

A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA EM SALA DE AULA: UM OUTRO OLHAR PARA O FAZER HISTÓRICO

Francisco Gleison da Costa Monteiro
Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú
Mestre em História Social - Universidade Federal do Ceará

Resumo: Este texto é fruto de uma experiência desenvolvida com alunos das 8ª séries do Colégio Ateneu. O principal objetivo foi propor e apresentar uma reflexão sobre a produção cinematográfica como via de acesso ao conhecimento da História e pontuar alguns elementos considerados importantes para discutir as abordagens teórico-metodológicas para o uso de filmes como instrumento pedagógico e dinamizador de questões pertinentes ao ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: produção cinematográfica; sala de aula; história.

Abstract: This text is fruit of an experience developed with students of Colégio Athenaeum's 8th series. The objective principal was to propose and to present a reflection on the production cinematography as access road to the knowledge of the History and to punctuate some elements considered important to discuss the theoretical-methodological approaches for the use of films as pedagogic instrument and dinamizador of pertinent subjects to the teaching-learning.

Keywords: cinematography production; class room; history.

Reflexões sobre o ensino de História: abordagens e perspectivas

Este relato pontua reflexões sobre o ensino de História através da produção cinematográfica de Rosemberg Cariry, com alunos das 8ª séries do Colégio Ateneu. A experiência pedagógica segue como fundamento básico o entendimento da interação social dos alunos frente a outras formas de aprendizagens que não sejam apenas os conteúdos abordados nos livros didáticos.

O elo, que une os debates sobre a problemática do ensino-aprendizagem em História diante da produção cinematográfica, está centrado em procurar analisar, neste primeiro momento, questões sobre o perfil da escola, dos alunos e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

O Colégio Ateneu, de cunho privado, é um estabelecimento de referência localizado em uma área central da cidade de Tianguá-Ceará.¹ Com grande espaço físico distribuído em salas de aulas, playground, quadra de esporte, piscina, biblioteca e sala de informática,

encontra-se bem estruturada para oferecer as modalidades de ensino em educação infantil, ensino fundamental e médio.

Diante das características físicas do colégio registra-se que o perfil econômico dos alunos é pertencente à classe média e, portanto, o acesso aos aparelhos de televisão, vídeo cassete e/ou DVD, onde são encarados pelos alunos como opção para o lazer, foi ponto intrigante para criarmos uma problemática frente a esse comportamento.

Essa visão trouxe à tona a possibilidade de realizarmos atividades com a clientela do turno matutino e levá-los a entender que o mundo doméstico que os cercam e, sobretudo, os aparelhos tidos como entretenimento, também podem nos auxiliar a desconstruir e denunciar as formas ideológicas, entendidas aqui, parafraseando Silva, como a “legislação, o material didático, conteúdos, pressupostos teóricos dos professores e outros”.ⁱⁱ

Uma primeira questão que merece ser ressaltado em atividade dessa natureza refere-se em abordar assuntos pertinentes a técnicas metodológicas de intervenção na aprendizagem e em apresentar algumas perspectivas aos professores de História como forma de romper o cotidiano da sala de aula.

No caso específico do Colégio Ateneu, a reflexão que fiz como problemática inicial surge mesmo diante do material didático proposto pelo colégio, que pertencendo à editora do Sistema Positivo merece ser apresentado e analisado. A princípio, um material que impresso bimestralmente, expressa qualidade de impressão, enfoca assuntos atualizados, encarte de CD Rom, com exercícios e jogos interativos a cada capítulo, uso de fotografias e outras imagens como forma complementar da proposta didática.

No entanto, as referências teóricas da Editora Sistema Positivo, a meu ver, apresentavam-se de forma resumida, onde as lacunas, na sua estrutura curricular, estava pautada na ausência metodológica em propor atividades voltadas para o ensino e a pesquisa em Históriaⁱⁱⁱ, exonerando os alunos de se aprofundarem nos temas propostos e colocando isso nas mãos dos professores. Aspecto dúbio, pois podemos utilizá-lo para romper com as estruturas conteudistas, mas também podemos ficar presos ao comodismo.

Um outro dado que merece ser informado é a forma que o Sistema Positivo expõe os conteúdos curriculares, onde prevalece a História Cronológica. Embora hoje muitas editoras, procurando fugir da mera justaposição de conteúdos, tenham inserido na estrutura curricular conteúdos que buscam unir os temas de História do Brasil articulados com a História Geral de maneira que se tenha, o que nomearam recentemente por História Integrada.

Registra-se que mesmo essa estrutura não exclui a História Cronológica. Para Conceição Cabrini, além da necessidade de questionar o tempo histórico que está sendo abordado, ainda é importante perceber que:

“As transformações sociais se dão em um tempo diferenciado, num ‘tempo histórico’, que deve exprimir e explicar essa mudança. É a esse tempo – que

chamaremos de tempo histórico – que devemos ficar atentos e não somente ao que podemos chamar de tempo físico ou tempo cronológico. O tempo histórico exprime, explica o processo que sofre a realidade social em estudo”.^{iv}

Por outro lado, alguns historiadores defendem que essa História Cronológica seja necessária. Para o historiador francês, Phillipe Áries, a História:

“... deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário”.^v

Perante a essa recente e complexa apresentação metodológica que as produções editoriais apontam como corretos a serem trabalhados em sala de aula e de estarem expostos nos livros didáticos é que questiono, nesse relato: qual a posição dessas temáticas e perspectivas? Como os professores comportam-se diante dessas abordagens? Como essas estruturas podem ajudar os alunos a interpretar a História? Qual o papel da escola? Afinal, essas discussões são metodológicas ou paradigmáticas?

O fato é que nas últimas décadas, sobre a influência da “Nova História”^{vi}, os profissionais do ensino de História tornaram-se ainda mais evidentes, mas ficaram aprisionados sob as amarras do mercado editorial e das legislações. Como exemplo, podemos citar as fortes considerações teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais^{vii} que foram inseridas em diversas áreas do conhecimento. No caso da História, houve uma fragmentação forçada e reduzida a assuntos importantes que excluiu do centro dos debates os conceitos de “cultura” e “experiência”, excluindo, assim, a compreensão do conhecimento histórico sob a lógica de uma história baseadas em sugestões generalizadas que rompe com o cotidiano escolar. Para Silva:

“As análises sutis, inteligentes, originais e profundas de experiências humanas que Thompson e Braudel fizeram em muitos escritos para chegarem àqueles conceitos, além de seus diferentes projetos políticos, foram solenemente silenciados pelos PCN’s/História e deformados como receitas simplórias”.^{viii}

Diante de tais indagações e procurando fugir das armadilhas que se faz presente no cotidiano escolar e dos planejamentos pedagógicos que supre o tempo apenas com informações administrativas, procurou inserir no currículo atividades diversificadas mais de forma que não pudessem ser visto apenas como um recurso completar ao material didático, mas que possibilitasse aos alunos a pensar historicamente as ações humanas no tempo histórico.

Dentre essas atividades a que mais se destacou foi o uso da produção cinematográfica em sala de aula, que veio à tona perante as problemáticas aqui já expostas. Encarada como desafio e tentando procurar pistas que dessem indícios para forjar práticas e experiências no ato de ensinar História, o trabalho foi realizado sendo agora colocado por escrito pelo fato de propor reflexões a respeito dessa proposta como forma de trabalho no processo do ensino-aprendizagem.

Desenvolvendo a experiência: a difícil arte de fugir das “regras metodológicas”

Nas últimas décadas do século XX, a disciplina de História^{ix} vem sendo alvo de incontestáveis pesquisas e debates, que neste campo do conhecimento tem contribuído para podemos notar várias abordagens de superação e transformação, seja no ensino-aprendizagem e ensino-pesquisa.

Essas abordagens levaram os professores de História a mudarem as formas de pesquisar e do fazer pedagógico em sala de aula. Essa mudança gerou conflitos dentro da disciplina, levando a alguns profissionais a se adaptarem aos “novos” enfoques da compreensão histórica e construindo outras formas de pensar o conceito de História.

Nesse sentido, existe uma superação das barreiras do isolamento, a História vem se integrando, graças à “Nova História”, com as demais Ciências Sociais, entre elas a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, etc.

Portanto, a História segue apontando caminhos para a interdisciplinaridade, reconstruindo a ação e a interação dos homens no desenvolvimento das atividades, em diferentes espaços e tempos, considerando as variadas formas de organização social, num processo permanente de transformações.

A compreensão da diversidade étnica cultural entre os povos, em diferentes tempos e espaços, vem possibilitando a consideração de especificidades internas a cada sociedade, na medida em que compreende que grupos e classes sociais se manifestam de modo diverso: na linguagem, nas representações de mundo e de valores, nas relações interpessoais e no seu fazer cotidiano.

Assim, o ensino da História hoje carrega em si a proposta de estimular a construção da identidade do indivíduo e sua cidadania, criando condições para que este estabeleça com o coletivo, contribuindo para elaborar uma noção de identidade nacional.

Embora essas perspectivas tenham promovido mudanças no ensino da História as dificuldades enfrentadas por alunos no processo do ensino-aprendizagem ainda é uma realidade nas instituições públicas e privadas. Diversas são as razões que contribuem para o baixo rendimento dos alunos em História: apresentação de um conhecimento pronto e

acabado, a organização curricular, os objetivos, conteúdos e atividades, ou com procedimentos utilizados na sala de aula por parte do professor.

Outras indagações, agora de forma curricular, são:

- Os excessos de conteúdos presentes nos livros didáticos e atividades descontextualizadas da realidade dos alunos;
- Ausência de documentos que estimulem aos alunos em unir o prazer em ensino e pesquisa;
- Debates que não fazem os alunos a se notarem como fazedores da própria História;
- Ausência de aulas de campo que promova a prática fora da sala de aula;

Diante dessas “amarras” metodológicas procurei desenvolver uma atividade que levassem os alunos a romper com as estruturas ideológicas das legislações e das normas do mercado editorial. Para isso tive que adotar várias intervenções pedagógicas que pudessem romper com essa hierarquia dos saberes.

No caso dessa experiência com os alunos das 8^a séries do Colégio Ateneu, procurei propor uma reflexão sobre a produção cinematográfica como via de acesso ao conhecimento da História.

As problematizações e as abordagens seguiram tomando como ponto de apoio os conceitos teóricos e metodológicos da Escola dos Annales^x e da História Social^{xi}. Registro que noto nestas linhas historiográficas interpretações do estudo e ensino da História não somente outras formas de pensar a História, mas também como provocaram descontinuidade, rupturas e problemas de ordens metodológicas.

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

Perante a essa visão e diante dos limites e possibilidades das técnicas pedagógicas e, sob a égide de uma sociedade pluralizada, sigo como influência motivadora o processo ensino-aprendizagem de Paulo Freire^{xii}, ou seja, fazer germinar, através do contanto com os alunos, a pedagogia da pergunta dentro de uma forma dialógica, onde a leitura da palavra e a leitura do mundo possam ser expressas de forma espontânea, mas, portanto, que ao discutir um tempo passado possam estar indagando o tempo presente, não sob a forma de uma hierarquia, mais por querer propor um debate crítico-reflexivo partindo da vivência dos alunos.

Essa orientação surge quando observei, no Colégio Ateneu – o que também não é realidade diferente em outras instituições de ensino – que a motivação dos alunos na sala de aula prende-se mais com o término da aula ou o não fazer uma interpretação de um determinado tema histórico, onde predominam os comportamentos de desconcentração, desestímulo e inibição.

Realizar um trabalho pedagógico e não considerar a prática da sala de aula como ambiente motivador do ensino e da complexidade cultural, talvez ficará difícil trabalharmos a problematização histórica e a busca da interpretação de conceitos^{xiii}. Considero a sala de aula um espaço dinâmico, atraente e motivador, mas que às vezes nos exige “improviso”.

Para Schmidt:

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem.^{xiv}

Procurando romper com a falta de desestímulo dos alunos nos horários das aulas e buscando fazê-los a ser um sujeito ativo comecei a indagar quais eram os instrumentos metodológicos capazes de realmente promover o processo ensino-aprendizagem nos estudos da História do Brasil e articular essa experiência com as questões locais e regionais.

Seguindo essas pretensões, o primeiro passo foi mapear o que de fato havia atraído, durante a minha experiência docente, os alunos a interpretarem os temas históricos de forma dinâmico e participativo.

Desta forma, a produção cinematográfica foi escolhida por ter provocado uma certa inquietação nos alunos, onde, dentro de um roteiro que apresento adiante, foi possível levá-los a abordar e questionar a compreensão do vivido e do presente como problemas históricos, sociais e culturais tendo como referência à própria história local.

Diante dos vários temas existentes no mercado nacional optei por trabalhar com filmes que retratasse a questão da Região Nordeste. Dentro desta análise e na busca de registrar as experiências não somente dos grupos sociais abordados no filme, mas com o intuito de perceber a visão do produtor frente a “memória regional” é que se definiu exibir os trabalhos realizados pelo cineasta Rosemberg Cariry^{xv}, dentre os quais destacam-se: O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, de 1986 – O documentário retrata a formação e a destruição das comunidades Baixa D’Anta e Caldeirão, lideradas pelo Beato José Lourenço no início do século XX, na região do Cariri; A Saga do Guerreiro Alumioso, de 1993 – Uma ficção que narra a história de um lugar chamado Aroeiras. Podemos perceber diversos

personagens e vários conceitos que vem à tona como, por exemplo, mitos, loucura, feitiçaria, terra, cangaço, etc. e, por último, Corisco e Dadá, de 1996 – Outro filme fictício que conta a história dos personagens Corisco e Dadá, onde através de guerras, fome, seca, emerge, numa constante relação de gênero, o amor e a cumplicidade dos personagens que intitulam a ficção.

Procurando ampliar esse debate e tentando traçar outros fatores relacionados ao uso de outras linguagens no ensino da História, a organização dos questionamentos desdobrou-se em cinco pontos:

- 1) Levantamento e seleção dos filmes;
- 2) Elaboração de eixos norteadores;
- 3) Pesquisa bibliográfica;
- 4) Exibição dos filmes selecionados;
- 5) Atividade motivadora.

O primeiro ponto a ser seguido foi levar os alunos a duas locadoras, onde foram orientados a selecionarem filmes que enfocassem a história local e regional. Os grupos seguiram com instrumento onde registravam a ficha técnica dos filmes: Título, diretor, ano de produção, temática e resumo.

Nesse processo, puderam notar a dificuldade e a carência da inexistência nas locadoras de filmes que retratam a História do Brasil e Regional. Outro fator positivo foi o fato de perceberem que a análise dos filmes inicia-se no ato da seleção.

No segundo momento, procurou-se, após uma breve problematização, técnica e interpretativa, sobre o trabalho do historiador, em enfatizar a importância dos filmes como documento/fonte, onde através de um debate com os alunos pontuamos alguns eixos norteadores sobre o conhecimento prévio que eles tinham sobre a região Nordeste e dos temas abordados nos filmes.

Os comentários que os alunos levantaram foram listados no quadro-negro e ao ponto em que eram citados procurávamos explicar, pausadamente, os conceitos estereotipados do Nordeste. Assim os alunos pontuaram a questão da “seca”, “inexistência de terra para agricultor”, “fome”, “miséria”, “xiquexique”, “sertão”, “sertanejo”, “mulher rendeira”, “jagunço”, “exclusão social”, etc.

Após os comentários notei que a “memória regional” estava consolidada nas conceituações dos alunos por uma historiografia tradicional, cujas palavras encontram-se petrificadas tanto na forma de se expressar quanto na lembrança. As interpretações emergem procurando pautar e justificar um Nordeste palpável através da mídia (falada e escrita) e da própria produção historiografia que permeadas por estereótipos de um espaço em construção, conforme bem sintetiza Albuquerque Júnior:

O que podemos concluir é que o Nordeste será gestado em práticas que já cartografavam lentamente o espaço regional como: 1) o combate à seca; 2) o combate violento ao messianismo e o cangaço; 3) os conchavos políticos das elites políticas para a manutenção de privilégios, etc.^{xvi}

Seguindo a perspectiva em analisar essa cartografia da “Invenção do Nordeste” e tomando como eixo motivador às experiências dos alunos frente ao senso comum e já pensando numa possível dificuldade nas análises dos filmes, tracei alguns pontos norteadores referentes às supostas problematizações com a cinematografia regional. Dos quais podemos citar abaixo:

- Analisar os fatores historiográficos contextualizados pelo cineasta;
- Analisar os “fatos” e o tempo histórico explorado nos filmes para uma possível desmistificação de uma história positivista, dominante e, portanto, regionalista;
- Observar como os grupos sociais, bem como, as contextualizações do lugar sociais são representadas no filme;
- Perceber os filmes-documentários como elemento problematizador do conhecimento historiográfico;
- Analisar qual conceito de História o cineasta apresenta na contextualização das tramas;
- A relação entre cinema-história como instrumento para o ensino-pesquisa;
- Aproximar os conteúdos historiográficos, através da cinematografia, com a vida cotidiana dos alunos.

O terceiro momento, a pesquisa bibliográfica. Essa etapa propiciou aos alunos a busca de indícios que os auxiliassem a conhecer a produção historiográfica sobre o Nordeste. Essa tática foi utilizada para que os alunos pudessem confrontar a visão do senso comum, das leituras realizadas dos textos selecionados e dos discursos apresentados nos filmes.

Os materiais selecionados foram os seguintes:

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste – e outras artes**. Recife: FJN/Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999;
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis: Vozes, 1978;
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina: Poesias Completas**. 4 ed. Rio de Janeiro, 1986;
- QUEIROZ, Raquel de. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

Os materiais selecionados foram escolhidos por mim, bem como, a divisão dos itens a ser estudado, visto que, as obras dos autores citados eram extensas e, portanto, o tempo em sala de aula nos permitiu apenas a estudar alguns tópicos.

Para a leitura dos textos foi necessário tomar algumas medidas:

- a) Formação de grupos: foram formados de acordo com suas preferências e afinidade pessoais;
- b) Aula expositiva: foi o momento em que apresentei cada trabalho e as abordagens teóricas dos autores;
- c) Leitura e discussão em grupo: uma atividade que exigiu dos alunos atenção para que lessem e anotassem o vocabulário desconhecido e os conceitos explorados pelos autores;
- d) Resumo do texto: os grupos preencheram uma ficha registrando o nome do autor, título e no final elaboraram um texto enfatizando a síntese do texto lido;
- e) Socialização: momento em que os grupos apresentaram a interpretação dos textos lidos. Nesta última parte os alunos puderam entender a diferença entre a vida do sertanejo e o que as produções historiográficas, literárias e cordelistas constroem sobre o Nordeste.

Essa atividade foi interessante, pois além da programação cumprida ainda pontuei para os alunos a importância do hábito da leitura para a interpretação de um tema histórico. O domínio da leitura é, de fato, a maior dificuldade que os alunos de História enfrentam, pois sentem-se indispostos, inclusive, durante o trabalho houveram alunos que reclamaram das dificuldades de leitura.

O quarto momento foi à exibição dos filmes selecionados, neste caso, os de Rosemberg Cariry, que foram exibidos por ano de gravação.

A experiência pedagógica com a cinematografia teve a duração de um mês e os filmes sempre eram exibidos nas quintas-feiras, no período matutino.

Exibir a produção cinematográfica de Rosemberg Cariry, em sala de aula, foi à forma encontrada para buscar elementos discursivos apresentados nos filmes, notando, didaticamente, a relação cinematográfica com o ensino de História.

Outro ponto norteador foi a problematização das imagens, gestos e da linguagem como forma de expressão de um mundo complexo, vivido, histórico, porém, imaginado como é o caso do espaço nordestino.

Ainda, como ponto central do debate, foi levar os alunos a perceberem como o cineasta, Rosemberg Cariry, aborda o sertão e o homem sertanejo. Para entender essa relação foi necessário desenvolver nos alunos técnicas de roteiro e estratégias de interpretação de imagens, sempre procurando pontuar que a produção cinematográfica, através do desenvolvimento audiovisual, também pode ser notada a construção de poderes e as ideologias políticas diante das relações sociais em que viviam os sertanejos.

Para o desenvolvimento das problemáticas referente ao uso de filmes como abordagem pedagógica e elemento capaz de produzir estratégias para o processo de

ensino-aprendizagem foi necessário debater com os alunos sobre o que eles achavam da presença desse tipo de recurso tecnológico em sala de aula.

Diante dessa indagação, o primeiro questionamento foi incitar os alunos que nos relatassem depoimentos sobre experiências que tiveram com filmes exibidos em sala de aula com outros professores. Qual a noção desse recurso, na visão dos alunos, como um fator profícuo para o ensino-aprendizagem? Existia algum debate inicial sobre os conceitos que deveriam ser notados nos filmes? Os professores procuravam pontuar algumas técnicas sobre imagens fílmicas e enfatizavam o instrumento como fonte para o historiador?

Razões diversas apontaram a discrepância entre a pós-exibição de filmes e a forma metodológica/pedagógica que os professores exploravam os debates em salas de aulas. Dentre elas podemos citar a dificuldade de explicação, compreensão e a falta de um direcionamento pontual no que diz respeito às formas de análise e interpretação.

Outras observações centraram-se na abordagem dos filmes, onde os professores, especificamente, os que lecionavam História^{xvii}, não conseguiam levar os alunos a refletirem sobre os “fatos” historiográficos contextualizados nos filmes, ficando a análise restrita apenas a exibição e simples “resumo”.

Quebrando a utilização simplista da análise de filmes em sala de aula, noto que através da produção cinematográfica podemos desenvolver habilidades e técnicas de pesquisas tomando como fonte os filmes.

Nessa concepção, nota-se que o ensino de História ainda está preso a muitas teorias, principalmente no que diz respeito em relação à construção do conhecimento histórico produzido ideologicamente por alguns autores de livros didáticos. Talvez esse fator seja contínuo por conta do ensino de História^{xviii}, como de outras disciplinas, se encontrarem estruturados de tal forma que “à universidade (...) compete à produção do conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado ‘discurso competente’), enquanto às escolas (...) [de ensino fundamental e médio] cabe a sua reprodução (...)”^{xix}.

Finalmente, o quinto momento, é a atividade motivadora. Depois da leitura dos textos, da exibição dos filmes e debates, os alunos reuniram-se novamente em grupos e foram orientados a cumprirem duas atividades, que considere importante para a compreensão heurística:

- 1) Análise do filme: Nessa parte foi entregue aos grupos roteiro de questões referentes aos filmes exibidos para ser preenchido, onde registraram os seguintes comentários sobre os filmes: a) A representação de sertão e do sertanejo “montado” pelo cineasta; b) A linguagem e a contextualização histórica do filme; c) Anotação das dificuldades de compreensão histórica; d) Palavras-chave utilizadas pelos atores;
- 2) Produção e apresentação de um texto produzido pelos grupos tomando como referência à análise dos filmes e as leituras bibliográficas sobre o tema abordado.

Seguindo esta estrutura de aplicabilidade foi possível analisar a dimensão histórica, os pontos norteadores, as discussões apontadas pelos alunos e a confirmação de que os debates partindo da experiência de vida ajudam a contextualizar os conceitos lidos nos textos ou percebido nos filmes.

As avaliações dos grupos foram realizadas de forma contínua, ou seja, por meio do acompanhamento das atividades realizadas, tanto individualmente quanto em grupo. No primeiro momento de análise, percebi que existiam alguns comentários que podiam ser classificados como ingênuos no diz respeito à interpretação dos filmes e das produções textuais.

Para tanto, foram reservados momentos de análises coordenadas, onde os grupos puderam expor os “deslizes” na produção textual e fazerem outros questionamentos. Os debates foram pontuados tomando como base a releitura dos textos produzidos pelos grupos.

De forma geral a participação e o envolvimento ficou por conta da importância desse tipo de atividade como uma ação pedagógica e da análise das dimensões históricas partindo da experiência de vida dos alunos.

Diante desse contexto e tomado a produção cinematográfica como referência, nota-se que “... (o historiador) não pode mais considerar o filme apenas como um documento, mas também como a forma privilegiada que pode adotar o seu discurso sobre a História. Assim, uma pergunta assume cada vez mais importância: traz o filme um suplemento de inteligibilidade aos fenômenos históricos? O cineasta os trata com um olhar inovador? Que papel desempenha a análise do passado no estudo de seus laços com o presente?”^{xx}

Reflexão conclusiva

É importante registrar que durante as exibições dos filmes de Rosemberg Cariry, os alunos além de problematizarem a produção cinematográfica também notaram que o televisor e o vídeo são recursos tecnológicos importantes para o processo ensino-aprendizagem.

Diante desse fator uma questão veio à tona. Os aparelhos utilizados para o desenvolvimento dessa atividade estão presentes no cotidiano dos alunos, embora sejam tidos, na maioria dos casos, como veículos de entretenimento.

Nessa visão, propomos aos professores de História e/ou de áreas afins que utilizem os recursos tecnológicos da televisão^{xxi}, vídeo e/ou DVD como um dos vários instrumentos didáticos e metodológicos para nos auxiliar na sala de aula. Não é propósito tentar preencher lacunas do “ensino tradicional”, nem transformar a sala de aula num cinema e,

tampouco, substituir o livro didático. Mas busca-se criar estratégias de burlar as “regras metodológicas” e fugir das aulas monótonas que tanto os alunos criticam e “odeiam”.

Diante dessa interpretação percebemos que o professor deve recorrer a esses recursos e a outras formas metodológicas para possibilitar aos alunos uma reflexão do tempo vivido e das experiências do presente. Isso obriga aos professores a recorrerem a uma série de métodos, técnicas e estratégias que forjem situações a fim de propiciar uma dinamização na aprendizagem do ensino de História.

Outro ponto importante dessa atividade foi o fato de perceber as linguagens audiovisuais como fonte e instrumento capaz de avaliar o processo do ensino-aprendizagem.

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

A produção cinematográfica é uma forma que os alunos tem de vivenciar, na prática, outras linguagens que os historiadores estão tomando como fontes para interpretar a construção do conhecimento histórico.

O uso comum do televisor e vídeo pode ser visto como “passa tempo”, mas se propormos um roteiro que objetive uma discussão pontual os recursos tornam-se instrumentos importantes para a busca do ensino-aprendizagem com êxitos.

ⁱ O município de Tianguá situa-se na Chapada da Ibiapaba (composta pelos municípios de Carnaubal, Croatá, Guaraciaba do Norte, Ibiapina, São Benedito, Ubajara e Viçosa do Ceará), na parte Noroeste do Estado do Ceará. Sobre esse aspecto ver: SAMPAIO, José Dorian. *Anuários do Ceará*. Fortaleza, Ed. Anuário do Ceará Publicação Ltda., 1994/1995.

ⁱⁱ SILVA, Marco Antonio da. A vida e o cemitério dos vivos. In.: SILVA, Marco Antonio da (Org.) *Repensando a História*. São Paulo; Marco Zero, ANPUH, 1984. p. 16.

ⁱⁱⁱ Sobre essa visão a historiadora Déa Felon, ainda na década de 1980, já enfatizava a importância do contato direto que os alunos, em todos os níveis de ensino, pudessem ter frente às fontes documentais e que pudessem construir, criticamente, uma problemática que partindo do passado questionasse o real, o cotidiano. Para mais detalhes ver: FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do Ensino In.: *Projeto História*. São Paulo, 02:05/19, agosto de 1982; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo.; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha.; KHOURY, Yara Maria Aun. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1989.

^{iv} CABRINI, Conceição [et. alli.]. *O ensino de História: revisão urgente*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36

^v Phillipe Áries apud LE GOFF, Jacques. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 12

^{vi} Ver: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992.

^{vii} BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais—História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

-
- viii SILVA, Marco Antonio da. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In.; LENSKIJ, Tatiana & HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 114.
- ix Sobre a trajetória do ensino de História no Brasil ao longo do tempo e sua transformação como disciplina escolar ver: FONSECA, Thais Nívea de Lima e. *História e Ensino de História*. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004.
- x Grande parte dessa produção é de historiadores franceses, destacando-se Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. A proposta da historiografia francesa é a de ampliar o conceito de História, tornar o conhecimento histórico compreensível e interdisciplinar frente aos conteúdos históricos e sociais. Nesse sentido, a história passa a ser percebido como a história do cotidiano, das experiências, das lutas sociais, de estudos que representassem os anseios dos sujeitos históricos enquanto construtores da própria história. Ver: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. UNESP, São Paulo, 1997.
- xi Podemos encontrar uma vasta referência bibliográfica que trata o tema da História Social, seja como pesquisa ou ensino da História. Ver os consultados para a construção deste texto: REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó: Argos, 2001. CASTRO, Hebe. História Social. In.: CARDOSO, Ciro F., VAINFA, Ronaldo. *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 45-59; BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História*. UNESP, São Paulo, 1992; HOBSBAWM, Eric. “A volta da narrativa”. In: *Sobre história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998; FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa*. In.: *Projeto História*. São Paulo, v. 10, dez. 1993. pp. 69-95.
- xii Sobre essas reflexões ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- xiii Sobre a problemática que os professores enfrentam para abordarem em sala de aula a construção dos conceitos no ensino da História ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- xiv SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *Saber Histórico na Sala de Aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 60
- xv CARIRY, Rosemberg. Entrevista cedida a Sylvie Debs, 1994 e CARIRY, Rosemberg. “O Beato José Lourenço e o Caldeirão da santa Cruz”. In. BARROSO, Oswald e CARIRY, Rosemberg (org). *Cultura Insubmissa*. Fortaleza: Nação Cariri/Secretaria de Cultura, 1982.
- xvi ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste – e outras artes*. Recife: FJN/Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999, p. 74.
- xvii É importante registrar que os professores citados pelos os alunos foram graduados em Estudos Sociais ou tratava-se de graduados em outras áreas do conhecimento que estavam em disfunção. Nota-se que a maioria dos professores, dentro das duas situações citadas, encontram-se desatualizados ou nunca tiveram contatos com leituras e debates sobre as questões teórico-metodológicas com enfoque na produção historiográfica, dificultando assim o debate em sala de aula.
- xviii Os estudos recentes sobre o ensino de História demonstram várias experiências pedagógicas que ajudam a romper com esse “suposto” conhecimento pronto e acabado presente nos livros didáticos. Sobre esse debate consultar, dentre outros: SILVA, Marco Antonio da (Org.) *Repensando a História*. São Paulo; Marco Zero, ANPUH, 1984; PINSKY, Jaime. (Org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2000; FONSECA, Selva G. Ensino de História: Diversificação de Abordagem. In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V 9 n. 19. pp. 197-208 Set/89/fev. 1990.
- xix CABRINI, Conceição [et. alli.]. Op. cit.
- xx FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- xxi Sobre essa perspectiva ver: NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In.: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *Saber Histórico na Sala de Aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 149-162; VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In.: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *Saber Histórico na Sala de Aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 163-175.