

# INTERFACE ENTRE CINEMA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

Celso Luiz Junior

Universidade Estadual de Londrina – UEL - PR

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá – UEM - PR.

## Resumo

Na atualidade, as escolas são meios de produção e reprodução de conhecimento, processando e estabelecendo trocas culturais constantes com a Cultura Midiática. Sendo o cinema um produto da mídia e da indústria cultural muito presente na sociedade e na escola atual, propomos neste artigo uma reflexão sobre a interface entre o cinema e currículo da disciplina de história, acreditando que a escola e a disciplina mais que difusão e apropriação dos conteúdos escolares deve ter também, a finalidade de preparar professores e alunos para sistematizar e proporcionar um olhar mais crítico desse objeto da cultura da mídia.

**Palavras chave:** Cinema, História, Educação, Currículo

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o mundo tem vivenciado transformações profundas que afetam a educação escolar, o currículo e os saberes que modificam a cultura escolar e, conseqüentemente, o ensino de história como conteúdo escolar, não escapa esse movimento. A indústria cultural, o mercado editorial são itens considerados na hora de se definir o que deve ser ensinado em história, pois suas produções estão presentes na vida de praticamente todos os alunos da educação básica, influenciando seu modo de pensar e agir. (FONSECA, 2003).

As transformações no mundo do trabalho pela inserção de novas tecnologias e a dificuldade de acesso a empregos formais, bem como a flexibilidade exigida dos novos trabalhadores dos diversos setores da economia, obrigam a escola a formar sujeitos mais conscientes do momento histórico em que vivemos. Saber se situar na cultura e na sociedade é fundamental para decodificar o papel da cultura de massa, em detrimento a cultura popular.

---

<sup>1</sup> Texto inspirado em dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR, 2007.

Suscitar essas questões é fundamental para se pensar as propostas educacionais, que tem no currículo um dos seus principais aspectos e, ainda o qual influencia de forma intensa a relação de ensino e de aprendizagem das disciplinas escolares. Assim, argumentamos em favor da articulação da pesquisa com a proposta curricular já existente.

Concordamos com Forquin (1993) quando se refere ao currículo como conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos, de modo explícito ou implícito nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Neste sentido o currículo é dinâmico e não estático, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, credita certo dinamismo ao currículo.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p.9).

Portanto devemos repensar o ensino de história na atualidade sem desconsiderar a cultura escolar, a vida social do aluno, a influência da mídia e do trabalho na sociedade que deve valorizar os aspectos regionais, contudo sem desvincular a sociedade global, esse é o cenário da sociedade complexa que vivemos, na qual devemos articular a prática pedagógica. Ensinar os alunos a fazerem a leitura histórica do mundo em que vivem desenvolvendo método para continuar a aprender após a saída da escola, tendo em vista que as relações com a cultura, mídia e trabalho não se limitam ao período escolar, mas sim se estende por toda a vida. Por isso, mais importante que aprender é continuar a aprender sozinho. (SEFFENER, 2000).

Para sistematizar o ensino de história na atualidade e mais ainda, entendermos a real necessidade de se utilizar o cinema como fonte de pesquisa no processo de aprendizagem na educação escolar, pretendemos fazer um resgate histórico do ensino de história, a fim de aclarar tal prática pedagógica que relaciona cinema, história e educação.

Segundo Fonseca (2003), ocorreu no Brasil a partir de 1964 uma tendência de consolidar a educação particular, elitista e tecnicista para capacitar as pessoas das cidades ao trabalho, nos setores secundários e terciários que se faziam como tendência à proposta governamental de modernização do país. Entre 1968 e 1971, com a finalidade de ampliar o acesso à educação, e capacitação técnica dos estudantes, o governo federal implantou a

reforma universitária, a qual diminuiu a carga horária das chamadas ciências humanas na educação básica e ainda implantou nas faculdades e universidades as licenciaturas curtas. A justificativa oficial era de proporcionar uma formação rápida de professores era atender a demanda do mercado de trabalho. Esses cursos formavam professores polivalentes com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica, tendo como principal objetivo descaracterizar as ciências humanas, como campos de saberes autônomos.

Ao criar esses cursos de licenciatura curta, ainda segundo a autora, o governo foi responsável pela formação de uma geração de professores que perpetuavam um ensino generalizante, galgado de chavões, mitos e heróis nacionais, diminuindo a criticidade dos alunos por eles formados, e praticamente subtraindo a especificidade das disciplinas como a história e a geografia.

Do final dos anos 1970 em diante, continua Fonseca (2003), houve uma reformulação de currículos estaduais em praticamente todo o território nacional, em sintonia com o processo de abertura política e a redemocratização dos pais. Nesse período, ocorreu uma série de movimentos sociais e manifestações que desencadearam as greves de operários. Emergem na sociedade um espírito crítico o qual afeta toda uma geração de professores que estariam por vir. Contudo esses “novo educadores” ainda estavam amarrados a uma legislação educacional arcaica, que desejava uma reformulação curricular, a qual viria anos depois.

Na década de 1990, a tendência por parte do Ministério da Educação é a padronização nacional dos currículos recomendada pela LDB/96 e pelos PCN. Essas diretrizes vêm acompanhadas de novos valores a serem perseguidos pela educação básica, multiculturalismo, relativismo, regionalismo. São novos valores aplicados à nova proposta educacional brasileira, contudo aparecem de forma difusa nas leis educacionais, passando a idéia de que a única certeza era a da mudança.

Não há problema em relação ao Estado ao montar um currículo para padronizar o que deve ser ensinado, como foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A questão é que o currículo é elaborado para um modelo de escola ideal, sem considerar os problemas específicos, tanto em recursos materiais como não materiais, cabendo ao professor decodificá-los e o adaptar às suas aulas, na medida do possível e, em muitos casos, longe do panorama ideal para educação.

Segundo Silva (1998) os PCN para história reproduzem parte do jargão do mercado adaptado à educação, como se fosse possível esse movimento, baseados na perspectiva neoliberal, os PCN buscam adotar conceitos típicos da administração de empresas como: padronização, bom desempenho, qualidade total dentre outros.

Haja visto, esses problemas relacionados ao currículo, existem três tipos de currículos: formal, real e oculto. O currículo formal é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Currículo real é o praticado de fato pelos professores, compreendido e internalizados pelos alunos, nem sempre o currículo compreendido pelos alunos é o que realmente está previsto pelas diretrizes. Já o currículo oculto, é aquele que se refere às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes das experiências compartilhadas. (PILETTI, 1999).

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. (ABUD, 2002, p. 29).

A utilização de filmes no processo de ensino e de aprendizagem de história tem sido comum nos últimos anos. Autores conhecidos na área têm trabalhado com esse aspecto, ou mencionado em seus livros, teses e artigos, a exemplo de Bittencourt (2005), Fonseca (2003), Meireles (1999) Napolitano (2005) dentre outros. Dessa forma vislumbramos a possibilidade de oferecer um estudo dos filmes *O que é isso companheiro?* e *Lamarca* ao ensino de história. Os textos oficiais como os PCN de história recomendam o uso dessas fontes.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre realidade e a representação da realidade expressa em gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, discursos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 32).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná, também reforçam a necessidade de utilizar os recursos midiáticos e incentivam ao uso de fontes no ensino da disciplina. Nesse sentido, fazer uso de fotografias, filmes, artefatos arqueológicos, textos de época é uma possibilidade de se desvencilhar do ensino baseado na memorização e repetição. Essa é uma reivindicação da cultura escolar contemporânea.

As imagens, livros, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, filmes, músicas, são documentos e podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico. (PARANÁ, 2006, p.52)

Contudo, essa mesma cultura escolar requer que seus educadores também estejam preparados para abordar esses novos objetos, se outrora novos objetos e novas abordagens foram especificidades dos historiadores, agora cabe ao professor de História incentivar a pesquisa em sala de aula com esses novos objetos, novas fontes e proporcionar o pensamento crítico do aluno, diante dos novos problemas da sociedade.

Outro aspecto apropriado ao ensino de História, segundo Le Goff (1995), é o estudo da memória histórica. Essa discussão nos leva a indagar o que é importante ser resgatado pela disciplina de história e o que deve ser ensinado nas salas de aula. Suscitamos esse debate a fim de cultivar a memória de períodos relevantes da história.

Esses filmes, como patrimônio cultural de nossa sociedade, narram acontecimentos que se passaram durante o Regime Militar que, por sua vez, é um conteúdo de história do Brasil, contemplado na educação básica. É dever da escola, transmitir não só o conteúdo, mas também adotar um método de ensino no processo de formação do aluno. O conteúdo já está presente no currículo formal da educação básica brasileira. A forma de se trabalhar o filme como fonte é uma possibilidade de preservar a memória por meio da utilização de um documento imagético.

Trabalhar esse conteúdo da História, com base no resultado de estudos científicos que foram elaborados nas universidades, nas salas de aula, é um fazer complexo para o educador. Yves Chevallard (1991) descreve esse processo como transposição didática. Esse conceito contempla o trabalho que os professores têm de transpor conhecimento acadêmico-científico à educação escolar, esse processo foi analisado pelo autor primeiramente na área da matemática e posteriormente está ocorrendo também em outras disciplinas.

Essa é uma possibilidade uma vez que o aluno teria acesso aos conceitos elaborados nas universidades nas mais diversas áreas do conhecimento, dentro de cada disciplina escolar. Cabe ao professor fazer a ligação da educação escolar com a ciência desenvolvida nas universidades. Se por um lado os alunos estariam sempre em contato com a pesquisa mais recente, por outro, os professores estariam em constante atualização, ou deveria estar para que a proposta funcione, já que a ciência evolui rapidamente.

Para Chevallard (1991), é importante no trabalho do educador, transpor o conhecimento científico para sala de aula, porque só neste momento os alunos teriam acesso ao conhecimento mais recente. A nosso ver, poderia ser uma justificativa do trabalho com o cinema na educação básica.

Concordamos que a escola e, em particular o ensino de história, tem papel fundamental de levar o saber científico aos alunos da educação básica, para não gerar um grande vácuo entre o que se pesquisa e o que se ensina nas salas de aula. A escola em última instância é o *locus* privilegiado para o exercício de formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural.

Houve um tempo em que os três elementos presentes no processo educativo: O professor, o aluno e o conhecimento eram praticamente estáticos dentro da escola. Atualmente novas pesquisas reconhecem que as transformações sociais estão presentes no espaço escolar, que passa por constantes transformações para acompanhar os anseios da nova sociedade. (FONSECA, 2003).

A sociedade precisa de uma escola que valorize a transversalidade e interdisciplinaridade, isso porque os problemas criados pela sociedade contemporânea, já não são mais possíveis de serem solucionados pela escola reprodutora de conhecimento do passado. Da mesma forma, os professores e os alunos, que são personagens principais no processo educativo, têm se transformado.

Cabe à escola propiciar ao aluno o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que o habilitem a viver em sociedade, enfrentando e resolvendo problemas e participando de forma democrática na vida política. (SEFFENER, 2000, p. 275).

Se antes o papel do professor era o de inculcar saberes e conteúdos a seus alunos de forma linear e burocrática, cobrando esse conhecimento por meio de avaliações e mudanças de postura deste aluno, atualmente a exigência é outra: cabe ao professor levar o aluno a conhecer, pesquisar, se interrogar, fazendo uso das mais diversas fontes de saber, dentro e fora do espaço escolar.

Para Seffener (2000), ensinar História é ensinar a fazer uma leitura histórica do mundo. Nesse sentido cabe ao professor de História trabalhar com seus alunos conceitos de metodologias de análise histórica, como interpretar um documento e relacioná-lo com o tempo e espaço em que foi feito, ou escrito.

Assim, a leitura histórica do mundo não significa apenas ler textos por escrito, mas cabe ao professor desenvolver algumas habilidades, como a de saber contextualizar um documento. Desta forma, desenvolver nos alunos a capacidade de interação e interpretação dos documentos para retirar as informações. Isto serve tanto para documentos escritos quanto para os audiovisuais. Nenhum documento fala por si, mas sim precisamos interpretá-los.

Esta é uma habilidade imprescindível, trabalhar conceitos e analisar criticamente os meios de comunicação para que o aluno compreenda que um filme, por exemplo, não é portador da verdade, ou algo inquestionável, mas sim um produto social. Assim, analisar o cinema na sala de aula pode favorecer uma postura mais crítica, diante das mensagens veiculadas pela mídia de massa como: propagandas eleitorais, comerciais, religiosas.

Cabe ao professor, antes de discutir um vídeo na sala, mobilizar os alunos a prestarem atenção em elementos internos e externos ao filme. As metodologias de análises fílmicas devem ser adequadas à capacidade cognitiva do aluno para possibilitar uma interação com esse meio de comunicação. (SEFFENER, 2000).

Por isso abordagens teóricas como de Douglas Kellner (2001), Marc Ferro (1992), Pierre Sorlin (2007), Milton José de Almeida (1994), ajudam a decodificar elementos intrínsecos ao produto fílmico como: quem patrocinou essa obra, quem são seus diretores, quem o veiculou/distribuiu, quanto faturou com esse filme, favoreceu a qual grupo social, de que forma o diretor montou as cenas, qual seu intuito com isso, qual mensagem pretendia passar de forma explícita e implícita, que nível de tecnologia foi empregado na sua produção. Se o aluno não possuir a mínima habilidade teórica e metodológica para receber os produtos da mídia, não conseguirá ser crítico, questionador e logo o trabalho com essa fonte não terá atingido o objetivo maior da educação.

Um material privilegiado de trabalho na aula de história são os jornais, antigos ou atuais, quaisquer outros produtos da mídia, de qualquer época histórica. Qualquer um de nós está hoje em dia cercado por apelos e informações divulgados pela mídia, sendo esta fonte principal de conhecimento do mundo para muitos. Trata-se de aprender a aprender os meios de comunicação, sabendo que eles produzem e reproduzem novos saberes, éticas e estilos de vida. Todas as crianças, adolescentes e educadores devem aprender a interagir com diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação, para que possam criar novas formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático. (SEFFENER, 2000, p. 277).

Apesar disso, essa habilidade para interagir com os meios de comunicação não vem de forma natural no processo de ensino e de aprendizagem, mas sim só com muito trabalho de sistematização realizada pelo educador. É de suma importância que este tenha o domínio das teorias e metodologias de análises dos produtos midiáticos, a fim de trabalhá-los com seus alunos e poderem juntos se desvencilhar do processo limitado de descrição e memorização.

Já o aluno, que antes era conduzido para memorizar e reproduzir os conteúdos nas avaliações, encastelados ao espaço físico escolar, como se fosse aquele o único meio de aprendizagem, atualmente vive em uma nova era, na qual é educado a aprender conceitos e métodos que o possibilite interagir com o mundo posterior ao espaço escolar. (FONSECA, 2003).

Esse “novo aluno” tem uma realidade anterior a sala de aula, ele é um indivíduo que possui problemas e está inserido em um contexto social, o qual deve ser pensado pelo docente, antes e durante o processo educativo. Seguindo essa idéia, a aprendizagem não ocorre somente no espaço escolar, porém pode ser estendido às outras experiências do aluno, transformando o ato de aprender em cotidiano. O objetivo é tornar a educação um processo contínuo, levar o sujeito a fazer a leitura crítica do mundo em que vive.

Ao mesmo tempo, a instituição escolar deixa de ser um espaço burocrático para ser um local de sistematização dos conhecimentos históricos e culturais adquiridos, que tanto podem vir de dentro do mundo escolar da sala de aula, como de fora, da realidade do aluno enquanto ser humano.

Os alunos (no plural) são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais considerados no singular, meras ‘tábuas rasas’. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos, e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componentes de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, contribuem, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento. (FONSECA, 2003, p. 103).

Deste modo, a escola que antes guardava o conhecimento, e o reproduzia a fim de formar o indivíduo, hoje age no sentido de processar a cultura social. Se antes cabia à escola transmitir o conhecimento, cabe a ela atualmente processar as informações, reproduzir conhecimentos, mas também produzi-los de maneira que possibilite a



transformação social. A escola hoje tem um papel mais amplo que anteriormente, embora o processo educacional não ocorra somente no lócus escolar. (FONSECA, 2003).

Uma prática bastante recorrente, segundo Fonseca (2003), é a chamada pesquisa escolar, que pode ser útil no processo, se o professor mediar a ação dos alunos na tarefa de pesquisar uma bibliografia adequada, estabelecendo métodos de pesquisa e de apresentação dos trabalhos. É uma forma de usar elementos da cultura como fonte ao ensino, tais como: as práticas religiosas, as práticas culturais e a mídia são exemplos de objetos de pesquisa. Mas ocorre que, em muitos casos, os professores passam trabalhos e os alunos copiam trechos de livros sem aspas, ou apenas imprimir texto da Internet. Pior, tem professor que finge que ensina e aluno que finge que aprende.

A utilização de fontes no ensino tem merecido destaque na prática docente. A fonte imagética é considerada uma das mais sedutoras, pois pode encantar, emocionar, seduzir, causar controvérsia, dentre outros sentimentos e assim, estimular os alunos no processo de aprendizagem. Contudo, analisar imagens é mais complexo do que se parece. Concordamos com Sorlin (2007) de que a imagem por si só não diz absolutamente nada, é preciso contextualizá-la, referi-la a um tempo e espaço. É preciso atribuir significado histórico. O seu uso na educação escolar, é ainda mais complexo, porque requer mediação por parte do docente.

Para Napolitano (2005), o uso do filme na sala de aula, requer uma mediação do professor na qual o mesmo se atém a uma série de cuidados técnicos: adequação a faixa etária, planejamento anterior, adequação ao conteúdo trabalhado naquele período e assim por diante. Não se trata de exibir um filme e perguntar o que os alunos acham do mesmo. Neste sentido, é fundamental ao professor que o trabalho não esteja circunscrito a uma aula, mas um processo de trabalho docente que começa com a investigação do conteúdo do filme, passando pela aula em si, e continua com outros projetos e filmes a serem trabalhados posteriormente.

Usar as imagens na sala de aula é uma atividade tão prestigiada pela cultura escolar do momento e pelos educadores, a ponto de existir um site da internet patrocinado pela Petrobrás para premiar com uma quantia em dinheiro os educadores<sup>2</sup> que fizerem uso de curta metragens disponíveis no site e relatarem suas experiências. Recebe o prêmio o educador que enviar o relato julgado como o mais interessante.

---

<sup>2</sup> A premiação de R\$ 500,00 é dada ao educador que fizer uso de um dos oito curta metragens disponíveis pra baixar no site, e o professor deve postar seu relato até 09/11/07, para concorrer ao prêmio que será julgado por uma banca de especialistas em educação. Disponível em: <http://www.curtanaescola.com.br/> acesso em: 10/10/07.

Este fato revela, por si só, duas situações: a primeira é o estímulo para o uso de filmes na sala de aula, inclusive com patrocínio de uma empresa estatal, que pode ser considerado um reforço oficial à prática; a segunda é a dificuldade que ainda se têm para trabalhar com essa fonte no ensino, a ponto de proporcionar até mesmo um concurso cultural.

A utilização do cinema e/ou filme no ensino de história atualmente não é propriamente uma novidade, tanto no que concerne a utilização dos filmes na prática docente quanto nas pesquisas acadêmicas que apontam os métodos de como o cinema já foi usado nas escolas.

Segundo Noma (2006) a pesquisa sobre o uso do cinema na educação pode ser efetuada de duas maneiras: como fonte no processo de ensino e aprendizagem, expresso no trabalho de Marcos Napolitano que propõe o uso do cinema com intuito de refletir, aprofundar e questionar um conteúdo escolar. Há também trabalhos na área da educação que concebem o cinema como objeto de reflexão, como no trabalho de Teixeira; Lopes [et all] (2003), o qual traz análises da relação cinema e educação por meio de filmes: como *Adeus Meninos*, *Billie Elliot*, *Bicho de Sete Cabeça* dentre outros.

Já a relação do cinema com a história, conforme Pinto (2004), aparece freqüentemente de duas maneiras: a história no cinema analisa os filmes enquanto fontes de documentação histórica e meios de representação da história com a possibilidade de utilizá-los em conjunto com outras fontes. Por exemplo, o trabalho de Esperança (1993) discute o cinema operário alemão na Republica de Weimar. Outra maneira é o *cinema na história* que analisa as repercussões do cinema na sociedade e no tempo em que foi criado enquanto propagador de ideologias, como os trabalhos de Catani (2002) sobre o cinema industrial dos anos 1950.

### **Cultura Escolar e ensino de história**

Nenhuma escola é igual à outra, por mais que guardem características comuns, cada uma tem suas peculiaridades. As escolas são diferentes umas das outras, dotadas de uma cultura própria com certo grau de autonomia.

É inegável que a escola é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia. Os estudos abstratos que enfocam 'o professor', 'o aluno', 'o livro didático', outros componentes,

em que deixam de investigar o todo complexo que é a vida ou a cultura específica da escola, incorrem no erro de torná-los como objetos específicos ou representativos da totalidade dessa cultura; reduzindo a escola a tais expressos enganadores, mascara-se o que nela é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo de transmissão do conhecimento às novas gerações. (LIMA, 2005, p. 185).

Os estudos da cultura escolar são importantes para localizar nosso objeto nesta pesquisa, uma vez que o uso especificamente dos filmes: *Lamarca* e o *Que é isso companheiro?* não é necessariamente uma prática escolar oficial, embora o uso de filmes seja recomendado pelos PCN e pelas diretrizes curriculares, cabe ao professor estabelecer um critério de qual filme usar e destinado a qual idade. Nosso intuito é contribuir para um estudo sistematizado sobre o uso desses dois filmes no ensino de história.

Pensamos que, usar esses filmes requer autonomia da instituição escolar, o conceito de autonomia para os estudos da *cultura escolar* refere-se especialmente a autonomia democrática de que a escola deve usufruir para não seguir a uniformização didática oficial, poder guiar-se de acordo com suas próprias necessidades, constituindo a democracia interna da escola. (LIMA, 2005).

Contudo, isso não quer dizer que seus professores podem trabalhar o que quiserem, entretanto essa escola está inserida em um contexto: em um tempo e espaço que influencia diretamente na produção de seu saber escolar. A tarefa do professor é continuar o processo de informação e formação, para se capacitar e aplicar bem seu ofício. (LIMA, 2005).

Nesta perspectiva, o professor deve ter contato com seus alunos, conhecer a sua realidade, a sua cultura, tais como: onde vive, o que consome, suas práticas religiosas, entre outras coisas. Da mesma forma, é preciso procurar entender seus interesses na escola. Se o professor tem esse discernimento é capaz de propor uma educação que valorize a cultura erudita e científica, mas sem desprezar a cultura popular, trazida pelo aluno, só assim um trabalho com filmes é capaz de fazer algum sentido àquele aluno, ou àquela escola.

O bom ensino de história depende de certos conceitos abordados pela cultura escolar, como autonomia, democracia, boa formação docente e discente. São idéias fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem da história, especialmente, quando se trata do período marcado pela repressão legitimada pelo Estado. A nosso ver, deve ser um conteúdo aprimorado, tanto para professores quanto para os alunos, a fim de

contribuir com a formação de uma sociedade democrática e de possibilidades, por meio da reflexão sobre os momentos da história em que esses valores foram abolidos.

### **Uma visão de Cinema, História e Educação**

Segundo Xavier (1996), o cinema no século XXI abre inúmeras possibilidades de novas perspectivas para a sétima arte. O avanço tecnológico acrescentou outras possibilidades de produção e distribuição, como por exemplo, a câmera digital, a divulgação dos filmes pela Internet, e até mesmo canais abertos para exibição, os chamados “sites” da “internet”, em que se pode assistir a um filme, longa ou curta sem nem mesmo ter que baixá-lo ao seu computador.

Embora o cinema tenha se disseminado no século XX, esta propagação anuncia-se maior ainda para o século XXI, em certo sentido deve-se a sua popularização, já que a maioria das pessoas, pelo menos no Brasil, não tem como hábito freqüentar o cinema, raras vezes uma locadora de vídeos.

De acordo com o artigo da pesquisadora de marketing Thaissa Araújo (2007), o Brasil é responsável direto pela venda de 0,75% dos ingressos de cinema vendidos no mundo, sendo a maior parte destinado à filmes norte-americanos, no entanto, ainda sim segundo o mesmo artigo o Brasil é um mercado em ascensão.

Em 2006, foram lançados no Brasil 67 longas metragem, mais que os 59 de 2004 e 42 de 2005. Contudo, as bilheterias não tiveram o mesmo sucesso. A ampliação de produções cinematográficas, pelo menos no Brasil em 2006 não significou o aumento médio de idas ao cinema dos brasileiros. (ARAÚJO, 2007).

Para Ferro (1992), existe uma diferença entre cinema e filme, o cinema é um movimento cultural e artístico, que envolve, além dos filmes, sua bilheteria, sucesso de público e crítica, técnicas de filmagem e edição tudo diretamente ligado ao momento histórico em que se passa. Já o filme é o resultado desse processo, no filme é que podemos perceber elementos como enquadramento, estilo de atuação dos atores, fotografia, ou seja, elementos visíveis nas telas.

O que genericamente denominamos por vídeos, é um conjunto complexo de uma linguagem que une imagens e sons, os quais trazem, em seu conteúdo implícito, uma série de ideais de quem os produz (FERRO, 1992). Estas propostas de cunho ideológico são difíceis de serem percebidas pelo público, pois vagam nas “entrelinhas” dos filmes que, por sua vez, é apenas um produto de toda uma indústria que é o cinema. Já esta indústria

tem a participação de muitos profissionais de filmagem, edição e distribuição, como: os cinegrafistas, os produtores, diretores e o trabalho mais explícito dos atores.

Na perspectiva dos Estudos Culturais de Marc Ferro, podemos entender ideologia como um amplo e complexo emaranhado cultural. São propostas, valores sociais e, especialmente, políticos propagados por uma determinada sociedade em um determinado contexto, ou seja, as ideologias são circunscritas a um tempo e espaço.

O caráter ideológico do filme aparece em vários aspectos, como: no seu roteiro que de forma explícita aborda certos temas, a ideologia está na recepção que a sociedade tem destas obras, podendo ser ou não bem aceita, e ainda engloba o caráter econômico, uma vez que o cinema é uma atividade dispendiosa, para se divulgar ideais é preciso ter que baixar estes custos. Ferro (1992) apresenta como exemplo a câmera de oito milímetros implantada na União Soviética, como decisiva na produção cinematográfica daquele país naquele momento, ou seja, o ideológico também tem suas raízes no caráter econômico.

Assim, o autor relembra o filme *O Judeu Suss* lançado na Alemanha Nazista. Este filme contribuiu para disseminar o racismo anti-semita naquele país, pois consolidava um discurso de ataque aos judeus que já era latente na sociedade, e que ao mesmo tempo tem suas raízes políticas e econômicas, por conta disso “após seu lançamento em Marselha os Judeus foram molestados” (FERRO, 1992. p. 17).

Desde o princípio, o filme histórico representa um fato ou acontecimento do passado, consolidando uma idéia do senso comum de que aquelas imagens eram reais, portanto não poderia escapar à história. No mundo contemporâneo, a linguagem cinematográfica se apropria das várias dimensões da realidade social e se apresenta de forma aparentemente neutra. No entanto, na prática o cinema utiliza um aparato sofisticado de técnicas, para produzir mensagens unindo imagens, movimento e sons em um poderoso recurso que manipula a realidade e contribui para alterar o comportamento e o pensamento da sociedade.

Assim nasce mais uma forma de arte que une movimentos, sons e imagens. Desta forma, entendemos que o cinema abre novas possibilidades de comunicação e expressão, seja cultural, política, filosófica ou educativa. Este conjunto especializado de produção do filme pode carregar consigo uma série de ideologias de quem o produz. E é justamente o que está ocorrendo desde o princípio do século XX.

O cinema é um produto da indústria cultural, um termo genérico que se dá ao conjunto de empresas e instituições cuja principal atividade econômica é a produção de cultura, com fins lucrativos e mercantis. No sistema de produção cultural engloba a TV, o

rádio, jornais, revistas, entretenimento em geral. São elaborados com a finalidade de aumentar o consumo, modificar hábitos, educar e informar. Em alguns casos, pretendem atingir a sociedade como um todo.

A expressão "indústria cultural" foi utilizada pela primeira vez pelos teóricos da Escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimerno livro *Dialektik der Aufklärung* (*Dialética do Esclarecimento*, no Brasil ou *Dialética do Iluminismo*, em Portugal). Nessa obra, Adorno e Horkheimer (1985), discorrem sobre a reificação da cultura por meio de processos industriais.

Entre os objetos da Indústria cultural mencionamos o cinema comercial que tem a pretensão de alcançar sucesso de bilheterias, com a mesma finalidade de outros produtos da indústria, os produtos da indústria cultural recebem parte dos conceitos de elaboração, fabricação e distribuição, por exemplo: a metrificacão, a divisão do trabalho, a produção em massa e a agilidade de distribuição e venda. Tal como ocorre na indústria de bens comuns, ocorre também na indústria cultural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O Cinema enquanto movimento cultural é certamente um produto da Indústria Cultural, mas não é só isso. Entendemos que o cinema é também uma forma de obra de arte e de comunicação, por isso, fazer uso somente dos conceitos da Indústria Cultural, no nosso modo de entender, não é suficiente como categoria de análise e tampouco suficiente para estabelecer métodos de sua utilização no processo educacional. É nessa perspectiva que nos apoiamos nos conceitos dos Estudos Culturais, ou seja, abordar o cinema como produto da indústria, mas sem desconsiderar seu caráter artístico.

Sendo assim, Ferro (1992) estabelece os conceitos do “visível e não visível” em um filme. De acordo com essa idéia, para se entender um filme é preciso relacioná-lo ao seu entorno social, cultural e político. Para criticá-lo, é preciso ter consciência da sociedade que o produziu.

O filme aqui não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza [...] e a crítica também não se limita ao filme, ela se integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica, necessariamente. (FERRO, 1992. p. 87).

Em síntese: pretendemos alinhar uma forma de trabalho com cinema na sala de aula, que parte da análise de seus produtos, no caso os filmes, mas sem descaracterizá-los

enquanto obra de arte. Nesta perspectiva, não pretendemos formar críticos de cinema, mas contribuir para tornar os alunos mais críticos, capazes de olhar as cenas na tela e ir além. No seu contexto, perceber que as imagens se forem analisadas de forma mais aprofundadas geram uma melhor compreensão do mundo e pode tornar interessante o assunto, para procurar novas fontes de conhecimentos proporcionando assim, uma sinergia entre cultura cinematográfica e educação.

### **Estudos Culturais, cinema, história e educação.**

Houve um tempo em que os arquivos de imagens não eram considerados como boas fontes de informação. Para uma investigação científica em História eram considerados documentos de menor importância face aos documentos escritos e só passaram a ser incorporados à pesquisa à partir dos anos 1960, com a nova história. Nessa perspectiva, destacamos os trabalhos de Marc Ferro.

Com o passar dos anos, as imagens veiculadas na mídia impressa e eletrônica passam a ser aceitas na investigação por parte dos teóricos em diversas áreas das chamadas ciências humanas. Ocorre uma valorização de imagens como fontes auxiliares no processo de investigação científica. (SORLIN, 2007).

Atualmente, vivemos um mundo cerceado pelas mídias eletrônicas, tais como, rádio, televisão, cinema, internet que se consolidaram como meios de comunicação e de informação. Surgiram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI muitos estudos sobre a mídia, nos quais procuraram delinear sua investigação e análise a cada produto da mídia, como: estudos específicos sobre jornais impressos, televisão, rádio e cinema.

Esses os objetos da mídia, vêm sendo incorporados à pesquisa em educação escolar e na formação de professores. De acordo com Teruya (2005) há pesquisas desenvolvidas principalmente em duas vertentes: a primeira segue uma linha crítica da mídia incorporada na educação e propõe uma postura questionadora e crítica dos meios antes de aplicá-los na prática docente. A segunda propõe um encaminhamento didático a esses recursos da mídia, transformando-os em ferramentas ao processo de aprendizagem.

Com base nos estudos culturais desenvolvidos por Douglas Kellner (2001) e Marc Ferro (1992) analisaremos o cinema no ensino de história como produtos da sociedade e da cultura inseridos a seu contexto. Com esse trabalho visamos contribuir com uma metodologia de análise fílmica na sala de aula. Por isso ainda procuramos elucidar as

questões relativas à educação a luz das teorias da cultura escolar e do ensino de história. Daí a importância de se discutir aspectos do currículo da disciplina de história conforme a teoria da cultura escolar. Tais conceitos estão presentes na obra de Fouquin (1993) e Fonseca (2003). Dessa forma, procuramos estabelecer contatos teóricos entre as áreas com as quais dialogamos, para buscar as teorias que nos guiasse em cinema e ensino de história.

Kellner (2001) analisa a cultura da mídia a partir da Teoria Crítica elaborados por pensadores da Escola de Frankfurt, passa pelos Estudos Culturais Ingleses e aprimora alguns conceitos das correntes pós-modernas ou pós-estruturalistas. A influência da Escola de Frankfurt, absorvida pelos Estudos Culturais centra-se na postura crítica diante dos produtos da mídia, como o rádio e o cinema, tratados como formas de inculcação da cultura dominante. Nessa perspectiva, Kellner faz uma análise dos textos de Adorno e Horkheimer, nos quais estes teóricos se propõem a estudar as músicas populares e as rádio novelas da Alemanha na metade do século XX.

Os autores da Teoria Crítica cunharam os termos Indústria Cultural e Cultura de Massa para definir os produtos da mídia, os quais seguem a mesma “receita” de outros produtos da indústria: como metrificação, controle de qualidade e principalmente a padronização. Para a Teoria Crítica, os produtos da mídia são imposições de dominação das elites como formas de perpetuar os interesses das classes dominantes.

Para Kellner (2001), a grande contribuição dos frankfurtianos em seus estudos sobre os produtos da mídia é o posicionamento crítico em relação a indústria cultural. Dessa forma, a Teoria Crítica vai além do que se apresenta na forma explícita e se aprofunda na análise das produções musicais, das novelas e a série de interesses comerciais, já que toda produção industrial visa atender a um mercado. Há ainda os interesses políticos, na produção da “cultura de massa” como forma de consolidar os interesses da classe dominante.

As contribuições da Teoria Crítica são de extrema relevância para analisar a indústria cultural. Mas, segundo Kellner (2001), para dar respostas aos problemas criados pela comunicação na atualidade é preciso agregar outros conceitos a essa categoria de análise, uma vez que a mídia contemporânea assim como seus consumidores são heterogêneos e não podem ser generalizados como massas.

Os estudos culturais entendem que as massas urbanas contemporâneas não são homogêneas. Vários movimentos sociais possuem características de resistência, como por exemplo: feminismo, movimento negro, sem terras, sem tetos e outros movimentos. Não



tem como classificar todos como “massa”, embora sejam oriundos das classes subalternas da sociedade.

### **Por uma Cultura da Mídia**

Os estudos de Kellner (2001) sobre a cultura da mídia retomam os Estudos Culturais Ingleses e também se apropria do conceito de *hegemonia*, termo usado pelo filósofo Italiano Antonio Gramsci. Nessa perspectiva, as classes dominantes se tornam hegemônicas nas sociedades ocidentais, utilizando cada vez mais as instituições como a religião, a escola e especialmente a mídia para consolidar essa hegemonia.

Os estudos culturais delineiam o modo de como as produções culturais articulam: ideologias, valores e representações de sexo, raça, e classe na sociedade, e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam. (KELLNER, 2001. p. 39).

O autor se fundamenta ainda nas teorias pós-modernas, ou pós-estruturalistas. Na concepção de Kellner (2001), a combinação teórica feita pelos estudos “pós-modernos” ou “pós-críticos” são de grande valia. As teorias não podem ser círculos fechados que limitem a investigação, mas sim devem ser ferramentas para explorar ao máximo os objetos estudados. Neste sentido, o autor cita os estudos de Michel Foucault nos quais argumenta que: as teorias são armas específicas para atacar alvos específicos.

Para Kellner (2001), a mídia criou ao longo do século XX uma cultura específica, a qual convence, vende e influencia demasiadamente seus expectadores. O problema na pesquisa científica com esses meios é que os produtos da mídia assim como seus públicos são heterogêneos.

As possibilidades de público, crítica e mercado de cinema rádio, televisão e internet são diferentes, bem como seus expectadores, ouvintes e consumidores. O mesmo sujeito ou grupo social que se interessa por rádio pode não se interessar pela internet ou cinema, por exemplo. Por isso é importante a combinação de conceitos teóricos e metodológicos na pesquisa científica desses produtos e de seus públicos, essa diversidade impede a redução a uma só teoria.

Surge então os Estudos Culturais Críticos que fazem uma abordagem da cultura da mídia, mas de forma crítica, pois os veículos de comunicação não são simples veículos de valores e práticas culturais, assim como não são apenas produtos comerciais, ou simples

objetos de consumo. Os Estudos Culturais se propõem a desvendar esse complexo emaranhado da mídia.

O estudo cultural crítico adota normas e valores com os quais critica textos, produções condições que promovam opressão e dominação. Valoriza positivamente fenômenos que promovam a liberdade humana, a democracia e a individualidade e outros valores que, por ele adotados, são defendidos e valorizados em estudos e situações concretas. (KELLNER, 2001, p. 125).

Para tanto, Kellner (2001) formula o conceito de **Cultura da Mídia**, para interpretar e analisar os produtos da mídia e os seus consumidores na perspectiva em que são construídos sócio-culturalmente e por isso cada meio e cada público tem sua especificidade, sendo assim, o olhar do pesquisador deve ser amplo o suficiente para ver não só a mídia em si, mas todo o mundo que a rodeia.

Optamos pelos conceitos de Cultura da Mídia dos Estudos Culturais para estudar o cinema no ensino de história. Contudo, precisamos de uma ferramenta para atacar um alvo mais específico, os dois filmes produzidos na década de 1990: *Lamarca* (1994) e *O que é isso companheiro?* (1997).

Para fazer uma leitura do texto fílmico consideramos a obra *Cinema e História* de Marc Ferro (1992) imprescindível para o nosso estudo. Ao discutir o cinema brasileiro dos anos 1990, optamos pelas contribuições de Xavier (1996; 2000; 2001). Nos aspectos tangentes ao uso dos filmes em sala nos orientamos pelos roteiros propostos por Napolitano (2005).

Na ótica de Kellner (2001, p.41), “mais poderosa que uma teoria é a combinação eclética de múltiplas perspectivas”. Não se trata de nenhuma grande invenção teórica, mas sim o emprego das teorias existentes e aplicadas à interpretação das sociedades contemporâneas.

A expressão ‘Cultura da Mídia’ tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da Indústria Cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição com isso, evitam-se os termos ideológicos como: “Cultura de Massa” e “Cultura Popular” e se chama atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção, por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida [...] (KELLNER, 2001. p. 52)

O conceito de Cultura da Mídia, de Kellner (2001) é oriundo da teoria da comunicação, porém para nossa proposta de ensino e de aprendizagem, fazer uso somente

desse conceito não é suficientemente capaz de dar respaldo à nossa investigação. Por isso, adotamos as propostas de Marc Ferro para analisar cinema e história, com a finalidade de fundamentar a análise Interna e externa desses filmes.

Para Ferro (1992), todo filme é portador de mensagens explícitas que aparecem geralmente em seu roteiro. O diretor/cineasta geralmente demonstra, ao produzir tal filme, uma mensagem elaborada e pensada para contar uma história, como parte explícita do filme, ou seja, o que ele testemunha. Nessa perspectiva, há ainda a mensagem de que o cinema autoriza e revela mesmo sem ser a intenção primária do diretor. Essa mensagem pode aparecer de algumas maneiras como: por meio das técnicas utilizadas, do figurino, das cores técnicas de filmagem. Mesmo sem ter a intenção, o filme revela o seu contexto se analisarmos esses indícios.

Como foi dito anteriormente, Ferro (1992) conceitua o que é cinema e o que é filme. Antes mesmo de um filme ser exibido, em sua estréia no cinema, ele já é considerado cinema. O contexto histórico e artístico, em que um filme é lançado a tecnologia de filmagem, e trabalho de determinadas pessoas, revelam o movimento artístico cultural o qual o autor classifica por cinema. Já o filme é um conjunto de técnicas que emitem imagem e sons, que são projetados e assistidos por pessoas nos mais diversos locais. Para se estudar um filme é necessário atentarmos a essas partes integrantes, o que ele demonstra e o que ele esconde.

### **Os fundamentos do cinema na Educação Escolar**

No Brasil, o uso do cinema na educação escolar, não é novidade. Para a historiadora e pesquisadora em prática de ensino de história Circe Bittencourt (2004), essa prática remonta o início do século XX quando o autor de livros didáticos do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano desde 1912, já incorporava a linguagem fílmica no ensino de história.

Com o objetivo de facilitar a memorização de todos os fatos, datas e acontecimentos da história as imagens dos filmes educativos tornavam as aulas da disciplina mais prazerosas e menos enfadonhas á seus alunos. Contudo, nem todos os educadores do início do século XX faziam uso das imagens para ilustrar um cenário ou uma idéia. Nessa época, os ideais escolanovistas começam a chegar ao Brasil. Um dos autores envolvidos com esta proposta foi Canuto Mendes, estudado pela pesquisadora Maria Eneida Fachini Saliba (2003).

A forma de trabalhar de Canuto Mendes ainda é considerada atual, por que propõe uma forma dialética da atuação do professor como mediador do processo, de ensino e de aprendizagem e não se limita a projetar imagens. Ele considerava o papel do professor central no processo educativo. Cabia a ele o conhecimento e o vídeo era ilustração. Neste sentido, o vídeo entrava como um recurso e não como o condutor do processo de aprendizagem, o que para a época significava um grande avanço, pois a análise de imagens fílmicas em aula ainda tem um ponto de partida similar, ou seja, considerada o meio e não o fim do processo. (SALIBA, 2003).

No início do século XX, a utilização de imagens na educação ainda não se havia definição do papel do material didático, havia muitos problemas daquele contexto, faltavam materiais apropriados, como livros impressos escritos em língua nacional o ensino seguia a didática da tradição positivista. No século XIX, já havia a crença em uma idéia sonhada pelos irmãos Lumière na França de que o cinema poderia recriar a realidade, mas se não poderia recriar, poderia trazê-la sempre de forma imparcial imutável, como se as lentes capturassem a verdade dos fatos.

Como os educadores do passado faziam uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem teve um caráter essencialmente prático e funcional. Seria injusto com a concepção teórica e metodológica que possuímos atualmente de criticar o uso ilustrativo do vídeo, no qual era uma tendência dominante daquele momento histórico em que viveram os educadores escola-novistas. É preciso, antes de tudo, contextualizar esses professores situados no auge da tradição positivista na escola bem como a carência de outros materiais didáticos pedagógicos. Em parte, por causa de atuações de educadores como Canuto Mendes, que procurava de forma criativa operacionalizar suas aulas com imagens e sons para conduzir o conhecimento e não apenas arrolar imagens. (SALIBA, 2003).

Concordamos que usar o livro didático, ou qualquer outro material impresso, como o portador da verdade, sem historicizá-lo pode ser tão acrítico quanto passar um vídeo sem discuti-lo, uma vez que o livro didático também passa por um processo de produção industrial cujo conteúdo expressa uma cultura da qual estão inseridos os autores. Neste sentido, o livro didático pode ser um produto da Indústria Cultural, da mesma forma que um vídeo. Todos esses aspectos permitem definir o livro didático, também como um produto específico da cultura de massa que veicula conhecimento.

Nesta investigação, o livro didático é abordado somente como base de comparação ao uso de filmes no trabalho docente. O rigor em relação aos filmes deve ser maior se comparado a outros materiais, já que o livro foi pensado anteriormente para

transmitir conhecimento científico no âmbito escolar, enquanto o cinema, ou os vídeos são produtos da mídia, que podem ser obras de arte em primeiro lugar, mas só depois foram incorporados à sala de aula, como recurso didático. Daí a necessidade de se ter critério em seu uso, já que em primeiro lugar é um filme e só depois didático.

    Todavia, não podemos esquecer que o filme como produto da criação artística, não tem compromisso com a “realidade”, devendo ser tomado apenas como uma das fontes no trabalho historiográfico, ou como um dos instrumentos de ensino aprendizagem que precisa ser complementado com informações adicionais. (PELEGRINI; PELEGRINI, 2005, p.61).

    O cinema e os documentários são tratados como imagéticos de ficção, mesmo quando a sua narrativa aborda um determinado tempo histórico. Os produtores reconstróem cenários e os atores interpretam os personagens de acordo com as categorias de percepção do diretor.

    Os produtos da mídia têm chamado atenção de crianças e adolescentes, fato que pode propiciar ao professor trazer à sala de aula estes produtos. Para Teruya (2006) os produtos da mídia devem ser incorporados ao processo educacional e na formação de professores.

    Atualmente, não é mais possível tratar as práticas de ensino sem pensar nas mensagens midiáticas que circulam nos diferentes meios de comunicação. São os novos mediadores tecnológicos que descentralizam o campo da produção do conhecimento e da informação, mas exercem grande poder de influência no comportamento cognitivo e nos hábitos sociais, culturais e políticos. (TERUYA, 2006, p. 29).

    Embora o cinema seja um antigo produto da mídia, já que o mesmo tem mais de cem anos e se comparado às novas tecnologias como a televisão e Internet que são criações mais recentes, os filmes continuam a despertar o interesse e entusiasmo dos jovens em idade escolar. Contudo, assim como o trabalho pode ser eficaz, também pode ser um exercício improdutivo, se a proposta for vazia de conteúdos.

### **Considerações finais**

    O modelo tradicional de ensino de história e de currículo rejeitava os documentos imagéticos como fonte de pesquisa na sala de aula. Isto acontecia por causa das críticas a essas fontes oriundas da História tradicional, a qual considerava que todo documento

deveria ser oficial, produzido por instituições ligadas ao Estado. Dessa forma, esperavam retirar deles a verdade histórica, como se o documento falasse por si.

O cinema como construção social, dificilmente alinha suas produções com os interesses do Estado. A incorporação do cinema como fonte documental só ocorreu por volta dos anos 1960. Ainda sim por muito tempo foi rejeitado como fonte pelos historiadores tradicionais. (FERRO, 1992).

A disciplina de história é uma das mais afeitas à utilização de filmes, esta tradição advém do grande número de filmes que contam passagens da história, como os filmes de Eisenstein, *Ivã o Terrível* e *O Encorajado Pontekim*, e ainda a tradição norte americana de fazer filmes sobre história, caso do *Westerns* e dos filmes sobre o contexto da Guerra Fria.

De acordo com Marc Ferro (1992), não existem filmes históricos, mas filmes que narram épocas e momentos da história, já que os filmes são obras de ficção, justamente por não ter obrigação com a realidade, narram, com a utilização de técnicas e meios, as passagens consideradas significativas para a história.

Para a pesquisadora Mônica Kornis (1992), os vídeos devem ser tratados como documentos de primeira ordem e não mais como fontes secundárias. A Ilustração até pode ser feita pelas imagens, mas utilizá-las como fonte é mais proveitoso para a pesquisa. Defendemos o trabalho com filmes nas aulas de história, como fonte de pesquisa, porque acreditamos que por essa via há uma possibilidade de aprofundamento do conhecimento histórico.

Nossa proposta de ensino de história com os filmes parte de algumas idéias. A primeira delas consolida o filme não como fonte de verdade, mas sim como um discurso para se contar uma história. Neste sentido, o filme na sala de aula é o ponto de partida para o conteúdo e não o final. Por isso é preciso ir além com outros materiais didáticos e instigar a curiosidade e a pesquisa.

Concordamos com Almeida (1994) que todo filme é uma produção da cultura e não da pedagogia ou da didática. Ao propor esse estudo no qual pretendemos fazer uso de filmes brasileiros dos anos 1990, pensamos em analisar as influências dessa produção naquele contexto e como podemos refletir sobre seu conteúdo para relacionar com a matéria ensinada.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a televisão e o cinema propiciaram a consolidação de uma cultura oral e imagética. Nesse sentido, muitas pessoas cresceram em meio a esse processo. A oralidade construída pelas imagens e sons, embora

possibilite a visualização acessível de conteúdos, não pode ser substituída pela palavra escrita.

Não há como educar somente pelas imagens e sons, assim como não há como desconsiderá-las nem alijá-las do currículo na atualidade, contudo a palavra escrita é de suma importância, ainda, neste processo. A união da oralidade mais a escrita é uma forma interessante de se trabalhar com imagens e sons na sala de aula.

Salientamos ainda, que o filme não é somente uma ilustração, se assim o fosse poderia ser substituído por outras fontes como, por exemplo: a fotografia ou a música. O cinema por ser um conjunto especializado de possibilidades para a discussão de outros aspectos da narrativa como as cores e os sons. Ao mesmo tempo, o professor não precisa ser um crítico de cinema, mas alguém de olhos e ouvidos atentos, para assim despertar a criticidade em seus alunos, dado que esta técnica de combinar imagens e sons tem geralmente uma finalidade, e por isso é imprescindível decodificar parte desta narrativa fílmica. Esta é a nosso ver, a razão de se usar o cinema em sala.

Por fim, o filme é composto de outras características que devem ser exploradas, interna e externamente ao seu conteúdo. Por exemplo: sua trilha musical, efeitos especiais, a forma de narrativa e todo o momento que foi produzido. O filme deve ser assistido na sala de aula, mas sem perder de vista o objeto de sua produção e consumo o que diferencia é o preparo para uma coisa utilizar na sala de aula, que não é igual a assistir por mera diversão. Só assim podemos iniciar o processo didático de uso do cinema, senão o mesmo seria diversão, arte, e não educação, já que as telas por si só não educam, o professor ainda ocupa lugar central nesta relação.

## Referências

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCURT, Circe. (Org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

ADORNO, Theodor., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, Thaissa Helena de Barros. **Estratégias de promoção e lançamento de filmes norte-americanos no mercado brasileiro**: um estudo de caso. Disponível em:[http://www.fgvsp.br/iberoamerican/Papers/0172\\_Thaissa%20iberoamericano2.pdf](http://www.fgvsp.br/iberoamerican/Papers/0172_Thaissa%20iberoamericano2.pdf) acesso em: 08 abril. 2007.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: História.** Brasília: Mec / SEF, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: P. Imprenta, 1998.
- FERRO, Marc. **Cinema e História.** Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em história.** Campinas-SP: Papirus, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artmed, 1993.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós moderno.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: Edusc, 2001.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. Estudos Históricos, vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (p. 237-250).
- LE GOFF, Jacques ; NORA, Pierre (orgs). **História: novos objetos.** 4.ed trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.
- LIMA, Raymundo de. **A Educação no Brasil: o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha.** Tese (Doutorado em educação) Feusp, São Paulo, 2005.
- LUIZ JUNIOR, Celso. **O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a resistência armada à Ditadura Militar brasileira.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- MEIRELES, William Reis. Cinema e História: Abordagem preliminar sobre o uso do filme na sala de aula. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. (orgs). **III encontro: perspectivas do ensino de história.** Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. 255-288.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto. 2005.
- NOMA, A. K. . A pesquisa histórica em educação com fontes audiovisuais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes;. (Org.). **Educação em debate.** 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, v. , p. 257-275.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares para o ensino de história na educação básica em revisão.** Curitiba, 2007.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Luciana. **O historiador e sua relação com o cinema.** Revista eletrônica o olho da história. Salvador: UFBA, 2004.
- SEFFENER, Fernando. Indagações sobre a história ensinada. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et.all **Questões de teoria e metodologia da história.** Org. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli et. al. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 257-288.
- SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922 – 1931).** São Paulo: Annablume : Fapesp, 2003.



SILVA, Marcos. Antonio. Parâmetros para quem? Sobre outras Histórias. In: XIX Simpósio Nacional de História, 1998, Belo Horizonte. **Anais do XIX Simpósio Nacional de História**. São Paulo : Humanitas/ANPUH, 1998.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens testemunhas da história. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 81-95.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. (Orgs). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

XAVIER, Ismail. (Org.) **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.