

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Rodrigo Ribeiro Paziani¹
Humberto Perinelli Neto²*

RESUMO: A proposta deste artigo é articular a formação de professores de História, as práticas de ensino e as linguagens audiovisuais (em particular, o cinema). Nossas reflexões serão marcadas pelo debate sobre as possibilidades de transformação dos alunos em sujeitos partícipes e criadores do processo de construção de novos conhecimentos e vivências por meio de uma proposta que não se limita aos usos, mas, principalmente, utiliza as experiências de produção de vídeos sob a forma de pequenos documentários (ou curtas-metragens). O objetivo específico do texto é refletir sobre todas essas questões, os problemas e os métodos do ponto de vista do ensino de História, na medida em que eles permitem valorizar e reconstruir os saberes da docência e a experiência cidadã, bem como repensar a importância dos sujeitos no ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Cinema; Práticas Educativas; Ensino de História; Curtas-Metragens.

ABSTRACT: The purpose of this article is to articulate training history teachers, teaching practices and audiovisual languages (in particular the language of cinema). Our reflections will be marked by the debate on the possibilities of transformation of students

¹ Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste / *Campus* de Marechal Cândido Rondon, no Paraná).

² Professor assistente doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce/Unesp) de São José do Rio Preto-SP.

in subjects participants and creators of the new construction process knowledge and experiences, through a proposal that is not limited to uses, but mainly to production experiences videos under documentaries as small (or short movies). The specific objective of the text is to reflect all these issues, problems and methods from the point of view of history teaching, the extent to which they value and rebuild the teacher knowledge and citizen experience, which will lead us to rethink the importance of the subjects in history teaching.

KEYWORDS: Teacher Training; Cinema; Educational Practices; History Teaching; Short Movies.

Apresentação

Vivente na década de 1990, Eric Hobsbawm já alertava sobre a necessidade de se repensar a narrativa produzida pelos historiadores, considerando-se a nova configuração social que se anunciava, ao afirmar que:

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tomam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p.12 – grifos meus).

Do outro lado do Atlântico Norte, o estadunidense Robert Rosenstone (2010) insistia, desde a década de 1970, na validade e na potencialidade de se promover diálogos entre a história, o cinema e a produção de conhecimento. Numa coletânea que sintetizava sua persistência nesse diálogo, Rosenstone expunha claramente o impacto epistemológico que ele suscita:

Mudar a mídia da página para a tela, acrescentar imagens, som, cor, movimento e drama é alterar a maneira como lemos, vemos, percebemos e pensamos a respeito do passado. Todos esses elementos fazem parte de uma prática da história para a qual ainda não temos um rótulo decente. Assim como também não temos uma boa idéia de suas coordenadas, como e onde ela se situa no tempo, no espaço e em relação a outros discursos. Todavia, esse tipo de história é um desafio, uma provocação e um paradoxo (ROSENSTONE, 2010, p.239 – grifos meus).

Para muitos estudiosos, o cinema é uma linguagem importante a ser empregada nas práticas educativas, tendo em vista que:

TODO FILME SEMPRE ENSINA ALGO. Se ele pertence ao gênero “ficção”, ensina a beleza de narração e poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário”, permite o acesso a informações e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte. “Ficção” e “documentário” são categorias que, na maior parte das vezes, se misturam: filmes de ficção documentam paisagens (cenários), pessoas (atores), objetos (adereços de cena), registram e inventam, visual e sonoramente, diferentes aspectos do mundo; filmes documentários tornam ficcionais tempos, ritmos, cores, luzes, escolhem enquadramentos de seus “objetos”, interpretam sempre.

Nesse sentido, os filmes são materiais inerentes à educação permanente, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. E o ensino escolar sempre se beneficiou e se beneficiará de um diálogo com seu universo, quer trazendo filmes para seus espaços, quer encaminhando os alunos para sessões de cinema ou diferentes outras formas de acesso àquelas obras – vídeos, exhibições na televisão aberta ou por assinatura etc. (SILVA; RAMOS, 2011, p.11 – grifos meus).

Ciente do debate envolvendo a narrativa histórica, as novas formas de conhecimento e o ensino é que pretendemos abordar a formação de professores de História sob três perspectivas distintas e, ao mesmo tempo, complementares: a) as relações entre os saberes docentes e as linguagens audiovisuais; b) a relação entre a linguagem cinematográfica e as práticas educativas no ensino de História; e c) as experiências pedagógicas voltadas para a articulação entre a formação inicial de professores, o ensino de História e a construção de conhecimentos, tomando como base a produção de curtas-metragens por parte de graduandos em História e Pedagogia de instituições de ensino superior do noroeste paulista.

Formação de professores: entre práticas educativas e linguagens audiovisuais

Sabemos que a formação de professores no Brasil contemporâneo enfrenta problemas vividos e estruturais, relacionados, por um lado, aos contrastes (ainda sentidos) entre a formação inicial e a continuada, a pesquisa e o ensino, a escola e a universidade e os saberes universais e os saberes especializados (SILVA & FONSECA, 2007; FONSECA, 2009); por outro, há uma globalização cultural representada pelo papel sedutor, imediato e cada vez mais preponderante das tecnologias da informação e comunicação (TIC), tanto no cotidiano escolar quanto no extraescolar (BELLONI, 2001; SETTON, 2004).

À importância das TIC vieram se somar uma série de experiências envolvendo a produção cinematográfica no ambiente escolar, tendo em vista a mudança na relação estabelecida com as imagens fílmicas nas duas últimas décadas. Segundo alguns estudiosos, o vídeo digital gerou uma febre pela “documentação filmográfica do real”, percebida em atitudes cotidianas e privadas, bem como em ações cinematográficas de foro público (MESQUITA, LINS, 2008; MOLETTA, 2009).

Uma série de fatores contribuiu para que a tecnologia do cinema digital se popularizasse. As câmeras filmográficas se tornaram mais acessíveis e fazem parte de celulares e máquinas

fotográficas (DE LUCA, 2009). Além disso, disponibilizaram-se softwares gratuitos de edição de vídeo, caso do Windows Movie Maker, do DVD Shrink, do Super DVD Video Editor e do Eyespot (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007).

De um ponto de vista pedagógico, falar das tecnologias e de suas interfaces com a educação é falar também – e notadamente – de linguagens e maneiras pelas quais elas se instituem e se expressam numa sociedade saturada de imagens e constituída por uma cultura visual e audiovisual (KENSKI, 2007).

Desse modo, vale a pena considerar estudiosos que, ao refletirem sobre esse contexto, utilizaram o conceito de “sociedades audiovisuais”, relacionando-o a processos formativos envolvendo situações e lugares diversos, para além dos tradicionais ambientes escolares (DUARTE ET. AL., 2004; DUARTE, 2009). Maria da Graça Setton, caminhando em sentido paralelo ao texto de Duarte, qualificou as novas tecnologias como “agentes de socialização”, na medida em que “[...] possuem um papel educativo no mundo contemporâneo [...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem de referências identitárias” (SETTON, 2010, p. 08).

Mais recente ainda foram as considerações de Vani Kenski (2013), para quem é imprescindível compreender o atual fluxo tecnológico e a velocidade de sua transformação e expansão, gestadora de uma nova sociedade que exige novos profissionais e práticas em razão de suas constantes inovações tecnológicas. Dessa nova sociedade deve emergir um tipo de formação adequada ao docente, para que ele atue com “máxima qualidade, em qualquer tempo e lugar” (p. 95). Mas adverte:

Não é, portanto, o uso da tecnologia que vai definir a transformação necessária na formação dos docentes. Mesmo as tecnologias mais inovadoras... sucumbem a ‘palestras’ em que os participantes se mobilizam muito para chegar ao mundo virtual e assistirem calados à palestra de um avatar. A tecnologia é de ponta, mas a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas – de participação, interação, movimento, ação etc. – do meio digital (KENSKI, 2013, p. 96-97)

As reflexões de Kenski e as propostas de Belloni, Setton e Duarte defendem as “potencialidades pedagógicas” oferecidas pelas tecnologias e como suas linguagens audiovisuais interferem na vida de milhões de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos na qualidade de “instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos”, bem como nas suas maneiras “de aprender, de ver e de pensar” a sociedade e a cultura em que vivem.

No entanto, cabe perguntar, especialmente aos professores de História: como pensar em práticas educativas que, empregando ativamente as linguagens audiovisuais, estejam ancoradas na mobilização de saberes docentes fundamentais para uma formação qualitativa? Quais saberes sustentariam a “qualidade formativa” de um professor de História?

É a busca por respostas a tais indagações que move a escrita dos próximos dois tópicos, tendo como base reflexões sobre práticas educativas concretas e propositivas envolvendo processos formativos responsáveis por articular o cinema com o ensino de História e o conhecimento histórico.

Cinema, ensino de História e práticas educativas: por “outro” processo formativo docente

Em nosso entendimento, não soa mais estranho o diálogo – nas universidades, nas escolas, nas ruas – entre cinema e história e/ou cinema e educação. As produções acadêmicas e não acadêmicas ocupadas por esse debate são várias e diversificadas, revelando não apenas o peso das tecnologias e linguagens audiovisuais no cotidiano de milhares de pessoas, mas, notadamente, uma demanda (social, política, cultural e, claro, mercadológica) cada vez maior por trabalhos que explorem o papel heurístico do cinema em diversos campos do conhecimento humano. Nesse sentido, livros, artigos, teses, sites e *blogs* têm enfatizado as contribuições que o cinema pode oferecer aos historiadores, segundo, basicamente, duas perspectivas: as preocupações epistemológicas e as possibilidades pedagógicas.

Vários são os exemplos associados ao primeiro grupo, tendo por base autores estrangeiros. Marc Ferro (2010) apontou as possibilidades de se promover análises fílmicas da sociedade ao estudarmos a linguagem, a recepção, o contexto envolvendo a produção e os efeitos de sentido vinculados aos filmes. Robert Rosenstone (2010), por sua vez, salientou as potencialidades das interpretações históricas produzidas pelos cineastas e, com base nelas, defendeu a apropriação do cinema como suporte do discurso pelos historiadores.

Significativos estudos a esse respeito foram promovidos no Brasil. Reunidos, Jean-Claude e Alcides Ramos (1994) se empenharam em ampliar o conceito de filme histórico, ao associá-lo a qualquer narrativa cinematográfica que pretenda abordar o passado e até mesmo o tempo presente, bem como destacaram a necessidade de questionar as simplificações e ocultações praticadas pelos filmes. Mônica Kornis (1992) procurou analisar os debates metodológicos surgidos entre as décadas de 1970 e 1980, valorizando os esforços de intelectuais como Pierre Sorlin (pela via da semiótica) e Marc Ferro (pela via da análise contextual). Há de se registrar ainda a coletânea organizada por Jorge Nóvoa, Soleni Fressato e Kristian Feigelson (2009), voltada para valorizar o entendimento da dimensão estética do real por meio da abordagem da relação cinema-história, o que significa reconhecer os condicionamentos sociais de todo filme e conhecer a gramática cinematográfica.

É igualmente expressiva a quantidade de trabalhos envolvidos com o segundo grupo de estudiosos (dedicados às reflexões envolvendo possibilidades pedagógicas no diálogo entre o cinema e a história), além daqueles já citados (SETTON, 2010; DUARTE, 2004 e 2009; KENSKI, 2013). Em um texto já clássico, Carlos Vesentini (1997) apresentou a possibilidade de as abordagens de filmes em sala de aula serem promovidas com base na exploração de certo tema. Para Carvalho (1998), o uso do filme como recurso didático requer que o educador tenha consciência de que está lidando com um tipo diferente de fonte, registro e linguagem (audiovisual), o que não quer dizer que deva se tornar um esteta ou semiólogo.

Publicações nacionais mais recentes também colaboram para pensar no emprego de filmes em sala de aula. Selva Fonseca (2009) defendeu o uso de obras cinematográficas nas aulas de História, desde que precedido de necessário preparo didático pelo docente. Waldemir Filho (2007) apontou a importância atribuída aos filmes por parte dos professores de História, pois, segundo eles, essas obras permitem profícua comunicação com os alunos, representam certa filosofia da educação e possibilitam a problematização do conhecimento histórico. Finalmente, há de se lembrar dos escritos de Marco Napolitano (2011), que frisam a significância de o professor possuir entendimento da “estrutura comunicativa e estética de um filme”, ou seja, o conhecimento que os sujeitos envolvidos na experiência audiovisual possuem de cinema e a clareza quanto às condições técnicas oferecidas pela escola.

Partindo dessas contribuições, nosso objetivo central será o de interpretar as relações intrínsecas entre o cinema, a história e o ensino de História por meio da abordagem qualitativa, que tem priorizado as possibilidades (e os limites) da resignificação dos processos formativos e dos saberes da docência em meio à acelerada produção e difusão audiovisual na sociedade contemporânea. É com base nessa abordagem – e de algumas experiências educativas decorrentes dela – que vamos tentar responder às questões feitas no tópico anterior, buscando aliar no diálogo entre o cinema, a história e o ensino preocupações epistemológicas e possibilidades pedagógicas.

Por um lado, as citadas experiências chamam atenção para práticas educativas que promovem a mobilização dos saberes docentes, não recusando (pelo contrário, levando em consideração) as linguagens audiovisuais e/ou as tecnologias da informação e da comunicação. Por outro lado, tais experiências nos impelem a interpretar os saberes que sustentam a “qualidade formativa” de um professor, em particular o de História (FRESQUET, 2013).

Em “Saberes docentes e formação profissional”, Maurice Tardif afirma que “[...] o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira pessoal e profissional” (TARDIF, 2002, p. 21). Para ele, o ‘saber docente’ é entendido como um “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores,

por suas deliberações, racionalizações e motivações, escolhas e decisões” (p. 222-223). O educador canadense comenta ainda que os professores, tanto no contexto de sua trajetória profissional quanto nas práticas educativas em sala de aula, acabam por fazer uso de variados saberes, inclusive os que não são produzidos individualmente, já que são provenientes de um conjunto de contextos e lugares que constituem a formação docente, como a família, a escola ou a universidade (TARDIF, 2002, p. 64).

As análises de Tardif podem ser complementadas pelas pesquisas de Pimenta (2006), na área da Didática, e de Fonseca (2009) e Bittencourt (2011), no âmbito da Didática e da Prática de Ensino de História. Em ambos os casos, o que tem sido levantado é que os professores em seus processos formativos são capazes de mobilizar, além dos saberes específicos de sua área de formação, os da experiência, os pedagógicos, os curriculares e os da prática. A respeito desses “outros” saberes, Tardif atribui relativa importância às experiências e práticas vividas pelos docentes nos diferentes espaços de formação (aludidos anteriormente).

Contudo, um dos espaços mais sintomáticos e, paradoxalmente, menos reconhecidos das experiências e práticas educativas, é o que compreende o vasto e multifacetado domínio das linguagens (impresas, visuais, audiovisuais, corporais, orais etc.) em seu papel na produção e difusão de conhecimentos e na responsabilidade de formar o pensamento. É o que aponta Selva Guimarães Fonseca:

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. [...] (FONSECA, 2009, p. 164 – grifos nossos)

Segundo a autora, as *“linguagens do mundo vivido fora da escola”*, em razão de suas *“múltiplas experiências culturais”*, devem ser consideradas arenas de formação (inicial e continuada) de estudantes e professores – o que nos impele a conceber a formação docente tanto em um “processo contínuo”, que se constrói “ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais [...] e projetos formativos” (ZAMBONI & FONSECA, 2008, p. 7), quanto em uma formação permanente do pensar (e agir) que leve em consideração a “reflexão crítica sobre a prática”, a curiosidade epistemológica (ou criadora) e a luta pela autonomia intelectual (FREIRE, 2000, p. 43; 65-66).

Neste âmbito, quando se fala, por exemplo, do uso do cinema (e do audiovisual) em situações de aprendizagem, de nada vale apostar no investimento em equipamentos tecnológicos de última geração, de laboratórios de informática ou de cursos de formação tecnológica se não focalizarmos as questões didáticas e práticas do ensino em um problema fundamental: que aluno-professor é esse que desejamos formar nos cursos de Licenciatura para a atividade docente, em particular no ensino de História, se não compreendemos os potenciais (e os limites) heurísticos das linguagens audiovisuais na própria tessitura dos saberes provenientes dos diferentes sujeitos? Como entender esse processo?

Há uma vertente que afirma que os avanços das TIC e, em especial, da internet e das redes sociais na vida de milhões de pessoas estariam associados não apenas à constituição de uma esfera comunicativa cada vez mais segmentada e “virtual”, mas, principalmente, a um elemento inerente à lógica cultural do capitalismo tardio: as sociedades “pós-modernas” seriam marcadas pela avidez no consumo de “mercadorias” (pessoas, informações, serviços) e aos indivíduos estaria destituída a experiência de criação (JAMESON, 2007).

Outra vertente, dirigindo as análises a um caminho oposto, tem explorado a tese de que estaríamos vivendo a era das “sociedades audiovisuais”, caracterizadas pela saturação de imagens e signos em movimento a promover metamorfoses, tanto nos sentidos do apreender (visão e audição) quanto nas

relações entre as novas tecnologias e o tempo de trabalho. Nessa perspectiva, a emergência de novas experiências tecnológicas (como a EaD) proporcionaria um uso flexível e interativo do tempo em favor da criatividade humana (KENSKI, 2013).

Apesar de admitirmos a coerência teórica e mesmo empírica de tais formulações, conclusões como essas não bastam para interpretar as diversas formas de recepção, apropriação e usos das linguagens e tecnologias com objetivos crítico-analíticos, capazes, portanto, de avançar em relação às teses formuladas acima (GARCIA CANCLINI, 2008). Tal conclusão se torna evidente, em especial, quando nos deparamos com a construção de narrativas digitais dotadas de autonomia, qualidade pedagógica, rigor metodológico e preocupação com o conteúdo apresentado (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Falamos aqui, particularmente, de projetos educativos concretos, voltados para as reflexões e práticas formativas docentes na área de História. Tais experiências têm sido vividas e compartilhadas com base em um viés hermenêutico, que valoriza as diferentes chaves de leitura e usos histórico-pedagógicos do cinema (e do audiovisual) em contextos e lugares específicos. Eles parecem fornecer pistas para a questão do “aluno-professor que desejamos formar”.

Desse modo, cientes de que o cinema e as outras linguagens/tecnologias audiovisuais – tendo em vista sua acessibilidade e poder de experiência – podem assumir um papel significativo na mediação pedagógica dos professores, bem como no processo formativo das identidades e alteridades do “aluno-professor”, nosso enfoque no ensino de História se situa em um debate acerca das possibilidades (e limites) de transformação de professores e alunos-professores em sujeitos ativos no processo de construção de novos conhecimentos.

Por exemplo, em Ouro Preto e Mariana foi desenvolvido, entre 2009 e 2010, o projeto de pesquisa “Ensino de História e Identidades Locais”, organizado por docentes e discentes do curso de História por meio do Programa de Estímulo à Docência da Universidade Federal de Ouro Preto (PED-Ufop).

Tal projeto envolveu a troca de experiências mútuas entre a comunidade escolar e a acadêmica, em atividades educativas e culturais que culminaram na produção de várias curtas-metragens, por meio dos quais se colocou em prática o objetivo de romper com o discurso apegado às tradições históricas e à “sedução patrimonial”, uma vez que o entendimento do grupo responsável era o de que:

[...] um lugar é sempre algo derivado e não originário. Se assim o compreendemos, um lugar é resultante não exatamente ou somente das forças empregadas em sua fundação, mas informado pela correlação de forças que se estabelecem nas negociações e das ações, significações e transformações provocadas pelos sujeitos no tempo. Assim compreendida, uma cidade é tanto informada por sua origem e discursos fundacionais, quanto pulverizadas pelas experiências cotidianas de fruição e trabalho que através dela realizam os sujeitos na dinâmica da vida social - no tempo. (BUARQUE, 2010, p.11)

Outra experiência envolvendo a produção de vídeos foi realizada em Uberlândia por professores e alunos da Faculdade de Educação e Estudos Sociais da Unipac nas disciplinas “Fundamentos Metodológicos do Ensino de História I e II” e “Metodologia da História”.

Esse projeto se comprometeu a incentivar os futuros professores a desenvolver aulas mais estimulantes, capazes de fazer com que participassem da construção do conhecimento histórico, considerando, para isso, a realidade em torno dos educandos. Para tanto, dever-se-ia promover a compreensão da interação entre passado/presente, a problematização do processo histórico em sua multiplicidade temporal e espacial, assim como possibilitar ao aluno:

[...] compreender as diferentes fontes sobre o passado, como monumentos, obras literárias e de artes, textos e/ou documentos escritos, depoimentos, música que expressem pontos de vista e diferentes formas de ver e compreender a realidade vivida por homens e mulheres no passado. (SIMONINI; NUNES, 2008, p.171)

Visando favorecer esse tipo de abordagem, optou-se pela elaboração de vídeos sobre a história dos bairros de Uberlândia. Nessa experiência, os futuros professores foram divididos em grupos e escolheram um tema a ser estudado com base em aspectos locais e regionais. Por meio da produção dos vídeos é que os graduandos foram capazes de “(re)pensar os espaços urbanos, a cidade, o bairro, e a perceber diferentes contornos que anteriormente passavam despercebidos” (SIMONINI; NUNES, 2008, p.181).

Enfim, nos dois casos citados, as experiências vividas e analisadas pelos sujeitos envolvidos no processo formativo de produção de vídeos educativos – pensados como “saberes da prática” – fizeram com que professores e alunos-professores pudessem compreender o mundo, bem como interpretá-lo e transformá-lo (por meio da escala local) ao participarem ativamente da construção de outras narrativas históricas.

Por “outro” ensino de História: os saberes docentes e a produção audiovisual – os curtas-metragens produzidos por alunos

Neste tópico, vamos relatar e analisar duas experiências de produção didática de vídeos curta-metragem ocorridos no interior de São Paulo nos últimos anos (a primeira em Fernandópolis e, a segunda, mais atual, em São José do Rio Preto), igualmente surgidas em um contexto histórico de mudanças políticas, pedagógicas, curriculares e institucionais que marcaram o país desde o final da década de 1990 (BRASIL, 1998a/1998b/2006) e que buscaram responder à questão levantada no parágrafo anterior.

É importante dizer, de início, que os docentes que coordenaram a produção desses materiais audiovisuais, tanto em Fernandópolis quanto em São José do Rio Preto, levaram em consideração a elaboração de pesquisas históricas.

Tais pesquisas, no entanto, não eram como as que são desenvolvidas por um historiador às voltas com seus compromissos acadêmicos, porque os vídeos se destinavam ao público escolar, ou seja, envolviam outro lugar social (DE CERTEAU, 1982) e

outros campos de reflexão, como a Educação, a Didática e as Práticas de Ensino (BOURDIEU, 2001). No âmbito da docência, o desenvolvimento dessas pesquisas visava proporcionar reflexões sobre a prática docente, o cotidiano escolar, as políticas públicas, entre outros temas (FAZENDA, 1997; MORAES; LIMA, 2004).

Essa abordagem, no entanto, não correspondeu ao abandono do arcabouço teórico e metodológico do campo historiográfico, que norteia as pesquisas de fontes, de campo e de “escritas” – fundamentais para a produção das narrativas filmicas. Nesse sentido, em ambas as experiências educativas nossa opção recaiu sobre as relevantes contribuições da micro-história, com destaque para as obras e ideias de Carlo Ginzburg (1989 / 2002 / 2007a / 2007b).

Vale sublinhar que a opção pelo “micro” no trato com os estudos de cidades e das vivências urbanas não era fortuita, nem fruto de modismos. Tratava-se (e ainda se trata), na verdade, de valorizar a dimensão local (sem cair no “localismo”), os enredos microscópicos (sem abdicar do “macro-histórico”) e o papel dos sujeitos (sem adotar o “subjetivismo”) (PERINELLI NETO; PAZIANI, 2009/2012b).

Com base na micro-história, tratava-se de promover dois movimentos (LIMA, 2006; PERINELLI NETO; PAZIANI, 2012b). De um lado, os diálogos com a crítica literária (narrativa, retórica, apropriação), a filosofia da linguagem (hermenêutica, pragmática), a antropologia interpretativa (sistemas simbólicos, descrição densa) e o conceito marxista de “práxis” configuravam os aspectos teóricos do processo formativo. Do outro, a ampliação e a diversidade de fontes documentais (manuscritas, impressas, visuais, audiovisuais, orais) se articulavam ao “método indiciário”, cuja preocupação com a questão da “prova” em História se atrelava às descobertas de “indícios” que pudessem “revelar” as peculiaridades históricas dos objetos de pesquisa e o acesso às realidades históricas mais amplas e profundas.

No município paulista de Fernandópolis, a iniciativa brotou de reflexões e debates entre professores de História (incluindo os autores deste artigo) que trabalhavam em uma instituição de

ensino superior privado entre os anos de 2009 e 2011. Os esforços envidados em tais atividades culminaram com a elaboração de um projeto de ensino-pesquisa intitulado *“Prática pedagógica, micro-história, matrizes curriculares e linguagem cinematográfica: a produção de curtas-metragens em História como material acadêmico e escolar”*.

Tendo por base empírica a região do extremo noroeste do estado de São Paulo e como eixo articulador o tema da cidade e do urbano, o projeto oportunizava a elaboração de pesquisas históricas temáticas de dimensão local e/ou regional.

O uso de escalas de análise locais e regionais se apoiava, em parte, nas leituras feitas sobre o PCN de História (Fundamental II e Médio) e em obras de Didática e Prática de Ensino de História: ambos apontavam para a valorização do cotidiano, do vivido, das múltiplas e coexistentes temporalidades, bem como dos saberes historicamente (re)construídos pelos sujeitos viventes nas diferentes localidades (incluindo Fernandópolis).

Porém, essa perspectiva não nos agradava. Munidos dos aportes teóricos e metodológicos da micro-história (de matriz ginzburguiana), não queríamos trabalhar a “história local” e/ou a “história regional” – conceitos que ameaçavam criar uma dimensão estética “localista” / “regionalista” da história e nos aproximar perigosamente das propostas de “círculos concêntricos” e dos “discursos memorialísticos” (FONSECA, 2009; PERINELLI NETO, PAZIANI E MELLO, 2012b).

Pelo contrário, a proposta consistia em debater “problemas gerais” e como eles poderiam ser lidos, apropriados e interpretados com base nas experiências vividas por diferentes sujeitos em seus respectivos lugares e contextos históricos. Em outras palavras, pretendia-se descobrir os nexos entre o “mundo” e os lugares e de que modo eles se configuravam nas “microrrealidades” do “mundo”.

De 2009 a 2011, o projeto foi responsável pela produção de 40 curtas-metragens na área de História, conforme os eixos temáticos elencados a seguir:

- Memória, identidade e patrimônio (“Uma visita ao museu de Fernandópolis”, “Praças históricas de Fernandópolis”, “Praça matriz em Macedônia/SP”, “Museu Arqueológico d’Água Vermelha - Ouroeste/SP”).
- Futebol e mundo do esporte (“Estádio municipal do Fernandópolis Futebol Clube”, “Trajetória do clube de futebol da cidade entre 1961 e 1994”, “Vida e obra de um atleta no mundo do futebol”).
- Gênero e mulheres (“Trajetória feminina e experiência comunista”, “Mulheres no volante” e “O papel das mulheres na educação” – todos em Fernandópolis).
- Biografias históricas (“Estudo das obras de Shakespeare”, “O imigrante espanhol na cidade de Neves Paulista”, “A trajetória de um prático-dentista no interior do país”, “A trajetória do radialista Alaor Pereira Marques em Fernandópolis” e “Um contador de história em Iturama-MG”).
- Representações, práticas artístico-culturais e indústria cultural (“Pintura e escultura em Fernandópolis”; “História da Rádio Mais FM” e “Trajetória do rock n’ roll”, os dois últimos em Fernandópolis).
- Cidades e urbanismo (“Vila Aparecida”, “Praça Joaquim Antônio Pereira”, “O papel regulador das ruas” e “A formação do Bairro Brasilândia”, todos em Fernandópolis; “Urbanismo e exclusão social em Votuporanga”, “Processo de urbanização em Cardoso”, “Trajetória urbana em Indiaporã”, “História de Turmalina/SP” e “Rodovia SP-320 e as representações do ‘progresso’”).
- Cultura popular (“Pescaria em Ouroeste-SP”, “Ditos e provérbios populares em Fernandópolis”).
- Religiosidade e cidades (“100 anos de Congregação Cristã do Brasil”, “Santa Casa de Misericórdia” e “Lar São Vicente de Paula” em Fernandópolis; “Benzedeiras de Votuporanga e Fernandópolis”, “Espiritismo em Votuporanga”, “Arte tumular e história do cemitério em Guarani D’Oeste/SP”, “Arquitetura e religião num templo católico em Estrela D’Oeste/SP” e “Transformação urbana e religiosidade em Paranaíba-MS”).

- Questões urbanas e desenvolvimento regional (Usina hidrelétrica Água Vermelha em Ouroeste-SP, Companhia Energética de São Paulo e suas implicações urbano-regionais em Fernandópolis).
- Educação e cultura política (Professores de História, regime militar e educação em Fernandópolis).

Como se pode perceber, a proposta de dividir os curtas-metragens produzidos pelos alunos da instituição de ensino superior privado de Fernandópolis por meio de eixos (séries) temáticos revela, de imediato, a multiplicidade de objetos e abordagens históricas fundamentadas na dimensão local (e regional).

No entanto, ainda que seja possível estruturar a relação dos vídeos por meio de séries temáticas que agreguem pesquisas específicas, vale dizer que nesse projeto a escolha dos temas envolveu mais a exploração “livre” das potencialidades empíricas das localidades estudadas do que a indicação prévia de eixos de pesquisa (como veio a acontecer no projeto de curtas-metragens desenvolvido na Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto, a contar de 2010).

Ressalta-se, entretanto, que durante a produção dos vídeos em Fernandópolis, as pesquisas incorporaram questões de foro “global”, observadas e problematizadas com base na proposta micro-histórica de redução das escalas de análise, posto que essa operação teórico-metodológica permitiu aprofundar as reflexões sobre a dimensão do vivido na experiência dos sujeitos em diversos contextos e temporalidades históricas.

Para além desses procedimentos comuns às pesquisas acadêmicas, o mais instigante foi o processo de “transposição didática” dos objetos de estudo em linguagem audiovisual. Essa transposição estava ligada, umbilicalmente, à produção do roteiro – inseparável do enredo e do argumento – e do processo de edição do vídeo.

O roteiro foi pensado como um referencial de mobilização de saberes pedagógicos e experienciais dos alunos: ao escrevê-lo, após as leituras e discussões de textos, queríamos ir além do conhecimento especializado e bacharelesco, propondo uma narrativa fílmica micro-histórica à medida que a sequência de

cenar, imagens e personagens privilegiassem a articulação entre o geral e o específico, o inteligível e o sensível, o científico e o artístico, o racional e o não racional. Ele foi ainda “um guia de ação visual e sonora utilizado para contar uma história e transmitir uma experiência humana” e uma forma de “visualizar o filme pronto” (MOLETTA, 2009, p. 35-36).

Assim, com o material bruto salvo em computador, o processo garantiu uma liberdade de manipulação das imagens pelos autores/editores e uma concepção de montagem que nos permitiu refletir sobre a autonomia docente e o papel do aluno como sujeito/agente produtor de conhecimento – além disso, transformou-se numa experiência lúdica de busca e mobilização de saberes escolares e extraescolares em História.

Uma segunda vereda de valorização do cinema (e do audiovisual) nas pesquisas e práticas relacionadas ao campo da educação é o projeto de pesquisa intitulado *“Tempo e espaço em evidência: a produção de curtas-metragens envolvendo aspectos da cidade de São José do Rio Preto como prática do ensino de História e de Geografia”*, desenvolvido desde 2010 no curso de Pedagogia da Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto, mais especificamente nas disciplinas Conteúdos e Metodologia do Ensino de História e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia (PERINELLI NETO, 2011).

Como se pode notar, a realidade empírica neste projeto envolve o município paulista de São José do Rio Preto, embora a cidade e o urbano continuem a exercer o papel de eixo articulador de produção das narrativas fílmicas. Semelhante ao projeto de Fernandópolis, o enfoque na dimensão local tem o propósito de valorizar criticamente o cotidiano, o vivido, as temporalidades e as espacialidades tanto quanto os saberes historicamente (re)construídos pelos sujeitos viventes em São José do Rio Preto.

Entre 2010 e 2014, foram produzidos 25 curtas-metragens voltados para o ensino de História (e também de Geografia), com duração inferior a vinte minutos. As temáticas dos vídeos, por sua vez, foram definidas a contar de leituras críticas de bibliografia nas áreas de Didática e Prática de Ensino de História, bem como dos conteúdos programáticos indicados no PCN de História (para o Ensino Fundamental I):

- Ícones arquitetônicos: “Praça Ruy Barbosa”, “Sobrado de 1920”, “Antiga capela/catedral”, “Santa Casa de Misericórdia” e “Galeria Bassit”;
- Logradouros públicos e bairros: “Avenida Alberto Andaló”, “Rua Bernardino de Campos”, “Avenida Fernando Costa”, “Rua Pedro Amaral” e “Bairro Boa Vista”;
- Inovações tecnológicas: “Ferrovia Araraquarense”, “Jornais impressos”, “Automóveis” e “Swift”;
- Condições e marcos ambientais: “Represa municipal”, “Arborização urbana”, “Córrego dos Macacos”; “Rio Preto” e “Zoológico municipal”;
- Sociabilidades rurais: “Festas religiosas”, “Produção agropecuária”, “Culinária caipira”, “Falar caipira” e “Folia-de-reis”;
- Grupos étnicos e de imigrantes: “Presença do negro”.

Vale destacar que este projeto representou uma ruptura epistemológica em relação à produção de curtas-metragens em práticas de ensino de História conduzidas em Fernandópolis. No curso de Pedagogia da Unesp, o objetivo central era ressignificar os conceitos de história que fundamentam os saberes dos alunos-professores por meio do aprofundamento do diálogo entre as abordagens micro-históricas e cinematográficas (documentários), já que ambas conferem valor heurístico aos domínios da narrativa, da linguagem e do sujeito.

Sobre o aspecto narrativo, a inspiração de produzir os curtas-metragens em experiências formativas adveio da estética dos documentários brasileiros contemporâneos, que incorporam “procedimentos antropológicos”, como a ênfase em “episódios fragmentários, personagens anônimos”, na “autorrepresentação” e nos “momentos ordinários”, além da ideia de que “cabe ao espectador a tarefa de estabelecer conexões entre os dados sensíveis que os filmes apresentam e realidades humanas mais amplas” (MESQUITA & LINS, 2008).

A apropriação educativa da referida estética cinematográfica em situações de ensino-aprendizagem em História para o Ensino Fundamental I tem sido muito positiva, na medida em que, ao lado

do elemento estético, configura-se a importância da dimensão ética e da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2000, p. 32-37). Ao produzirem narrativas que abordam temas históricos por meio de encenações representadas por personagens humanas e/ou bonecos (feitos pelos próprios alunos), por exemplo, os futuros educadores são incitados a refletirem sobre as relações entre a história e a ficção, a arte e a ciência, o discurso e a intencionalidade, a narrativa e a autoria, entre outros temas.

Nesse sentido, na senda das contribuições de Ginzburg, trata-se de promover um “aprendizado mútuo” entre a ficção e a história. Isso significa reconhecer que é preciso incorporar o cinema à História, ou melhor, ao ensino de História, mas também levar em conta a necessidade de incluir preocupações caras à narrativa histórica na linguagem fílmica. Para tanto, antes de tudo, cabe sempre reconhecer que o filme não substitui o livro, por se tratar de modos diferentes de apreender o real vivido.

Outro fator importante é aquele relacionado ao papel da linguagem (audiovisual) no processo formativo dos alunos. Tendo em vista que a produção de curtas-metragens no curso de Pedagogia promoveu uma reflexão dialógica acerca dos conceitos e critérios de seleção de conteúdos envolvendo o ensino de História (e a validade do ensino desses conceitos em face da leitura da realidade dos alunos), buscamos proporcionar no projeto um compromisso com experiências e práticas educativas capazes de evidenciar – conforme aludido por Fonseca (2009) – a apropriação de *“linguagens do mundo vivido fora da escola”*.

Assim, sabedores da influência e da fluência das linguagens audiovisuais no cotidiano dos alunos, propusemos a divisão de tarefas em grupos responsáveis pelo envolvimento em todas as etapas de produção dos vídeos (as linguagens), como a criação do roteiro, do argumento, do enredo, da edição e a escolha da trilha sonora. Tal experiência permite não apenas tratar os conteúdos históricos por meio de curtas-metragens, mas, principalmente, formar espectadores-sujeitos “ativos” de cinema, de modo que eles entendam a gramática dessa arte, absorvam a riqueza cultural que os filmes transmitem e se apropriem da potencialidade comunicativa dessa linguagem, empregando-a na educação (DUARTE, 2009).

O terceiro e último eixo de articulação entre cinema, micro-história e práticas de ensino de História é a resignificação do papel dos sujeitos e, por conseguinte, da própria história como conhecimento “do”, “no”, “por meio do” e “para além do” vivido, expediente visualizado, por exemplo, no uso das fontes orais. Isso porque, ao dar proeminência para as entrevistas feitas com protagonistas “anônimos” da cidade e gerar um “dialogismo” lúdico-pedagógico na preparação das cenas (por exemplo, bonecos a contracenar com pessoas), os alunos acabaram por resignificar o lugar dos sujeitos, tanto em sua práxis histórico-cultural cotidiana quanto na potencialização das dimensões narrativas e linguísticas que configuram suas experiências.

Para abordar essas questões, valemo-nos de outras contribuições da micro-história ginzburguiana – caso da opção pelo “micro” como condição fundamental para repensar as relações entre textos e contextos e, portanto, os múltiplos lugares (reais e/ou imaginários) –, por meio da qual os sujeitos “falam” e “narram” suas experiências (GINZBURG, 1989; BURKE, 2002). Tal perspectiva tem fortalecido a (re)valorização dos saberes na área do ensino de História (BITTENCOURT, 1997/2011; MONTEIRO, 2004; SILVA & FONSECA, 2007; FONSECA, 2009), além de possibilitar que o lugar social de produção dos conhecimentos históricos e dos nexos existentes entre eles, bem como a produção audiovisual, não se separem dos processos formativos.

Pelas razões apontadas acima é que acreditamos em projetos de cunho histórico e pedagógico voltados à incorporação da linguagem cinematográfica em experiências e práticas de ensino de História. Não à toa, o cinema tem sido alvo de debates e produções acadêmicas, tanto no que concerne às relações com a educação e com o ensino de História quanto no que se refere à construção do conhecimento histórico.

Considerações Finais ou... Um breve diálogo com o cinema de Eduardo Coutinho

Para concluir, cabe um breve diálogo entre os projetos de produção de curtas-metragens em História – tanto os

produzidos em Fernandópolis quanto os elaborados no curso de Pedagogia em São José do Rio Preto – e algumas das reflexões cinematográficas propugnadas pelo cineasta Eduardo Coutinho (até porque são muito próximas de concepções pertencentes aos já citados Paulo Freire, Maurice Tardif e Carlo Ginzburg).

A principal, talvez, seja a de que o documentário não é produto da ficção (a imaginação, a fantasia) nem “filmagem da verdade” (a verdade com “V” maiúsculo, exposta como “real”). Para Coutinho, o documentário constitui a “verdade da filmagem”, ou seja, a revelação de situações e momentos em que a verdade se “faz”, bem como todo o acaso e o aleatório que pode acontecer e intervir nela (COUTINHO, 1997, p. 167). Consiste, ainda, no “real filmado”, segundo Mesquita e Lins (2008), conceito responsável por frisar que o “real” é fruto de escolhas, seleções, fabricações, montagens e subjetividades por parte da equipe de filmagem e das próprias cenas e personagens filmados – como Coutinho assim definia.

Em segundo lugar, há que se mencionar as perspectivas antropológicas que cercam as narrativas fílmicas (HIKIJ, 1998) – também caras aos trabalhos de Coutinho –, isto é, além das atividades de campo, a produção de documentários, bem como todos os discursos, as imagens e representações que envolvem sua elaboração (tema, roteiro, trilha sonora, enquadramentos, montagem, produção, edição, publicização) podem ser apreendidos e utilizados pelos alunos-professores como experiências vividas “dentro” de práticas culturais marcadas pela circularidade, pela troca e pelo compartilhamento de saberes e fazeres.

Por último, é o fato do embasamento teórico e metodológico dos materiais fílmicos produzidos nos cursos de História e de Pedagogia em abordagens micro-históricas (indiciarismo, microanálise, hermenêutica) que permite aos alunos-professores

[...] construir uma narrativa que tivesse a ambição por compreender, ao mesmo tempo, o vivido pelos atores históricos em foco (o cotidiano, o específico, o lugar) e as estruturas invisíveis que limitam seus movimentos (a cultura, a conjuntura econômico/política, os códigos de sociabilidades) (PERINELLI NETO, PAZIANI & MELLO, 2012, p. 62).

Um conceito de narrativa, aliás, que guarda estreitos vínculos com a “verdade da filmagem” presente em diversas obras cinematográficas de Coutinho, como “Boca de Lixo” (1993), “Santo Forte” (1999) e “Edifício Master” (2002).

Nesse sentido, as duas experiências de produção de curtas-metragens apresentadas são importantes para o desenvolvimento de práticas de ensino de História, pois valorizam os laços entre ensino e pesquisa, indivíduo e sociedade e tecnologias audiovisuais e saberes docentes, de modo que alunos e professores possam promover, em seu cotidiano escolar (e extraescolar) práticas educativas autônomas e plurais (FREIRE, 2000; FONSECA, 2009).

Apesar das críticas de que muitas escolas não contam com equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos (NASCIMENTO, 2008) e dos perigos de se identificar as tecnologias como a nova panaceia da educação (KENSKI, 2007), acreditamos que os debates em torno dos saberes, sujeitos e linguagens – elementos mediadores de processos formativos – representam a base epistemológica e empírica das relações ensino-aprendizagem a serem construídas.

Transformar o aluno em sujeito da produção de um material audiovisual significa pensar, segundo Freire (2000), no compromisso do educador de que “não há docência sem discência”, de que “ensinar não é transferir conhecimentos” e de que “ensinar é uma especificidade humana”. Assim, o professor poderá prepará-lo qualitativamente para refletir e agir reflexivamente sobre seus saberes, sua formação profissional e seu papel de cidadão.

A produção de materiais audiovisuais também corrobora para levar em conta proposições como as que são apresentadas por Ginzburg, que defende a construção de narrativas históricas pautadas no limiar dialético entre o erudito e o lúdico, a figuração e a verdade, o presente e o passado, isto é, narrativas que aceitem o desafio de refletir epistemológica e esteticamente sobre o conhecimento histórico, sem abrir mão da criticidade e do compromisso com a verdade (PERINELLI NETO & PAZIANI, 2012a).

Resulta disso um encontro igualmente promovido com o legado de Coutinho, uma vez que, ao produzir narrativas filmográficas digitais, promove-se a valorização da formação do professor de História segundo a importância atribuída à narrativa, quando entendida como conhecimento associado à construção dialógica, à ideia de autoria e aos conceitos de espanto (associados à surpresa e ao reencantamento com o mundo) e de alteridade.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabete; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, pp. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 25 mar. 2015.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. *Cinema e ensino de História na perspectiva de professores de História*. 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

BARRETO, Raquel. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNARDET, Jean-Claude. & RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª. ed. SP: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.59-74.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História*. Brasília, 1998a (Vols. 05.1 e 05.2).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª. Séries): Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998b.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006 (Vol. 3: Ciências Humanas e Tecnologias).

BUARQUE, Virgínia. (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: identidades através do ensino de história*. Ouro Preto: Editora UFOP, 2010.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. Trad. K. Gerhardt e R. Majer. São Paulo: UNESP, 2002.

CANCLINI, Nestor G. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARVALHO, Elma de. Cinema, História e Educação In: *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 3, n. 5, pp. 121-131, set./1998.

DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Trad. Maria de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. *Projeto História*, São Paulo, v. 1, n. 15, pp. 165-171, abr./1997.

DE LUCA, Luiz Gonzaga. *A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

DUARTE, Rosália. (et. al.). Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema In: SETTON, Maria da Graça. (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004, pp. 37-52.

_____. *Cinema e educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 14ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Trad. A. Narino. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

_____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Trad. Rosa F. D'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

_____. *Relações de força – História, retórica, Prova*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HIJIKI, Rose. Antropólogos vão ao cinema: observações sobre a constituição do filme como campo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 7, ano VII, pp. 91-113, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KENSKI, Vani. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, Ilma. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 4ª. ed. Campinas, Papirus, 2007, pp. 127-147.

_____. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papirus, 2013.

KORNIS, Mônica. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, pp. 237-250, 1992.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria E. Cevasco. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Henrique Espada. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MESQUITA, Cláudia; LINS, Consuelo. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MOLETTA, Alex. *Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

MONTEIRO, Ana et al. (orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X/FAPERJ, 2004.

MORAES, Roque; LIMA, Valdevez. (orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: Ed. PUC/RS, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5ª. ed. S. Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Jairo. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix*, Uberlândia, v. 5, n. 2, pp. 01-25, Abr.-Jun. 2008.

NOVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON, Kristian. (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a História*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PERINELLI NETO, Humberto. Tempo, espaço e cinema: uma proposta de prática de ensino de história e geografia. In: GRANVILLE, Maria A. (org). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papiurs, 2011, pp.119-134.

_____. & PAZIANI, Rodrigo A arte de compreender as redes de tensão: biografia como prática historiográfica e micro-histórica In: FREDRIGO, Fabiana; OLIVEIRA, Fabiane; SALOMON, Marlon (orgs.). *Escritas da História: arte, cultura e memória*. Goiânia: Ed. UCG, 2009, pp. 137-162.

_____. & PAZIANI, Rodrigo. Possibilidades e desafios de outra narrativa: ensino de História, micro análise, cinema e formação de professor In: LIMAD'ÁGUA, Solange Vera de & PERINELLI NETO, Humberto (orgs.). *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto: HN Editorial, 2012a, pp. 69-96.

_____. & PAZIANI, Rodrigo. Olhares e vivências urbanas no Brasil caipira durante a Primeira República: sinais, indícios e rastros de certa modernidade em Ribeirão Preto (1883-1929) In: RAMOS, Alcides Freire; COSTA, Cléria; PATRIOTA, Rosângela. (orgs.). *Temas de História Cultural*. São Paulo: Hucitec, 2012b, pp. 106-118.

_____. PAZIANI, Rodrigo & MELLO, Rafael Cardoso de. Prática de ensino em (Micro)História e Linguagem Cinematográfica: o curta metragem como 'outra' narrativa histórica no e do local In: *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 22, n. 39, pp. 56-79, jan./abr. 2012.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papiurus, 2007.

_____. & RAMOS, Alcides Freire. (orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SIMONINI, Gizelda; NUNES, Silma. A formação de futuros docentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em pedagogia e normal superior In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva (orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papiurus, 2008, p.163-184.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa & FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), v. 5, n.º. 2, Dez./2007, s/n.º.

VESENTINI, Carlos. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, pp.163-175.

ZAMBONI, Ernesta & FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.