

Mesa-Redonda

A história dos historiadores/a história dos cineastas: encontros e desencontros no Ensino de História

Alcides Freire Ramos*

Universidade Federal de Uberlândia

O interesse dos historiadores pelo cinema é algo relativamente recente. Isto pode ser explicado tendo em vista modificações de ordem metodológica introduzidas sobretudo com a chamada Nova História, mas é preciso não esquecer um outro, não menos importante, dado explicativo: o fato de que este campo da manifestação artística alçou vôo em direção à “alta” cultura.

Com efeito, inicialmente considerado como uma diversão para iletrados, com o passar do tempo, o cinema começou a adquirir algum interesse para os homens cultos (aí podem ser incluídos os historiadores) graças às vanguardas estéticas dos anos vinte (filmes expressionistas, principalmente), ao neo-realismo italiano (1945) e à Nouvelle Vague (final da década de cinqüenta).

Do mesmo modo, no Brasil, o cinema passa a ser considerado uma manifestação da “alta” cultura um pouco talvez com a produção da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (nascida para suplantiar o tom popularesco das chanchadas cariocas) e mais enfaticamente com o Cinema Novo (cuja proposta estético-política visava intervir no processo de transformação em curso nos anos 50 e 60).

De qualquer modo, o material audiovisual (cinema e televisão) está definitivamente incorporado à nossa vida cotidiana, formando o gosto artístico-estético e/ou fornecendo visões de mundo. Por este motivo, era de se esperar que esta ininterrupta expansão de uma cultura audiovisual tornasse inevitável a preocupação dos historiadores (especialmente dos professores de história que trabalham diuturnamente junto a adolescentes) com os produtos oriundos da indústria cinematográfica.

Ocorre, porém, que isto não tem acontecido na velocidade exigida, tampouco com a densidade esperada. Na verdade, uma observação, ainda que superficial, dos materiais destinados à formação dos futuros professores de História revela a pouca atenção dada para a questão do cinema. Com efeito, uma observação mais atenta das revistas voltadas para historiadores brasileiros apenas reforça estes indícios. Tome-se como exemplo a *Revista Brasileira de História*, a mais prestigiada publicação brasileira em nossa área. Mantido pela *Associação Nacional de História* (ANPUH), este periódico, além de acolher poucos trabalhos especialmente preocupados com as questões de Ensino de História, quase nenhum espaço destinou à questão do uso de filmes em aulas de história.

Tal fato é particularmente grave quando se constata que, mesmo quando se dedicou um número especial à discussão das propostas de ensino, como é o caso da revista número 19 (setembro de 1989 - fevereiro de 1990), organizada por Marcos Antonio da Silva, nenhum autor tenha se detido mais atentamente sobre o tema aludido. A exceção digna de nota fica por conta do artigo "Ensino de História: diversificação de Abordagens" (p.197-208) de S. G. Fonseca. No entanto, embora a autora tenha mostrado sensibilidade para a questão, trata-a rapidamente, em apenas duas páginas, ao lado de outras linguagens, igualmente carentes de atenção, como música, literatura e fotografia. Vale ainda destacar que Selva G. Fonseca esqueceu-se do Teatro (especialmente do texto dramático como possível recurso didático¹) e da pintura, gravura, escultura, etc., (manifestações artísticas largamente utilizadas em livros didáticos como ilustrações).

Neste sentido, é possível concluir que os profissionais da área de Prática de Ensino estão presos a uma certa *rotina de trabalho* e, por isso, essencialmente preocupados com os possíveis usos dos livros didáticos (o que, evidentemente, não se constitui numa proposta injustificada) e com a produção de conhecimento/textos nas salas-de-aula.

De qualquer maneira, é preciso que se diga: a discussão sobre livro didático/produção de conhecimento encontra-se já bastante saturada, visto que muito já foi dito a respeito deste assunto, a bibliografia relativa ao tema é vastíssima e a possibilidade desta discussão vir a *interferir decisivamente no trabalho de sala-de-aula* já mostrou sua validade e pertinência. Hoje em dia, quando se pensa na formação de professores de História, tem-se a discussão crítica do livro didático como algo aceito e consolidado. Pelo menos nas melhores universidades, o professor já não é mais encarado como mero repetidor de conteúdos. Ele é concebido, essencialmente, como um autor/produtor capaz de compartilhar esta experiência prática com seus alunos.

Entretanto, ficar apenas nesse ponto é avançar muito pouco atualmente.

tendo em vista a força com que os novos problemas estão surgindo. Portanto, os profissionais que trabalham com História devem se debruçar sobre a questão do audiovisual. Ela é urgentíssima e — ninguém pode colocar em dúvida — veio para ficar. Isto não significa dizer que os historiadores devam, pura e simplesmente, abandonar suas preocupações rotineiras. Na realidade, elas são ainda *necessárias*, mas, por outro lado, não são mais *suficientes*. Este ensaio, em última análise, tem como objetivo enfatizar a necessidade de ampliar o leque de preocupações.

Neste ponto de nossa argumentação, talvez, ainda perdue uma dúvida e que poderia ser expressa do seguinte modo: mas é só porque o uso de material audiovisual se constitui num campo *novo* que se deve dar mais atenção a ele? Obviamente, não é por uma necessidade de pura atualização, ou como um modismo disfarçado, que está sendo proposta tal tarefa. Na verdade, é por uma questão bastante relevante: a sua introdução, ao que tudo parece indicar, eleva e intensifica a níveis alarmantes as distorções anteriormente apontadas pela bibliografia preocupada com a Prática de Ensino. Em suma: aquilo que já tinha sido discutido a respeito dos modos de usar os livros didáticos permanece atual e se amplia em relação ao material audiovisual introduzido na sala-de-aula por meio dos aparelhos de vídeo-cassete.

Resumidamente, o que os textos que trabalharam com a discussão a respeito do livro didático parecem ter enfatizado são duas ordens de problemas. De um lado, o fato de que as condições de trabalho a que, hoje em dia, estão submetidos os profissionais de história não deixam outra alternativa senão utilizá-lo como um indispensável material de apoio. De outro, o fato de que as interpretações presentes na historiografia são brutalmente simplificadas quando são adaptadas para o livro didático. Assim, criam-se as condições para a alienação do profissional de educação. Isto pode ser dito porque, sem tempo para atualizar-se (em virtude da jornada de trabalho a que está submetido), sem dinheiro para comprar livros (em função dos baixos salários) e sem estímulo para enriquecer a sua formação (em virtude da falta de valorização social de seu saber), o professor vai a pouco e pouco se estagnando. Neste contexto, ele encontra no livro didático um apoio (às vezes, quase uma *tábua de salvação*) para enfrentar a estafante tarefa docente nas atuais condições de trabalho. Na verdade, tendo em vista que o *conteúdo* é apresentado de forma pronta e acabada — produção feita num outro lugar (meio acadêmico) por um outro profissional (professor universitário) —, resta ao professor do ensino fundamental e médio apenas e tão somente a tarefa de fazer a *exposição didática* deste *conteúdo* aos seus alunos: estes últimos igualmente excluídos dos processos de produção de conhecimento/texto.

Diante deste quadro, o que parece preocupante em relação à introdução do material audiovisual nas salas-de-aula por meio dos aparelhos de vídeo-cassete é a sua capacidade em aprofundar ainda mais esta situação de alienação em que está metido o professor de história. *O apelo da imagem, do som, da possibilidade de voltar quantas vezes forem necessárias ao ponto tratado, a familiaridade do corpo discente com este novo instrumento (quase todos possuem TV em suas casas, mesmo aqueles oriundos dos segmentos populares); tudo isso faz do instrumento técnico agora disponível algo muito sedutor, quase irresistível.* Ora, nas atuais condições, o problema apresenta-se do seguinte modo: os conteúdos *antes* trabalhados exclusivamente com o uso do texto do livro didático, *agora* estão disponíveis *também* pelo uso do aparelho de vídeo-cassete. Em suma: acrescentou-se mais um suporte material para oferecimento de informações, mas não foram modificados os aspectos essenciais e perversos do processo de ensino-aprendizagem dominante. Muitas vezes, introduzir (ou estimular) o uso do vídeo-cassete na sala-de-aula é, portanto, uma iniciativa que se apresenta como *inovadora*, mas que, na realidade, possui desdobramentos *conservadores*. É o que pode ser observado com base em muitas das propostas feitas atualmente.

Com efeito, quando estão voltadas para a questão dos materiais de natureza audiovisual, as iniciativas governamentais não são empreendidas com o objetivo *introduzir* o uso do vídeo-cassete, visto que as próprias comunidades auto-organizadas já o tinham feito, mas no sentido de *estimular*, de modo acrítico, o seu uso, graças ao oferecimento de material de apoio, como se pode notar pela seguinte afirmação:

(...) Levantamentos realizados em estabelecimentos de ensino revelaram a existência de um grande número de aparelhos de vídeo nas escolas. Sendo assim, e por ser um recurso versátil e de fácil operação, permitindo, dentre outras possibilidades, a veiculação da Arte Cinematográfica e Videográfica, restava apenas a iniciativa da montagem de um acervo sortido que atendesse — por meio de empréstimo — às demandas da Rede Pública de Ensino.

A FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) propôs-se a empreender este trabalho, e foi além, publicando textos de informação complementar para cada título de seu acervo e organizando um sistema de distribuição que supõe também o atendimento a distância. (...)².

Essencialmente, a iniciativa da FDE consiste em montar uma vídeoteca/biblioteca. Os filmes foram selecionados por uma comissão *ad hoc*, totalmente distanciada da realidade da Rede Pública de Ensino, que comparece neste esquema como público consumidor. Os textos, por seu turno, foram redigidos por profissionais que atuam no meio acadêmico (professores universitários, pós-graduandos, etc.). Mais uma vez o esquema se repete: os Professores do ensino fundamental e médio foram encarados como receptores passivos.

Cabe ressaltar, ainda, um outro dado complicador: mesmo considerando que a confecção dos textos de apoio (coleção de 103 volumes intitulada "Apontamentos") tenha sido deixada a cargo de profissionais universitários da área de História e de área de Cinema, percebe-se uma desarticulação/fragmentação dos textos. A iniciativa, em teoria, visava contemplar as questões de linguagem associadas aos problemas de conteúdo. Ocorre, porém, que, na realidade, os textos são justaposições de dados históricos que não formam um todo orgânico. E levam, em última análise, a tratar o filme como mero complemento do livro didático (texto). É como se as informações pudessem ser veiculadas do *mesmo modo* por meios de expressão *diferentes*. O filme exibido por meio do vídeo-cassete reforça, enfatiza ou confere materialidade, de modo atraente e divertido, àquilo que se lê no livro didático. Não há contradição entre eles. Não há debate historiográfico. Não são problematizados os aspectos ligados à linguagem cinematográfica, ou, em outros termos, não são debatidas as maneiras específicas (ou não) que o cinema tem à sua disposição para produzir interpretações. Portanto, de um lado, fala-se do filme com base num simples resumo de enredo. De outro, apresenta-se o assunto por meio da compilação de informações retiradas da bibliografia especializada. O Cinema e a História são colocados lado a lado, permanecendo justapostos, ao invés de serem vistos de maneira orgânica, o que poderia colocar em relevo as inter-relações e conexões.

Portanto, a iniciativa da FDE é, ao mesmo tempo, *inovadora* e *conservadora*. Aplauda a introdução espontânea dos aparelhos de vídeo-cassete nas escolas, sem problematizar seus desdobramentos. Assume-se explicitamente como atendimento a uma *demand real*, sem colocar em questão que tipo de demanda é esta do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo pode ser dito em relação ao "Projeto Vídeo Escola". Sustentada pela Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Banco do Brasil, esta iniciativa é mais ampla do que aquela que discutimos anteriormente, mas traz consigo todos os problemas aludidos até aqui. Neste sentido, se a coleção "Apontamentos" da FDE voltava-se para filmes com temáticas históricas, o "Projeto Vídeo Escola" destina-se a todas as áreas do conhecimento presentes

no Currículo: matemática, ciências, história, geografia, atualidades, etc.

No que tange à história, a revista *escola&vídeo*, órgão informativo destinado à divulgação da proposta, traz sugestões de trabalho que merecem a nossa atenção crítica. Voltada para a tarefa de dar visibilidade aos produtos da Rede Globo de Televisão, esta revista adota uma astuta estratégia de comunicação: procura indicar caminhos que podem ser seguidos pelos professores, ao invés de apresentar material didático já pronto e acabado. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na seguinte passagem:

(...) O professor de História tem muito o que trabalhar a partir de Agosto (minissérie da Rede Globo). Apesar de dar ênfase à trama policial, a História do Brasil está presente em toda a minissérie. A reconstituição de época, as roupas, as ruas, a decoração, as manchetes dos jornais, a linguagem, tudo isso muitas vezes tem mais impacto do que um acontecimento retratado friamente num livro, pois a História não é um mero relato dos fatos. (...).

O trabalho do professor deve começar por chamar a atenção dos alunos para o período histórico em que a minissérie se passa. Quando aconteceu aquela trama? Quem era o presidente da República na época? Como ele chegou à Presidência? O que estava acontecendo com a sociedade brasileira naquele momento? Como eram a moda, os transportes, os costumes, as comunicações? O enredo da minissérie só faz sentido dentro do contexto daquela época, quando a instituição policial, o vocabulário e as gírias eram diferentes. (...).

O enredo tem como pano de fundo o Segundo Governo Vargas, no período pós-segunda Guerra Mundial. Esta fase da História do Brasil tem início com a volta de Getúlio Vargas ao poder. Depois do fim do Estado Novo, Vargas é eleito presidente pelo voto popular e reassume com uma proposta de forte conteúdo populista. No Segundo Governo Vargas, as pressões dos sindicatos têm uma resposta, embora dentro dos limites do populismo, que os atrelava ao Estado. É uma fase em que os trabalhadores avançam nas conquistas, mas, por outro lado, os sindicatos estão cada vez mais ligados ao Estado. (...)¹.

Pelas passagens acima transcritas, percebe-se, desde logo, que a minissérie é um pretexto para que o professor possa desenvolver conteúdos tradicionais

relacionados com a História do Brasil. É claro que nem todos os aspectos ligados ao tratamento historiográfico do programa podem ser considerados tradicionais. Um bom exemplo disso é o problema da adaptação: a passagem do texto escrito para o formato televisivo, o que, em última análise, levaria a discutir os meios específicos utilizados para contar uma história por meio de um romance ou por intermédio da TV. No entanto, as indicações que poderiam levar a isto são sumárias e apenas sugerem pistas. De qualquer modo, as estratégias de produção de conhecimento histórico mobilizadas pelo escritor/ficcionista (Rubem Fonseca, por exemplo) e adaptadas para a televisão não são objetos de discussão. A História e a Ficção ficam, à semelhança do que foi visto anteriormente, justapostas, colocadas lado a lado, não se relacionam, não se contradizem, tampouco se interpenetram.

Cabe salientar ainda que algo semelhante pode ser observado no trabalho feito pela equipe do programa "Cine Conhecimento" do Canal Futura (TV a Cabo – Globo Sat). Os filmes de ficção, muitas vezes, são tratados de maneira a rebaixar suas potencialidades. Servem tão somente para o reforço de memorização de assuntos clássicos (consagrados nos manuais didáticos). Por este motivo, as películas, ao invés de receberem um tratamento adequado, visto que são manifestações artísticas complexas, recebem análises simplificadas.

Estas iniciativas, ao lado de uma vasta experiência acumulada ao longo da história da televisão brasileira, serviram de lastro para que o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso formulasse projetos de educação à distância. Nos momentos que antecederam à posse, o *Jornal Folha de S. Paulo* (20/11/1994) veiculou diagnósticos segundo os quais, no que tange à educação brasileira, «o principal problema (...) não está na falta de salas-de-aula, mas no preparo da maioria dos professores». Para enfrentar este quadro, «uma das prioridades do próximo governo será desenvolver programas de atualização de professores, especialmente do chamado 'ensino à distância' (...). O Ministério da Educação e algumas TVs já o adotam. A proposta de FHC é integrar todo o país ao sistema. Para tanto, FHC não descarta uma ligação maior entre os Ministérios da Educação e das Comunicações para viabilizar o projeto. (...) Em cada Escola seria instalada uma Antena Parabólica. (...). Os programas de treinamento dos Professores e de ensino dos alunos seriam transmitidos através destas antenas». O custo total está orçado em torno de US\$136,11 milhões «para instalar a tecnologia em todas as 194.443 escolas» (p. 1-9). Novamente os professores são vistos como público consumidor passivo de programas nos quais não têm a menor possibilidade de interferir. As questões relativas à formação pedagógica deficiente são enfrentadas com estratégias centralizadoras. As

condições de trabalho e salários são relegados ao segundo plano.

Diante deste quadro, é possível afirmar que estão dadas as condições para que a exploração da mão-de-obra e o rebaixamento de salários possam prosseguir num ritmo ainda mais acelerado. Com efeito, quando se trabalha apenas com livro didático, cadernos de anotações, quadro-negro, giz e saliva (estas são as condições de trabalho existentes na maioria das escolas brasileiras), ainda se exige do professor um trabalho com algum grau de complexidade, pois que se baseia, sobretudo, na capacidade de organizar e expor coerentemente idéias e conceitos. Ora, qualquer tentativa de exploração da força de trabalho nestas condições esbarrava, necessariamente, no fato de que a ampliação da jornada semanal acaba por produzir a imediata reação contrária do profissional, em função do desgaste físico e mental daí decorrente. O trabalhador, salvo condições emergenciais, não resiste muito tempo a uma jornada semanal de mais de quarenta horas de trabalho, o seu organismo não resiste. Além disso, a qualidade das aulas ministradas cai muito, seja pela falta de tempo para a atualização, seja pelo desgaste físico puro e simples, o que acaba por provocar reações negativas por parte da comunidade escolar atendida.

No entanto, com a introdução destes novos equipamentos, surgem novas possibilidades de exploração. Isto pode ser dito, já que parte do esforço anteriormente exigido — pois o quadro-negro, o giz e o livro didático sozinhos nada podem realizar — agora assume novos contornos: o novo equipamento “fala” pelo professor, organiza os conteúdos dentro do tempo da aula, pode repetir cada um dos passos imediatamente após a solicitação do aluno, não se cansa, não falta ao trabalho, não se atrasa, não reivindica melhores salários, tampouco organiza movimentos grevistas. No limite, aponta-se para a possibilidade de uma escola sem professor. Portanto, implícito à argumentação de muitos daqueles que defendem o uso dos novos instrumentos está a seguinte idéia: aquele profissional, que antes não conseguia ministrar suas aulas com qualidade dentro de uma jornada de trabalho estafante, agora, terá condições de fazê-lo. A produtividade cresce sem prejuízo da qualidade. É isto o que pretendem os responsáveis pela introdução destas novas técnicas. Mas, será isso possível? Não tenhamos dúvidas quanto às novas condições de exploração!!! Já no que concerne à qualidade de ensino — argumento utilizado para convencer pais de alunos e a sociedade em geral de que a proposta é a mais correta — ficam as incertezas. Na realidade, ao contrário do que se espera, com a introdução pura e simples destes novos equipamentos, a tendência é que não se reverta a baixa qualidade de ensino. Isto pode ser dito por dois motivos.

Primeiro: serão mantidas as atuais condições de produção de conhecimento

sustentadas, sobretudo, na separação insitucional entre aqueles que pensam e os que divulgam. Sem exceção, o material didático será concebido e realizado por especialistas de uma grande empresa de comunicações (ou por profissionais ligados às instituições públicas de ensino superior) à qual o professor do ensino fundamental e médio não tem acesso, sequer para reclamar da adequação dos programas à sua realidade (regional, social, étnica, religiosa, etc).

Segundo: a relação professor/livro didático/aluno, tão criticada entre nós, é substituída por uma nova relação: professor/vídeo-cassete/aluno. Desta maneira, não são propostas modificações substanciais. Há, apenas, a introdução de um novo instrumento. E o processo de produção deste material audiovisual, em virtude de seus custos e complexidade, dificultam ainda mais a possibilidade de construir conhecimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Em outros termos, dever-se-ia indagar: professores e alunos terão condições de produzir os seus próprios programas? Quem financiará tais programas? Como se vê, a tão propalada qualidade de ensino não resulta automática ou imediatamente da introdução dos novos meios técnicos.

Para que o uso do cinema em aulas de História do Brasil por meio do vídeo-cassete possa contribuir para a transformação do atual quadro, é preciso ter em vista algumas exigências. Primeira: as propostas de trabalho deveriam girar em torno da utilização de materiais cinematográficos complexos, ficcionais ou documentários, produzidos não necessariamente para serem utilizados em sala-de-aula. Isto, sem dúvida, exigiria da parte do professor algum tipo de aprofundamento sobre o tema tratado, já que as aulas não estão prontas no vídeo. Segunda: as estratégias de abordagem de um determinado tema, sempre que possível, devem basear-se na comparação de mais de um filme sobre um mesmo assunto ou período. Com isso, torna-se possível introduzir, no âmbito do ensino fundamental e médio, algumas noções básicas a respeito da construção do conhecimento em história (diferentes interpretações). Terceira: não se pode perder de vista que o material audiovisual é constituído por uma linguagem particular (linguagem cinematográfica), o que exige do professor uma formação suplementar exatamente para que a discussão das articulações existentes entre as imagens/sons possa ser mais profícua. Faz-se necessário, portanto, um trabalho de decodificação da mensagem visual, já que nem sempre a linguagem cinematográfica apresenta-se como algo transparente (ou de compreensão imediata). Os aspectos opacos exigem interpretação e, por este motivo, não podem ser descartados. Quarta: devem ser viabilizadas as condições materiais mínimas para que professores e alunos possam produzir seus próprios programas em vídeo, ao invés de comportarem-se apenas como consumidores.

Fundamentalmente, para que este horizonte possa ser vislumbrado, exige-se uma modificação profunda nas condições de trabalho dos professores brasileiros que se dedicam ao ensino fundamental e médio. Do contrário, haverá sempre a reiteração do atual quadro: algumas novidades serão introduzidas, mas o essencial não se modificará. Enfim, faremos propostas inovadoras para que, infelizmente, tudo fique exatamente no mesmo lugar.

Notas

* Doutor em História Social pela USP. Professor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Além de vários artigos em revistas especializadas, publicou os livros *Canibalismo dos fracos* (Bauru/SP: EDUSC, 2002) e *Cinema e História do Brasil* (3ª edição, São Paulo: Contexto, 1994) este último em co-autoria com Jean-Claude Bernardet.

¹ Verificar o trabalho da Professora Rosângela Patriota, intitulado "Teatro e História do Brasil: proposta didático-pedagógica para o ensino de 1º e 2º graus", apresentado durante o Congresso *Pedagogia/97*, realizado Havana (Cuba).

² FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C.; MATHEUS, J. A. *Catálogo: videoteca*. São Paulo: FDE, 1981, p. 3. (Apoio: nº 3).

³ LIMA, M. "Mesmo como pano de fundo, os alunos aprendem História". *escola&vídeo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Fundação Banco do Brasil, 1994, p. 16-18.

BIBLIOGRAFIA

BERNARDET, J.-C. & RAMOS, A. F. *Cinema e História do Brasil*. 3ª edição, São Paulo: Contexto, 1994.

FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C.; MATHEUS, J. A. *Catálogo: videoteca*. São Paulo: FDE, 1981, p. 3. (Apoio; nº 3).

KAWAMURA, L. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 1990.

LIMA, M. "Mesmo como pano de fundo, os alunos aprendem História". *escola&vídeo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Fundação Banco do Brasil, 1994, p. 16-18.

Revista Brasileira de História, nº 19 (*História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*). São Paulo: ANPUH/Marco Zero, setembro/1989 - fevereiro/1990.

ROMAGUERA, J. & RIAMBAU, E. (orgs). *La Historia y el Cine*. Barcelona: Fontamara, 1983.

SILVA, M. A. da (org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.