

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Julia Martins Gianelli

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CINEMA: as representações cinematográficas como
recurso pedagógico no ensino de História Contemporânea na Educação
Básica**

Taubaté – SP

2023

Ana Julia Martins Gianelli

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CINEMA: as representações cinematográficas como
recurso pedagógico para o ensino de História Contemporânea na Educação
Básica**

Monografia apresentada ao Departamento de
Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté,
como trabalho de conclusão do curso de História. Área
de Concentração: História; Ciências Humanas;
Orientador: Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

G433e Gianelli, Ana Julia Martins
Educação, História e Cinema : as representações
cinematográficas como recurso pedagógico no ensino de
História contemporânea na Educação Básica / Ana Julia Martins
Gianelli. – 2023.
53f. il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Moacir José dos Santos, Instituto Básico
de Humanidades

1. Educação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Cinema.
I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e
Letras. Curso de História. II. Título.

CDD – 907

ANA JULIA MARTINS GIANELLI

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CINEMA: as representações cinematográficas como
recurso pedagógico para o ensino de História Contemporânea na Educação
Básica**

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Assinatura: _____

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Assinatura: _____

Prof. Dr.: Paulo Christian Martins Marques da Cruz

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Moacir José dos Santos, por ter sido o grande responsável pela semente que deu origem a esse trabalho. Sem os ensinamentos das aulas de História da Arte eu não teria despertado ainda mais meu encantamento pela área e o apoio durante a orientação desta monografia foi essencial para que ela se tornasse realidade.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos, que não irei citar os nomes para não causar discórdia em caso de eu esquecer de alguém, mas que vocês saibam que esse agradecimento é para vocês. Eu seria muito pouco sem o suporte de vocês durante essa longa e árdua caminhada da graduação, que passou por tempos verdadeiramente sombrios de uma pandemia. Aliás, tenho minhas desconfianças de que talvez eu não teria chegado até aqui se não fosse cada palavra de conforto, incentivo e puxões de orelha. Agradeço imensamente a todos, de verdade.

Agradeço, em especial, a uma certa pessoa nesse meio que também não citarei o nome, mas que, no entanto, sabe a importância que tem para mim desde muito antes do início de toda essa saga. Você foi meu porto seguro e o melhor apoio que eu poderia ter para enfrentar a graduação e a vida. Espero genuinamente que você possa ler isso em algum momento oportuno. Eu te amo e muitíssimo obrigada.

Devo agradecer também a todo o incentivo dado por minha família, principalmente ao suporte emocional e financeiro que meu pai, Reginaldo, me deu durante esses 4 anos. Sem você, pai, esse trabalho literalmente não seria possível de nenhuma forma e me faltam palavras para expressar essa gratidão. Porém, na falta de palavras que traduzam o que sinto, serei direta: muito obrigada por tudo. Essa conquista também é sua.

Esse agradecimento pode soar como o mais bobo, mas é o mais especial para mim e vai para minha gatinha, Titina. Ela foi minha companhia durante as aulas do ensino remoto, durante os trabalhos, e claro, durante a escrita dessa monografia. Ela estava comigo no momento em que finalizei a escrita desse trabalho e espero que esteja por mais longos outros anos.

Por último, porém nem um pouco menos importante, acredito que devo agradecer a mim mesma por ter conseguido chegar até aqui, mesmo tendo duvidado da minha capacidade em diversos momentos e por isso ter cogitado desistir. Agradeço por ter me mantido decidida em continuar, movida muitas vezes pela força do ódio,

mas procurando sempre manter a compostura para não surtar por completo. Brincadeiras à parte, eu agradeço a mim e digo: veio aí o tão sonhado diploma. Nós conseguimos.

*“There are places I’ll remember
All my life though some have changed
Some forever, not for better
Some have gone and some remain”*

(Lennon; McCartney, 1965)

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo discutir o uso do cinema como recurso pedagógico e paradidático no ensino de História Contemporânea nas séries da educação básica do sistema de ensino brasileiro. Essa discussão é necessária para os estudos sobre o ensino de História, desse modo, recorre-se metodologicamente a revisão bibliográfica de obras do campo da Educação, do Audiovisual e do Ensino de História, e a análise de documentos educacionais, visando compor a discussão. Dado ao advento da Revolução Documental com origem na corrente da Escola dos Annales, passou a se abarcar novos gêneros documentais como fontes. Com isso, os novos documentos considerados agora como fontes representam uma importância para o trabalho de pesquisa do profissional da História. Assim, foi possível concluir que, apesar do caráter de entretenimento cujo é o eixo principal de grande parte dos filmes, esses podem ser apropriados como recursos para o ensino e como fontes documentais para enriquecer o estudo da disciplina de História tanto para discentes quanto para os próprios docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino de História, Cinema.

ABSTRACT

This monograph aims to discuss the use of cinema as a pedagogical and paradidactic resource in the teaching of Contemporary History in the series of basic education of the Brazilian education system. This discussion is necessary for the studies on the teaching of History, thus, we resort methodologically to literature review of works from the field of Education, Audiovisual and History Teaching, and the analysis of educational documents, aiming to compose the discussion. Given the advent of the Documentary Revolution originating in the current of the Annales School, began to embrace new documentary genres as sources. With this, the new documents now considered as sources represent an importance for the research work of the History professional. Thus, it can be concluded that, despite the entertainment character that is the main focus of most films, these can be appropriate as resources for teaching and as documentary sources to enrich the study of the history discipline for both students and teachers.

KEY WORDS: Education, History Teaching, Cinema.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Homem observando no cinetoscópio da Edison Laboratories...	15
Figura 2	-	O cinematógrafo Lumière	17
Figura 3	-	Cartaz nazista com legenda nos dizeres: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu".....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS: origem e história.....	13
1.2 CINEMA COMO PRODUTO DA SOCIEDADE: a indústria cinematográfica e a transmissão de cultura.....	20
2. UM BREVE PANORAMA SOBRE A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	28
3. FERRAMENTAS PARADIDÁTICAS: os documentos curriculares educacionais, o uso dos recursos e seus benefícios para o ensino	35
4. HISTÓRIA E CINEMA: existe diálogo? A apropriação do cinema como fonte documental.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6. REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

O uso de recursos paradidáticos tem se tornado um assunto cada vez mais discutido entre os estudiosos e profissionais da área da educação. Ainda assim, muitos professores permanecem avessos à ideia de aplicar jogos, filmes e séries, músicas e demais ferramentas no ensino de suas disciplinas, mesmo que essas tenham sua utilização amparadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN, e pela LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O audiovisual, em especial o cinema, é um recurso riquíssimo para complementar as aulas das mais variadas disciplinas e séries da educação, a fim de contextualizar a matéria através de representações visuais. Com sua primeira exibição pública datada no ano de 1895 (Martins, 2017, p. 7) a sétima arte exerce uma importância tamanha em todos os aspectos da socialização cultural e, neste caso, da relação ensino-aprendizagem.

O cinema é uma forma de expressão de cultura cada vez mais difundida na sociedade tecnológica e multicultural em que vivemos. Sua contribuição para a ilustração dos mais diversos contextos e acontecimentos históricos é relevante, dando ao estudante, não só uma representação visual daquilo que se está estudando, mas propiciando também uma ampliação do seu entendimento sobre a época, a sociedade retratada e seus aspectos gerais, e sobre os envolvidos no fato histórico em questão. Segundo Marcos Napolitano (2003, p. 4), um dos principais nomes no campo da relação História-cinema:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Diante dessa importância representada pelo cinema para a sociedade, no ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC) incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional um tópico específico que determina que as escolas exibam filmes produzidos no Brasil por, pelo menos, 2 horas por mês, recomendando ainda a inclusão de filmes como componentes da grade curricular, que deve estar em integração com a proposta pedagógica da instituição. Essa ação por parte do MEC comprova que o cinema tem, cada vez mais, conquistado seu espaço entre os

demais recursos pedagógicos, provando seu valor como ferramenta estratégica para uma inovação pedagógica e adequação da educação às inúmeras mudanças sociais dos últimos tempos. As produções fílmicas se tornaram uma ferramenta educativa cheia de potencialidades, e constituem-se em um meio de contribuir para a mudança social buscada pela educação.

No entanto, ainda que poderoso como recurso pedagógico, o cinema não deve ser utilizado como única fonte documental em uma aula. Devemos ter em mente que, ao apresentar filmes ou séries televisivas aos alunos, precisamos investigar como a indústria cinematográfica trata os fatos históricos em suas produções e como a época infringe sob o material produzido.

A atividade escolar com o cinema deve ir além da experiência cotidiana: assistir um filme na escola não pode ser como fazê-lo em casa ou no cinema. O professor desempenhará papel fundamental nesta atividade, posicionando-se como o mediador que proporá leituras mais ambiciosas, incentivando o educando a se tornar um espectador mais exigente e crítico (Oliveira, 2003, p. 184).

Dito isso, é de extrema relevância analisar e conhecer o tema para que o ensino não seja pautado sob uma ótica romanticamente deformada das memórias históricas percorridas nas produções cinematográficas, principalmente nas produções do mundo hollywoodiano. Deste modo, ele deve ser estudado e compreendido para que seu uso e destino seja aplicado de forma eficiente e correta. Esta abordagem para com a temática, é essencial para que o ensino se torne mais dinâmico e atrativo aos olhos daqueles que o recebem, e de certa forma, mais simplificado, sem academicismos e linguagens desconexas com a realidade dos alunos.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo a análise do uso de filmes e das demais produções audiovisuais em sala de aula, como recurso pedagógico da disciplina de História nas séries da Educação Básica. Procuramos entender a função social do cinema, e como este pode contribuir para a formação de opiniões e ideologias dentro e fora do cenário escolar, observando e debatendo como e por que o cinema pode ser aplicado no contexto de sala de aula. Pretendemos identificar estratégias pedagógicas de metodologias ativas que liguem o ensino às ferramentas audiovisuais de forma mais efetiva, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em teóricos do campo da Pedagogia, da História e do Cinema.

1.1 AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS: ORIGEM E HISTÓRIA DO CINEMA

A trajetória do cinema na história do mundo começa a partir de uma série de invenções de diferentes homens em diferentes tempos. Segundo Costa (2006, p. 18) não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. O cinematógrafo dos irmãos Lumière é considerado como o pontapé definitivo para o desenvolvimento dessa nova tecnologia, cuja vontade dos seres humanos de registrar movimentos e imagens seria saciada pelas projeções fílmicas que se tornaram uma realidade possível a partir daquele dado momento. No entanto, o que pode caracterizar-se como a primeira semente para o nascimento da sétima arte data de muito antes de 1895, quando os Lumière surgiram com a sua exibição pública.

A prática milenar asiática do teatro de sombras tinha como objetivo contar histórias e entreter, através das sombras de personagens com formas e desenhos que se diferenciavam em cada província chinesa. Os materiais com os quais eram confeccionados os bonecos que seriam refletidos pelas sombras também variavam de acordo com o estilo de cada grupo tradicional, baseado em sua localidade geográfica (Luo, 2018, p. 93). A arte do teatro de sombras chinês consiste em uma narrativa cujo enredo era épico ou sobre o cotidiano, contado por um narrador e com a “atuação” dos personagens na sombra. Sua essência, que é basicamente a mesma que o cinema possui, a narração de algo, seja este algo real ou não, permaneceu presente nas futuras filmagens posteriores, trazendo consigo a passagem de uma mensagem em sua história. Em um artigo publicado online, a SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco (2021), instituição mantida pelo governo do Estado de São Paulo, considera ainda que o reforço de valores como amizade, solidariedade, respeito à autoridade e à natureza aparecem conjuntamente nas tramas abordadas, fazendo parte desta essência. Em função disso, podemos comparar o “propósito” do teatro de sombras com o mesmo que o exercido pelo cinema e dizer que ambos estão relacionados, sendo um o precursor do outro. Em síntese, do ano 5.000 a.C. até os dias atuais, o teatro de sombras ainda encanta e entretém muitos ao redor do mundo, assim como faz o cinema.

Já de volta à década de 1890, Thomas Edison (1847-1931), popularmente conhecido por sua invenção da lâmpada elétrica, surge nos EUA como mais um personagem importante para a história dos filmes, patenteando em 1893 o seu

quinetoscópio (Costa, 2006, p. 18), ou também conhecido como cinetoscópio pela maioria, invenção que o colocaria em uma ligação direta com a origem do que temos hoje por cinema. Os primeiros anos dessa espécie de “corrida” pela invenção da cinematografia foram marcados pela presença de esforços contínuos por parte de Edison – e de vários outros inventores – para que seus trabalhos recebessem reconhecimento e entrassem no mercado. Além de trabalhar na invenção dos equipamentos, Edison também produziu posteriormente seus próprios filmes em um estúdio construído nos fundos de seu laboratório, o *Black Maria*. Proporcional as suas necessidades, o pequeno estúdio não possuía uma estrutura muito sofisticada, e abrigava apenas um set para as gravações dos minifilmes exibidos nos cinetoscópios, sem chegar a produzir para as grandes telas de cinema.

Considerado o primeiro estúdio de cinema dos Estados Unidos (The Nickelodeon, 1910, p. 63-64 in: Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos), seu nome vem do fato de toda sua estrutura ser feita, tanto em seu interior quanto em seu exterior, de paredes pretas irregularmente dispostas em um tom de algo provisoriamente feito para atender a demanda dos filmes de Edison, que, apenas dois anos depois, seriam abalados pela exibição feita por Auguste e Louis Lumière em Paris no Grand Café (Bordwell; Thompson, 2013, p. 690).

O cinetoscópio de Thomas Edison consistia basicamente em uma máquina em formato de caixa, com um visor individual através do qual se podia assistir à exibição de um pequeno filme, mediante a inserção de uma moeda de 25 centavos de dólares, preço considerado elevado para a época. As filmagens não possuíam grande complexidade tal qual as que vemos nos filmes de hoje, com enredos elaborados e intencionalidades propositalmente encaixadas nas cenas. O material das pequenas fitas era composto basicamente por imagens dispostas em um movimento sequencial, de números cômicos, animais e bailarinas se apresentando, que eram exibidos em um *looping* através de bobinas instaladas no aparelho e nas quais o filme era enrolado. De teoria relativamente simples, essa pequena engenhosidade era o que havia de mais inovador na época, e chegou abrindo portas para um mundo cinematográfico cada vez mais elaborado a partir daquele dado momento. Assim, Thomas Edison, o homem a inventar a lâmpada de eletricidade, foi também o homem a “inventar” os primeiros passos para um futuro grandioso no ramo do cinema americano e mundial.

Figura 1 - Homem observando no cinetoscópio da Edison Laboratories



Fonte: Mega Curioso/Reprodução, 2023.

Embora a chefia dos experimentos que originaram o aparelho tenha sido de William K. L. Dickson (1860-1935), engenheiro-chefe da *Edison Laboratories*, foi o nome de Edison que ficou mais conhecido como o autor da invenção, mesmo que Dickson tenha realizado boa parte de todo o processo sem a presença de Edison. Esta particularidade da história gera algumas controvérsias acerca da contribuição de Thomas Edison para o processo criativo do cinetoscópio (Dark Blog, 2021), havendo, inclusive, debates entre os estudiosos da área sobre o quão frequente era sua participação nos experimentos. Ainda assim, é consenso que ambos exerceram um papel fundamental para a criação e um é indissociável ao outro, visto que sem a genialidade e as contribuições de ambos, o produto final provavelmente não seria o mesmo que o obtido.

O fato é que, mesmo com o reconhecimento do cinetoscópio, o cinematógrafo e os irmãos Auguste e Louis Lumière obtiveram mais fama e o título definitivo como

responsáveis pelo começo de tudo. É a partir daí que se pode partir para o começo da história do cinema, cujos primeiros 20 anos iniciais foram, durante muito tempo, considerados de pouco interesse para a história dessa arte. Segundo Costa (2006, p. 22) as duas primeiras décadas de história eram vistas

Como apenas um conjunto de desajeitadas tentativas de chegar a uma forma de narrativa intrínseca ao meio, que se estabeleceria depois. Nesse período, por estar misturado a outras formas de cultura, como o teatro, a lanterna mágica, o vaudeville e as atrações de feira, o cinema se encontraria num estágio preliminar de linguagem.

Essa questão deve-se principalmente ao advento da *Belle Époque*, um movimento de intensos avanços e transformações sociais transcorrido na França do século XIX. Palco de grandes eventos e centro de uma efervescente produção cultural e intelectual, Paris, a capital francesa, foi modernizada e necessidades foram colocadas em pauta para acompanhar tal processo. Segundo Lima (2018, p. 2), para isso foram necessários investimentos capazes de transformar a cidade em uma metrópole moderna em todos os aspectos. Para a autora, “foi também na Belle Époque que surgiu o que seria chamado de ‘a sétima arte’: o cinema” (2018, p. 4). O território francês possuía então todas as condições e o fértil solo para dar origem a nova onda cinematográfica com os Lumière e após com seus sucessores.

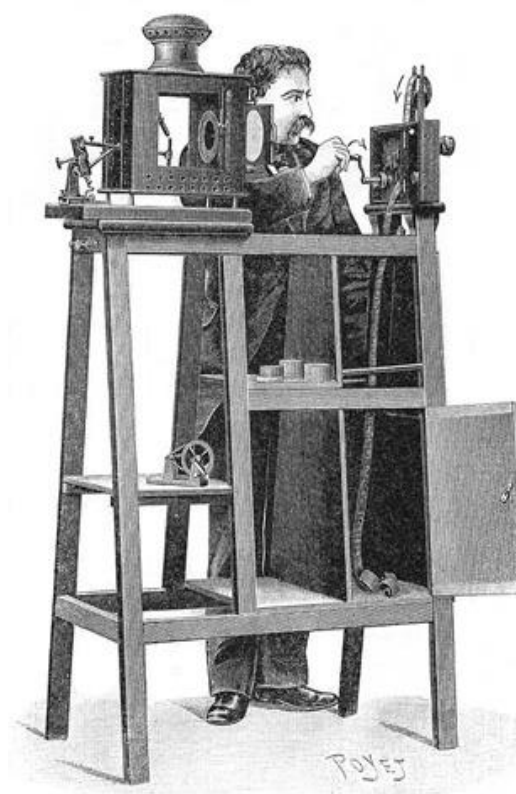
[...] a primeira projeção pública em sala de cinema tem aproximadamente 60 segundos e é apenas um trem chegando na estação, mas o público ficou assustado com a sensação de que o trem poderia atropelá-los. (Lima, 2018, p. 4)

Assim, o cinematógrafo representou para o cinema o início de uma nova era, apesar de os Lumière não terem sido os primeiros a fazerem uma exibição pública de um filme (Costa, 2006, p. 19). O seu sucesso eminente ultrapassou os limites do continente europeu e chegou até a América de Edison, fazendo com que o inventor se empenhasse em aprimorar suas ideias para alcançar os Lumière na corrida para o cinema. Em 1896, o inventor surge com o vitascópio, cuja intenção era concorrer paralelamente ao aparelho francês, mas que, como pode ser observado através de suas características técnicas e físicas, não conseguiu alcançar o cinematógrafo em suas funcionalidades.

As técnicas e componentes do cinematógrafo se mostravam mais práticas do que os presentes no concorrente de Edison, que tinha peso muito maior e que, por

isso, demandava que suas filmagens fossem feitas preferencialmente em um ambiente de estúdio fechado, característica que não estava presente no aparelho francês, cujas filmagens poderiam ocorrer ao ar livre devido a sua facilidade de transporte. A partir de um rolo de filme de 35mm, as filmagens rodavam em uma velocidade superior aos 46 quadros por segundo do cinetoscópio, reproduzindo as cenas com maior fluidez em impressionantes 16 quadros por segundo, padrão que se manteve pelas décadas seguintes. Como é possível perceber na ilustração abaixo, era preciso que o operador do aparelho fizesse a rotação manual dos rolos de filmes para que as imagens fossem gravadas pelo cinematógrafo e se transformassem posteriormente nos pequenos filmes. Após essa primeira etapa, o cinegrafista retirava a fita de rolo de filme, que ficava na parte interna do aparelho onde se vê uma espécie de “porta” e o trabalho a partir daquele momento seria de pós-produção dos filmes.

Figura 2 – O cinematógrafo Lumière



Fonte: Flickr/Reprodução, 2023.

As filmagens em ambiente externo também se tornaram um diferencial para a fama e consolidação do novo aparelho, dando início a uma série de pequenos filmes lançados pelos Lumière, e gravados por seus cinegrafistas, que haviam sido enviados

a várias partes do mundo para registrar momentos. “*L’arrivée d’un train à La Ciotat*” (Lumière, 1895), um dos filmes lançados pelos irmãos, demonstra exatamente essa novidade, e mesmo aqui, as curtas filmagens ainda não possuíam grande complexidade, mas já representavam um profundo avanço para a iminente indústria cinematográfica.

No entanto, a saga das invenções de aparelhagens para o cinema não terminou aí, porém tornou-se ligeiramente mais complexa para os próximos que se aventuraram por ela, dado ao que Bordwell e Thompson (2010, p. 690) vão chamar de a determinação da “forma específica a ser tomada pela nova mídia” dada pelos Lumière com o cinematógrafo. Tanto os concorrentes de Edison nos Estados Unidos, quanto os concorrentes dos irmãos Lumière na França, representaram papéis importantes para a indústria dos aparelhos e filmes cinematográficos, com um destaque em especial feito aqui para George Méliès, ilusionista e cineasta francês que despontou no mercado de filmes da época com sua produtora, a Star Film.

Considerado por muitos como o pai do gênero de fantasia, Méliès, tal qual o interesse pela fotografia já havia a muito estado presente em sua vida, desperta para a arte de produzir filmes ao assistir a exibição dos Lumière na fatídica noite de dezembro de 1895.

Quando Antoine Lumière, [...] pai de Louis e Auguste, um fotógrafo que ele conhecia bem, o convidou para uma apresentação pública de sua invenção (o cinematógrafo Lumière) no Grand Café, Méliès estava pronto: ele já tinha em si o conhecimento e imaginação para entender a formidável ferramenta que ele descobriu naquela noite (The Georges Méliès Project, 2022).

Não fosse a recusa dos Lumière em vender o cinematógrafo para Méliès, sob a ingênua alegação de que o aparato não alcançaria sucesso algum, este último provavelmente teria despontado com suas produções gravadas a partir do aparelho criado pela família de inventores, o que já é de conhecimento que não ocorreu, culminando na busca do mágico por uma versão alternativa e semelhante. Será em Londres então, que Méliès encontrará a câmera de Robert-William Paul (1869-1943), da qual as adaptações sofridas, cunhadas pelas mãos do próprio Méliès, dariam abertura para o novo universo freneticamente criativo do cineasta.

Em sua trajetória, Méliès dedicou-se tanto à administração de seu teatro em Paris, o *Théâtre Robert-Houdin*, quanto à sua carreira como mágico e produtor de seus próprios filmes. A obra que marca o início definitivo de Georges na indústria,

“*Escamotage d'une dame chez Robert-Houdin*” (Méliès, 1896), faz-se como “um filme de truques que estabeleceu a combinação inicial, mas determinante, da mágica com o cinema” (Google Arts & Culture, 2022). Do encantamento do público ao presenciar os primeiros materiais produzidos, com o emprego dessa combinação, e com a busca constante por um desenvolvimento de novas técnicas, dá-se origem a ficção e a fantasia que conhecemos hoje. Assim, Georges fez sua marca registrada no uso de diversos truques de câmera, jogos de perspectiva, transições, entre outras engenhosidades.

Em seu estúdio em Montreuil, nos arredores de Paris, que viria a iniciar as atividades a partir do ano de 1897, após o repentino e estrondoso sucesso de seus primeiros filmes, Georges Méliès desenvolverá todo o material fílmico que compõe o panteão de suas obras, inclusive o “*Le voyage dans la Lune*” (Méliès, 1902). Com apenas 14 minutos de duração, o “curta” revolucionou a carreira de Méliès, tornando-se uma de suas obras mais famosas até os dias de hoje. A obra marca não só um começo para um rol de filmes cada vez mais elaborados em roteiro, produção e conteúdo, mas também o pontapé para a escalada para o sucesso de Georges Méliès, cujo trabalho se popularizou em grandes proporções e começou a ser imitado em várias partes do mundo por diversos cineastas que viam a importância de seu cinema.

Toda a indústria cinematográfica seguinte seria pautada pelos seus personagens antecessores. É graças a Edison e Dickson com seu cinetoscópio, aos irmãos Lumière com seu cinematógrafo, Méliès e seus filmes, e a tantos outros personagens dessa trajetória que as produções se tornaram cada vez mais elaboradas, complexas, cheias de particularidades e intencionalidades, e que o cinema se tornou aquilo que temos hoje. O fator da criação de cultura que a indústria passou a deter a partir daí é crucial para entendermos o cinema como um produto da sociedade, feito a partir das mãos de alguém que deseja transmitir algo, seja o que esse algo for, e é desta característica que trataremos no capítulo seguinte.

1.2 CINEMA COMO PRODUTO DA SOCIEDADE: A INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA E A TRANSMISSÃO DE CULTURA

Ao produzir algo sempre deixamos que nossas impressões sobre o mundo reflitam sobre o que estamos produzindo, mesmo que de forma indireta ou não intencional. No âmbito do cinema essa particularidade não é diferente, tanto é que, ao longo de anos de indústria, podemos notar que há uma grande carga de impessoalidades muito específicas impregnadas na mídia. Além disso, não é desconhecido a nenhum de nós que a sétima arte já esteve voltada como ferramenta para a formação de ideologias, opiniões, comportamentos, dos mais diversos contextos e sentidos. A chamada “mídia em massa” ou “mídia de massa” tornou-se artigo de debate graças ao seu poder instrumental de manutenção e propagação, que pode facilmente ter sua vocação voltada “para o bem ou para o mal e que, na ausência de controles adequados, a última possibilidade apresenta-se como a mais provável” (Lazarsfeld; Merton, 2000, p.109).

Da Alemanha nazista da década de 1930 ao Brasil da Era Vargas, o audiovisual foi utilizado como principal mecanismo de propaganda e, para que possamos entender como essa relação se estabelece precisamos delimitar brevemente em primeiro lugar o conceito de cultura, como se dá sua transmissão e qual o papel do cinema nesse processo. Ao tratarmos sobre cultura no geral estamos versando sobre um conceito extremamente amplo e complexo, com variadas definições, sem a existência de certo ou errado. Podemos caracterizar a cultura, por exemplo, como tudo aquilo que envolve as relações humanas, o cotidiano dos homens e seus costumes, sendo este ser o principal agente da produção cultural. As relações humanas são permeadas pela cultura que nos cerca, fazendo-se impossível a escapatória de seus efeitos. Sendo assim, a definição dada por Clifford Geertz, em “A Interpretação das Culturas”, obra de 1973, de que a cultura deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instituições – para governar o comportamento, seria a que melhor se encaixa no debate que visamos fazer sobre a relação dialógica do cinema com a cultura.

Figura 3 - Cartaz nazista com legenda nos dizeres: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu"



Fonte: United States Holocaust Memorial Museum - Enciclopédia do Holocausto/Reprodução, 2023.

Conforme visto na imagem acima e nas demais particularidades do interior dos fatos do processo histórico, é plenamente possível constatar a problemática das propagandas audiovisuais no contexto de diversos conflitos e situações. A representação dos judeus na imagem, atrás das bandeiras britânica, americana e soviética, que simulam cortinas, é como uma metáfora para o povo visto como um alguém sorrateiro, que observa sempre por de trás dos panos, esperando. Ao fazer essa leitura da imagem, a ideia passada pela propaganda é de desconfiança para com os judeus, procurando implantar um sentimento de medo ou até mesmo de repulsa pelo comportamento e atitudes do povo, visto como uma ameaça para a Alemanha, a partir da propaganda ideológica.

Os cartazes, filmes e outros materiais produzidos durante o regime que se instaurou na Alemanha durante o período que vai de 1933 a 1945, consistiam na divulgação e exaltação dos ideais do Partido Nazista, encabeçado pelo ministro da propaganda de Adolf Hitler, Joseph Goebbels. Nas palavras do próprio líder do nazismo, a propaganda política busca imbuir o povo, como um todo, com uma doutrina. A propaganda para o público em geral funciona a partir do ponto de vista de uma ideia, e o prepara para quando da vitória daquela opinião. De 1926, a fala extraída do *“Mein Kampf”* se fez presente durante os anos em que Hitler esteve no poder na Alemanha.

O material audiovisual produzido pelo partido de Hitler chama a atenção pelo empenho e persuasão contidos em suas imagens e textos, elaborados de forma a tentar convencer e disseminar a todo o custo a ideologia antissemítica, racista e anticomunista características do nazifascismo alemão empreendido pelo partido e seus simpatizantes. Através do Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda, chefiado por Goebbels, o trabalho de garantir que a mensagem nazista fosse transmitida com sucesso através da arte, da música, do teatro, de filmes, livros, estações de rádio, materiais escolares e imprensa, era cuidadosamente feito de forma elaborada visando a ordem e a manutenção dos ideais do arianismo dos nazistas.

O ato de utilizar o audiovisual como mecanismo de manutenção do poder não se deu como um movimento exclusivo do nazifascismo alemão. Muito em breve, nos anos que compuseram o conflito da Guerra Fria, o cinema teria seu uso voltado novamente para a propagação de uma ideia, tanto por parte do lado dos soviéticos quanto dos norte-americanos, demarcando muito bem o posicionamento político dos blocos comunista e capitalista e aliados, através de seus vídeos e filmes. Ambos os lados envolvidos na disputa ideológica trataram de realizar uma espécie de campanha contra seus adversários, seja no que tange ao âmbito da corrida espacial pela conquista do primeiro país a pousar na Lua, quanto no campo governamental, dadas as tensões e discrepâncias do sistema capitalista para o sistema comunista de governo. As especificidades de cada nação e de suas composições sociais tornaram-se alvo de comparações em um sentido que buscava estabelecer um juízo de valor no que se refere a validade dos elementos presentes em cada dinâmica social, resultando como exemplar dessa exaltação da disparidade, a questão dos automóveis, a tecnologia relativamente “recente” presente no território norte-

americano, que os soviéticos levantavam como negativa em suas campanhas anticapitalistas.

Entende-se que, ao fazer cinema, o homem está paralelamente produzindo cultura, sempre a partir daquilo que ele próprio traz como bagagem cultural e a partir de suas experiências e opiniões. Logo, como tudo que parte de um contexto, a arte do cinema é um produto do meio no qual aquele que o produz está inserido, colocando-se como uma representação ou até mesmo documento de sua era, mesmo que esta não seja a intenção principal do produtor. Assim, o cinema não é necessariamente um documento acerca da temática da qual está tratando, e sim uma evidência sobre a visão de quem o fez, sobre o assunto retratado. Para Napolitano (2003, p. 31), essa problemática é muito recorrente nos filmes históricos, cujos revelam “muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado”. E independentemente daquilo que se está tratando no filme, a mensagem muitas vezes subliminar e implícita deixada na narrativa fílmica, é responsável pela transmissão de uma cultura, de opiniões, valores, por moldar comportamentos, e pela formação de novas óticas por parte daqueles que o consomem enquanto mídia, perpetuando, muitas vezes, interpretações equivocadas da realidade retratada, seja ela histórica ou não.

Essas múltiplas interpretações de mundo se devem a inúmeros fatores, inclusive ao fator do imaginário social construído sob o fato ou assunto em questão. Temáticas cujo encantamento humano é evidente e inevitável tendem a ser retratadas com mais frequência de modo romântico ou adulterado, encenando aquilo que os homens entendem pelo assunto ou aquilo que gostariam que este fosse. Baczko (1985, p. 303), ao tratar dos imaginários sociais, exemplifica essa questão trazendo *Histoire de la Revolution (1847-53)* de Michelet como exemplo argumentativo para sua tese, alegando que o francês sublinha as dimensões simbólicas do fato da Revolução Francesa, “bem como o peso do imaginário sobre o político e o social”. O autor afirma ainda dentro de sua argumentação que

Fazer a revolução implica necessariamente abrir-se ao imaginário que ela produz, partilhar os mitos e as esperanças que dela brotam, vive-la como um momento único em que “tudo se torna possível”. (1985, p. 303)

Logo, é possível atestar a mesma lógica para os demais fatos históricos, sejam quais estes forem, desde o Terceiro Reich à Guerra Fria, pois as questões de

imaginário e ideário social quase que imediatamente surgem quando se trabalha com o passado, em detrimento dos mais diversos elementos, inclusive do distanciamento entre o intérprete e o interpretado – neste caso, o produtor do material fílmico e o tempo histórico estudado para a produção deste –, que causa a permanência do assunto no campo abstrato das ideias e não no mundo palpável do real. Tudo aquilo que não conseguimos ver, tocar, ou que não nos foi experienciado em vida, muitas vezes é tratado dentro desta relação, em virtude da dificuldade da mente humana em lidar com cenários que estão fora de seu círculo de vida.

Para Baczko, esses imaginários sociais denominados por ele de “sistema de representações”, são produzidos por cada época, e os elementos do “verdadeiro” e do “ilusório” não se encontram isolados um do outro dentro desse campo, e sim justamente o contrário, pois ambos estão

Unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialético. É nas ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria o que ela manifesta e esconde, ao mesmo tempo, a sua “verdade”, bem como o lugar que lhe cabe na “lógica da história”. (1985, p. 303)

Ora, todas as simbologias ou afirmações advindas do imaginário coletivo tem seu fundamento em uma base muito sólida extraída de seu lugar de surgimento, não são fruto do nada, por mais abstratas ou ilusórias que elas se pareçam. As representações coletivas, cujas podemos analisar a partir das teses de Napolitano (2003) em uma época mais próxima ao nosso presente, e do que disse Baczko um tempo antes, exprimem sempre, em qualquer grau, um “estado do grupo social, traduzem a sua estrutura atual e a maneira como ele reage frente a tal acontecimento [...]” (1985, p. 306) e dizem muito mais sobre quem as pensa e reproduz e da relação deste ser com o mundo ao seu redor, com seu cotidiano em sociedade e com o sistema político-econômico no qual ele está inserido, do que sobre o assunto de fato. Aqui, portanto, é possível notar uma perpetuação ou reforço do pensamento coletivo que perpassa estritamente por aquilo que o Estado ou, em uma linha marxista, o grupo social dominante fabrica e/ou impõe para os demais cidadãos através de suas instituições, a fim de manter uma coerência na linha de pensamento comum e, assim, garantir a obediência das massas e a continuidade da ideologia dominante.

Permanecendo no gancho das questões sociopolítico-econômicas, é possível compor um paralelo entre as teses e o que o alemão Benjamin (2002, p. 239) traz em seu ensaio “A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica”, publicado

originalmente no ano de 1936, como crítica a respeito da experiência cinematográfica e da indústria cultural de massa na qual o cinema se insere. Para Benjamin, a relação de domínio entre o cinema e o sistema capitalista, sendo este último o dominante, resulta na indústria cultural de massa que empobrece o potencial revolucionário e emancipatório que a experiência pode proporcionar àqueles que o consomem. Essa relação se dá ao passo que a indústria de massa, visando sistematicamente o lucro, procura produzir aquilo que está em voga no mercado, que passa geralmente pela ligação com o ciclo dos ideários sociais e das múltiplas interpretações sobre os fatos dentro da dinâmica social de seu contexto de criação.

Sem importar-se com questões mais profundas ou críticas sociais, o cinema feito dentro desta dialética é debilitado e reproduz em suas narrativas teses equivocadas formuladas pelo sistema e suas estruturas sociais, garantindo sua continuidade, visto que nenhuma reflexão é incitada ou provocada nos materiais que essa indústria produz. Dessa forma, uma nova – e incorreta – cultura é transmitida para os telespectadores da cinematografia.

Isto posto, as proposições de Benjamin em seu ensaio podem atuar como uma espécie de complemento para as teorias do imaginário de Bronislaw Baczko, mas, principalmente, para o fenômeno do anacronismo citado na obra de Napolitano (2003). Nela, Napolitano argumenta que a distorção das interpretações do passado caracteriza um anacronismo ao passo que os valores do presente são empregados nessa interpretação e são incompatíveis com a época representada (2003, p. 31). Por conseguinte, é possível traçar uma análise dos filmes a partir da lógica de que ao serem produzidos em uma época no qual o sistema econômico vigente é o sistema capitalista, os valores empregados na interpretação histórica serão majoritariamente os valores capitalistas, revelando a incompatibilidade citada por Napolitano e o empobrecimento da experiência cinematográfica citado por Benjamin.

Esse anacronismo, ainda segundo Napolitano, pode decorrer de vários fatores, mas nos atentaremos aqui para dois em específico. O primeiro é o fato de a representação do passado “estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme” (2003, p. 32), assim sendo construída a partir da mentalidade e do ideário do presente. Já o segundo fator é a função que o cinema exerce, de entretenimento destinado ao público contemporâneo de sua produção (Napolitano, 2003, p. 32), sendo assim, em tese, descompromissado com a pesquisa

histórica sustentada por pressupostos teóricos metodológicos ou que mais se aproxime da realidade dos fatos. Essa lacuna entre o entretenimento e a pesquisa histórica abre brechas para que a transmissão de cultura aconteça de forma livre, sem rigor científico ou abordagens teóricas. Walter Benjamin escreve que “o cinema é uma forma de arte que poderia libertar as massas de sua passividade e despertar uma consciência crítica”, ainda assim não se deve exigir fidelidade de todas as películas justamente pelo sentido de entreter trazido como elemento principal, e pela falta de uma pesquisa historiográfica sustentada em sua base pelas correntes da historiografia. Contudo, é importante salientar que a despeito de todos os coeficientes previamente elencados e do aspecto do lazer, a questão das distorções da realidade histórica não é necessariamente uma regra para todos os produtos da indústria cinematográfica. Há muitas películas fontes de ótimas interpretações históricas, narrando visões de grande valor para o trabalho com o cinema como documento, e contribuindo para a assimilação e transmissão dos eventos do passado de modo cada vez mais próximo da fidelidade e passível de reflexões e análises sobre a História do passado ao tempo presente.

Em suma, é completamente visível que, apesar de obstáculos e percalços, o cinema é uma fonte muito rica da qual podemos nos beneficiar se assim desejarmos. É preciso, de antemão, ter em mente apenas os aspectos mencionados das simbologias, mentalidades, imaginários e ideologias entranhados neste meio de se fazer arte. Conforme disse Bittencourt (2008, p. 109), utilizar as informações da mídia e suas vertentes ou “as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado”. É ilógico desconectar o assunto discutido do momento em que se está discutindo, seria como fazer uma análise sem analisar, de fato, o seu componente essencial, aquilo que o faz ser o que é. Ou seja, é postular uma crítica muito rasa sobre a obra cinematográfica com a qual estamos trabalhando, ignorando elementos que não podem ser deixados de fora ao trabalhar com as diferentes mídias e fontes documentais, e desperdiçando o seu potencial revelador sobre as múltiplas interpretações e os diversos tempos históricos observados dentro da mesma obra. A formação do aluno como sujeito pensante e atuante, deve ser pensada com cuidado para que não haja equívocos no trabalho com os elementos presentes nos documentos audiovisuais, que constituem a cultura de massa “alienante e submissa a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas de alta

competitividade” (Bittencourt, 2008, p. 109), oriundas, por sua vez, do sistema capitalista de produção.

Mesmo que o cinema seja voltado em muitos casos apenas para o lazer e entretenimento coletivo, o seu potencial é de grande valia para o trabalho do historiador e do professor em sala de aula, pois, as reflexões proporcionadas por essa série de fatores citados linhas acima, são extremamente positivas para o desenvolvimento de uma análise crítica da sociedade e das diferentes visões sobre a História e seus fatos. É preciso estipular um entendimento prévio “de que tais tecnologias não são inimigas” (Bittencourt, 2008, p. 109), mas sim uma realidade do mundo contemporâneo, que podem se tornar grandes aliadas na crítica social dos costumes, comportamentos e afins, do universo do capital em que nos inserimos.

2. UM BREVE PANORAMA SOBRE A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O estudo da História está presente no ensino básico desde os remotos anos de 1827, passando por diversos níveis de importância no período que vai do século XIX ao atual (Bittencourt, 2008, p. 60). A História Contemporânea, divisão temporal feita dentro do campo da História é um conceito cuja origem remonta a reforma do ensino secundário francês, ocorrida também no século XIX e que,

Desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789. [...] consagrava-se, assim, a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna-Contemporânea), construída com base na História europeia. (Napolitano, 2007, p. 163)

A História e a História Contemporânea, ou também chamada de História do tempo presente em alguns debates dentro da área, são amparadas na Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – como uma das disciplinas obrigatórias do ensino básico das escolas brasileiras. Dentro das habilidades elencadas pelo documento no campo que trata especificamente sobre a disciplina, de acordo com cada série de ensino, eixos temáticos são trabalhados visando o desenvolvimento de habilidades e competências que se espera por parte do educando ao término do ano letivo. Na área da História da Educação, proposta que estuda a trajetória do ensino, é possível conceber que a origem da presença da História Contemporânea no currículo escolar passou a ser contemplada como parte já no século XIX, tendo como base o ensino europeu, sendo “matéria do sexto ano ginasial, conforme decreto de 1895, e compreendia o período que ia da Revolução Francesa até o século XIX, tendo como eixo central o estudo da civilização moderna” (Napolitano, 2007, p. 164).

Os eventos que marcaram a era contemporânea manifestam-se para os alunos na etapa final do ensino fundamental, nos 8º e 9º anos, respectivamente, iniciando-se costumeiramente com a Revolução Francesa, considerada como o marco zero da contemporaneidade por alguns estudiosos, como primeiro objeto histórico a ser apresentado. Tal como Lago (2010, p. 3) propôs, usualmente os conteúdos da História Contemporânea abordam também eventos como a Revolução Industrial, o Período Napoleônico, as unificações da Itália e Alemanha, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Regimes Totalitaristas, Crise de 1929, Segunda Guerra Mundial,

Guerra Fria, entre outros. De modo geral, são esses os tópicos majoritariamente ensinados – ou, melhor dizendo, *reproduzidos*, na falta do verdadeiro significado de ensinar e se construir conhecimento – nos currículos de História das instituições de ensino brasileiras, cujos eventos concentram-se em grande parte na esfera da Europa dos séculos XIX e XX. É muito comum que a História Contemporânea e seus fatos privilegiem o continente europeu em seus currículos, demarcando muito bem seu eixo espacial e deixando de lado nações e fatos que poderiam estar em pauta na relação de eventos. Outros palcos nacionais ou continentais só entram em cena em função de uma crise da presença europeia no mundo (Napolitano, 2007, p. 175), revelando uma tendência eurocentrista dos currículos e da lógica da historiografia, em que o contrário só passou a poder ser observado nos últimos anos, com a inserção de outros eventos e territórios, como a América Latina, nos livros didáticos e nas discussões historiográficas.

Acerca desse roteiro, é comum que os temas que o compõe chamem a atenção dos educandos de forma muitas vezes mais elevada do que em comparação aos demais eixos temáticos da História, sendo, portanto, objeto de um certo empenho tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, em se aproveitar do conteúdo de modo que sua assimilação seja mais eficiente possível. Como bem disseram Antonino e Silva (2007, p. 2): “a área de História Contemporânea desperta no alunado o potencial de tentar exteriorizar opiniões e posicionamentos bastante significativos”.

A ênfase dada na periodização temporal chamada de História Contemporânea vem frequentemente acompanhada exatamente do objetivo principal de discussão e pesquisa deste trabalho: o apoio pedagógico de recursos, materiais e fontes documentais do gênero audiovisual, que prestam aos conteúdos o papel de um diferencial para ilustrar e oferecer suporte a produção do conhecimento. É incontável o número de produções do gênero documentário, biográfico e principalmente ficcional, existentes que podem perfeitamente serem empregues – e regularmente são – na relação de ensino-aprendizagem proporcionada pela mediação do professor da disciplina em sala de aula. Títulos notórios como “*A Lista de Schindler*”, dirigido por Steven Spielberg, 1993, “*A Vida é Bela*”, de 1997, “*Tempos Modernos*”, o clássico de Charlie Chaplin, datado de 1936, “*Dr. Fantástico*” de Stanley Kubrick, produzido em 1964, e até mesmo o *blockbuster* “*Rocky IV*” de Sylvester Stallone, 1985, além de muitos outros, exploram as temáticas históricas da contemporaneidade com certa

propriedade, que pode ser trabalhada em sala de aula de forma que proporcione aos discentes um momento de reflexão e análise crítica, porém, ao mesmo tempo, de lazer e descontração.

No que tange a discussão da problemática iniciada anteriormente sobre o espaço dedicado ao estudo da História, mesmo contemplando etapas importantes da história mundial o que se vê no currículo elaborado no documento do MEC, a BNCC, é uma tentativa de abarcar temas muito complexos de maneira “industrialmente” rasa, sem o devido aprofundamento e análise crítica, que é justamente o que se espera de um estudante que se vê frente ao seu processo de formação intelectual. Prevista em lei no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a BNCC começou a ser construída a partir do PNE, o Plano Nacional da Educação, no ano de 2014 (Brasil, 2014). Com três versões ao todo, tendo a primeira sido divulgada em 2015, a segunda no ano de 2016 e a última em 2017, o documento deixa extremamente visível – e de fato alarmante – que o esforço foi voltado apenas para apanhar o maior número possível de conteúdos, sem prezar pela qualidade tal qual deveriam ser tratados, ou sequer pelo desenvolvimento de raciocínios analíticos e críticos face aos fatos históricos, aos seus tópicos relacionados, bem como ao elo que os ligam diretamente a realidade presente.

Simultaneamente, é bastante preocupante que um documento que visa estabelecer um currículo padrão e obrigatório a todo o território nacional não desempenhe conexão alguma com o contexto real de cada espaço escolar ou proponha um debate sobre as implicações deixadas pelos acontecimentos históricos nesse mesmo contexto. Em carta crítica divulgada no ano de 2015, o ano de lançamento da BNCC, a Associação Nacional de História – ANPUH, seção regional do Rio de Janeiro, direcionou duras críticas ao componente curricular elaborado, pautando-se precisamente na visão deturpada de cidadania trazida na proposta, considerada uma “visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania”. De acordo com a Associação, a base traz em suas habilidades enunciados nos quais “a resposta que se deseja obter do educando já está postulada, culminando na falta da indução “à pergunta, à dúvida (pontos de partida da curiosidade e da pesquisa), à reflexão, mas apenas à busca de dados que confirmem o que, de forma apriorística, já foi enunciado como ‘a’ dimensão cidadã” (ANPUH, 2015). É quase um consenso entre historiadores e profissionais da educação que o que se tem na base é um risco

para o ensino de qualidade, e não falamos exclusivamente nesse caso para o campo da História, e sim para todas as demais áreas do conhecimento. O que se tem elencado no documento é reflexo de um ensino que tem se voltado cada vez mais para a formação para o mercado de trabalho e não para a formação integral do sujeito, visando o seu desenvolvimento crítico, político, intelectual, como um cidadão, assim como traz a carta da ANPUH, atuante e questionador.

Apesar de toda essa problemática, a História como componente curricular dos anos finais do ensino fundamental, é vista a partir da BNCC como “um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola” e que

Não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BNCC, 2015).

Há outros pontos trazidos pela base que merecem salvaguarda, ainda que seja ilusório pensar que em todos os contextos eles se tornem uma realidade concreta. A elaboração de competências para o ensino é uma estratégia interessante levantada pela base para nortear o trabalho e os objetivos a serem atingidos ao final do curso pelos docentes e discentes. Desenvolver a relação ensino-aprendizagem com a inserção de pequenos pontos de chegada faz com que o trabalho seja mais bem organizado e estrategicamente pensado visando atingir o “sucesso” da conquista das competências específicas do ensino de História e das dez competências gerais ao final da disciplina. Nesse mérito, a BNCC cumpre bem sua função de bússola para o conhecimento, trazendo as habilidades que desejam ser adquiridas em cada tema dentro da formação básica do futuro sujeito histórico, o aluno. No tocante ao elencado das dez competências gerais para o ensino,

Mesmo compreendendo que os objetivos com a educação brasileira extrapolam essa numeração de dez itens, observamos uma mensagem que vale a pena ser destacada: a escola não é um lugar que trata somente de conteúdos e conhecimentos. As outras nove competências apontam que dentro desse espaço, em todos os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares, não só podem como devem ser trabalhados aspectos que promovam uma formação e desenvolvimento de autonomia dentro de um contexto de diversidade e diferença. (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 12)

Não obstante, as habilidades elencadas pela BNCC, nas quais estão dispostas as competências, abrem brechas que podem ser utilizadas para reelaborar o trabalho do professor, por mais engessado e um tanto quanto raso que possa ser se pautado puramente a partir da documentação, podendo assim ser pensado de forma a enriquecer as estratégias de ensino de acordo com aquilo que o docente deseja trabalhar. A própria base, em sua introdução sobre o ensino de História, versa sobre si mesma como a expressão “de um arranjo possível” de agrupamentos temáticos, não devendo esses, portanto, serem tomados como um modelo obrigatório para o projeto dos currículos escolares. A liberdade do professor se faz presente nesse instante a fim de propor ao seu programa da disciplina unidades temáticas complementares, exercícios e propostas de trabalhos em grupo, entre diversas outras sugestões que podem ser incorporadas de forma a fazer com que a dinâmica em sala de aula entre professores e alunos e ensino e aprendizagem seja a mais produtiva possível para ambos os lados. O ideal de padronização que a base intencionalmente traz pode ser quebrado dessa forma, rompendo com a mecanicidade do ensino proposto pela BNCC e por seus teóricos responsáveis, e conseqüentemente tornando o ensino mais incisivo nas questões urgentes de cada sala de aula.

Utilizar a BNCC como norte para o ensino é ter em mente que é de suma imprescindibilidade selecionar e adaptar cada situação dentro das possibilidades que o documento traz para o professor. Mesmo que o caráter obrigatório de seu uso seja tratado como uma verdade absoluta, apoderar-se de suas lacunas é fazer com que se quebre um ciclo pautado naquilo que grandes empresas do terceiro setor, movimentos educacionais midiáticos e governantes postulam sobre a educação e o ensino, tendo como base afirmações completamente enfraquecidas, para não dizer distorcidas, do processo educacional. É necessário pensar nas alternativas que podem ser aplicadas em paralelo ao uso da base para que possamos desenvolver um trabalho paulatinamente mais específico e de qualidade, sem ao mesmo tempo deixar de lado os pontos positivos que a BNCC traz, fazendo a junção de caminhos e possibilidades que façam do ensino de História aquilo que este deve ser: crítico e analítico, oportunizador da construção de consciências mais cidadãs e de classe, vitais para a formação do sujeito autônomo, todavia concomitantes com a linguagem e o universo como um todo dos jovens estudantes.

Bem como Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 9) descrevem, a busca não é “por estabelecer algum tipo de juízo de valor que avalie a BNCC como algo bom ou ruim,

certo ou errado”, mas sim pela análise do documento e a compreensão “de como diferentes pesquisadores e professores se posicionam frente a um documento curricular de tão grande impacto sobre a educação” (2021, p. 9). A busca ocorre também no seguimento por sentidos e caracteres explicitados no documento, objetivando extraí-los para o sentido prático da coisa, ou seja, para a aplicação da BNCC em sala de aula. Trata-se de reconhecer as potencialidades que a BNCC apresenta e simultaneamente reconhecer e encarar criticamente suas debilidades, apoderando-se do que for proveitoso para a prática docente. Nessa lógica, há outra particularidade inserida na proposta do componente curricular de História que deve ter seu potencial reconhecido, cuja é o conceito de “atitude historiadora”, definindo como um

Papel de ação que docentes e discentes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes fontes. “Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p.13 *apud* Brasil, 2017, p. 396).

A “atitude historiadora” é o saber-fazer do ensino de História, o olhar atento para a lida com as fontes dos mais variados gêneros e o ponto crucial da atividade do professor para com seus alunos. No exercício dessa atitude que se dá a produção do conhecimento histórico, no qual a relação entre passado e presente não se opera de forma inata, “pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” que só um professor consegue mediar para seus alunos. Essa é a questão basilar do trabalho com fontes e do ensino de História, dentro de suas divisões temporais e dela como um todo, dado que “um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades”.

Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica” (Ralejo; Amorim; Mello, 2021, p. 13 *apud* BRASIL, 2017, p. 395).

Por fim, se faz necessário retomar a afirmação de que a BNCC não é certa ou errada, tampouco inovadora ou retrógrada, mas sim uma documentação cujos recortes, implicações e perspectivas são resultados de muitos debates e discussões no que tange ao ensino. Em sua composição há muitas especificidades, “marcas e

rastros de diferentes discursos, que dialogam, negociam e até mesmo se contrapõem” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p.11) que convergem na BNCC como seu produto. A História e a contemporaneidade serão tratadas dentro dessa relação, e o papel do professor na dialética do ensino, da base e do elo da História Contemporânea com a atualidade é verdadeiro x de toda a equação.

3. FERRAMENTAS PARADIDÁTICAS: OS DOCUMENTOS CURRICULARES EDUCACIONAIS, O USO DOS RECURSOS E SEUS BENEFÍCIOS PARA O ENSINO

Previstas nos diversos documentos do âmbito educacional, as ferramentas paradidáticas estão inseridas no campo das metodologias ativas, assunto recorrente nos inúmeros debates mundiais e nacionais sobre a educação. Esses instrumentos pedagógicos constituem-se nos mais variados gêneros e tipos de ferramentas, indo desde o velho conhecido livro didático a um *software* de última geração que pode ser operado através de um computador, tablet ou celular. No que tange a citação do uso desses recursos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dissertam sobre sua presença e a de outros materiais considerados de uso social frequente no ensino como recursos para que os alunos aprendam sobre a função social e real dos objetos e “se mantenham atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar” (PCN, 1997, p. 67).

De acordo com os Parâmetros, a utilização de “materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (1997, p. 67). Sendo assim, revela-se extremamente necessário pensar na aplicação e, como o próprio documento diz, na seleção de materiais e fontes que sejam úteis para as atividades dentro do contexto escolar, privilegiando a diversidade e a ampliação dos horizontes dos conteúdos didáticos. Tornar didático o ensino é fazer uso de recursos que sirvam de apoio para professores e alunos no caminho de construção do conhecimento, buscando a constante inovação dos métodos e a atenção aos anseios de cada ambiente escolar. Dessa forma, a LDB prevê no art. 8º, incluído pela Lei nº 13.006, de 2014 (Brasil, 2014), que a exibição de filmes de produção nacional deve ser componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica de cada escola, com, no mínimo 2 horas mensais de exibição obrigatória. Essa medida visa incentivar a inserção de novas metodologias ativas à dinâmica de sala de aula e ao mesmo tempo a exercitar a valorização do cinema brasileiro.

Há diversos tipos de ferramentas consideradas como metodologicamente ativas que podem ser utilizadas no meio escolar, a começar por jogos digitais ou físicos, dinâmicas e gincanas, fotos e vídeos, entre diversos outros gêneros de ferramentas. Em uma sociedade cada vez mais inserida no mundo tecnológico e

digital, as plataformas online, sites e tudo o que tange às redes, também conquistaram seu espaço dentro do ambiente educacional e das discussões a respeito da utilização de ferramentas paradidáticas. Conseqüentemente, durante o prefácio que trata quanto aos anos finais da etapa do ensino fundamental, a BNCC levanta as questões do avanço tecnológico e da necessidade de desenvolver no estudante as competências para lidar com as novas demandas da interação multimodal ofertada pelas mídias digitais. Para a base, se ampliam as experiências durante os anos finais da etapa, na qual há o aprimoramento da oralidade e dos processos de percepção, de compreensão e representação, que são elementos importantes para a apropriação do sistema da escrita alfabética e de outros agrupamentos de representação, como os símbolos matemáticos, os documentos artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. De acordo com o documento, “os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas” (BNCC, 2017). Todos esses elementos e situações complexas podem ser encontradas dentro do universo escolar, inseridas nos materiais empregues no ensino, bem como no dia a dia do jovem ao acessar a internet, por exemplo. Surge assim, a demanda de estimular um comportamento mais analítico e conciso na presença de tamanho número de informações e simbologias.

Dada a frequência das novas informações e à maior complexidade encarada pelos estudantes na etapa, é significativo, ainda segundo a BNCC, fortalecer a autonomia dos jovens adolescentes, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com os diferentes conhecimentos e fontes de informação”, o que implica que, sob a esfera da sala de aula, devemos considerar o uso de diversos tipos de documentos, fontes e ferramentas para amparar o processo de ensino como oportunidade de fornecer aos alunos a experiência de lidar com as variadas tecnologias – no sentido da palavra que diz sobre o plural de técnicas e não necessariamente sobre as tecnologias digitais – e suas particularidades em um movimento que exercite o protagonismo que os jovens possuem, de forma a agregar à sua formação uma postura crítica que o compromisso da escola se propõe a criar. Trazer então esses recursos à aula vai de encontro com o que a documentação prega, visto que será necessário fornecer aos estudantes uma base para que seja possível interpretar o objeto estudado e dele extrair informações que complementarão uma análise final do que foi visto. No campo do ensino de História, essa sequência é

fundamental para consolidar o conhecimento advindo das fontes históricas, que podem variar de acordo com o intuito do docente e o contexto trabalhado.

Ainda segundo o que é previsto na introdução da seção referente aos anos finais do ensino fundamental, a base traz mais considerações de suma importância para o presente mundo da informação em que vivemos e que vai de encontro com as proposições anteriormente iniciadas sobre as tecnologias da informação. De acordo com o documento,

[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BNCC, 2017).

Em situação de aprendizagem, o papel empenhado pela escola e pelo professor ao levar os recursos paradidáticos para dentro de sala, é crucial, pois além do quesito pedagógico e modernizador, uma vez que também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e de manipulação), o ato de educar para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital, em conformidade com a BNCC, é igualmente primordial. É nesse sentido que a instituição escolar exerce o seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada, contribuindo para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Ao mesmo tempo, ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola e os docentes podem instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Os recursos paradidáticos se mostram igualmente presentes no Currículo Paulista, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2020, gestão do então governador, João Dória. Dentro da seção que versa acerca dos Itinerários Formativos do Ensino Médio para a área específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é possível compreender como o uso dos materiais pode ser aplicado na etapa dos processos criativos trabalhados nos itinerários.

O acesso à cartuns, charges e histórias em quadrinhos; filmes, novelas e campanhas publicitárias; e canais de internet pode ser considerado para a

compreensão de aspectos diversos do mundo contemporâneo, oportunizando a articulação de diferentes fontes de informação e conhecimento e a difusão de ideias. Esses referenciais, quando articulados com os processos de investigação científica na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podem ser significativos para ampliar o repertório cultural [...] podem, ainda, favorecer o aprimoramento da compreensão das transformações no mundo contemporâneo por meio de diferentes formas de informação, comunicação e expressão cultural e suas repercussões e consequências na economia, política, educação, relações sociais etc. (São Paulo [Estado], 2020, p. 237)

A partir do ponto de vista incitado, o conhecimento histórico pode ser produzido dentro de sala de aula não só através de documentos oficiais, por assim dizer, mas também a partir de elementos que fazem parte do cotidiano da comunidade escolar, cujos sentidos e funções podem aprovisionar análises e teses sobre o mundo em que nos inserimos e sua forma de encarar os processos históricos da humanidade. A função de um historiador é extrair desses objetos e recursos aquilo que ele deseja saber e a do professor é transportar essas informações por ele extraídas, de forma didática e crítica, para seus alunos. Faz-se assim as etapas do trabalho de um historiador-professor, cujo conhecimento histórico produzido será compartilhado, contribuindo para a prática social e escolar do indivíduo. Esses movimentos de pesquisa e curadoria das informações são fundamentais para a produção do conhecimento e para o trabalho do historiador, e no que concerne ao meio escolar traz aos estudantes a possibilidade de elaborar hipóteses e raciocínios mais complexos, compreender de que forma os recursos usados possuem um sentido político e quais são esses sentidos, bem como aprimorar as habilidades de reflexão em face aos recursos e tudo aquilo que dele for proveitoso. Portanto, é importante pensar e “propor alternativas pedagógicas que incluam a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula de história do ensino fundamental e médio, as mesmas fontes com as quais os pesquisadores criam relatos sobre o passado” (Pereira; Seffner, 2008, p. 114).

A série de deslocções acima é descrita no Currículo Paulista ao longo das habilidades formuladas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da etapa do ensino médio, exemplificando a importância dessa sequência de movimentos do saber histórico e de sua atribuição no âmbito educacional. Dessarte, o documento propõe que

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (São Paulo [Estado], 2020, p. 181).

Sugerida para a coluna dos objetos de conhecimento de História que trata a respeito das “imagens e de seus diferentes suportes: informação e comunicação política e social ao longo das temporalidades históricas” (2020, p. 182), a habilidade apresentada acima ilustra o comportamento que deve ser adotado no trato com as diferentes fontes e invoca a demanda de competências a serem concebidas e aperfeiçoadas pelos educandos no decurso da habilidade apresentada para o objeto. A postura analítica face aos gêneros textuais, linguagens e afins é basilar tal como a inclusão desses recursos é para o enriquecimento do aprendizado, do qual a ligação com a realidade e o contexto dos estudantes se torna sólida e visível aos olhos, empenhando um sentido efetivo para suas vidas, caminhando na direção oposta a desconexão habitualmente posta como reclamação por boa parte dos estudantes de todas as séries da educação básica.

Nesse ínterim, a adoção das ferramentas é ancorada por outra habilidade do currículo, a de código EM13CHS104, que busca exatamente a análise de objetos e vestígios da cultura material e imaterial “de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” (2020, p. 180), da qual se vê a indispensabilidade da aplicação direta dos recursos para o estudo histórico das heranças culturais. A valorização da memória e do patrimônio histórico material e imaterial é conjuntamente o objeto em questão, que deve ser apreendido e fundamentado nos pressupostos metodológicos do manuseio de fontes e na execução de pesquisas, desde as mais complexas as feitas dentro do ambiente escolar. Ainda em conexão com o uso de fontes é possível ancorar o tópico a mais uma habilidade dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio do Currículo Paulista: a habilidade EMIFCHS03. O item objetiva a seleção e a sistematização de informações,

com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, [...] sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar

conclusões com o uso de diferentes mídias (São Paulo [Estado], 2020, p. 235).

Fundamentado pelo conteúdo levantado pela habilidade específica, é plenamente possível aplicar fontes de forma prática, em paralelo com os assuntos trabalhados durante o ano letivo, ancorando-se no que é sugerido pelo currículo, mas também em métodos que melhor se adaptem para realizar de forma conjunta o aprendizado crítico que se deseja obter dos estudantes. Alicerçado nesses pressupostos, o trabalho com as fontes invoca nos educandos o aprimoramento de competências essenciais para sua formação, como o saber identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências, com posturas e métodos gradativamente mais críticos e éticos, e empenhando maior atenção e cuidado no trajeto de coleta das informações, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais durante o processo (São Paulo [Estado], 2020, p. 204).

Assim, fica nítido que o trabalho com recursos e ferramentas das mais diversas é relevante e exerce um papel de diferencial para a relação ensino-aprendizagem dos cotidianos escolares. A prova disso é a menção desses recursos nos documentos e legislações educacionais que regem a educação em todo o território nacional e na esfera do particular de cada contexto, com os currículos estaduais. Para Pereira e Seffner (2008, p. 126), a produtividade do uso das fontes está justamente na possibilidade de mostrar “às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico”. Os autores argumentam que o objetivo, ao ensinar história às crianças e jovens utilizando fontes, ao contrário do que se pensa, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries ou de tornar ou querer tornar o estudante um micro historiador. Utilizar as fontes é ensinar aos alunos a fazer a leitura das representações sobre o passado e estabelecer a partir disso a historicização do seu presente e a criticidade, ao passo que é preciso também ensinar dentro de toda essa relação com o uso das fontes em sala de aula, a questionar o documento ou fonte, “a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma” (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Em vista disso, é imprescindível viabilizar o emprego dessas metodologias e, principalmente, a continuidade delas dentro da escola, dando às crianças e jovens em formação um ensino mais dinâmico, preciso e emancipador, apresentando a eles a complexidade da construção do conhecimento histórico. Também é

imprescindivelmente necessário pensar em como fazer o seu uso, em maneiras de torná-lo cada vez mais eficiente para cada cenário, adaptando os itinerários para incluir as fontes sem excessos e desconexões, bem como propuseram Pereira e Seffner em seu ensaio. Ao detalhar o movimento do uso dessas fontes e recursos adotando o devido cuidado e filtrando as recomendações dos documentos oficiais educacionais somente para as verdadeiramente palpáveis para o fazer dentro de sala de aula, o docente permite que seus alunos retirem dos documentos o caráter de prova tão enraizado pelas sociedades, impulsionando o estudante a um movimento de deslocamento “da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permitindo-o a abordar o relato histórico como uma interpretação” (Pereira; Seffner, 2008, p. 127). É dessa maneira que docentes e instituições escolares em seu todo adequarão suas ações para a educação de qualidade que se deseja atingir com a pedagogia das metodologias ativas e a pedagogia para a emancipação, tão bem caracterizada pelo grande teórico Paulo Freire.

4. HISTÓRIA E CINEMA: EXISTE DIÁLOGO? A APROPRIAÇÃO DO CINEMA COMO FONTE DOCUMENTAL

Ao afirmar seu lugar dentro do rol das fontes documentais após o advento da Revolução Documental impulsionada pela Escola dos Annales, o cinema e o mundo do audiovisual adquirem um sentido totalmente novo para pesquisadores e não pesquisadores. No entanto, é preciso pensar: de que forma a dimensão documental do cinema pode ser abordada dentro da academia por historiadores e fora dela por docentes em contato direto com o ensino de História? Qual diálogo deve ser travado para que a sétima arte seja um instrumento em potencial para obtenção de informações valiosas para o ofício de se fazer História? Quais informações os materiais audiovisuais oferecem ao seu “leitor”? Como devemos trabalhá-las? E qual a sua utilidade para o ofício do historiador? Essas e inúmeras outras questões são parte de debates calorosos entre os estudiosos e, ainda que haja uma série de teses extraordinariamente bem formuladas para responder essas indagações, não existem respostas exatas para elas. Tampouco se deseja estabelecer respostas para essas questões neste trabalho, o intuito aqui é apenas de discutir os pontos de vista e estipular considerações relevantes a respeito das estâncias e nivelações das esferas documentais desempenhadas pelo cinema.

Ao ampliar os horizontes da atividade prática de fazer História, a revolução documental acaba com o chamado império do documento escrito (Pereira; Seffner, 2008, p. 115), fazendo com que o olhar do historiador pudesse se desviar dos documentos oficiais e das tramas políticas, caracterizadas como típicas da história positivista, para se debruçar sobre “uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos [...]” (2008, p. 115), entre outros. Nessa abertura, possibilita-se a inserção de um conjunto de novos aspectos que antes estariam sendo muitas vezes deixados de lado no ofício do historiador, mas que, a partir da nova abordagem para com as fontes documentais, deixam a condição de “desimportância” para a historiografia e passam a empenhar um novo papel de suma relevância.

Para Foucault (2008, p. 7), a História mudou sua posição em relação ao documento e a partir daí, passa a trabalhá-lo e elaborá-lo organizando, recortando, ordenando e repartindo em níveis, “[...] séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações”. Sendo assim, adquire-

se um novo sentido do documento pela História para Foucault, no qual ela procura definir, no próprio tecido que forma o documento, unidades, conjuntos, séries e relações. As perspectivas adquirem novos patamares para a História e os historiadores, revelando outras posturas quanto a conceitos antes engendrados dentro da comunidade acadêmica e da historiografia, cujos obstruíam as novas interpretações por se agarrarem somente a suposta história oficial e verdadeira descrita nas velhas folhas de papel produzidos pelos agentes do passado.

Por consequência, levantam-se mais alguns pontos de interrogação no que tange a fissura causada pela revolução documental na conceituação de documentos: por que devemos considerar o cinema e tudo aquilo que rege sua atmosfera como um documento? O que é oferecido pelos filmes como informação é útil em que sentido? Como os pesquisadores, mas sobretudo os historiadores e os docentes da educação básica, tem encarado o cinema e sua utilidade para o trabalho por eles realizado? Essas são dúvidas expressivas e essenciais de se considerar quando o que está em questão é a categorização dos filmes como fontes documentais de informação.

Com efeito, podemos tentar responder a essas questões com as seguintes considerações: os filmes contêm particularidades que representam muito bem a maneira com a qual a sociedade encara e compreende certos temas e fatos, e sobre como ela constrói a partir dessas especificidades a sua representação sobre essas mesmas temáticas. Eles são então construídos a partir dessas representações sociais e influências, e em função disso se tornam parte dos objetos de trabalho e estudo do historiador ao passo que compõem ópticas sobre a interferência das circunstâncias históricas, dos rastros deixados pelos eventos passados no caminho do presente, todos sob a intencionalidade daqueles que os fizeram. Como parte formadora da dinâmica cinematográfica, “a posição da câmera, seus movimentos, bem como os elementos visuais e sonoros que participam da feitura do filme” (Almeida, 2017, p. 5), também produzem um sentido, que pode ser absorvido pelo espectador e subentendido como um novo conhecimento implícito atrelado ao conjunto explícito da obra. O que se obtém neste caso é valioso para compor uma análise do papel que os eventos do passado exercem sobre o presente e sobre o futuro posterior, no caso dos filmes históricos, desmistificar pontos de vista, e a partir daí, estabelecer métodos mais pontuais de historicizar o nosso cotidiano de forma crítica, removendo estigmas e idealizações equivocadas. O trabalho do historiador para com as fontes se torna

sumário no sentido em que é a partir desse movimento que ele formulará compreensões que fazem parte do seu ofício como agente da transposição entre o passado e o presente.

Ademais, o extrato oriundo da lida com as fontes fílmicas expõe pontos de reflexão que enriquecem não só a pesquisa dentro da academia, como também as exposições dentro da sala de aula, à medida que os estudantes tenham espaço para questionar e reconsiderar essas sistematizações apresentadas pelas fontes, acarretando num momento para debates e discussões primordiais para o objetivo do ensino de História dentro da educação básica: “ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas, mas também [...] através dos vestígios deixados pelas gerações anteriores” (Pereira; Seffner, 2008, p.119). O diálogo entre a História e o cinema acontece quando, ao colocar os estudantes diante dessas representações que as gerações produziram sobre si mesmas através das fontes, procuremos estimulá-los a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado e a tentar compreender suas razões. Segundo Bittencourt (2008, p. 237), as representações sociais não podem ser ignoradas e devem estar inseridas na construção do saber – seja esse saber criado dentro do contexto escolar de aprendizagem ou no contexto do saber acadêmico – devido à sua eficiência como um produto do interior das fontes documentais. Desse exercício, resulta o espírito questionador que é um dos elementos chave de toda essa relação.

Apropriar-se do cinema como documento é contemplar todos esses elementos que são de grande valia para observar de que maneira certos acontecimentos ainda se repetem dentro das sociedades atuais vindos desde muito antes da nossa contemporaneidade. Gestos, posturas, falas e comportamentos que geram fatos atuais, noticiados diariamente nos jornais e sites de notícias e que, aos olhos dos historiadores não são uma novidade, surgem, contudo, com outros moldes e trejeitos atrelados a atualidade. Peguemos como exemplo os filmes do gênero de ação produzidos por Hollywood, que, majoritariamente, reproduzem um discurso de aversão aos povos e países do Oriente Médio, presente no modo norte-americano de pensar desde o fatídico 11 de setembro, data do ataque às Torres Gêmeas. Contudo, esse estranhamento para com os povos de religião de maioria islâmica está entranhado ao cotidiano dos homens há séculos, por assim dizer, e tem suas raízes na história, ciência capaz de explicar o padrão de comportamento para com essa

parcela da população e as razões pelas quais ele perdura. Estudar as entrelinhas desses filmes é estudar essas raízes históricas e o seu papel na conjuntura da contemporaneidade, é compreender de que maneira os eventos passados se apresentam de forma cíclica vestindo novas roupagens, porém contendo a mesma essência de anos, décadas e séculos atrás.

Ao mesmo tempo que o caráter representativo do cinema exerce uma função de pontapé para a produção do conhecimento histórico no contexto das produções desse gênero, é importante considerar uma outra dimensão em relação ao que as películas trazem a despeito das meras idealizações, que está na mesma esfera da intencionalidade, porém seu intuito é de expressar uma espécie de “realidade alternativa” e reimaginação das coisas. Segundo Almeida (2017, p. 13),

A obra cinematográfica é, então, uma janela que recorta o mundo e o apresenta como um ponto a ser visto, um texto a ser lido, uma metáfora cuja compreensão é instável, já que depende tanto do olhar da câmera quanto do olhar do espectador. Esse olhar, ao se projetar sobre a tela, recebe, por sua vez, o reflexo de sua própria imagem (a câmera espelha o olhar do diretor e a tela o do espectador).

A janela que recorta o mundo dita por Almeida, também é um documento, ainda que inserido em um campo ligeiramente mais ficcional do que qualquer outro, e revela-se tão qualificada para a reflexão epistemológica baseada em pressupostos metodológicos quanto quaisquer outros gêneros de documentos. Em síntese, seja a partir do referencial representativo idealizado ou do referencial de recorte, as produções cinematográficas são uma forma de arte magnífica, plenamente aptas ao entretenimento e ao exercício intelectual. A conexão que pode ser estabelecida entre a educação e o cinema vai muito além das possíveis características pedagógicas dos filmes, adentrando a graus mais profundos como a socialização cultural e o contato com ângulos discrepantes de linguagem, gestos e afins, atributos relevantes para a formação do sujeito. Do ponto de vista da concepção do cinema como fonte documental, há numerosos quesitos que introduzem a sétima arte no vasto repertório das fontes documentais, contudo podemos colocar em destaque o principal deles: ser um produto de seres sociais, culturais e históricos, os homens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as invenções feitas pela humanidade ao decorrer da história, o cinema apresenta-se como uma das responsáveis pelo encantamento e a imaginação de indivíduos de todas as faixas etárias, gêneros e classes. Com o intuito inicial de entreter, a sétima arte se transformou em um elaborado de técnicas e métodos complexos e cada vez mais detalhados, cujo propósito atual se molda ao passo que seu produtor também varia.

Dessa maneira, fica visível que o potencial do cinema é elevado, e para a educação essa qualidade não é diferente, visto que, ao assistir um filme, podemos obter novas informações, elaborar perspectivas e reflexões, além de questionamentos relevantes para a produção do nosso próprio conhecimento e de terceiros. Isto posto, trabalhar com o cinema e o audiovisual em sala de aula pode ser uma ótima alternativa para consolidar a relação ensino-aprendizagem de maneira mais dinâmica, moderna e conectada com a realidade, visto que o cinema faz parte do cotidiano de muitas crianças e jovens em idade escolar. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, trazê-lo para dentro da escola propicia indagações e sínteses sobre elementos da vida corriqueira e de inúmeros outros pontos importantes para a formação intelectual dos alunos. Desenvolver a criticidade dos estudantes através de filmes e das representações que os compõem é atentar-se para questões sobre a historicidade que muitas vezes ficam de fora em aulas expositivas comuns, e que representam um papel importante para o trabalho do historiador com a relação dialógica da história do passado e a história do tempo presente.

É claro que nem todas as metodologias são em seu teor completamente eficientes e revolucionárias, apresentando lacunas e brechas como quase toda estratégia pedagógica. Por isso, é necessário pensar o uso do cinema dentro do ensino de História na educação básica com cuidado, de modo que seu uso não se torne um excesso desnecessário e descompassado com a historicização do presente e do passado, que é o que se busca com o emprego dos filmes no ensino. Problematicar as perspectivas trazidas nas películas, levantar pontos de interrogação e de incentivo a fala dos alunos é essencial para que essa metodologia seja de fato um potencial, como é vista pelos teóricos da educação, do ensino de história e da historiografia mais recente pós-revolução documental. Estabelecer métodos e técnicas para a aplicação dessa arte em sala de aula evita que seu uso seja visto

como mera diversão momentânea e passe a ser uma verdadeira aula, porém aplicada em um formato não convencional.

O valor do cinema para o mundo é praticamente indubitável, portanto faz-se preciso torná-lo igualmente valoroso para a produção e difusão do conhecimento, dentro e fora da redoma da academia e dos altos muros da educação básica. Utilizar novas fontes documentais no ensino significa também praticar novas formas de se fazer educação, construir pedagogias, e ampliar seus efeitos emancipadores para além do contexto da sala de aula detentora de uma educação tradicionalmente bancária.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, Mariana de Oliveira; RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

ANPUH, Associação Nacional de História. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular história na base nacional comum curricular**. 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia?start=28>. Acesso em: 01 de ago. 2023.

ANTONINO, Paulo Giovani; SILVA, João Batista Peixoto. **O ensino de história contemporânea e a questão de identidades**. Artigo apresentado no X Encontro de Iniciação à Docência da UFPB. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4.CCHLADHMT04.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. **Educação em Revista**. 2017, v. 33. Epub 03 abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Acesso em: 28 de mai. de 2022.

BACZKO, Bronislaw. **Los imaginários sociales: Memorias y Esperanzas colectivas**. 2° ed., Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC, 1991.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 109-131.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 33-377.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema: Uma Introdução**. 3. ed. Campinas, SP; São Paulo, SP: Editora da Unicamp; EdUSP, 2013. p. 29-755.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

COSTA, Flávia Cesarino; In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. 1. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006. p. 7-429.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 3-20.

LARRUSCAIN, Ida Ourica dos Santos; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueiredo. **O Cinema como Ferramenta de Auxílio no Processo Ensino-Aprendizagem**. Artigo apresentado ao Curso de Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2576/Larruscain_Ida_Ourica_dos_Santos.pdf>. Acesso em: 28 de mai. de 2022.

LAZARUSFELD, Paul; MERTON, Robert. **Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 109-131.

LENNON, John; MCCARTNEY, Paul. In My Life. *in*: BEATLES. **Rubber Soul**. Londres: EMI, 1965. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 4.

LIMA, Natália Dias de Casado. **A Belle Époque: Transformações urbanas, moda e influências no Rio de Janeiro**. História & Democracia: precisamos falar sobre isso. Anais do XXIV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1530193939_ARQUIVO_artigo.pdf. Acesso em: 16 de jan. de 2024.

LUO, Erica. **Teatro de Sombras tradicional chinês**. Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 1, n. 09, p. 90-111, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701092012090>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MARTINS, Alice Fátima. **Sobre aprender com o cinema**. Revista Digital do LAV. 2017, v. 10, n. 2, p. 6-16. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337052479002>. Acesso em: 9 de jul. de 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-241.

NAPOLITANO, Marcos. **Pensando a estranha história sem fim**. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 163-185.

NOS primórdios do cinema: O QUE ERAM OS CINETOSCÓPIOS. **Dark Blog**, 2021. Disponível em: <https://darkside.blog.br/nos-primordios-do-cinema-o-que-eram-os-cinetoscopios/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

OLIVEIRA, B. Abuchaim de, Cláudia Neli. Resenha de: "Como usar o cinema na sala de aula" de Marcos Napolitano. **EccoS Revista Científica**, v. 5, n. 1, p. 182-185, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550112>. Acesso em: 30 mai. 2022.

O QUE é teatro de sombras. **SP Escola de Teatro**, 2021. Disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-que-e-teatro-de-sombras#:~:text=O%20teatro%20de%20sombras%20%C3%A9,de%20bonecos%20e%20de%20m%C3%A1scaras>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 113-128, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 16 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Etapa ensino médio**. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UNDIME, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WHO'S Who in the Film Game. The Nickelodeon, n. 3, p. 63-64. 01 ago. 1910. In: **Library of Congress**. Disponível em: <https://www.loc.gov/collections/edison-company-motion-pictures-and-sound-recordings/articles-and-essays/whos-who-in-the-film-game/#>. Acesso em: 10 mai. 2022.