fragmentada - Classe Operária/Burguesia; - Propaganda / Ideologia
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Maria Dora Mourão</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Outubro é realizado em 1927 por Sergei Eisenstein sob encomenda para a comemoração oficial da Revolução Russa de 1917. É um filme que mostra o fim de uma época e a transição revolucionária. A partir dessa ruptura, surge a idéia de se despojar das injustiças e das angústias para atingir a liberdade, idéia essa que se traduz, no decorrer do filme, através da</i></p>	<p>Há uma preocupação em situar para o professor a carreira do cineasta. O texto limita-se a falar das fases da obra cinematográfica de Sergei Eisenstein. Apenas na parte final do texto é que há uma preocupação em situar o professor no contexto do filme (de forma muito superficial), e aí há a descrição e a leitura de algumas cenas e como elas foram desenvolvidas, o elas que</p>

<p><i>estrutura formal, chegando até a gestos simples, assim como quando vemos mulheres do batalhão feminino tirando suas fardas justas e pesadas para poderem descansar, numa atitude claramente simbólica, em que os objetos e as ações, através de um jogo de oposições, vão criando correspondência e novas significações.</i></p>	<p>significavam dentro do contexto do filme. São informações importantes, mas que acabam direcionando a forma do professor ver o filme, e contribuem até para que não haja uma leitura do filme pelo professor, sem interferências.</p>
<p>Aproximação</p>	<p>Aproximação / Crítica</p>
<p>Não há</p>	<p>Não há a parte encarregada de contextualizar e apresentar referências para que o professor desenvolva, a partir delas, um trabalho pedagógico.</p> <p>Em se tratando de um filme tão complexo, o Catálogo peca ao deixar de fornecer dados históricos da União Soviética, e que são imprescindíveis para que haja um melhor entendimento do filme.</p>
	<p>Sobre o Filme</p>
	<p>O professor deve estar atento para o fato de que se trata de um filme de propaganda oficial.</p>
	<p>Dificuldades / Recomendações</p>
	<p>O filme deve ser indicado apenas ao Ensino Médio, pois tem o ritmo lento.</p>
	<p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p> <p>Educação Artística: ampliar comparações com outros filmes com trilha sonora.</p>
<p>Afinidades</p>	<p>IDEM</p>
<p>Filmes</p>	
<p><i>Filmografia de Eisenstein</i> <i>A Greve (Stactchka, 1924)</i> <i>O Encouraçado Potemkin, 1925.</i> <i>O Velho e o Novo, 1929.</i> <i>A Linha em Geral.</i></p>	

Viva México!, 1931.

Alexander Nevski, 1938.

Ivã o Terrível - Segunda parte, 1958.

Livros

EISENSTEIN, Sergei. Memórias imorais. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

MACHADO, Arlindo. Eisenstein, a geometria do êxtase. São Paulo : Brasiliense.

METZ, Christian. A significação do cinema. São Paulo : Perspectiva, 1972.

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Tempos Modernos</i> <i>Modern Times</i> <i>Estados Unidos- 1936</i> <i>Direção: Charles Chaplin</i> <i>Roteiro: Charles Chaplin</i> <i>Fotografia: Rollie Totheroth, Ira Morgan</i> <i>Música: Charles Chaplin</i> <i>Produção: United Artists Corporation</i> <i>Duração: 85 min.</i> <i>Filme mudo, com eventuais letreiros.</i> <i>Produção original para cinema, em preto e branco.</i> <i>Elenco: Charles Chaplin, Paulette Goddard, Henry Bergman e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: Continental Home Vídeo.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Comédia em que Carlitos interpreta um operário substituído pela máquina. Clássico do humor que faz à industrialização “selvagem”. Foi seu último filme sem diálogos. No lançamento, deu prejuízos nos Estados Unidos. Em seguida, foi proibido na Alemanha por Hitler e na Itália por Mussolini.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Capitalismo / Desenvolvimento</i> <i>Econômico /Industrialização/ Trabalho</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crise econômica / Desigualdades sociais/ - Progresso / Tecnologia / Modernidade; - Condições de trabalho / Produção / Rotina; - Ideologia / Idéias subversivas.
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Luiz Nazário</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Charles Spencer Chaplin nasceu a 16 de abril de 1889, em Londres, filho de Charles Chaplin e Hannah Hill, artistas de music hall. O pai de Chaplin descendia de uma família judia, possuía uma bela voz de barítono e adquiriu certa notoriedade como cômico, mas tornou-se alcoólatra e morreu aos trinta e sete anos. A mãe</i></p>	<p>O texto faz uma trajetória da vida de Charles Chaplin, desde a data de nascimento; descreve a sua família e como foi a sua trajetória no cinema.</p>

<p><i>de Chaplin era meio-irlandesa e meio-cigana, fazia imitações, cantava operetas e dançava, sustentando os filhos com o pouco que ganhava no teatro.</i></p>	
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de Elias Thomé Saliba</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Tempos Modernos, produzido em 1936, pode ser considerado, antes de tudo como um testemunho da crise mundial de 1929, da subsequente depressão econômica, do início de um processo de mobilização industrial para a Guerra e de todos os problemas sociais e humanos daí decorrentes.</i></p>	<p>Há uma análise aprofundada das cenas do filme e dados históricos sobre a época que o filme retrata, 1929. Apesar de ser um texto extenso, traz informações que contribuem para que o professor conheça mais o homem e a personagem de Charles Chaplin.</p>
	<p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p>
	<p>É o último filme mudo de Chaplin, que focaliza a vida urbana nos Estados Unidos na década de 1930, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome.</p> <p>É uma crítica à "modernidade" e ao capitalismo, representado pelo modelo de industrialização, no qual o operário é engolido pelo poder do capital e perseguido por suas idéias "subversivas".</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldades / Recomendações</p>
	<p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, pois está ligado ao conteúdo curricular.</p>
<p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p>	
<p>Educação Artística: ampliar comparações com outros filmes com trilha sonora.</p> <p>Língua Portuguesa: formas de linguagem.</p> <p>Sociologia: ideologia</p>	

<i>Afinidades</i>	IDEM
Filmes	
<p><i>O Homem Mais Engraçado do Mundo (The Funniest Man in The World, 1966), de Vernon B. Backer.</i> <i>Em Busca do Ouro (The Golden Rush, 1925), de Charles Chaplin.</i> <i>A General (The General, 1927), de Buster Keaton.</i> <i>Entrega a Domicílio (Music Box, 1932), de James Parrot.</i></p>	
Livros	
<p><i>BARTHES, Roland. Mitologias. Trad. Rita Buorgirmino e Pedro de Souza. São Paulo : Difel, 1972.</i> <i>BAZIN, André. Charles Chaplin. Trad. Luis Carlos Velho dos Santos. São Paulo : Marigo, 1989.</i> <i>CHAPLIN, Charles. Minha vida. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.</i> <i>LOCEY, Jacques. Charlot. Paris: Denoel, 1983.</i> <i>PROPP, Vladimir. Comicidade e riso. São Paulo : Ática, 1992.</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Cinema Paradiso</i> <i>Nuovo Cinema Paradiso</i> <i>Itália / França- 1990</i> <i>Direção: Giuseppe Tornatore</i> <i>Roteiro: Giuseppe Tornatore</i> <i>Música: Ennio Morricone</i> <i>Montagem: Mario Morra</i> <i>Produção: Franco Cristaldi, RAI/3, TF1 Filma, Lês Filma Ariane.</i> <i>Duração: 123min.</i> <i>Legendado.</i> <i>Produção original para o cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Salvatore Cascio, Phillippe Noiret, Jacques Perrin e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: LK-Tel/20-20 Vision.</i> <i>Premiações: Oscar de melhor filme estrangeiro.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama que narra as lembranças da infância do cineasta Salvatore Di Vito, sua paixão pelo cinema, sua amizade com o projetista Alfredo e a influência que esta amizade trouxe à sua transformação.</i></p>	
Indexação	Indexação / Crítica
<p><i>Espectador / Infância e Adolescência / Memória</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Fascínio pelas imagens - O Cotidiano nas pequenas cidades - O Cinema como entretenimento - Igreja / Censura.
Aspectos Cinematográficos Texto de: Walter Lima Junior	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>A narrativa central tem como referência principal à notícia da morte de Alfredo, um amigo que de todos os que gostavam de ir ao velho cinema Paradiso da pequena cidade de Giancaldo, na Sicília. Entre os que convivem com Alfredo, Salvatore Di Vito, tem especial significado. Desde menino, a atração, exercida</i></p>	<p>O texto se encarrega de fazer a descrição de quase cena por cena, além da reprodução de alguns diálogos (há a descrição do lugar (cidade), das pessoas que freqüentam o cinema, da sala de projeção), enfim, descrições que pouco acrescentam, pois acreditamos que o professor, ao ver o filme, consiga estabelecer</p>

<p><i>pelas imagens cinematográficas o levou a aproximar-se da cabine de projeção onde trabalhava Alfredo. O cinema Paradiso, o único da cidade, é administrado pela igreja local, que exerce forte censura nos filmes programados.</i></p>	<p>essas relações do personagem com o lugar, com as pessoas. No meio dessa descrição toda, há alguma informação sobre atores, sobre a forma de narrativa do filme, sobre o diretor.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de: Cristina Meneguello</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Cinema Paradiso, além de proporcionar uma experiência lúdica e emotiva em sala de aula, podendo incentivar o debate sobre temas correlatos – relações de amizade, infância, adolescência, lembranças -, é uma boa oportunidade para estudar a importância do cinema enquanto meio de comunicação de massa e difusor de valores na sociedade dos anos 30, 40, e 50 e, de forma mais geral, a própria significação dos mass-media na realidade do século XX.</i></p>	<p>Muitas das informações que apareceram no tópico anterior aparecem novamente, de forma muito similar. Há outra vez a descrição de algumas cenas, o que torna o texto repetitivo. Informações que poderiam ser dispensadas.</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldades / Recomendações</p>
	<p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio.</p>
	<p style="text-align: center;">Proposta Interdisciplinar</p>
	<p>Português: a interferência dos meios de comunicação na vida das pessoas.</p>
<p style="text-align: center;">Afinidades</p>	<p style="text-align: center;">IDEM</p>
Filmes	
<p><i>Um filme que também trabalha a questão dos meios de comunicação de massa através de um lembrar afetivo e que oferece a possibilidade de trabalho é A Era do Rádio (Radio Days, 1987) de Wood Allen.</i></p>	
Livros	
<p><i>É vasta a bibliografia sobre o cinema americano e nacional, e sobre a sua história em relação a estilos, escolas e diretores. Infelizmente, não é possível afirmar o mesmo sobre o estudo do cinema entendido dentro da vida das populações, ou seja; enquanto referência cultural marcante. Existem obras abordando o cinema no Brasil nas primeiras décadas do século: Ismail Xavier, Sétima Arte: um culto moderno, São Paulo: Perspectiva, 1978. Vicente de Paula Araújo, A bela época do cinema brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 1976.</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Bye Bye Brasil</i> <i>Brasil - 1979</i> <i>Direção: Carlos Diegues</i> <i>Roteiro: Carlos Diegues</i> <i>Fotografia e Câmera: Lauro Escorel Filho</i> <i>Música: Chico Buarque, Roberto Menescal e Dominginhos.</i> <i>Produção: Produções Cinematográficas Luiz C.Barreto, Carlos Braga e Lucíola Villela.</i> <i>Duração: 105 min.</i> <i>Falado em português.</i> <i>Produção original para cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Betty Faria, José Wilker, Fábio Júnior, Zaira Zambelli e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.</i> <i>Premiações: Prêmio São Saruê - Federação Nacional de Cineclubes.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Comédia em que a caravana Rolidei, formada por um grupo de artistas ambulantes, viaja pelo Norte e Nordeste, num Brasil que está modernizando no contato com a televisão e com o rádio e onde não há mais espaço para artistas como esses. Há cenas de sexo.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Amazônia / Indústria Cultural</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro Mambembe / Chegada da TV - Sertão / Seca - Transamazônica/ Progresso - Cultura Popular / Cultura Erudita
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Ricardo Picchiarini</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Bye Bye Brasil, embora realizado por um dos principais nomes do Cinema Novo, Carlos Diegues (que estreou como diretor de longas metragens com Ganga Zumba, em 1964), conserva daquela fase apenas o vínculo temático: há neste filme, o uso de recursos mais</i></p>	<p>Há uma descrição da carreira do diretor Cacá Diegues e, a partir daí, são várias as observações em relação à forma de filmar (a montagem, o significado de algumas tomadas, os enquadramentos, construção, a visão política do filme e o significado de alguns personagens).</p>

<p><i>sofisticados, condições de produção mais elaboradas: seu diretor e roteirista mostram uma profundidade maior dos personagens em relação ao que acontecia nos seus primeiros filmes, priorizando menos, mesmo que ainda bastante atuante, o papel social na condição narrativa. (...) Na filmagem, e mais tarde, na montagem, o filme foi estruturado para dar considerável destaque ao aspecto documental.</i></p>	<p>Tornamos a insistir que, muitas vezes, o texto subestima quem o lê, pois descreve cenas (às vezes com os diálogos do filme), e em seguida aponta para o significado delas. Por exemplo:</p> <p>“Uma das cenas que melhor definiria o duelo fantasia-realidade, que freqüentemente emerge no filme, seria aquela em que o mágico assume o papel de vidente: o efeito da luz da lanterna, fazendo com que as cabeças das pessoas ficassem suspensas na escuridão: a iluminação do rosto do Lorde Cigano de baixo para cima, criando sombras expressionistas em sua face; as intervenções extremamente teatrais das pessoas [...]”⁶⁶</p> <p>Consideramos que algumas observações nesse sentido são válidas, no entanto, por repeti-las o tempo todo pode tornar a leitura cansativa.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de: Maria Nazareth Ferreira</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>primeiro passo é situar o filme em seu contexto histórico: primeira década da Ditadura (Milagre Brasileiro, Brasil Grande etc.), profundas mudanças no País (radicalização no processo de mudança cultural: intervenção violenta dos meios de comunicação de massa no processo cultural brasileiro; domínio da televisão sobre os outros meios de comunicação), País dividido em dois mundos: o tradicional rural e o “Sul Maravilha”, mudanças “no coração e no estômago do povo”.</i></p>	<p>Há a contextualização do período histórico, e em seguida, o texto, de forma clara e sucinta, descreve os aspectos culturais abordados no filme: a questão do camponês, o homem urbano, o isolamento cultural do índio. Percebe-se aqui, que o texto cumpre o seu papel e não foge ao que se propõe.</p>

⁶⁶ Apontamento, n. 29.

	Dificuldades / Recomendações
	O filme deve se indicado para o Ensino Médio, pois contém cenas de sexo.
	Proposta Interdisciplinar
	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia: as diferenças regionais do Brasil, modernização econômica; - Educação Artística: o teatro mambembe e o cinema como entretenimento. A cultura popular e a erudita; - Português: os meios de comunicação e as mudanças causadas com a chegada da Televisão.
Afinidades	IDEM
Filmes	
<p><i>Dersu Uzala (Idem, 1975), de Akira Kurosawa – expansão de uma sociedade moderna chocando-se com modos de vida mais primitivos.</i></p> <p><i>No Decorrer do Tempo (In Lauf der Zeit, 1976, de Wim Wenders - nostalgia causada pela rapidez das transformações contemporâneas.</i></p> <p><i>Iracema, uma Transa Amazônica (1975), de Jorge Bodansky – a descoberta de uma nova Amazônica.</i></p>	
Livros	
<p><i>Sobre o filme e seu diretor:</i></p> <p><i>DIEGUES, Carlos, NADOTTI, Nelson. Quilombo: roteiro do filme e crônicas das filmagens. Achiamé.</i></p> <p><i>OROZ, Silvia. Carlos Diegues: os filmes que não filmei. Rio de Janeiro: Rocco.</i></p> <p><i>Sobre o Cinema Novo:</i></p> <p><i>XAVIER, Ismail. Sertão: mar.</i></p> <p><i>GONZAGA, Alice. 50 Anos de Cinédia. Rio de Janeiro: Record.</i></p> <p><i>Sobre o tema do filme</i></p> <p><i>AMARAL, R.. A.Comunicação de massa: o impasse brasileiro. Forense.</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Lamarca</i> <i>Brasil -1994</i> <i>Direção: Sérgio Rezende</i> <i>Roteiro: Sérgio Rezende, Alfredo Oróz.</i> <i>Fotografia: Antonio Luiz Mendes.</i> <i>Direção de Arte: Clóvis Bueno.</i> <i>Figurinos: Rita Murtinho.</i> <i>Música: David Tygel.</i> <i>Montagem: Isabelle Rathery.</i> <i>Produção: Morena Filmes e Cinema Filmes.</i> <i>Duração: 130 min.</i> <i>Falado em português.</i> <i>Produção original para o cinema, em cores.</i> <i>Elenco: Paulo Betti, Carla Camurati, José de Abreu e outros.</i> <i>Distribuição em vídeo: Sagres.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama baseado na adaptação de Emiliano José e Oldack Miranda, Lamarca, o Capitão da Guerrilha, sobre os dois últimos anos de vida do capitão Carlos Lamarca.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>Ideologias/ Personalidades/ Repressão/ Terrorismo.</i></p>	<p>- O papel do Exército / Ditadura / Tortura; - Revolução / Guerrilha/ Clandestinidade</p>
<p>Aspectos Cinematográficos Texto de: Ricardo Picchiarini</p>	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>À parte suas qualidades cinematográficas, o fato de estar falando de um personagem tão famoso como o líder guerrilheiro dos anos 60 já é motivo para o filme se tornar notícia, pela própria polêmica que o projeto pode causar. Vários personagens que aparecem no filme ainda se encontram vivos e podem não concordar com o modo como foram retratados.</i></p>	<p>O texto faz uma releitura do filme apontando para algumas cenas no que diz respeito à direção, montagem e seqüências, ao mesmo tempo em que discorre sobre a importância de Lamarca e como o diretor trabalhou tendo como base para fazer o filme o livro Lamarca, o Capitão da Guerrilha, de Emiliano José e Oldack Miranda (Ed. Global, 1992).</p>

<p style="text-align: center;">Aproximação Texto de Fernando Passos</p>	<p style="text-align: center;">Aproximação /Crítica</p>
<p><i>Para entender Lamarca, o filme, temos que voltar ao mundo polarizado do pós – guerra, a década de 50, que nos trouxe o rock – and – roll num mundo dividido pela guerra fria. Os arsenais atômicos pairavam sobre a cabeça da humanidade e pairam ainda (é bom não esquecer).De um lado, à esquerda e os movimentos nacionais da libertação, as guerras contra o colonialismo na África, na Ásia e também na América Latina</i></p>	<p>Há uma pequena contextualização da década de 50, para que o professor compreenda a passagem desta para a década seguinte 1960, onde está inserido o filme. As informações realçam o contexto político da época, no Brasil e no mundo, e desta forma, a história de Lamarca é inserida no contexto. Em alguns momentos, o texto acaba fazendo uma apologia à figura de Lamarca como aquele “que morreu por lutar por uma sociedade livre e justa”.</p>
	<p style="text-align: center;">Sobre o Filme</p>
	<p>É um dos poucos filmes que dá a dimensão do que foi a luta armada no Brasil.</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldade / Recomendações</p> <p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, pois são nessas séries que este conteúdo é abordado.</p>
<p style="text-align: center;">Afinidades</p>	<p style="text-align: center;">IDEM</p>
<p>Filmes</p>	
<p><i>Pra Frente Brasil (1983), de Roberto Farias.</i> <i>Nunca Fomos Tão Felizes (1983), de Murilo Salles.</i> <i>O País dos Tenentes (1987), de João Batista de Andrade.</i> <i>Jânio a 24 Quadros (1981), de Luiz Alberto Pereira.</i> <i>Cabra Marcado Para Morrer , de Eduardo Coutinho.</i> <i>Os Inconfidentes (1972), de Joaquim Pedro de Andrade.</i> <i>Jango (1984), de Silvio Tender.</i></p>	
<p>Livros</p>	
<p><i>REIS FILHO, Daniel Arão. A paixão de uma utopia 1 968.</i> <i>BARCELLOS, Jalusa: CPC da UNE. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.</i> <i>D'ARAUJO, Maria Celina et al.(Orgs). Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão. Rio de</i></p>	

Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____*Visões do golpe: a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume–Damurá, 1994.*

VENTURA, Zuenir, 1968: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uch; RAMOS, Jovelino (orgs). Memória do exílio, São Paulo: Livramento, 1978.

GABEIRA, Fernando. O que é isso companheiro? Rio de Janeiro: Corderi, 1979.

SIRKIS, Alfredo. Os Carbonários. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>O Último Imperador</i> <i>The Last Emperor</i> Estados Unidos / Itália / Inglaterra 1987 Direção: Bernardo Bertolucci. Roteiro: Mark Peploe e Bernardo Bertolucci. Fotografia: Vittorio Storaro. Montagem: Gabrielle Cristiani. Música: Ryuichi Sakamoto, David Byrne e Cong Su. Editor de Som: Lês Wiggins. Direção de Arte; Ferdinando Scarfiotti e Bruno Cesari. Figurino: James Acheson. Produção : Columbia Pictures. Duração: 165 min. Legendado. Produção original para o cinema, em cores. Elenco: John Lone, Richard Vuu, Tiger Tson, Wu Tão, Joan Chen, Peter O'Toole, Ryuichi Sakamoto e outros. Distribuição em video: LK-Tel / Columbia. Premiações: Oscars de melhor filme, diretor, roteiro adaptado, fotografia, música, montagem, figurino, direção de arte e som.</p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama sobre a trajetória do último imperador da China, Pu Yi, que subiu ao trono em 1908, com apenas três anos. Com a instauração da República, ele cresce confinado na Cidade Proibida, em Pequim. Na Segunda Guerra, torna-se imperador da Manchúria (Norte da China), servindo de fantoche dos japoneses invasores. Com a vitória da revolução comunista, é condenado à prisão por traição. Em 1960, volta à vida normal como jardineiro.</i></p>	
Indexação	Indexação / Detalhamento
<p><i>China/ Culturas / Intervencionismo/ Memória/ Solidão</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monarquia / República; - 2ª Guerra Mundial / Japão - Oriente / Ocidente

<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos <i>Texto de: José Geraldo Couto</i></p>	<p style="text-align: center;">Aspectos Cinematográficos / Crítica</p>
<p><i>O Último Imperador é o filme mais famoso e consagrado do diretor italiano Bernardo Bertolucci, nascido em Parma em 1941. Embora criticado por muitos dos admiradores da fase mais radical do diretor, dos anos 60 e 70, O Último Imperador é inegavelmente uma obra de maturidade, em que o cineasta venceu o desafio de comandar uma superprodução multinacional sem perder sua personalidade criadora e sem abandonar seu tema mais caro – o indivíduo e a História.</i></p>	<p>O texto denominado de Aspectos Cinematográficos consegue ser claro, objetivo, como poucos analisados anteriormente.</p> <p>Há uma preocupação em apresentar informações que são relevantes ao trabalho do professor de forma sucinta, sem perder o foco. Nesta parte há uma rápida descrição da carreira do diretor e do filme.</p>
<p style="text-align: center;">Aproximação <i>Texto de Elias Thomé Saliba</i></p>	<p style="text-align: center;">Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Não são muitos os filmes que possibilitam uma reflexão menos superficial sobre a história contemporânea da China. Nesse sentido, O Último Imperador, pode servir como excelente ilustração para uma aula de História, não apenas sobre a China contemporânea, mas também sobre as nossas concepções ocidentais – reais ou imaginárias, analíticas ou preconceituosas da “cultura oriental” e do significado do Oriente como um todo.</i></p>	<p>As informações sobre o contexto histórico conseguem propiciar uma visão da história da China, com objetividade.</p>
	<p style="text-align: center;">Dificuldades e Recomendações</p> <p>O professor deve estar atento à duração do filme (165 min.), o que pode inviabilizar o seu trabalho se não houver uma preparação dos seus alunos.</p> <p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com o conteúdo curricular.</p>
<p style="text-align: center;">Afinidades</p>	<p style="text-align: center;">IDEM</p>
Filmes	
<p><i>Não há indicações</i></p>	
Livros	
<p><i>Não há indicações</i></p>	

CATÁLOGO DA FDE	NOVA PROPOSTA
Ficha Técnica	IDEM
<p><i>Filhos da Guerra</i> <i>Europa, Europa.</i> <i>França / Alemanha</i> 1990 <i>Direção: Agnieszka Holiand</i> <i>Roteiro: Agnieszka Holiand</i> <i>Fotografia: Jacek Petrycki</i> <i>Diretor de Arte: Allan Starski</i> <i>Música: Zbigniew Preisner.</i> <i>Montagem: Ewa Smal, Isabelle Lorente.</i> <i>Produção: Les Films du Losange, Margaret Menegoz, CCC - Film Kunst GMBL e Artur Brauner.</i> <i>Duração: 115 min.</i> <i>Legendado.</i> <i>Premiações: Oscar de melhor roteiro adaptado; melhor filme estrangeiro da Associação Nacional de Críticos de Nova Iorque; Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro.</i></p>	
Resumo	IDEM
<p><i>Drama baseado nas memórias de Salomon Perel, garoto judeu que passou a Segunda Guerra trocando de identidade para fugir da perseguição dos nazistas. Há cenas de violência.</i></p>	
Indexação	Indexação /Detalhamento
<p><i>Discriminação / Genocídio/ Guerra /Ideologias / Memória</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunistas / Russos - Nazistas /Ideologia - Judeus / Anti-semitismo
Aspectos Cinematográficos Texto de: Ricardo Picchiarini	Aspectos Cinematográficos / Crítica
<p><i>Como contar cinco anos repletos de fatos tão importantes da vida de uma pessoa, já que subtrair algum seria uma injustiça?</i></p> <p><i>Sempre que se tratar de uma biografia ou de um relato histórico, esta será a primeira questão a que o roteirista terá de responder. Pois o cinema é uma narrativa com hora para acabar que se</i></p>	<p>Há a descrição de algumas cenas em que o enfoque do texto é a forma do diretor dirigir o filme, há também comentários sobre o roteiro, iluminação. Percebe-se aqui a intenção de chamar a atenção do professor para algumas passagens do filme, por exemplo: “Não que não tenha tido sua chance. Quando fica</p>

<p><i>queira ou não. Poucos são os diretores que têm cacife junto aos donos das salas de exibição para lhes entregar uma obra com mais de duas horas.</i></p>	<p>abandonado na estrada somente com a maçã a qual a ex-professora lhe atirou, a câmera se aproxima dele até um close”. Acreditamos que essas informações pouco acrescentam ao professor.</p>
	<p>Dificuldades e Recomendações</p>
	<p>O filme pode ser indicado para as séries finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, quando esse conteúdo é abordado.</p>
<p>Aproximação Texto de: Alcir Lenharo</p>	<p>Aproximação / Crítica</p>
<p><i>Quero ser eu mesmo, quero voltar para casa, desabafa o então suposto soldado nazista em um dos momentos mais dramáticos do filme. Nosso (anti)-herói, que adotara nome falso para esconder a sua origem judaica, acaba de perder o seu melhor amigo no front de guerra, Robert, o “alemão diferente”, que o amava e que sabia de seu segredo, pois o vira nu e seu sexo circunciso o denunciara judeu.</i></p>	<p>Há novamente a descrição de algumas cenas, e em algumas delas, a contextualização do período, que poderia ser mais abrangente.</p>
<p>Afinidades</p>	<p>IDEM</p>
<p>Filmes</p>	
<p>Não há indicações</p>	
<p>Livros</p>	
<p>Não há indicações</p>	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de continuidade no projeto educacional no Brasil fez com que, no século XXI, ainda persistam as discussões sobre o ensino da disciplina de História. Em linhas gerais, a partir da década de 1970, iniciou-se no país, partindo do projeto nacional organizado pelos militares, uma série de reformas educacionais, onde a intenção era perder de vista a ação política e científica na legitimação dos saberes.

Nos anos 1980 e 1990, são muitas as novidades que interferem nas novas concepções de História. Com a influência de historiadores franceses e ingleses, a subjetividade e o cotidiano passam a integrar as produções acadêmicas. Das propostas curriculares produzidas ao longo desses anos, poucas conseguiram sair do campo da teoria para a prática. Muitas nem saíram das discussões preliminares. As que conseguiram ser implementadas, na maioria das vezes, acabaram sendo mal interpretadas, e o que se viu foi uma grande confusão; resultado da falta de diálogo e de clareza entre os responsáveis pela elaboração das reformas e dos professores.

A década de 1980 foi marcada por várias discussões no ensino de História, que não se esgotaram e nem se fecharam. A discussão historiográfica (qual História ensinar?), a discussão do método, dos conteúdos... Se já não bastassem esses problemas, ao adentrarmos a década de 1990, além de trazeremos as discussões da década passada, que não foram resolvidas, vemos somar-se a isso um novo problema para o ensino de História: os PCNs.

O principal problema dessas propostas curriculares, incluindo os PCNs, está no fato de não levar em consideração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino. Apesar dos PCNs representarem um “novo” discurso sobre o papel da

Educação, da escola, do professor, do aluno e da História, acaba também institucionalizando novos modelos para a sociedade, modelos que, ao invés de gerar inclusões, realiza exclusões.

As reflexões produzidas na Academia sobre o ensino de História são acentuadamente diversificadas. Não há uma fala única, homogênea. A partir dos vários momentos em que se debateu o ensino de História e que professores de todos os graus de ensino posicionaram-se em acirradas discussões, sobressaíram não só posicionamentos divergentes entre a universidade e o 1º e 2º graus, como também entre professores com concepções diferenciadas sobre História.

A todas essas questões, soma-se mais uma: a utilização de recursos audiovisuais e do filme na sala de aula pelos professores de História. Não há como negar que o emprego desses recursos tem feito parte do cotidiano na escola. Isso porque ele aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.

A relação entre a disciplina de História e a utilização do filme em sala de aula, não é nova, se pensarmos que esse recurso tecnológico começou a fazer parte do contexto escolar na década de 1980, com o advento dos videocassetes. E ainda hoje, não há uma metodologia no que diz respeito a um melhor aproveitamento das várias possibilidades de trabalho com mais essa “ferramenta”.

O Catálogo produzido pela FDE está inserido nesse contexto, o de trazer para escola um recurso que pudesse propiciar novas perspectivas para o ambiente escolar e para a relação ensino-aprendizagem. Ele apresenta uma diversidade muito grande de filmes indicados para a

disciplina de História; são filmes que abordam os mais diversos assuntos (desde temas ligados à história do Brasil, assim como da história mundial). A grande parte dos filmes são filmes ditos comerciais, filmes destinados às salas de cinema.

Esse material foi produzido em um momento de efervescente discussão das propostas curriculares, principalmente das propostas vinculadas à disciplina de História. Nesse período (entre 1986 e 1990), estava em discussão a necessidade de se romper com os velhos paradigmas da História e, principalmente, a necessidade de incluir novas propostas, novos objetos.

Ao analisar as indicações que o Catálogo faz dos filmes selecionados e a forma como eles foram abordados, pudemos perceber que alguns títulos tiveram a sua análise permeada por uma concepção de História positivista. Dos 14 filmes selecionados mais da metade - 8 deles - apresentam esse enfoque, onde a indicação se resume ao estudo de um período. Por exemplo: no filme *Asterix e Obelix Contra César*, a indicação para se trabalhar com esse filme é a Expansão do Império Romano.

Alguns historiadores consideram que essa História positivista seja necessária. Para o historiador francês, Phillipe Áries, a História “[...] deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário”.⁶⁷ Porém, para Conceição Cabrini, é necessário ir além, pois considera que, apesar da necessidade de se questionar o tempo histórico que está sendo abordado, ainda é importante perceber que

⁶⁷ Phillipe Áries apud LE GOFF, Jacques. *A nova história*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 12.

[...] as transformações sociais se dão em um tempo diferenciado, num 'tempo histórico', que deve exprimir e explicar essa mudança. É a esse tempo – que chamaremos de tempo histórico – que devemos ficar atentos e não somente ao que podemos chamar de tempo físico ou tempo cronológico. O tempo histórico exprime, explica o processo que sofre a realidade social em estudo⁶⁸

Em relação aos outros filmes analisados, notamos que há uma preocupação em não estabelecer uma indicação tão direta a um único período e a um único tema, segundo consta na introdução do Catálogo:

[...] se tanto a Historiografia já buscava fontes alternativas, assim como a Teoria Literária refletia sobre a constituição do texto literário em si, abandonando os chamados fatores externos à obra para sua explicação e compreensão, por que não montar um acervo significativo de filmes de ficção sem, contudo, desprezar o caráter informativo e didático dos documentários?⁶⁹

Parece-me aqui haver uma contradição; se o Catálogo propunha apresentar fontes alternativas como já fazia a Historiografia, por que então manter, na sua maioria, abordagens positivistas? Apesar da aparente tentativa de inovação, presente na inclusão de filmes nas aulas de História, o que ainda é visível é que a educação e o ensino trazem consigo o peso do tradicional, do continuísmo e da manutenção da ordem social hegemônica vigente.

Graças a essas contradições do Catálogo, que encontrei espaço para o desenvolvimento deste trabalho, com o intuito de contribuir para as discussões correntes sobre a importância da utilização de novos recursos na escola e no ensino de História.

Não é o filme na escola que irá provocar mudanças, mas o uso que se faz dele, como é encarado. Se ele for utilizado apenas como um instrumento ilustrativo, e não como um elemento viabilizador de uma reestruturação do processo de ensino de História, o seu uso pode ser negativo. Por outro lado, se o professor se der conta que o filme, é uma linguagem

⁶⁸ CABRINI, Conceição [Org.]. *O ensino de história: revisão urgente*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36.

⁶⁹ Videoteca Pedagógica, op. cit., p. 10.

produzida por uma indústria cultural sem propósitos pedagógicos, e que pode ser utilizado didaticamente, desde que todo o processo de escolha seja permeado por uma concepção de História definida, ele pode contribuir para que o ensino de História não seja visto como conservador e ultrapassado e, portanto, sua utilização será positiva.

Convivemos com uma concepção de educação que acredita determinar o futuro. Em outro extremo, e desta nos aproximamos, acreditamos que as ações do docente não são o resultado de processos de subjetividade e que os docentes seriam capazes apenas de influenciar em partes do futuro. Esses programas e reformas, que vêem o professor como um eterno aprendiz, não contam que as ações predeterminadas podem modificar-se diante dos novos acontecimentos e imprevistos que marcam a vida do docente. Imprevistos que influenciaram a sua formação e que influenciarão a formação social do aluno que passará por suas mãos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Conhecimentos históricos e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: *XIV Encontro Regional de História: Sujeitos na História: Práticas e Representações*. Bauru: EDUSC, 1988.

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Linguagens alternativas do ensino de história: comentários sobre as apresentações e resumos do III Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História-Campinas*, 1997.

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica : arte e política*, São Paulo : Brasiliense, 1987. p.189 -210.

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

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1991.

CABRINI, Conceição. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, C.F; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Antonio. *Compreender o cinema*. São Paulo: Globo, 1989.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 8, p. 23-31, 1983.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade?. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.) *História : novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.199 –213.

_____. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

_____. *Cinema e história*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Tradução de António Narino. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. (Coleção memória e sociedade).

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 76, p.147-174, out. 2001.

HOBBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre história*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

KARNAL, L. (Org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 189-190.

LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. *História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplina nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. *A construção da proposta curricular de história da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

_____. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CAUDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.p.112-135.

MONTERDE, José Enrique. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona : [s.n.], 1986.

_____. *Historia, cine y enseñanza*. Barcelona: Laia, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo.v. 6, n. 11, p. 102-107 , set / fev.1985/1986.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149-160.

NAPOLITANO, Marcos. História contemporânea: pensando a estranha história sem fim. In:

NUNES, Selma do C. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA JR., Wencesláo Machado de. *Filmes e professores: momentos de uma oralidade muito presente*. [S. l.: s.n.], 1996.

SALIBA, Elias T. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. In: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletâneas de cinema*. São Paulo: FDE, 1993. V. 1. p.121-125.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1988.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix, 1976.

VAIDERGORN, José. *As moedas falsas: educação, moral e cívica*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1987.