

Cinema, estudos urbanos e ensino de História como campo de pesquisas: o caso da produção de curtas-metragens na cidade de São José do Rio Preto/SP

Cinema, urban studies and History teaching as field research: the case of short films production in the city of Sao Jose do Rio Preto/SP

Rodrigo Ribeiro Paziani*

Humberto Perinelli Neto**

Resumo

A proposta deste artigo consiste em analisar as interfaces entre cinema, estudos urbanos e ensino de História a partir do estudo das linguagens, narrativas, subjetividades e sensibilidades desenvolvido em um projeto de pesquisa caracterizado pela produção de curtas-metragens com o objetivo de refletir sobre a autonomia pedagógica, o aprendizado crítico e o diálogo entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar.

* Universidade Estadual Paulista, Unesp/campus de Franca. Doutor em História (História e Cultura Política). Professor adjunto do colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/campus de Marechal Cândido Rondon, Paraná). Coorganizador (e autor de capítulo) do livro *No tempo das cidades: história, cultura e modernidade em Ribeirão Preto, SP (1883-1929)* (Jundiaí, SP: Paco, 2014) e coautor do livro *De Cardoso no mundo, ao mundo de Cardoso: a trajetória de uma cidade no "extremo" noroeste de São Paulo (1937-1968)* (Jundiaí, SP: Paco, 2014). E-mail para contato: rpaziani@yahoo.com.br

** Universidade Estadual Paulista, Unesp/campus de Franca. Doutor em História (História e Cultura Política). Professor assistente doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/campus de São José do Rio Preto, São Paulo). Coorganizador (e autor de capítulo) do livro *No tempo das cidades: história, cultura e modernidade em Ribeirão Preto, SP (1883-1929)* (Jundiaí, SP: Paco, 2014) e organizador (e autor de capítulo) do livro *Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária* (São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016). E-mail para contato: perinellineto@yahoo.com.br

Cinema. Estudos urbanos. Ensino de História.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the interfaces between cinema, urban studies and teaching history from the study of languages, narratives, subjectivities and sensibilities developed into a research project characterized by the production of short films in order to reflect on the autonomy pedagogical, critical learning and dialogue between academic historical knowledge and school history knowledge.

Keywords

Cinema. Urban studies. History Teaching.

Linguagens, subjetividades, sensibilidades: a história cultural do urbano e o cinema

Não é mais desconhecida da História cultural a importância das apropriações e usos do cinema – e/ou do audiovisual – como fonte e, especialmente, como metodologia de análise histórica¹. Muito menos as abordagens que privilegiam as possibilidades de compreensão e interpretação de imagens e representações do urbano bem como as práticas culturais construídas nele em diferentes tempos, lugares e contextos históricos².

Responsável por significativa revolução cultural no século XX, o cinema tem expressado a capacidade de transformar o real em discurso, servindo-se dele para construir suas narrativas e representações³, segundo um particular sistema simbólico de produção/reprodução de significados acerca do mundo, daí o emprego de expressões como “cultura” e “linguagem” cinematográficas. Nesse prisma, o cinema

¹ FERRO, Marc. *Cinema e história*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010; ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

² SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1994; PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo R. Possibilidades e desafios de outra narrativa: ensino de História, microanálise, cinema e formação de professor. In: LIMA D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de; PERINELLI NETO, Humberto (Org.). *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto, SP: HN Editorial, 2012. p. 69-96.

³ SCHWARTZ, Vanessa; CHARNEY, Leo. *O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. Regina Thompson. São Paulo: Cosac-Naify, 2001.

permite a constituição de um conhecimento diferenciado, porque próximo do que Júlio Cabrera definiu – a partir do campo da Filosofia, mais especificamente dos “filósofos cinematográficos”, caso de Nietzsche, Heidegger, Kierkegaard e Schopenhauer – por “logopático”:

[...] certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem ser simplesmente ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão “logopática”, racional e afetiva ao mesmo tempo. [...] essa apresentação sensível deve produzir algum tipo de impacto em quem estabelece um contato com ela. E terceiro – muito importante – [...] por meio dessa apresentação sensível impactante, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas com pretensões de verdade universal, sem se tratar, portanto, de meras “impressões” psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas a toda a humanidade e que possuem, portanto, um sentido cognitivo⁴.

Neste sentido, a própria mudança na relação estabelecida com as imagens fílmicas nas últimas décadas, responsável por fazer com que a produção audiovisual se tornasse ainda mais presente no cotidiano social⁵, lançou novos desafios ao emprego dessa linguagem no campo da Educação.⁶

Essas considerações iniciais nos remetem a algumas contribuições oferecidas pela História cultural. Em suas obras de reflexão historiográfica, Sandra Jatáhy Pesavento destacou uma série de correntes ligadas à História cultural derivadas de amplos e diversos trabalhos de investigação – sob a forma de livros, artigos, teses, dissertações, coletâneas – que levam em consideração aquilo que ela denominou de “campos temáticos de pesquisa”.

Um dos campos privilegiados pela historiadora foi o das cidades. Para além de pensá-las pelo viés das abordagens quantitativas ou marxistas, Pesavento colocava em debate as possibilidades de se compreender e interpretar a cidade e o fenômeno urbano pela perspectiva cultural.

⁴ CABRERA, Júlio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

⁵ MESQUITA, Cláudia; LINS, Consuelo. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008; LABAKI, Amir. *Introdução ao documentário brasileiro*. São Paulo: Francis, 2006; DE LUCA, Luiz Gonzaga. *A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

⁶ SETTON, Maria da Graça (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004; BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 1, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009; FISCHER, Rosa Maria. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009; DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Numa longa passagem extraída do livro *História e História Cultural*, a autora apontava esse outro olhar sobre a cidade:

[...] a cidade representa o que se poderia chamar de um campo de pesquisa e discussão interdisciplinar: trabalham sobre ela não só historiadores como geógrafos, sociólogos, economistas, urbanistas, antropólogos. O que cabe destacar é a abordagem introduzida pela História Cultural: ela não é mais considerada só como um *locus*, seja da realização da produção ou da ação social, mas sobretudo como um problema e um objeto de reflexão. Não se estudam apenas processos econômicos e sociais que ocorrem na cidade, mas as representações que se constroem na e sobre a cidade. Indo mais além, pode-se dizer que a História Cultural passa a trabalhar com o imaginário urbano, o que implica resgatar discursos e imagens de representação da cidade que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais⁷.

As abordagens historiográficas que têm privilegiado o imaginário urbano como mote de pesquisas em História Cultural – ou, sendo mais preciso, na linha da “História cultural do urbano”⁸ – guardam um conjunto de relações teóricas e metodológicas intrínsecas com as mudanças paradigmáticas sofridas pela historiografia nas últimas duas ou três décadas. Indicaremos quatro faces de tais mudanças.

Uma delas é a lente focalizada nos domínios do simbólico, das representações e das sensibilidades construídas e (re)elaboradas nas cidades em diferentes temporalidades e contextos por indivíduos e grupos sociais⁹. Outra questão importante consiste na revalorização de um conjunto de saberes e fazeres que toma o estudo do local e a experiência vivida pelos sujeitos como pontos de partida para análises de problemas gerais¹⁰. Neste âmbito, trata-se de priorizar um olhar mais denso e vertical sobre o objeto escolhido, embora sem deixar de abrir-se ao plural, ao múltiplo e/ou ao singular.

Um terceiro elemento de destaque – jamais dissociado dos dois anteriores – é a reemergência epistemológica do papel da narrativa¹¹: as aproximações dialógicas com a literatura e o cinema, em particular, têm

⁷ PESAVENTO, op. cit., p. 77-78.

⁸ Ibidem. Ver também: PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 279-290, 1995.

⁹ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-27, 2007.

¹⁰ GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Trad. António Narino. Lisboa: Difel, 1989.

¹¹ BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: _____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992. p. 327-348; DUBY, Georges. *A história continua*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. UFRJ, 1993; RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Papirus, 1997; GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Trad. Jônatas B. Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

favorecido a reconstrução de histórias, memórias e identidades (situadas em tempos e espaços específicos), com o objetivo de repensar o lugar da criação na produção do conhecimento histórico, além de dar importância aos múltiplos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos nas suas diversas tramas (e dramas).

Por fim – e não menos fundamental –, sublinhar o papel representado pelo campo das linguagens para as diversas correntes da História cultural. As representações simbólicas da linguagem (textual, visual, audiovisual, gestual, oral etc.) e seus diferentes modos de apropriação e uso¹² têm revelado a percepção de que vivemos, em meio às “globalizações”, um “hibridismo cultural” constituído por um movimento heterogêneo e dinâmico de sujeitos e experiências espaço-temporais¹³.

Em virtude dessas mudanças, ganha dimensão qualitativa o desafio de promover reflexões e debater experiências dentro dos vários domínios da História cultural, através de um olhar circunscrito sobre as apropriações e usos do cinema não apenas em pesquisas acadêmicas, mas, principalmente, em projetos que tomam o ensino de História como um campo temático de pesquisas voltado a um público diferenciado, constituído pelos sujeitos que experenciam os saberes e as vivências no cotidiano escolar (e extraescolar).

Neste artigo, vamos abordar os processos formativos no ensino de História que levem em consideração as relações dialógicas entre os saberes docentes e as linguagens audiovisuais (cinema) e como elas podem tornar-se pedras angulares de projetos de mudança das práticas educativas. Contudo, cabe perguntar: em que sentido podemos relacionar as possibilidades de uso do cinema e do audiovisual em práticas de ensino com as contribuições teórico-metodológicas da História cultural?

Linguagem simbolizada pela produção de uma miríade de imagens em movimento pertencente à modernidade, o cinema trouxe uma nova sensibilidade representada pela necessidade de transformar as experiências perceptivas e sensíveis dos sujeitos através da “saturação” do olhar e da vertigem dos sentidos¹⁴: um dos órgãos privilegiados da vida moderna, o olho se tornou alvo de constantes bombardeios

¹² CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 170-185, 1991; LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Mônica Pinto; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

¹³ CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana R. Lessa e Heloisa P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 1998.

¹⁴ CRARY, Jonathan. *Techniques of the observer: on vision and modernity in the modernity in the nineteenth century*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995; CARVALHO, Sérgio Lage. A saturação do olhar e a vertigem dos sentidos. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 126-155, 1996-1997.

estético-visuais provenientes das imagens da cidade (ou metrópoles). O que promoveu, inclusive, a redescoberta do conhecimento sensível na apreensão do “real”, na perspectiva de Merleau-Ponty¹⁵.

No Brasil, o uso do cinema e do audiovisual em atividades de ensino de História no Brasil não é novidade. Por exemplo, em 1912, Jonathas Serrano, então professor do prestigiado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, incentivava seus colegas “a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina”, haja vista que eles promoveriam “ressurreições históricas” nas quais os alunos aprenderiam “pelos olhos, e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”¹⁶.

Segundo Circe Bittencourt, este parece ser ainda o sentido de usos de filmes em práticas pedagógicas escolares. Mais do que isso, parece ser essa concepção de cinema que permeia o imaginário de muitos professores formados no país:

Decorridos vários anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais, os filmes penetraram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo, constatando-se a verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem “pelos olhos”, cujo alcance pedagógico, entretanto, é difícil de ser avaliado [...] Passar filmes para alunos nas escolas ou mandá-los assistir, em casa, a determinado programa televisivo tem-se tornado prática bastante usual. Mas cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante?¹⁷

Partindo dessas (e de outras) indagações, as mudanças sensoriais, perceptivas e experienciais provocadas pela sétima arte e sua relação íntima com as imagens e representações da modernidade têm convidado historiadores e cientistas sociais a articular pesquisas acadêmicas (e nãoacadêmicas) sobre as diferentes reelaborações, (re)significações e interpretações do “real” e das temporalidades através do uso do procedimento narrativo¹⁸ com a temática e/ou questões envolvendo cidade e experiências urbanas¹⁹.

¹⁵ NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: _____. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 9-19.

¹⁶ BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 371-372.

¹⁷ *Ibidem*, p. 372.

¹⁸ RICOEUR, op. cit. Ver também: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma P. Maas e Carlos A. Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-RJ, 2006.

¹⁹ São os casos de: SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na Metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992; _____.

Neste âmbito, o eixo norteador e a base empírica deste texto será a apresentação, descrição e análise de um projeto de pesquisa desenvolvido com alunos do curso de Pedagogia da Unesp (*campus* de São José do Rio Preto) entre os anos de 2010 e 2015, envolvendo a produção de curtas-metragens na área de História (e também de Geografia, mas não será nosso enfoque) numa perspectiva lúdico-pedagógica que, dentre suas temáticas de pesquisa, destacam-se os estudos urbanos (e/ou das relações entre rural e urbano em dimensão local), com ênfase em São José do Rio Preto, cidade localizada a 450 km da capital paulista.

Num primeiro momento, faremos um relato dessa experiência formativa envolvendo o ensino de História na interface com o cinema e as linguagens audiovisuais. Na sequência, será feita uma abordagem historiográfica e mesmo uma articulação entre a experiência formativa representada pelo projeto de pesquisa e a perspectiva de uma história cultural do urbano. Por fim, com o objetivo de esmiuçar melhor os conteúdos e os objetivos do referido projeto, procuraremos delinear suas principais características e os resultados obtidos ao longo de cinco anos.

O cinema e o ensino de História: relato de uma experiência formativa no campo da pesquisa

Inserido num contexto de valorização do cinema nas pesquisas e práticas relacionadas ao campo da Educação, que passou a ser desenvolvido em 2010, junto aos alunos do curso de Pedagogia da Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto, um projeto envolvendo a produção de curtas-metragens e a prática do ensino de História²⁰, 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”²¹.

Literatura como missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995; PESAVENTO, Sandra Jatay. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano* – Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999; _____. *Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX*. São Paulo: Nacional, 2001.

²⁰ 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: Papirus, 2011. p. 119-134.

²¹ No caso do interior paulista, os autores relembram as experiências de produção audiovisual levadas a cabo numa instituição de ensino superior privado localizada na região de São José do Rio Preto, no município de Fernandópolis, onde entre os anos de 2008 e 2011, um grupo de professores das áreas de História e Geografia (da qual os autores faziam parte) organizaram e sistematizaram, junto aos alunos dos referidos cursos, a pesquisa e

A produção dos vídeos visou promover uma reflexão dialógica acerca dos principais conceitos e critérios de seleção de conteúdos que envolvem o ensino de História e da validade do ensino desses conceitos estar associada à leitura da realidade dos alunos²². Em nosso entender, essa “realidade” de crianças e jovens tem sido atravessada pela presença efetiva de diversas linguagens e pelas diferentes formas de representação, apropriação e uso cotidiano²³, o que denota a existência uma globalização capitalista hegemônica, porém constituída por uma multiplicidade de sujeitos, tempos e lugares, assim como de discursos, eventos e ações²⁴. Uma das mais frequentes é a linguagem audiovisual, proveniente de uma sociedade cada vez mais entrecortada pelas tecnologias da informação e comunicação, e que tem exigido um repensar nos campos da formação de professores, da didática e das práticas de ensino²⁵.

Por seu turno, buscou-se nesse projeto proporcionar um processo formativo comprometido com práticas e reflexões capazes de evidenciar a importância da vivência de certos saberes para a formação, ação e identidade docentes²⁶. Daí a contribuição significativa do método pedagógico de Paulo Freire²⁷ no sentido de focalizar a problematização, o espírito crítico, a prática da liberdade e a autonomia em crianças e jovens e nos próprios docentes – sem jamais dissociá-los dos potenciais

a produção de mais de cinquenta curtas-metragens voltados à ressignificação das práticas de ensino dos futuros docentes. Desse número de materiais audiovisuais, uma parte foi disponibilizada no site <<http://cineducacao.jimdo.com>> (através do link “vídeos Noroeste Paulista”).

²² FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009; BITTENCOURT, op. cit.

²³ CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

²⁴ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: tempo e técnica, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002; MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997; _____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

²⁵ KENSKI, Vani. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma. *Didática: o ensino e suas relações*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999; BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002. Ver também: FONSECA, op. cit.

²⁶ PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Elisa de; OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 37-69; TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Trad. Adriana Lopez. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

pedagógicas abertos pela valorização da sensibilidade, da subjetividade e da criatividade próprias aos domínios da arte cinematográfica.²⁸

Desde o início do projeto, existiu a definição de um procedimento básico no encerramento de cada contexto de produção dos curtas-metragens: são apresentados na sala e, no ano seguinte, após a postagem em site criado especialmente para esse fim, são exibidos numa mostra e se tornam alvo de comentários por parte de especialistas em ensino de História e linguagens audiovisuais.

A captação da vivência em torno da produção dos vídeos por parte dos graduandos de Pedagogia envolveu o emprego de cinco questionários, respondidos de modo individual e por grupo²⁹ e cada qual dizendo respeito a uma etapa do processo de elaboração dos vídeos (“introdução”, “levantamento de materiais”, “elaboração de roteiro”, “captação e edição de imagens” e “conclusão”). Dedicamo-nos a elaborar registros com base nas observações dos trabalhos dos grupos, dos próprios vídeos e das discussões suscitadas pela exposição desses vídeos em sala de aula e na mostra anual³⁰. Vale dizer que se tratou de pesquisa de natureza descritiva explicativa, segundo abordagem qualitativa, associada ao estudo de caso³¹.

Analisado o material envolvendo a experiência dos graduandos, pode-se argumentar de antemão que a produção de curtas-metragens se mostrou amplamente rica, já que favoreceu a valorização da ideia de que a prática pedagógica deve ser promovida segundo a vivência de saberes docentes voltados para construção de autonomia profissional. Por conta disso, o significado de educação sofre modificações, já que a produção desses vídeos exige que o ensino esteja indissociável da pesquisa, que as narrativas históricas sejam produzidas a partir de perspectiva crítica e de questões socialmente vivas e que o trabalho coletivo sobrepuje as ações individuais.

²⁸ FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

²⁹ SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

³⁰ ANDRÉ, Marli Elisa de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 36-45; VIANNA, Heraldo Maecelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

³¹ TRIVINÓS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992; MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000; ANDRÉ, Marli Elisa de; LUDKE, Menga. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber livro, 2005; DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Soma-se ainda o fato de tal experiência proporcionar o questionamento da cultura escolar do livro didático e oferecer alternativas a esse tipo de material, bem como de incentivar a partilha do conhecimento entre docentes, discentes e comunidade, ligando assim o ensino à pesquisa e à extensão.

Reflexões e experiências de pesquisa no ensino de História cultural: narrativa cinematográfica e estudos urbanos

Os diálogos entre história, cinema e cultura são vários e diversificados. Livros, artigos, dissertações e teses – sem falar em jornais e revistas especializadas – têm enfatizado as contribuições que a sétima arte pode oferecer na reelaboração de visões de mundo, na reconstrução de saberes e na refiguração de tempos e experiências.

No que tange ao conhecimento histórico, as principais contribuições teórico-metodológicas têm sido associadas ao papel da narrativa e a como a história (do Brasil ou do exterior) pode ser interpretada, em diferentes ângulos, pela ótica do cinema³². Por outro lado, falar das relações entre cinema, história e educação e/ou os usos do cinema (e do audiovisual) em projetos e práticas de ensino de História também não é nenhuma novidade³³.

Se tomarmos essas afirmações enquanto balizas de análise deste trabalho, concordamos com a afirmativa de Sandra Pesavento segundo a qual as pesquisas em História Cultural passam “a trabalhar com o imaginário urbano, o que implica resgatar discursos e imagens de representação da cidade que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais”³⁴. Neste âmbito, podemos dizer que os múltiplos “discursos

³² KORNIS, Mônica. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992. NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON, Kristian (Org.). *Cinematógrafo: uma olhar sobre a História*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009; BERNARDET, Jean-Claude. *Historiografia clássica do cinema brasileiro: metodologia e pedagogia*. São Paulo: Annablume, 1995; _____. *Cineastas e imagens do povo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994. Ver também: FERRO, op. cit; ROSENSTONE, op. cit.

³³ CARVALHO, Elma de. Cinema, história e educação. *Teoria e Prática da Educação – Revista do Departamento de Educação*, Maringá, v. 3, n. 5, p. 121-131, 1998; SILVA, Marcos. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003; ARAÚJO FILHO, Waldemir de. *Cinema e ensino de História na perspectiva de professores de História*. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007; NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011. Ver também: FONSECA, op. cit.; BITTENCOURT, op. cit.; PERINELLI NETO; PAZIANI, op. cit.

³⁴ PESAVENTO, 2003, p. 78.

e imagens de representação da cidade” que chegam indiretamente ao historiador por meio dos usos de fontes documentais não carregam as marcas simbólicas de reproduzir o “real”, mas, pelo contrário, de (re) criá-lo, isto é, de refigurar tempos, lugares, subjetividades e sensibilidades ligadas aos espaços urbanos.

Trata-se de uma operação epistemológica das mais pertinentes, pois faz da História (ou das “histórias”) um conjunto de saberes (e fazeres) que se reconstrói nos diálogos entre ciência e arte, ficção e verdade, retórica e prova. Em nosso entender, tais diálogos estão indissociavelmente ligados ao problema da narrativa, tanto no campo historiográfico quanto no do ensino de História, mas também um campo fértil para se explorar, com maior densidade e peculiaridade, os estudos culturais e urbanos dentro das experiências de uso da narrativa cinematográfica.

Nesta perspectiva, nos propomos a debater o problema da narrativa histórica e da narrativa cinematográfica (ou “ficcional”) através das contribuições da História cultural (e, por conseguinte, da História cultural do urbano) que se desloca dos domínios historiográficos para as reflexões e práticas de ensino de História (e vice-versa), nos valendo das contribuições de Carlo Ginzburg³⁵. Seus escritos têm contribuído efetivamente em reflexões sobre a narrativa histórica se valer dos desafios, potencialidades e possibilidades que outras narrativas ficcionais/artísticas proporcionam.

Ginzburg não se furtou de participar ativamente do debate envolvendo a relação entre ficção e história. De um lado, ao colocar-se como crítico da *linguistic turn* e do desconstrutivismo, defende o exercício da retórica (no sentido aristotélico), isto é, de que o historiador deve atentar, ao mesmo tempo, para a textura de seu discurso e para a ideia de prova; de outro, divergindo dos pressupostos positivistas, ele reconhece que a história deve ser elaborada segundo o emprego de expedientes narrativos – buscados, por exemplo, na pintura e na literatura – que permitam o desenvolvimento de novas formas de compreender e interpretar a complexidade do “real”.

A posição de Ginzburg a respeito do “aprendizado mútuo” (como ele mesmo afirma) entre história e ficção é evidente – muito embora tente deixar claro seus distanciamentos e aproximações com a narrativa ficcional:

Quanto à narrativa, devo dizer que a noção de narrativa em história tem se moldado nos romances do século 19, mas, se pensarmos em romances do século 20, como os de Proust ou Joyce, fica evidente que a distinção entre

³⁵ GINZBURG, Carlo. *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 D’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. Ver também: GINZBURG, op. cit., 1989; GINZBURG, op. cit., 2002.

ficção e não-ficção se torna muito pouco clara. A esse respeito, uma idéia que muito me atrai é a da relação entre história e ficção como envolvendo competição e desafios mútuos [...] Definiria minha atitude da seguinte maneira: de um lado, gostaria de manter a distinção entre história e ficção de um modo muito claro e mostrar que o conhecimento é possível de ser provado, mesmo o que diz respeito a verdades que nos são desagradáveis; mas, de outro, estou interessado na competição entre os dois domínios e nas tentativas passadas e presentes de anular as fronteiras entre eles. Em outras palavras, acredito que há coisas que podem ser provadas, que há um lado objetivo a ser encontrado, que pode ser aceito mesmo por pessoas que trabalham com pressupostos diferentes; no entanto, também reconheço que os historiadores são pessoas que falam a partir de um lugar – pertencem ao gênero masculino ou feminino, nasceram em determinado contexto etc. – e que, portanto, o conhecimento que produzem é localizado³⁶.

Entretanto, quando questionado sobre os riscos do “lugar social” do conhecimento sugerir a fragmentação da história, Ginzburg pondera ao responder:

[...] O problema, no meu entender, não é negar o “conhecimento localizado”, mas tomá-lo como ponto de partida e ir para além dele em busca de uma comunicação possível, em busca de um conhecimento que possa ser provado e aceito, mesmo quando envolver verdades desagradáveis e dolorosas³⁷.

Tomar o conhecimento localizado “como ponto de partida” com o objetivo de “ir além dele em busca de uma comunicação possível” ou de “um conhecimento que possa ser provado”, ainda que em nome de “verdades desagradáveis e dolorosas”, significa defender a possibilidade de produzirmos narrativas pautadas numa história em aberto, inacabada, nas quais as experiências vividas (e/ou sonhadas) pelo(s) narrador(es) – em nosso caso, professores e estudantes – sejam parte fundamental da refiguração do tempo e do espaço narrados, de modo a torná-los sujeitos ativos, criativos e construtores de novos conhecimentos históricos³⁸.

Quando nos referimos à narrativa histórica, a partir de Ginzburg (ou de autores como Benjamin e Ricoeur), e articulamos com as quatro faces da História cultural (citada páginas atrás), não estaríamos, de um modo especial, a flertar com as potencialidades da linguagem cinematográfica? De que é possível recriar (não ilustrar) outras histórias

³⁶ GINZBURG, Carlo. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 297-298.

³⁷ *Ibidem*, p. 299.

³⁸ RICOEUR, 1997, op. cit.; BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio P. Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1; PAIM, Elisson. Do formar-se ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004. p. 157-171.

– caso das histórias da cidade e do urbano – inclusive (e principalmente) aquelas que produzem uma contra-análise da sociedade? Como disse Ferro:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. *Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las.* Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. *Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História*³⁹.

A proposta de partir das imagens, sabendo da quase inextricável necessidade de dialogar criticamente com outros saberes, para compreender melhor seu regime de historicidade – independentemente das imagens fílmicas serem “reais” ou não, “autênticas” ou não – significa tomá-las como dignas de leitura, análise e interpretação pelo profissional da História, seja ele historiador e/ou professor. Significa também pensar que a narrativa cinematográfica possui valor heurístico e, portanto, tem a capacidade de recriar/refigurar a História, e, em particular, a história cultural da cidade. Dois casos são sintomáticos.

Em Ouro Preto e Mariana, por exemplo, foi desenvolvido o projeto “Ensino de História e identidades locais” (PED-Ufop/Pibid-Capes), organizado por docentes e discentes do curso de História da Ufop⁴⁰. Tal projeto envolveu a produção de 15 curtas-metragens, envolveu alunos de escolas estaduais dessas duas cidades e teve como objetivo romper com a abordagem histórica cujo discurso é apegado às tradições históricas e à “sedução patrimonial”. Para tanto, o projeto teve como pressuposto o entendimento 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 tempo⁴¹.

³⁹ FERRO, op. cit., p. 32, grifo nosso.

⁴⁰ BUARQUE, Virgínia (Org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: identidades através do ensino de História*. Ouro Preto: Ed. Ufop, 2010.

⁴¹ BUARQUE, op. cit., p. 11.

Para a produção dos curtas-metragens envolvendo a história das cidades, partiu-se de um olhar que atribuiu significação às ruas, ao movimento das pessoas, aos seus sentimentos e medos, enfim, considerou-se tudo que envolve o cotidiano dos moradores dessas localidades, com vistas a revelar a apropriação subjetiva que promovem do lugar.

Outra experiência envolvendo a produção de vídeos foi realizada em Uberlândia pelos professores e alunos do curso Normal Superior da Faculdade de Educação e Estudos Sociais (Unipac), nas disciplinas Fundamentos Metodológicos do Ensino de História I e II e Metodologia da História⁴². Esse projeto, de caráter interdisciplinar, teve como objetivo incentivar os professores a desenvolverem aulas mais estimulantes, capazes de fazer com que os alunos se interessassem e participassem da construção do conhecimento histórico, considerando, para isso, a realidade em torno dos educandos.

Segundo os seus coordenadores, o ensino de História deve promover a compreensão da interação entre passado e presente, a problematização do real para entender o processo histórico em sua multiplicidade no tempo e no espaço, assim como deve possibilitar aos alunos a compreensão e análise de diferentes fontes históricas, de maneira que eles possam expressar seus pontos de vista e suas diferentes formas de ver e entender a realidade experienciada por homens e mulheres através de uma concepção de tempo na qual a história mantivesse uma relação ativa com o passado, isto é, que fosse significativa aos discentes⁴³.

Visando favorecer este tipo de abordagem é que se deu a elaboração de vídeos sobre a história dos bairros de Uberlândia: nesta experiência, os alunos foram divididos em grupos de trabalho e escolheram um tema a ser estudado, a partir de aspectos presentes em Uberlândia e região.

A partir da produção dos materiais filmicos é que os futuros docentes foram capazes de “(re)pensar os espaços urbanos, a cidade, o bairro, e a perceber diferentes contornos que anteriormente passavam despercebidos”⁴⁴. A experiência fez com que os professores se sentissem capazes de compreender o mundo e participar do processo de construção da história.

Deste modo, ao voltarem suas “lentes” não apenas para as diversas experiências de desterritorialização e ressignificação de modelos e/ou

⁴² SIMONINI, Giselda Costa; NUNES, Silma do Carmo. 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 Guimarães (Org.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 163-184.

⁴³ SIMONINI; NUNES, op. cit., p. 171.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 181.

projetos de modernização em diferentes cidades, mas também para as representações e identidades urbanas e de que formas as apropriações daquelas forjam a criação de práticas culturais urbanas, profissionais da pesquisa e do ensino de História têm produzido projetos que envolvem reflexões e usos do cinema em ambiente escolar (e fora dele), partindo da temática das cidades e do urbano.

É o que trataremos no tópico a seguir, ao analisar mais detalhadamente o projeto realizado na Unesp, *campus* de São José do Rio Preto, enquanto uma possibilidade de refletir o ensino de História como campo de pesquisa através da produção de curtas-metragens.

Um projeto de ensino-pesquisa em São José do Rio Preto/SP: a produção de curtas-metragens em história cultural do urbano

Para que possamos construir uma nova concepção de pesquisa e ensino de História, parece indispensável levar-se em consideração projetos e experiências de formação de professores comprometidos com as possibilidades reais de transformação dos alunos (futuros docentes) em sujeitos partícipes dos “processos formativos” e dos “saberes da docência”: uma dessas vias, no campo cultural, talvez seja a produção de vídeos de curta-metragem, especialmente os que seguem o estilo do cinema documentário⁴⁵.

De acordo com Perinelli Neto e Paziani:

A produção de curtas-metragens inaugura o desafio de promover experimentos que incorporam a preocupação com uma nova sensibilidade, quanto aos modos de produzir, circular e se apropriar do conhecimento. Sendo assim, o tipo de experiência que comporta parece dialogar de modo mais intenso com a vivência da maioria dos alunos, cujas vidas são partilhadas em frente a TV, nos cinemas, nas redes sociais, no uso de *ipad* e celulares, entre outras tecnologias. Acompanhando outras práticas de ensino exitosas, o emprego de curtas-metragens no ensino de História dilata a presença deste saber entre os alunos, traz novas problematizações sobre as curiosidades e dúvidas humanas a respeito do tempo, ao passo em que também sugere uma melhor convivência entre a erudição e o lúdico, o verdadeiro e o figurativo, o presente e o passado⁴⁶.

⁴⁵ BAYÃO, Luiz Gonzaga. *Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem*. Niterói: Nitpress, 2002; SOARES, Sérgio Puccini. *Documentário e roteiro de cinema: da pré-produção a pós-produção*. Campinas: IA/Unicamp, 2007; PESSOA, Fernão Ramos. *Mas afinal... O que é mesmo documentário?* São Paulo: Senac, 2008; WAINER, Julio. *Idéia, imagens e sons: caminhos para a estruturação de um documentário*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

⁴⁶ PERINELLI NETO; PAZIANI, op. cit., p. 92-93.

Com as possibilidades abertas pela internet (caso das redes sociais e do youtube) e a decorrente produção/compartilhamento de vídeos, tem se ampliado os espaços e as ocasiões em que a visualização de filmes se faz presente para além da sala de cinema ou dos aparelhos de televisão.

Tais experiências nos fazem pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico dessas tecnologias no ensino/aprendizagem, evitando-se assim o tecnicismo e a reificação em torno dessa linguagem. A importância dos estudos voltados para as TIC e a internet vieram se somar experiências envolvendo a produção cinematográfica no próprio ambiente escolar, tendo em vista a mudança na relação estabelecida com as imagens fílmicas nas últimas décadas⁴⁷.

É com essas perspectivas que a proposta de produção de curtas-metragens tem por objetivo mobilizar novos saberes através de um uso participante e criativo das tecnologias em práticas educativas que, de forma dialética e dialógica, articulem o erudito e o lúdico, a figuração e a verdade, o presente e o passado (e até o futuro). Uma dessas experiências materializa-se no projeto “Tempo e espaço em evidência...”.

De 2010 a 2015, foram produzidos 27 curtas-metragens por graduandas/os do mencionado curso, voltados para o ensino de História, com duração média de dez minutos cada e a partir de temas envolvendo aspectos urbanos da realidade empírica de São José do Rio Preto⁴⁸. As temáticas dos vídeos foram definidas a partir de leitura atenta e crítica dos objetivos pedagógicos e eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Fundamental)⁴⁹: a) *Ícones arquitetônicos*; b) *Logradouros públicos*; c) *Inovações tecnológicas*; d) *Condições urbanas e marcos ambientais*; e) como uma marca de permanência dentro do espaço urbano, as *Sociabilidades rurais*.

O enfoque principal desse projeto está situado na construção de “outras narrativas” a partir de um método de análise (o “método indiciário”⁵⁰) – associado às contribuições teórico-metodológicas de Carlo Ginzburg – com o objetivo de refletir acerca das relações entre processos formativos, práticas educativas, ensino de História e

⁴⁷ DUARTE, op. cit.

⁴⁸ PERINELLI NETO, op. cit., 2011.

⁴⁹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997 (referente aos atuais 1º ao 5º anos); BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília, MEC/SEF, 1998 (referentes aos atuais 6º ao 9º anos).

⁵⁰ Segundo Ginzburg, o foco principal do método indiciário consiste em analisar os pormenores mais negligenciáveis, de modo a encontrar nos elementos mais imperceptíveis, residuais, triviais, sinais reveladores de problemas, sintomas, casos individualizados e profundos.

linguagens audiovisuais, com destaque para o cinema sob a forma de curtas-metragens.

Ao indagarmos sobre as possibilidades e os desafios de construção de “outras narrativas”, estamos, de algum modo, inseridos num emaranhado de questões alicerçadas no “como” formar professores de História capazes de lidar com práticas e representações de um mundo no qual as tecnologias da informação e comunicação e as linguagens audiovisuais parecem configurar um novo paradigma que “[...] inaugura o desafio de promover experimentos que incorporam a preocupação com uma nova sensibilidade...”⁵¹.

Conforme já dito, a importância alcançada pela linguagem cinematográfica guarda vínculos com a transformação do olhar humano na modernidade, na maneira de conhecer, de provocar encantamento e de intervir na refiguração de discursos e imagens de representação de mundo⁵². Essa vereda parece ser compreendida e interpretada por Robert Rosenstone:

*Mudar a mídia da página para a tela, acrescentar imagens, som, cor, movimento e drama é alterar a maneira como lemos, vemos, percebemos e pesamos 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. Como o seu mundo nunca pode ser interpretado literalmente, o filme histórico cria imagens, seqüências e metáforas visuais ricas que nos ajudam a ver e pensar sobre o que existiu. As suas verdades são metafóricas e simbólicas, e não literais. O filme histórico não apenas desafia a História tradicional, mas nos ajuda a voltar para uma espécie de estaca zero, uma sensação de que nunca podemos conhecer realmente o passado, mas apenas brincar constantemente com ele, reconfigurá-lo e tentar dar significado aos vestígios que ele deixou*⁵³.

A produção e os usos do cinema em atividades de pesquisa e ensino tendem a auxiliar na problematização do estatuto da História enquanto conhecimento indireto do “passado”, já que, segundo Rosenstone afirmou, “nunca podemos conhecer realmente o passado, mas apenas brincar constantemente com ele, reconfigurá-lo e tentar dar significado aos vestígios que ele deixou”: a tela cinematográfica altera nossas leituras, percepções e interpretações do “passado” – e o próprio conceito de tempo histórico. Em decorrência disso, permite ressaltar o papel das linguagens, das narrativas e dos sujeitos na história.

⁵¹ PERINELLI NETO; PAZIANI, op. cit., p. 92.

⁵² SCHWARTZ; CHARNEY, op. cit.; NÓVOA; FRESSATO; FEIGELSON, op. cit.

⁵³ ROSENSTONE, op. cit., p. 239, grifo nosso.

Um outro ponto a destacar é que o conhecimento histórico assim construído – ao contrário do que se pensa – não abandona os pressupostos científicos de “verdade” e “objetividade” ou “prova”, mas os desloca para um domínio da hermenêutica na qual o professor de História se vê na iminência de articular as dimensões micro e macro-históricas através de análises “do”, “no”, “por meio do” e “para além do” local⁵⁴.

Nesta perspectiva é que apostamos, ao longo de cinco anos de projeto, numa abordagem do ensino de História pautado por um campo temático de pesquisas voltadas à história cultural do urbano, e, mais especificamente, às narrativas produzidas sobre a (e na) cidade, haja vista que o objetivo principal continua sendo o de tornar a narrativa cinematográfica um mote profícuo para repensarmos o fazer-se docente. Isto por que tal procedimento revaloriza e ressignifica os “saberes da docência” – experienciais, práticos, teóricos, curriculares, pedagógicos⁵⁵ – através de uma relação dialética entre pesquisa e ensino de História⁵⁶, na medida em que a preocupação com o lugar social de produção dos conhecimentos históricos e os nexos existentes entre esses conhecimentos e a produção audiovisual não se separam dos processos formativos.

Por último, e não menos relevante, sabemos que o vídeo digital tem gerado uma febre pela “documentação filmográfica do real”, percebida em atitudes cotidianas e privadas, bem como em ações cinematográficas propriamente ditas⁵⁷, tornando mais disseminada a produção barateada de materiais fílmicos⁵⁸: câmeras filmográficas são economicamente cada vez mais acessíveis e estão integradas a celulares e máquinas fotográficas, e os *softwares* gratuitos de edição passaram a ser mais disponíveis, caso do Windows Movie Maker, **Sony Vegas**, **Super DVD Video Editor** e **Eyepot**⁵⁹.

⁵⁴ GINZBURG, 1989, op. cit. Na perspectiva histórica e antropológica das reflexões sobre as articulações entre micro e macro, ver também: BIRSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn (Org.). *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 97-130; GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997. BURKE, Peter. *História e teoria social*. Trad. Klaus Gerhardt e Roneide Majer. São Paulo: Unesp, 2002.

⁵⁵ TARDIF, op. cit.

⁵⁶ MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004; SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

⁵⁷ MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir (Org.). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014; MESQUITA; LINS, op. cit.

⁵⁸ MOLETTA, Alex. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

⁵⁹ VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloisa; FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. In: CICLO DE PALESTRAS SOBRE NOVAS

Pautados nessas mudanças históricas, tecnológicas e culturais, falemos da problematização metodológica de nosso projeto. Os alunos procuraram realizar entrevistas, na maioria das vezes, com sujeitos “anônimos”. Além disso, fotografias, vídeos, dados estatísticos, jornais impressos, charges, gravuras, plantas arquitetônicas, monumentos públicos, mapas geográficos e obras artísticas (músicas, quadros), entre outros materiais, igualmente foram empregados na construção das narrativas fílmicas sobre temas urbanos. Deste modo, além da preocupação com as provas, nota-se na produção desses vídeos a exploração de um conjunto variado de fontes: todos esses materiais foram tratados como indícios que tornavam possível o acesso às realidades históricas neles contidos, portanto, neles expressos, segundo o olhar e a interpretação do sujeito envolvido.

Os alunos foram divididos em grupos e participaram de todas as etapas envolvendo a produção dos vídeos – a criação do roteiro, do argumento, do enredo, da edição e escolha da trilha sonora. Para auxiliar no desenvolvimento do trabalho, foram indicadas leituras acerca da produção de narrativas cinematográficas e oferecido um curso sobre produção de vídeos, composto por módulos como: Windows Movie Maker, história do cinema mundial; História do cinema brasileiro; Planos cinematográficos; Movimentos de câmera, roteiro cinematográfico e manuseio de câmeras filmadoras⁶⁰.

Eles apresentaram suas produções para a classe no término do semestre letivo e, no ano seguinte, exibiram os vídeos na “Mostra de Curtas”, evento destinado à comunidade e realizado na própria universidade – que, em novembro de 2015, esteve em sua quinta edição. Após a mostra, os vídeos foram postados em site criado especialmente para esse fim (<http://cineducacao.jimdo.com>).

Cabe dizer que a produção dos curtas-metragens de História produzidos e debatidos no curso de Pedagogia da Unesp partem das relações, de um lado, entre cultura e cidade, e, de outro, entre cinema e história. Com relação a esta última, estamos de acordo com as reflexões de Eduardo Coutinho, segundo as quais o filme documentário não é produto da ficção (a imaginação, a fantasia), nem a “filmagem da verdade” (a verdade com “V” maiúsculo). Para ele, o documentário constitui a “verdade da filmagem” – ou seja, a revelação de situações e momentos em que a verdade se “faz” e de todo o acaso e aleatório que pode acontecer

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 10., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Cinted/UFRGS, 2007. p. 145-151; RABIGER, Michael. Uma conversa com professores e alunos sobre a realização de documentários. In: DOURÃO; LABAKI, op. cit., p. 71-94.

⁶⁰ BAYÃO, op. cit.; MOLETTA, op. cit.

e intervir nela⁶¹. Ou ainda a ideia de “real filmado”, segundo o qual se o “real” existe, ele é fruto de seleções, montagens e subjetividades por parte da equipe de filmagem, e, por que não, das cenas e personagens filmados⁶².

Mas também pensamos a produção desses curtas em sua perspectiva antropológica: o documentário e todos os discursos, imagens e representações sociais que envolvem sua elaboração (tema, roteiro, trilha sonora, enquadramentos, montagem, produção, edição, publicização) são apreendidos, apropriados e utilizados nas experiências vivenciadas (e refletidas) na prática pelos próprios educandos – transformados, assim, em agentes produtores de cultura⁶³.

A título de encerramento, o projeto envolvendo a produção de curtas-metragens do curso de Pedagogia repousa em concepções a respeito dos saberes necessários à prática docente, defendidos por Paulo Freire – casos da educação dialógica e da ideia de autonomia. Assim, a construção das narrativas fílmicas sobre temas e problemas ligados a São José do Rio Preto impele ao reconhecimento e prática de certos saberes por parte dos docentes, caso de “ensinar exige pesquisa”, “ensinar exige rigorosidade metódica” e, acima de tudo, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”⁶⁴.

Daí acreditarmos que é por um viés cultural, pedagógico, problematizador e experienciado que podemos incorporar os curtas-metragens em práticas educativas de História e, em particular, de História cultural/História cultural do urbano. Eis porque o cinema tem sido alvo de debates e produções acadêmicas, tanto no que concerne às relações com a educação, quanto com o ensino de História.

⁶¹ COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. *Projeto História, Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 165-171, 1997; XAVIER, Ismail. Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna. *Comunicação e Informação, Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação, Goiânia*, v. 7, n. 2, p. 180-187, 2004.

⁶² MESQUITA; LINS, op. cit. Ver também: DOREA, Joana de Conti. *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho, e os efeitos de real no cinema documentário. *Póiesis, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC, v. 1, n. 13, p. 173-184, 2009.

⁶³ HIJIKI, Rose. Antropólogos vão ao cinema: observações sobre a constituição do filme como campo. *Cadernos de Campo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, São Paulo, v. 7, ano VII, p. 91-113, 1998; CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. *Verso e Reverso, Revista de Comunicação*, São Leopoldo, v. 24, n. 55, p. 47-56, 2010.

⁶⁴ FREIRE, 2000, op. cit., p. 28-34.

Considerações finais

As experiências de produção de curtas-metragens constituem parte fundamental de um projeto interdisciplinar que envolve a historiografia cultural e a metodologia/prática de ensino de História em diálogo com outras áreas das ciências humanas – Geografia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Letras. O enfoque numa base empírica (a cidade de São José do Rio Preto) nos permitiu refletir sobre as potencialidades e possibilidades de se trabalhar com a História cultural/História cultural do urbano enquanto mote para repensarmos o ensino como um campo temático de pesquisas em História.

Nele devem ser valorizados os laços entre ensino e pesquisa e/ou tecnologias audiovisuais e saberes docentes, de modo que alunos e professores possam mobilizar, em seu cotidiano escolar (e extraescolar), os saberes necessários a uma prática educativa autônoma e plural⁶⁵. Acreditamos que os debates em torno dos saberes, sujeitos e linguagens – elementos mediadores de processos formativos – representam uma base epistemológica e empírica relevante nas relações de ensino-aprendizagem em História. Mais do que isso, possibilitam redimensionar o próprio conceito de formação, não como sinônimo de “dar forma a”, “enquadrar” ou “preestabelecer” o ensino, mas no sentido de “fazer-se” professor, pois

[...] apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura vigente, propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades [...] (onde entende-se) formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilita-nos pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se [...]⁶⁶.

Trata-se também de um projeto que distancia-se tanto da ideia de “círculos concêntricos” quanto de uma estética “localista” (o local pelo local)⁶⁷: ao contrário, a dimensão local – vista como suporte “técnico” e “material” por onde emergem temporalidades, espacialidades, subjetividades, memórias, imaginários – é tomada como mote privilegiado na qual várias questões “macro-históricas” relativas à cidade e ao urbano (ou mesmo ao seu oposto e complemento: o campo e o rural) são analisadas detidamente, circunscritas à análise micro-histórica na perspectiva de Ginzburg.

Por esse viés, a produção dos curtas-metragens voltados ao ensino de História promoveu um conjunto de experiências socioculturais

⁶⁵ FONSECA, op. cit.

⁶⁶ PAIM, op. cit., p. 158 e 162.

⁶⁷ FONSECA, op. cit., p. 154.

de pesquisa e criação compartilhadas entre os alunos, vistos como “agentes” produtores de suas próprias criações. Divididos em grupos, eles participaram coletivamente de todas as etapas envolvendo a produção dos vídeos, como a criação do roteiro, do argumento, do enredo, além da edição e da escolha da trilha sonora – culminando com a apresentação e a avaliação de seus curtas-metragens durante a “Mostra de Curtas”.

Assim, a produção audiovisual mencionada parece inaugurar o desafio de promover experimentos que incorporam a preocupação com uma nova sensibilidade quanto aos modos de produzir, circular e se apropriar do conhecimento. O tipo de experiência que comporta dialoga de modo intenso com a vivência da maioria dos alunos, cujas vidas são compartilhadas em frente à TV, nos cinemas, nas redes sociais, no uso de *tablets* e celulares, entre outras tecnologias. Com esse desafio, transformar o aluno em sujeito da produção de um material audiovisual significa pensar, segundo Freire⁶⁸, no compromisso do educador de que “não há docência sem discência”, que “ensinar não é transferir conhecimentos” e que “ensinar é uma especificidade humana”: assim se poderá prepará-lo qualitativamente para refletir e agir reflexivamente sobre os saberes históricos.

Recebido em: 14 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 4 de junho de 2016.

⁶⁸ FREIRE, 2000, op. cit. As referências entre aspas referem-se aos eixos norteadores do livro *Pedagogia da autonomia*.