

## **ENSINO DE HISTÓRIA: UTILIZANDO O VÍDEO-DOCUMENTÁRIO E O ESPAÇO VIRTUAL DO MUSEU DA PESSOA**

Márcio Regis Fernandes\*

Gardner de Andrade Arrais\*\*

### **INTRODUÇÃO**

A reconstrução do passado de uma nação por meio da narrativa envolvendo influentes personagens e fatos relacionados com a história político-econômica do país ainda se apresenta nos dias atuais como fundamento da cultura escolar brasileira. Os grandes heróis são “construídos” e os demais membros da sociedade são considerados coadjuvantes. Esta narrativa tem um caráter ficcional e oculta fatos que constituem a história.

De acordo com Bittencourt (2009), pode-se afirmar que a narrativa histórica se distingue das demais pela sua intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e o cuidado metodológico que evidenciam personagens representativos de grupos sociais. Essa postura epistemológica exigiria mais responsabilidade do historiador e do professor de história, opostamente a constituição de uma narrativa considerada ficcional.

Com o advento da Escola dos Annales constata-se a tendência do abandono da história centrada em fatos políticos isolados, intensificando-se a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais. Essa produção, denominada de Nova História, nos anos 80, aproxima-se dos sujeitos e objetos da pesquisa antropológica, originando uma nova história cultural identificada com a história do cotidiano. Para Heller (1985), o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, incluindo suas paixões, ideologias e capacidades intelectuais.

Para Bittencourt, a introdução da história do cotidiano como objeto de estudo escolar não pode ser limitada ao “real”, mas juntamente com a história local, deve transpor o processo de naturalização do lugar e do tempo presente. Nesse processo, a memória se torna um aspecto relevante na constituição de uma história local a partir da história de vida, tanto para historiadores como para o ensino de História. A memória é a base da identidade do sujeito histórico. Para Le Goff (1992), a história não é memória e requer um rigor metodológico que

---

\* Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: fernandesregismarcio@gmail.com.

\*\* Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: gardner.arrais@gmail.com.

“consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças”.

Nesse contexto de mudanças na metodologia da História, a imagem se destaca e é cada vez mais utilizada como fonte de pesquisa em História e no seu ensino, não mais se limitando ao campo de ação dos historiadores da arte, além de permear diferentes áreas de conhecimento.

O presente trabalho discute a cultura escolar e, em particular, a utilização do vídeo-documentário como uma ferramenta educativa emergentemente cultural que pode ser vinculado ao ensino/aprendizagem de História no Ensino Médio. A partir da produção de vídeo-documentários de histórias de vida, professores e alunos da escola pública podem disponibilizar as suas produções no espaço virtual do Museu da Pessoa, destinado a divulgação de histórias de vida, através das novas tecnologias e mídias na Internet.

O texto assevera que um dos desafios exigidos atualmente à prática do professor de História é romper as barreiras da própria organização dessa cultura escolar, herdeira de uma concepção iluminista de ciência como algo revelado por um método que se diz infalível e verdadeiro. Nessa perspectiva, o ensino da História tem se mostrado um campo instigante, propício para investigações e discussões, tendo em vista os desafios que constituem o ensino dessa disciplina na educação básica.

## **HISTÓRIA LOCAL E CINEMA**

Na década de 60, com a expansão dos meios de comunicação, e o quase total domínio político- econômico dos EUA sobre o mundo ocidental, o ex-professor canadense de literatura inglesa, Marshall McLuhan (1969), colocava-nos um termo novo para o mundo acadêmico, "Aldeia Global". Termo este, agora popularizado, designa um mundo de uma cultura só, unificado pela ideologia propagada pelos meios de comunicação de massa. McLuhan defende que a natureza da tecnologia dos meios de comunicação de massa desperta a necessidade imperiosa de uma nova forma de educação, em que a própria tecnologia trás em si maneiras de superar o problema:

A rede de comunicações vai-se estender e melhorar. Serão introduzidos novos feedbacks levando a comunicação a se tornar diálogo antes que monólogo. Vai transpor o velho muro da escola que a separa da vida cotidiana. Atingirá as pessoas onde elas estiverem. Sim quando tudo for realidade, nós perceberemos que o lugar dos nossos estudos é o mundo mesmo, o planeta de todos. A escola clausura esta a ponto de torna-se escola-abertura ou, melhor ainda, escola planeta. (McLUHAN, apud GADOTTI, 1995, p. 296).

Atualmente, a teoria da comunicação vem questionando esse posicionamento, uma vez que seria impossível ignorar as tensões, disputas e interesses existentes entre os grupos sociais e o constante renascer das culturas populares, que estão sempre em transformação. Nesse sentido, uma série de determinações locais e globais interferem na produção e divulgação audiovisual. Estas determinações criam redes, que em relação configuram as culturas locais com aspectos mundializados. Na realidade globalizada as informações circulam longe de um controle sistemático e evidenciam a heterogeneidade da sociedade e suas manifestações culturais.

No final da década de 1960 cresce a tendência, na Europa, de políticas culturais voltadas para o suporte às produções locais. Diferente dos Estados Unidos, que permanece difundido a cultura nacional, muitos países, como Índia, China, Japão, África e Brasil, produzem a heterogeneidade de sua cultura, mostrando a localidade.

Podemos afirmar que a sétima arte reflete essa disputa ideológica, tanto no âmbito cultural, como nos âmbitos político e econômico. O domínio do cinema norte americano no mercado brasileiro, por exemplo, tem consequências difíceis de serem mensuradas nos dias atuais, tamanha simbiose entre as produções da Rede Globo e produções “hollywoodianas”. Um sistema de distribuição complexo garante a exibição desses filmes em grande parte das salas de exibição do mundo civilizado, além de produções milionárias garantirem filmes com qualidade técnica e a participação de atores multimídias.

Tradicionalmente, o cinema tem início em 1895 com uma série de filmagens documentais, dentre as mais famosas, "A chegada do trem à estação *Ciotat*" e "Saída das operárias da Fábrica Lumière". Mas a primeira produção considerada documental e identificada pela prática documentarista foi realizada pelo americano Robert Flaherty que filmou *Naruk, O Esquimó*, em 1922 (MAGALHÃES JUNIOR, 2010).

Um dos aspectos dominantes do gênero cinematográfico documental vem dessa relação de registro, documentação, captação do real que passa ao documentário uma certa “autoridade” e “legitimação”. Para Magalhães Junior (2010) o documentário deve ser vinculado à realidade, por ser uma representação da realidade, mas nunca a realidade em si.

Lembramos que, diferente da ficção, o documentário deve estar vinculado ao que realmente ocorreu, sabendo que nunca estaremos frente a frente com o mesmo instante documentado e sim com o sentido que o produto concebeu, mas que a percepção transmitida pode fazer o espectador ver o mundo de forma diferente, trata-se de um sentido que gera sentidos. Um filme é possibilidade da constituição de novos sentidos. (MAGALHÃES JUNIOR, 2010, p. 86)

Os documentários históricos não podem ser concebidos como túneis do tempo pelos quais o passado “real” se abre. Todo filme, documentário ou ficção histórica é fruto de escolhas e de perspectivas. Portanto, deve ser questionado como qualquer outro objeto da indústria cultural. De acordo com Napolitano (2009), a abordagem do documentário se dá pelo conteúdo que ele veicula como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada. Isso não significaria que este recorte da realidade seja o real em sua totalidade.

Contudo, vale salientar que, apesar de alguns historiadores estabelecerem uma diferenciação entre os gêneros documentais e ficcionais, essa separação radical pode ser questionada, já que as fronteiras entre essas linguagens se misturam. O historiador Cláudio Aguiar Almeida (apud NAPOLITANO, 2005) chama a atenção para a importância da análise historiográfica não se limitar a filmes de caráter documental, como se eles fossem testemunhos mais autorizados de uma sociedade, pois “o longa metragem ficcional, independentemente de sua qualidade ou reconhecimento a partir de valores estéticos, também pode ser percebido, por parte do público, como fonte de verdade histórica” (NAPOLITANO, 2005, p. 35).

A maior parte da produção brasileira até o final dos anos 20 era constituída por documentários e reportagens cinematográficas, em sua maioria retratando nossa elite política e econômica ou as nossas belezas naturais. Vale ressaltar que no final dos anos 20, o som é integrado ao cinema, e nessa perspectiva houve pela primeira vez sincronia entre imagem e som com a produção americana “O Cantor de Jazz”, de Alan Crosland (1927). Contudo, segundo Morettin, a revolução do som no cinema, teve inicialmente, consequências negativas na realização de filmes brasileiros, devido ao encarecimento da produção. A diversidade regional de produções cinematográficas que marcou a década de 1920 ficou comprometida, demorando-se o cinema brasileiro a reunir condições para acompanhar o cinema sonoro.

No Brasil, o final dos anos 1920 correspondeu aos chamados ciclos regionais, como os observados em diferentes cidades do país, como Recife, Campinas, Guaraniésia, Pelotas, etc. De uma delas, Cataguases, emergiu a figura de Humberto Mauro, tido como um dos cineastas mais profícuos de nossa história. Sua carreira posterior será marcada pelo ingresso no Instituto Nacional de Cinema Educativo, órgão criado pelo governo de Getúlio Vargas, em 1936, a fim de estimular o uso do cinema em sala de aula. Nesse instituto, Mauro participou direta ou indiretamente da confecção de cerca de 300 filmes de curta e média metragem entre 1936 e 1964. Deve ser destacado, ainda nesse contexto, Limite (1931), de Mário Peixoto, filme singular dentro da história do cinema brasileiro por representar o único experimento moderno desse período, dialogando diretamente com o cinema europeu sintonizado com as vanguardas artísticas daqueles anos. (MORETTIN, 2009, p. 59)

No Brasil pós-revolução de 1930, o cinema nacional foi marcado pela presença do Estado. No contexto educativo, os defensores das propostas da Escola Nova sugeriam a utilização dos recursos audiovisuais, em especial do cinema, como uma forma de estimular e tornar o processo de aprendizagem mais atrativo para o aluno. As instruções metodológicas elaboradas para auxiliar a aplicação dos programas de História para a escola secundária, logo após a Reforma Francisco Campos (Decreto Nº 19.890, de 1931), recomendavam a utilização da iconografia. Em sua justificativa, é destacado que os jovens possuíam uma curiosidade natural pela imagem e que por este motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário.

O uso da imagem cinematográfica com a finalidade do ensino já era defendido no Brasil, sendo alguns de seus defensores Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Edgard Roquete-Pinto, Fernando Azevedo e Francisco Campos. Seguindo o ideal escolanovista, a Lei nº 378, de 13/1/1937 criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) que produziu, logo no início de seu funcionamento, dois filmes de Humberto Mauro sobre a História do Brasil: “O descobrimento do Brasil” e “Os bandeirantes”. As produções do cinema educativo tinham como finalidade instruir a juventude sobre a nossa história, estimulando o uso do cinema na escola. Eles acatavam os princípios da História oficial e, se por um lado, pareciam servir aos objetivos da Escola Nova, por outro, ajudavam a sacramentar mitos nacionais.

Dessa forma, compactuando com os paradigmas da Escola Metódica, os professores escolanovistas viam o cinema como um grande atrativo para os alunos e defendiam o uso do cinema educativo, contanto que fosse para garantir a verdade histórica. Paradoxalmente, eles consideravam que essa verdade histórica corria sérios riscos de ser deturpada por uma nova tendência dos filmes ditos “históricos” que se utilizavam, cada vez mais, de recursos da dramaturgia e da ficção.

Do ponto de vista pedagógico, no entanto, estas iniciativas ainda encerravam a perspectiva tradicional, bancária (FREIRE, 1997) sem preocupações teórico-metodológicas que avançassem para uma aprendizagem significativa. Muitos desses filmes promoviam uma prática ilustrativa. Eram usados como elementos construtivos de propaganda governamental e implementados, para as massas como *slogans* ideológicos, de acordo com os interesses do Estado (NASCIMENTO, 2008).

Com o advento da Escola Nova, inicialmente nos Estados Unidos e na Europa, educadores e estudiosos da Psicologia da Aprendizagem começaram a confrontar às práticas pedagógicas consideradas tradicionais. Eles defendiam uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade, ampliando, assim, a democratização do acesso à escola. Nesse mesmo

período histórico, os teóricos da Escola de Annalles iniciavam o processo de renovação da produção historiográfica.

A aceitação do filme como documento resulta dessa mudança de paradigmas, na qual o documento escrito, principal fonte histórica da escola metódica, perde sua hegemonia nas concepções da Nova História. Isto se dá, sobretudo, a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista Annalles: Anais de História Econômica e Social. Estes teóricos podem ser apontados como responsáveis pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da História. Com isso, a concepção tradicional de que é possível que a verdade absoluta e atemporal surja dos estudos de história sofreu um forte abalo.

A concepção atual de cinema como elemento histórico deve sua iniciativa ao movimento das correntes marxistas e do grupo dos Annales. A História escrita pelos historiadores dos Annalles indicou novos caminhos para a História.

Na escola, a atividade com cinema tem um caráter curricular, conseqüentemente político, pedagógico e cultural. Elementos como imagens, efeitos sonoros, enquadramentos e outros podem gerar sentidos e significados inesperados. Por isso, é importante que o professor fique atento para essas possibilidades, fazendo da escola um espaço no qual o ensino pode ser ampliado, complementado e compreendido por diversos tipos de linguagens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio e do Ensino Fundamental reconhecem a possibilidade do cinema como fonte histórica, mas advertem o professor sobre a predominância de valores do presente em filmes históricos.

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fieis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que a época que retrata (...). Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem o mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...) Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais (BRASIL, 1998, p. 88)

O gênero documentário, por sua vez, possui uma abordagem mais científica sobre o tema que busca retratar. Porém, ele também deve ser tratado pelo professor de história como um recorte da realidade, um olhar sobre a história.



O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagens, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização (até porque seria impossível uma abordagem totalitária e unívoca de um problema social ou fenômeno natural). Portanto, o professor deve saber reconhecer essas escolhas por meio do próprio produto final e apontar controvérsias, interpretações diferentes, problemas não aprofundados, enfim, todas as questões que o documentário em questão não abordou. (NAPOLITANO, 2004, p. 31).

Nesse caso, o professor que utiliza o cinema como recurso pedagógico tem que estar atento para que os valores expressos pelos recursos técnicos e estéticos não sejam percebidos de forma naturalizada, já que a atenção maior do aluno se fixa na história contada, nos diálogos e nos efeitos emocionais causados pela trama.

## **O VÍDEO DOCUMENTÁRIO**

No início do século XX, o cinema passa a ser considerado pelos educadores como um importante recurso didático no ensino de História. Parte-se da concepção de que o cinema pode ser capaz de criar possibilidades de construção do conhecimento histórico escolar, pois o filme em sala de aula mobiliza operações mentais que conduzem o aluno a elaborar uma consciência histórico-crítica, um dos objetivos do ensino de História (BRASIL, 2000).

Atualmente, com as modernas técnicas de filmagens digitais, o vídeo-documentário utiliza uma série de recursos e técnicas compartilhados pelo filme de ficção e de encenação. Ele pode ter personagens, cenários e locações; toda uma série de intervenções, da câmera, do entrevistador, do narrador, do montador, que alteram e modificam de forma significativa o mero registro.

Constata-se a partir da facilidade de acesso Às novas tecnologias, como câmera acoplada ao celular, a utilização cada vez maior de registros de amadores, inclusive em nossas escolas. A possibilidade de postar imagens na internet torna os professores e alunos potenciais produtores de imagens, repórteres, documentaristas, produtores de audiovisual.

No entanto, é necessário oferecer formação aos professores para a utilização dos recursos necessários à produção do vídeo-documentário. Na formação docente, em geral, segundo Tardif (2002) ainda prevalece a ótica de um ensino conteudista, pronto, referendado pela Universidade, no qual o aluno dos cursos de História e futuro professor da educação básica tende apenas a reproduzir conteúdos. Este modelo produz relações arbitrárias, que refletem o insucesso das propostas pedagógicas que tentam inovar.

Fenelon (1983, apud Guimarães, 2011) sublinha que o profissional recém formado da área de História, ao enfrentar uma sala de aula com quarenta alunos, numa carga horária de 40



horas semanais com péssimas condições de trabalho e remuneração aviltante, na maioria das vezes, sente-se perdido e culpado pela sua formação insuficiente. “E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros” (FENELON, 1983 apud GUIMARÃES, 2011, p. 62).

A dinâmica do mundo atual agrava a perda de sentido na relação ensino-aprendizagem. Estamos imersos numa espécie de tempo contínuo, acelerado e sem relação com o passado. Surge, então, mais um desafio para o professor de história da Educação Básica: ele necessita buscar sentido para o “pensar história” numa geração de jovens marcada pelos valores da sociedade informatizada imersa num mundo global e multicultural em que o passado é velho, portanto descartável.

Para Hobsbawm, o historiador assume um importante papel para sociedade contemporânea, o de lembrar o que os outros esquecem. Mas como fica o professor de História do Ensino Básico nessa sociedade em que o passado não é valorizado? O que devemos ensinar? A historiadora Selva Guimarães Fonseca (2011, p. 46) afirma que historiadores e professores precisam de um despertar capaz de “salvar” a história, ou seja, “fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política”.

Muitas vezes, a metodologia expositiva que envolve apenas a oralidade do professor, quadro e pincel não corresponde à teoria da História por eles aprendida nas universidades. Contudo, podemos afirmar que a aula expositiva, por si só, não caracteriza a predominância de uma postura equivocada do professor em sala de aula. De acordo com a pesquisadora Simone Souza, as exposições didáticas devem ser alternadas pelos espaços concedidos aos alunos para os questionamentos ou intervenções dos estudantes. Infelizmente, não é o que acontece em sala de aula. A criatividade do aluno é cerceada pela ausência do diálogo.

A História ensinada nas escolas se distancia da história de vida dos alunos, e estes deixam de refletir sobre a própria historicidade, “sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país e de seu tempo”. As aulas acabam incutindo na cabeça dos alunos que a história é um conhecimento de um passado distante, e o aluno deixa de se perceber como agente de sua história, se tornando um ser passivo e sem memória. A constituição do saber pode se tornar significativo quando o professor da área de humanas expõe um conteúdo por meio de um documentário.

Infelizmente, embora as temáticas do cinema e da mídia na escola já encontrem eco no meio acadêmico, evidencia-se a relativa exiguidade de trabalhos científicos sobre a utilização e produção de vídeo-documentários em sala de aula.



O vídeo documentário integra o gênero documentário da sétima arte, que pode ser produzido para o cinema, televisão ou vídeo (NAPOLITANO, 2004). Ao tratar do vídeo documentário, em geral, pode-se inferir elementos comuns ao cinema como um todo.

Considera-se que a potencialidade do cinema em sala de aula não tem sido plenamente explorada, tendo em vista que, apesar de toda a aceitação de sua importância para o conhecimento escolar, algumas visões equivocadas ainda persistem. Por exemplo, ao incorporar filmes em suas aulas, acredita-se, muitas vezes, que o professor não está dando aula e o filme “é para passar o tempo”. Tal visão preconceituosa pode advir tanto dos alunos como de seus colegas e do grupo gestor.

O vídeo documentário poderia ser um recurso interessante para romper com essa prática, possibilitando uma dinâmica pedagógica mais crítica, interativa, criativa e contextual. Segundo Napolitano (2004), a análise fílmica começa quando se concilia o olhar que capta o resultado final de um filme e a reflexão sobre as escolhas, recursos e processos que estão por trás destes resultados. Nesse sentido, professores e alunos devem ir além dos filmes comerciais e buscar outros tipos de filmes, estilos e escolas de cinema. Este é um grande desafio que pode articular a experiência do cinema como lazer à ampliação dos repertórios culturais de alunos e professores.

Em uma sociedade que também se comunica através de imagens o professor-pesquisador é um profissional que precisa dominar não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades capazes de fortalecê-lo na prática docente, que possibilitem a inserção das novas tecnologias e das diferentes linguagens no ensino de História.

Além da diversidade de ferramentas para captação e edição de vídeo-documentários é necessário encontrarmos espaços de conservação e divulgação destas produções. Afinal, as produções dos professores e alunos em sala de aula devem ser considerados não só resultados de um processo didático, mas documentos que carregam a importância das histórias de vida em processo de conscientização de sua historicidade.

## **ESPAÇO VIRTUAL DO MUSEU DA PESSOA**

Os escritos apontam para 1993 como marco na virtualização dos museus, no entanto no Brasil, em 1991, foi criado o Museu da Pessoa, dedicado a preservar e compartilhar histórias de vida. O Museu da Pessoa, no início, se autodenominava museu virtual por ter sua base de dados em meio digital (CD, DVD e outras mídias) e por projetar usar a Internet para expandir a rede de histórias de vida, no entanto, seu acervo não estava alocado em nenhum

servidor acessível aos usuários da rede mundial de computadores. O portal na Internet só foi lançado em 2003, durante o Seminário Memória, Rede e Mudança Social. Hoje o museu conta com um acervo de cerca de 20 mil histórias de vida.

Neste espaço os alunos podem disponibilizar as suas produções em vídeo, texto ou fotografias. Este material passa a compor o acervo do Museu da Pessoa, aberto ao público que visitar a página na Internet. Torna-se um lugar de possibilidades de mediação na relação ensino-aprendizagem de História. Como assevera BARBOSA (2009) o museu passa a ser um lugar de experimentação da linguagem artística, um grande laboratório. O espaço servirá de repositório das produções realizadas na relação professor-aluno, mas também é lugar de experimentação das linguagens ali disponíveis: a textual, a visual e a audiovisual.

Esta última nos interessa pela facilidade e atratividade que encontramos no vídeo-documentário como instrumento de ensino-aprendizagem de História. O Museu da Pessoa é utilizado como mídia que complementa o trabalho de produção (criação), mas também como espaço de conscientização do fazer histórico. O aluno passa a entender que está contribuindo, a partir da história de vida ou local, com a história global, o que propicia a consciência do seu lugar no mundo e de sua importância para a humanidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A consciência do processo de ensino-aprendizagem e da concepção de história como disciplina escolar são condições essenciais ao professor de História. O “discurso competente” é o saber produzido nas universidades que, por sua vez, servirá de conteúdo para a elaboração do currículo formal da escola a ser imposto aos alunos. Contudo, na maioria das vezes esse saber se torna arbitrário, pois o professor se torna um reproduzidor passivo desse saber em sala de aula, fortalecendo, assim, a relação de dependência entre o saber reproduzido na escola e o saber científico produzido nas universidades e organizado pelos livros didáticos. Saberes esses que prezam pela homogeneização de um conhecimento histórico que privilegia a história dos heróis da civilização européia, ocidental e judaico-cristã.

Ensinar história a partir dessa nítida divisão entre o saber e o não-saber transforma o conteúdo histórico escolar numa verdade absoluta trazida pelo professor ou pelo livro didático ao aluno, cabendo a esse último consumi-lo passivamente. Muitas vezes, o aluno e o próprio professor não se preocupam com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado. Segundo Bittencourt (2009), eles permanecem prisioneiros a uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história "revelada". Assim, quando bem sucedido, o aluno organizará, sistematizará e compreenderá o que foi

apresentado pelo professor, reproduzindo o conhecimento deste sem imaginar as condições em que esse conhecimento é produzido, o que, na maioria das vezes, até o próprio professor desconhece.

Portanto, há de se considerar que o final do século XX foi marcado por mudanças e por novas propostas para a constituição do conhecimento histórico. Atualmente, as concepções da Nova História continuam modificando a produção historiográfica. As fontes tradicionalmente consagradas pela escola metódica se aliaram a outras, dentre elas, os diversos gêneros cinematográficos, inclusive o vídeo documentário. Outras temáticas e novas formas de abordagem da História estão sendo desenvolvidas, nas quais novos conceitos e categorias explicativas, como cotidiano e mentalidade, estão sendo incorporados à produção historiográfica. Essas novas correntes historiográficas estão provocando transformações na História como conhecimento escolar, por consequência no ensino de história.

Nessa perspectiva, considera-se que a sala de aula não é apenas um espaço onde o professor transmite informações, pois é nesse espaço que discentes e docentes constroem sentidos. Trata-se de uma relação marcada por tensões em que se torna inseparável o significado da teoria e da prática, do ensino e da pesquisa. A utilização do vídeo-documentário e do espaço virtual do Museu da Pessoa, quando bem trabalhado na Educação Básica, pode-se tornar capaz de instigar o exercício do pensamento reflexivo, integrando a arte, a cultura, os valores, propiciando, assim a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo de forma significativa.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

BITTENCOURT. Circe M. Fernandes. *Ensino de História Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FERRO, Marc. *O filme: uma contra-análise da sociedade?* In: Le Goff, Jacques; Nora, Pierre (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 79-115.

\_\_\_\_\_. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2011.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Luz, Câmera e Emoção: vídeos documentários e história da educação. In: Vasconcelos, José Gerardo et al (orgs). *Tempo Espaço e Memória da Educação*: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Vasconcelos et al (orgs). Fortaleza: edições UFC, 2010.

MORETTIN, Eduardo. *Uma história do cinema*: movimentos, gêneros e diretores. In: Devanil Tozzi et al (org.). *Caderno de cinema do professor: dois* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação - São Paulo : FDE, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cinema*: experiência cultural e escolar. In: *Caderno de cinema do professor: dois*/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi [e outros]. São Paulo: FDE, 2005.

\_\_\_\_\_. *Fontes audiovisuais*: a história depois do papel. In. *Fontes Históricas*. Pinsky, Carla Bassaneri et al (org) São Paulo: Contexto, 2004.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. In: *Fênix* – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008, Vol. 5, Ano V, nº 2.

SOUZA, Simone; ARAUJO, Fátima M. Leitão. *O ensino de história*: por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Ciências Humanas e Sociais: o Ensino de História. Rede MEC. Instituto UFC Virtual, Núcleo Humanas. v. 4. p. 13-35. Fortaleza: expressão gráfica, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.