

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CLAUDIO EDUARDO DA SILVA

**ENTRE PRESCRIÇÕES E LIÇÕES:
AS PERSPECTIVAS DA SÉRIE *APONTAMENTOS* PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1986 - 1993)**

**GUARULHOS
2020**

CLAUDIO EDUARDO DA SILVA

**ENTRE PRESCRIÇÕES E LIÇÕES:
AS PERSPECTIVAS DA SÉRIE *APONTAMENTOS* PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1986 - 1993)**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Universidade Federal de São Paulo na área de concentração: *Ensino de História*

Orientação: Prof.^a Dr.^a Elaine Lourenço

**GUARULHOS
2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

SILVA, Claudio Eduardo da.

Entre Prescrições e Lições: As Perspectivas da Série Apontamentos para o Ensino de História no Estado de São Paulo (1986-1993) / Claudio Eduardo da Silva. – 2020. – 0 f. 179

Dissertação (Mestrado). – Guarulhos : Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Elaine Lourenço.

Título em [Francês]: [Parmi des prescriptions et de leçons: les perspectives de la serie apontamentos (1986-1993)].

1. Ensino de História e Cinema. 2. ProfHistória. 3. Série Lições com Cinema 4. Série Apontamentos 5. Videoteca CENP I. Elaine Lourenço. II. Entre Prescrições e Lições: As Perspectivas da Série Apontamentos para o Ensino de História no Estado de São Paulo (1986-1993)

CLAUDIO EDUARDO DA SILVA
ENTRE PRESCRIÇÕES E LIÇÕES:
AS PERSPECTIVAS DA SÉRIE APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1986 - 1993)

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Universidade Federal de São Paulo na área de concentração: *Ensino de História*

Aprovação: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Elaine Lourenço
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Marco Antônio da Silva
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é um processo difícil. Escolher as palavras certas para tecer elogios às pessoas do meu convívio é uma atitude que eu faço muito bem de maneira espontânea e verbal, mas que tenho certas dificuldades em trazer à tona meus sentimentos em palavras expressas de forma escrita, talvez por isso eu tenha me apegado a minha vida toda muito ao cinema, a poesia da imagem e do som, sempre me foi muito mais agradável. Mas aqui, vou me valer desse esforço para mencionar as pessoas que fizeram esse trabalho possível em vários sentidos.

A primeira pessoa que eu menciono nos meus agradecimentos é a minha namorada e companheira Sílvia, essa mulher excepcional ficou o tempo todo ao meu lado não deixando que o nervosismo, o desespero e a ideia de desistir do trabalho tomassem conta da minha cabeça. Escreveu recados de apoio, me abraçou, disse “calma” quantas vezes foi preciso e sempre teceu elogios a mim e ao meu trabalho como forma de incentivo, por muitas vezes ela acreditou mais na minha capacidade do que eu mesmo, não tenho palavras que possam mensurar o quanto eu sou feliz por tê-la ao meu lado, como eu disse certa vez: “escrever com a Sílvia em casa me deixava muito mais calmo”. Por isso só tenho a dizer que a amo, e muito.

Sequencialmente, eu tenho muito a agradecer a três mulheres exemplares que eu tive ao longo da minha vida, minhas mães: Eduarda, Maria Helena e Maria Rita. Mulheres que passaram a vida toda se entregando para dar os melhores aos seus filhos. Tudo que fizeram por mim desde meu nascimento até minha vida adulta são de valor inestimável: educação, incentivo à leitura, às artes, viagens, compreensão com meus erros, elogio com os acertos, broncas, enfim. Hoje posso dizer claramente e sem receio: esse trabalho é parte de vocês!

Cabe aqui deixar um parágrafo de agradecimento a todos os meus amigos de maneira geral em sem exceções, eles por muitas vezes serviram de válvula de escape para as tensões que é escrever uma dissertação de mestrado. As brincadeiras durante o processo, os bares antes da pandemia, e as perguntas e as mãos estendidas em auxílio sempre foram muito bem-vindas, escapar da estafa, procrastinar para aliviar os problemas, compartilhar o cansaço, também faz parte do processo e ajuda muito.

Nesse trecho queria agradecer especificamente cinco amigos em especial: Adriana Tiveron, Cadu, Daniel, Natália, Rômulo e Rui. Adriana foi uma das pessoas que mais se mostrou preocupada e interessada com meu trabalho, ofereceu ajuda insistentemente,

mostrando que tem um coração enorme e que tinha um interesse muito grande na minha formação, me tratou como se eu fosse uma pessoa da própria família e que estava pronta para ajudar assim que eu recorresse a ela, escrevi todas essas linhas e páginas, pensando na sua benevolência o tempo todo.

Cadu é um irmão, entrou no mestrado enquanto eu já estava no processo, mesmo assim se dispôs a debater o texto, a falar sobre o assunto, a ler, perguntar se estava tudo bem, e muitas vezes falar sobre coisas triviais. Basicamente um apoiou o outro nesse processo intenso e solitário que é a escrita e se preocupou e conversou bastante comigo, principalmente, na reta final onde o peso da entrega, o prazo e a defesa desgastam muito, principalmente o lado psicológico. Muito obrigado!!!

O Daniel pode achar estranho que eu o mencione individualmente nesses agradecimentos, mas não teria como ser diferente. Não era de fazer perguntas frequentes sobre o meu trabalho, ou sobre como estava passando pelo processo e ao mesmo tempo conversava comigo o dia todo e ouvia todos tipos de desabafo durante esses 3 anos em que me dediquei à dissertação. Inúmeros dias ele desviou minha atenção e eu a dele, porém em todas as vezes essas escapadas eram essenciais para que eu colocasse a cabeça no lugar e voltasse para o texto com mais vigor, e ele só vai descobrir o seu papel nessa dissertação quando ler essas linhas.

A Natália também é uma querida, se mostrou por muitas vezes interessada em ajudar no que fosse possível: leitura, revisão, bibliografia, como falar e o que falar durante a qualificação, durante a defesa. As conversas com ela ao longo do processo foram essenciais para eu entender que era parte do processo não estar muito disposto as vezes e que umas risadas, umas cervejas e uma longa noite de conversa e música eram essenciais para seguir em frente e suportar o trabalho e o nosso momento histórico. Compartilhamos muitas leituras e muitos desabafos, acho que não teria como ser diferente.

Já o Rômulo é um amigo daqueles que não se abre mão. Sempre disposto a ajudar e a conversar sobre diversos assuntos, principalmente os que envolvem literatura, em dois anos que passamos a conviver com mais frequência foram milhares de ideias trocadas e muito projetos a se fazer, alguns que se realizaram e que também entraram nessa fase como uma forma de esfriar a cabeça e a mente em relação às dificuldades e do isolamento que é o processo de escrita. Também se disponibilizou para revisar o texto e para me indicar pessoas que fizessem revisão. Talvez ele não tenha visto dessa forma, mas contribuiu e muito pra que eu chegasse até aqui.

Falando dos meus amigos, por fim, mencionarei o grandioso irmão que eu tenho Rui. O Rui é um cara que não só tem papel importante na minha vida como também na minha carreira docente. Nos tornamos amigos de uma maneira descontraída em uma confraternização da escola em que trabalhávamos. Desse dia em diante estabelecemos uma amizade que dura anos e foi um cara que sempre esteve disposto em me levantar como professor e em nenhum momento tentou outra coisa para mim a não ser erguer minha carreira junto com a dele. Me indicou inúmeras leituras, como preparar uma aula melhor, trabalhar determinados documentos em sala de aula, enfim, quase um professor particular de Ensino de História. Rui também tem responsabilidade sobre esse mestrado, me ajudou no processo seletivo, me ajudou a treinar a redação, corrigiu incessantemente o texto, e quando eu entrei no programa, foi o primeiro a me avisar. Portanto, talvez não seja preciso me alongar que durante o processo de escrita sempre esteve ao meu lado, e assim como antes, sempre estará.

Esse trabalho também é dedicado aos alunos que passaram por minha vida e também aos que passarão, se um dia lerem essa dissertação saberão que todos os meus esforços em termos de estudo são voltados para melhorar o processo de aprendizagem deles. Aos meus alunos que hoje já terminaram o Ensino Médio, fazem Ensino Superior ou estudam para isso, eu agradeço sempre as palavras de incentivo e de apoio que acreditaram e comemoraram junto comigo o momento em que eu ingressei nesse programa, dedico, até mesmo, àqueles que acharam que perderiam o professor que viria a ser mestre logo menos, para mim isso foi uma demonstração de carinho, muito mais do que qualquer coisa. Muito obrigado!!!

Por fim quero agradecer à pessoas que tive o prazer de conhecer no programa, o amigos de sala, os amigos do que fiz do porfHistória 2016 e aos professores que conheci durante esse período, tanto do programa quanto de fora dele. Aqui cabem também algumas menções individuais de agradecimento: primeiro eu gostaria de agradecer, sem exceção, a todos os meus amigos de turma, que leram o trabalho quando eu precisei, que deram apoio com questões burocráticas da escola, que debateram questões de ensino no grupo de WhatsApp, que viajaram juntos para Salvador, que sentaram-se a mesa ou que fizeram festa para beber e comemorar e que sempre estavam dispostos a estender às mãos para tornar esse processo menos difícil e menos doloroso. Agradeço imensamente cada um de vocês!

Do Profhistória 2018 é preciso mencionar três grandes amigos que conheci daquela turma. Primeiramente o David que junto com o Rui, sem me conhecer, se dedicou a ler e corrigir minhas redações de treino para que eu pudesse ingressar no programa, lhe devo essa até hoje. É preciso mencionar João Misael, o Misa, desde o encontro em Campinas abriu o diálogo comigo sobre sua dissertação e sempre esteve disposto a conversar sobre o assunto e

me ajudar, as palavras faltam para agradecer. Agradeço também imensamente a Grazi que sempre se dispôs a conversar quanto ao trabalho e outros assuntos relacionados ao Grupo de Trabalhos, com certeza uma amiga que estará sempre no coração.

Obviamente, não poderá faltar uma menção aos professores que se dedicaram ao melhor para que essa dissertação acontecesse. Aqui cabe mencionar em específico os professores: Alexandre Godoy e Maria Rita de Almeida Toledo que durante as aulas se empenharam em conversar comigo após o dia letivo para sanar dúvidas e lapidar essa pesquisa. A professora Maria Rita foi quem me trouxe a ideia e o meu objeto, o que faz dela uma pessoa fundamental para esse trabalho. Já o professor Alexandre realizou duas leituras críticas do projeto: uma em sua disciplina Seminário de Pesquisa e outra na qualificação, ambas serviram para delinear o texto e lapidar as ideias, que sempre foram excelentes!

Assim, menciona também, nesses agradecimentos o professor Dr. Marco Antônio Silva, pelo qual eu tenho admiração pelos trabalhos com cinema e ensino desde a época da graduação, mas que ganhou um carinho especial após conhece-lo pessoalmente. Também dedicado a fazer uma leitura crítica dessa dissertação e que me levou para ótimos caminhos permitindo com que eu fizesse um trabalho mais coerente e interessante.

Finalizando, como não pode faltar, agradeço imensamente a professora Dr^a e minha orientadora Elaine Lourenço que sempre abriu espaço e trilhou caminhos que possibilitaram a criação desse trabalho. A professora tem papel fundamental para a lapidação dos conceitos e conteúdo que seguem nas linhas seguintes, sempre se mostrou bastante disponível e disposta a conversar sobre a dissertação e sobre os rumos que o texto deveria tomar, além disso também participou de um processo que me inseriu no Grupo de Trabalhos do Ensino de História da ANPUH e sempre me guiou em relação, principalmente, dos meus exageros durante o trabalho. Obrigado!

RESUMO

Esse trabalho tem como finalidade perscrutar a história recente do Ensino de História no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida através da análise de um material didático da Videoteca Pedagógica Ceduc-vídeo e, também, pela análise das prescrições dos filmes elencados pela série *Apontamentos* para a disciplina História – a análise das prescrições constitui-se como o eixo central deste trabalho. Por fim, examinamos os filmes dessa série que foram selecionados pela *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º grau* e as possibilidades de trabalhos do material de apoio *Lições com Cinema*. Mediante o estudo cuidadosos desses objetos, procuramos compreender como o cinema era pensado para o contexto da sala de aula no final da década de 1980 e início de 1990.

Palavras-chave: Ensino de História e Cinema, ProfHistória, Série Lições com Cinema, Série Apontamentos, Videoteca CENP.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif sonder l'histoire récente de l'enseignement d'histoire au Brésil, plus précisément dans l'état de São Paulo. La recherche a été développée à travers l'analyse d'un matériau didactique de la vidéothèque pédagogique Ceduc-vídeo et, aussi, par l'analyse des prescriptions des films sélectionnés par la *Apontamentos* pour le cours d'histoire – l'analyse des prescriptions se constitue comme l'axe central de cette recherche. En dernier, nous nous occupons de l'examen des films de cette série qui ont été sélectionnés par la proposition de programme d'études pour l'enseignement de l'histoire deuxième degré et les possibilités des travaux du material d'appui *Leçons avec le cinema*. Donc, après une étude minutieuse de ces objets, nous recherchons comprendre comment le cinema était pensé dans le contexte de la salle de classe à la fin des années 1980 et début des années 1990.

Mots-clés: enseignement d'histoire et cinema, profHistoire, leçons avec le cinema, serie apontamentos, vidéothèque CENP .

TABELAS

TABELA 1- FILME POR AUTOR E FORMAÇÃO DE ACORDO COM A PRESCRIÇÃO	102
TABELA 2- FILME POR GÊNERO E SÉRIE INDICADA NA "PROPOSTA"	108
TABELA 3- FILME POR SEÇÃO PRESENTE NA SÉRIE APONTAMENTOS.....	109
TABELA 4- RELAÇÃO DOS FILMES PRESCRITOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 – A ESCOLA DO ESTADO SÃO PAULO DOS ANOS 1990: PROPOSTAS CURRICULARES E ESTRUTURAS ADMINISTRATIVAS	16
1.1 – OS FINS DA DITADURA: O NOVO SINDICALISMO E OS VELHOS PERSONAGENS DO PALCO POLÍTICO BRASILEIRO	16
1.1.1 - AS ESPERANÇAS E DESESPEROS DOS GOVERNOS SARNEY E COLLOR	21
1.1.2 - OS GOVERNOS DE SÃO PAULO: TRÊS VEZES PMDB	22
1.2 – A ESCOLA DOS ANOS 1980 E 1990: ESTRUTURAS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS	23
1.2.1 - A REESTRUTURAÇÃO ESCOLAR DOS GOVERNOS PMDB (1982-1994)	24
1.2.2 - OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA (1986–1993)	29
1.3 – A PROPOSTA PRELIMINAR DO 2º GRAU DE 1993	52
1.3.1 - ESTRUTURA DA CENP NO CURRÍCULO	52
1.3.2 - TEORIAS DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO	53
1.3.3 - IDEOLOGIA OU O LUGAR DOS PERSONAGENS: A MÚLTIPLA HISTÓRIA	54
1.3.4 - TEMPO	55
1.3.5 - EIXOS TEMÁTICOS	57
1.3.6 - BIBLIOGRAFIA E EIXOS TEMÁTICOS	58
2 – UMA VIDEOTECA PARA A EDUCAÇÃO, UMA VIDEOTECA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O PROJETO CEDUC-VÍDEO E O CADERNO <i>LIÇÕES COM CINEMA</i>	60
2.1 – A TOTALIDADE DO PROJETO: A VIDEOTECA PEDAGÓGICA DO INÍCIO AO ESQUECIMENTO	61
2.1.1 - CEDUC-VÍDEO, A HISTÓRIA DA VIDEOTECA PEDAGÓGICA	62
2.1.2 - A SÉRIE <i>APONTAMENTOS</i>	65
2.1.3 - <i>LIÇÕES COM CINEMA</i>	68
2.1.4 - A FORMAÇÃO DO ACERVO DA VIDEOTECA	75
2.1.5 - ENTRE CORTES E RECORTES: A BUSCA PELA FONTE	77
2.1.6 - CINEMA E O CURRÍCULO DE 1993	80
2.1.6.1 - As escolhas dos filmes comparadas com as propostas dos autores	82
2.1.6.2 - 1ª Série – Terra e Trabalho	83
2.1.6.3 - 2ª Série – Indústria, Urbanização e Trabalho	85
2.1.6.4 - 3ª Série – História e Movimentos Sociais: cidadania e direitos humanos	88
3 – NÃO EXISTE PRESCRIÇÃO SEM AUTOR: A LEITURA DOS FILMES SOB O OLHAR DOS AUTORES DA SÉRIE <i>APONTAMENTOS</i>	95
3.1 – TRAZENDO À TONA OS OLHARES SOBRE O CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA DE 1980 A 1993	95
3.2 – DECUPANDO O MATERIAL DA SÉRIE <i>APONTAMENTOS</i>	99
3.3 – CINEMA COMO A “ARTE DO REAL”, “CONTRADOCUMENTO” E FONTE HISTÓRICA	110
3.4 – DOCUMENTÁRIOS	112
3.5 – DOCUMENTÁRIO TELEVISIVO	131
3.6 - FILMES DE FICÇÃO	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TODO FILME TEM UM FINAL ABERTO.	161
4 – UMA TABELA PARA A VIDEOTECA: OS FILMES DA VIDEOTECA CEDUC-VÍDEO ELENCADOS PARA ENSINO DE HISTÓRIA	165
FONTES	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

INTRODUÇÃO

A minha história com o Cinema é anterior, muito anterior, à minha história com a História, pelo menos, tão antiga quanto. Eram corriqueiros os momentos em que íamos religiosamente todos os fins de semana na locadora, ao entrar pelas prateleiras, eu ouvia a frase: “escolhe um filme, mas um só!”. Sempre foi parte integrante da minha rotina, e me preocupava pouco com a minha única escolha, pois adorava também os filmes diversos que eram escolhidos pela minha mãe, por isso, desde muito cedo, fiquei familiarizado com as mais diversas formas de película que cruzavam a sala da minha casa. Coleções da *Folha de São Paulo*, tais como: *Os Melhores de Cannes*, *Clássicos*, *Maiores Vencedores do Oscar*, *Coletâneas de Filmes Franceses*, etc., formaram minha identidade cinematográfica ao longo da infância, adolescência e juventude.

Lembro que a primeira vez que coloquei os pés na Universidade de São Paulo (USP), foi para visitar a Escola de Comunicação e Artes (ECA) para um trabalho de evento cultural da escola. Ali conheci a moviola, o estúdio, a câmera e uma série de aparatos técnicos para a realização de um filme. Lembro também que na época o filme nacional que estava fazendo sucesso era *Baile Perfumado*, de 1996, dirigido por Lírio Ferreira e Paulo Caldas.

Essa relação se estabeleceu por muito tempo, hoje com os meios de *stream*, filmes *on-line*, *YouTube* e outras plataformas, mirraram minha coleção de filmes, que agora é menor que minha coleção de livros. Pouco importa, pois se, por um lado, não compro mais *DVDs* e *VHS*, por outro lado, frequento¹ as salas de cinema constantemente. Mas a minha relação vai um pouco além. Por idos do final dos anos 2000, e início de 2010, realizei dois cursos práticos de cinema e desenvolvi dois curtas-metragens, e nesse intermeio um documentário sobre a especulação imobiliária no centro velho de São Paulo, isso concomitantemente com a faculdade de História e a pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Mas, a experiência prática com o cinema não foi tão satisfatória, então voltei-me à teoria.

Na PUC-SP, durante as disciplinas de extensão em “História, Sociedade e Cultura” desenvolvi um projeto sobre cinema e Guerra Civil Espanhola que não alcançou muito sucesso nos processos seletivos que me inscrevi. Mas, mesmo assim, ainda permanecia na busca por realizar uma pesquisa onde o cinema era objeto. Na escola, a qual entrei em 2011, e estou até hoje, a história foi um pouco diferente. Ali realizei alguns eventos culturais sobre

¹ Enquanto escrevo essa dissertação, passamos por um momento em que uma pandemia impeliu ao isolamento social, até agora, 29/08/2020. Estou há quase nove meses sem ir ao cinema.

cinema e com cinema, um curso junto com meu amigo Rui Leon sobre cinema nazifascista e outras aulas, aqui e ali, envolvendo obras cinematográficas, desde as mais famosas até algumas menos conhecidas, cheguei até a realizar uma premiação como o Oscar!!!

Embora isso tenha se passado ao longo de minha carreira, houve muitas vezes em que o filme foi impedido de ser passado aos alunos. Hoje enfrentamos novos problemas, como: questões de conexão, *DVD* riscado, ausência de um programa de edição para recortar o filme, ou até de um programa para rodar filme, que parou por problemas de atualização, etc. Mas também velhos problemas: o filme pode ser inadequado, os alunos não entendem a história do filme, o tempo da aula não dá para passar o filme inteiro, se extrapolar o tempo atrapalha a aula do outro professor, falta de equipamento adequado, som, tela, etc. Sabemos, a história é feita de mudanças e permanências.

Todos esses relatos confluem para o ponto que aqui estamos, hoje, ano de 2020, eu entregando uma dissertação sobre cinema, sobre uma videoteca, com filmes e modos de reprodução que me lembram a infância, que ao longo da escrita me trouxeram à tona memórias das mais variadas, inclusive ao me recolocar em contato com filmes que assisti na infância e adolescência, ou seja, esse trabalho não é somente uma questão teórica, é também pessoal. Por isso, creio que caiba aqui, contar a trajetória da minha pesquisa.

Entre no Mestrado Profissional do Ensino de História em 2018, na segunda turma da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Antes de iniciar as aulas, algumas semanas antes, já havia adquirido a obra *Humberto Mauro, Cinema, História* (2013), de Eduardo Morettin, e por ali comecei a traçar um anteprojeto no qual eu pretendia entender os filmes direcionados para o Ensino de História feitos pelo *Instituto Nacional de Cinema Educativo* (INCE), principalmente entre os últimos anos de sua existência entre 1961 e 1966. No entanto, em conversa com a professora livre-docente Maria Rita de Almeida Toledo, foi-me sugerido trabalhar com o material *Lições com Cinema* e, posteriormente, já em orientação, essa ideia foi consolidada com a professora doutora Elaine Lourenço, onde inserimos em nossa pesquisa as prescrições da série *Apontamentos*, que posteriormente viria ser o objeto principal desse trabalho.

Confesso que em um primeiro momento fiquei um pouco insatisfeito com a pesquisa, mas conversando com meus colegas, vi que isso se tratava de uma condição quase normal: começar o trabalho é muito mais difícil do que terminá-lo, portanto, o problema não era necessariamente sobre o que eu estava escrevendo, mas sim sobre como nós lidamos com nossa pesquisa. Hoje, enquanto escrevo essas linhas, já tenho outras considerações sobre o tema e o material, inclusive cogito trabalhar alguns desses filmes da série *Apontamentos*, que

se encontram disponíveis em várias plataformas *on-line* em sala de aula, e até mesmo usar o material para minha própria informação.

No entanto, esse caminho foi traçado lentamente. As disciplinas do mestrado em geral, contribuíram bastante com o processo de escrita, mas cabe destacar aqui cursos que foram seminiais para o meu trabalho: as aulas da disciplina *Seminário de Pesquisa*, ministradas pelo professor doutor Alexandre Pianelli Godoy, com a participação da professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt, que deram um ajuste de formato e aspectos teóricos para minha dissertação; a disciplina *História do Ensino de História*, ministrada pelo professor doutor Antônio S. de Almeida Neto, que trouxe um material e uma elucidação sobre o delinear do Ensino de História ao longo do tempo, estruturando as discussões sobre currículo e ensino; e o curso da professora livre docente Maria Rita de Almeida Toledo, *Ensino de História e a questão das Temporalidades*, trouxe textos que permitiram facilitar o recorte do meu trabalho.

Além disso, discuti o meu trabalho, por muitas vezes, com outros professores do Programa, com amigos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), com outros amigos em processo de Mestrado ou em processo de Iniciação Científica em outras universidades, e com minha orientadora, que não foi minha professora durante o Programa. Isso foi fator constitutivo do meu trabalho e serviu para delinear o tema, a bibliografia e o texto. Sendo assim, posso concluir aqui, que esse trabalho é resultado, antes de mais nada, da minha vivência como admirador do cinema e admirador da pesquisa.

O trabalho se constituirá com base na pergunta problema: quais eram as perspectivas para o uso do cinema no Ensino de História, estipuladas pelos filmes selecionados na *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau* de 1993, através das prescrições da série *Apontamentos*? Para tanto, estipulamos um trabalho com quatro capítulos: três que seguem a pergunta da dissertação e um quarto capítulo complementa uma “Parte Propositiva”, exigida pelo Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História.

O primeiro capítulo trará ao leitor um panorama do contexto histórico dos anos 1980 e 1990, mais precisamente, de 1982 a 1993, momentos que foram decisivos para o fim da ditadura civil-militar e para o início do que foi chamado de “retomada da democracia”, e que permearam o Ensino de História que aqui ficou espacialmente delimitado pela Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo. Além dessa questão da história recente da política do Brasil, o capítulo 1 também aborda as questões da escola e do Ensino de História na rede estadual, apontando como a questão do Ensino de História era vista pelos docentes, pelos currículos, pelos membros do governo e de suas instituições, passando até mesmo pelos veículos de imprensa.

O segundo capítulo trará uma descrição aprofundada da matriz do nosso objeto, a Videoteca Pedagógica da Ceduc-vídeo, esse capítulo tem como objetivo mostrar a estrutura interna que foi responsável por criar e dar corpo a essa nova ideia que reinseriu com força o cinema em sala de aula. Nesse capítulo nós também traçamos uma relação entre o cinema e o Ensino de História, já trazendo ao leitor nosso objeto de estudo: a série *Apontamentos*, e mostrando como esse conjunto de prescrições já estava inserido na *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau*, de 1993, essa que nos serviu de base para justificar o recorte e nossa seleção de filmes e prescrições.

Findando a dissertação, segue nosso Capítulo 3, onde os autores: Jean-Claude Bernardet, Marc Ferro, Celso Ferretti, Circe Bittencourt, Antônio Penalves Rocha e Elias Thomé Saliba, deram base para as nossas análises das perspectivas para o Ensino de História através das prescrições da série *Apontamentos*, que também foi analisada sob a luz de seu material de apoio, a coletânea *Lições com Cinema*. Nesse último capítulo do texto veremos como os autores propõe o cinema e o ensino dentro das seguintes perspectivas: “Arte do Real”, um conceito de Bernardet e Marc Ferro; “Ressurreição Histórica” ou “Ilustração”, dois conceitos trazidos por Circe Bittencourt, mas que já eram desenvolvidos lá no início do século XX; e também a ideia do filme como retrato do seu próprio tempo, essa ideia que é abordada por quase todos os autores acima, e a ideia de Elias Thomé Saliba ao tratar alguns filmes como “contradocumento”, ou seja, um filme que esfacela a história oficial e desconstrói uma realidade imposta pelo poder de cima para baixo.

Nesse capítulo também foi abordado um pouco da questão do filme como forma de socialização na escola, isso porque se trata de um texto de Celso Ferretti que consta na coletânea *Lições com Cinema*. Outra perspectiva que resvala em alguns filmes, mas não com tanta intensidade, é a ideia de “Arte da Dominação”, quando o filme é abordado através do poder público como constituidor de uma imagem de poder oficial, que no fim nada mais, nada menos é do que uma ideia oposta à ideia de “contradocumento”, citada no parágrafo anterior.

No quarto e último capítulo, nós teremos uma “Parte Propositiva”. Essa seção trata-se de uma exigência do mestrado profissional e consiste na ideia de produzir algum material que seja de alguma forma utilizável por outros docentes. Aqui, então, foi decidido criar uma tabela que selecionou, por ordem alfabética, todas as produções elencadas para compor a Videoteca Pedagógica da Ceduc-vídeo, e que tem as prescrições arquivadas no *site* do Lemad² e, por

² “O Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) foi organizado em 2008, a partir do Programa de Formação de Professores da USP, no processo das reformulações dos cursos de licenciatura,

consequência, são as mesmas disponíveis no *Centro de Referência em Educação Mário Covas*³. Essa tabela tem como objetivo, portanto, organizar a consulta desse material e permitir que o professor acesse às mais variadas combinações e dicas de filme que esse rico material nos proporciona.

quando disciplinas, estágios e atividades passaram a ser de responsabilidade também dos cursos de graduação”. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/apresentacao-0>. Acesso em 14/07/2020.

³ O CRE Mario Covas foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de se tornar um acervo, desenvolver pesquisas e disseminar informações na área da pedagogia, informação disponível no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004> acesso em 10/10/2020.

1 – A ESCOLA DO ESTADO SÃO PAULO DOS ANOS 1990: PROPOSTAS CURRICULARES E ESTRUTURAS ADMINISTRATIVAS

1.1 – OS FINS DA DITADURA: O NOVO SINDICALISMO E OS VELHOS PERSONAGENS DO PALCO POLÍTICO BRASILEIRO

O início da década de 1990 foi marcado pela retomada da democracia de fato no Brasil. Fazia menos de dois anos que uma nova constituição fora promulgada, em 5 de outubro de 1988, em nosso país. Sob o signo de “Constituição Cidadã”, o documento tentou abranger todas as camadas da população em seus artigos e tinha objetivo máximo de encerrar a Ditadura no país. Mas, como há de existir um espaço — de pequena fresta até um abismo — entre teoria e prática, a Carta Magna de 1988, com toda sua proposta liberal e cidadã, não conseguiu, assim como qualquer outro documento não poderia, apagar as marcas sensíveis⁴ da História do Brasil.

Difícilmente na história algum fato se dá pelo desencadear de apenas um acontecimento e com a liderança estanque e enquadrada que envolve um só grupo. Não que essa visão não exista, mas ela é demasiada baseada na escola metódica⁵ para o nosso tempo. Por isso é preciso levar em consideração a diversa gama de fatores que envolveram a decadência do regime militar, além de considerar os rastros desse período os quais se deslocam no tempo e no espaço fora do controle de qualquer pessoa.

As marcas do Brasil de 1990 em relação à sua Ditadura Civil-Militar⁶ podem ser explicadas de várias formas, uma vez que esses traços de permanência apareceram tanto em aspectos positivos relacionados às resistências ao regime quanto seus aspectos negativos, ou

⁴ Para entender melhor o que são “temas sensíveis” ver o artigo Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner publicado na Revista de História e Ensino em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275> acesso em 05/11/2019. Embora o artigo não aborde necessariamente a questão das ditaduras vistas pelos anos 1990, os autores tentam demonstrar como a Constituição de 1988 gerou mecanismos responsáveis pela sublevação de temas que são considerados “sensíveis” em sala de aula, temas esses que se digladiaram no Ensino de História na década de noventa e estão em voga novamente nos anos 2010.

⁵ Se trata de uma proposta científica criada na França em torno da Revista Histórica criada por Langlois e Seignobos quando foi consolidado o método histórico na obra de Langlois *Introdução aos Estudos Históricos*.

⁶ É importante destacar que houve ampla participação civil no processo de implantação e manutenção da Ditadura, cabendo destacar os líderes pró-golpe: Carlos Lacerda e o banqueiro Magalhães Pinto, e os órgãos de imprensa como “O Estado de São Paulo” — que logo será citado como influente no processo de implementação do currículo — e “Correio da manhã”. E, na vigência do poder dos militares, podemos destacar Delfim Neto e Roberto Campos, ambos economistas, e o empresário Paulo Maluf. (SILVA, 2009, p.30)

seja, grupos políticos dominantes que permaneceram no poder e também os que não foram punidos por seus crimes de tortura e violação dos direitos humanos.

No que tange ao primeiro quesito podemos destacar principalmente o movimento sindicalista que se reorganizou durante o fim da década de 1970 e início de 1980. Tanto que em 1978, no IV Congresso Regional de História de São Paulo, o professor Kazumi Munakata afirmava que o movimento grevista da região do ABC foi o acontecimento mais importante do primeiro semestre daquele ano. Por isso, a partir dele, seja por uma influência direta ou indireta, muitos movimentos sociais foram despontando e crescendo, não só na cidade de São Paulo, como também, no país. Sader aponta que: “esses movimentos efetuaram uma espécie de alargamento do espaço político[...] Inclusive 'politizando' questões do cotidiano dos lugares de trabalho e de moradia, eles 'inventaram' novas formas de política” (SADER, 1988, p. 20). Uma vez que, como Silva assinala: “Além de torturas e prisões, o regime ditatorial praticava extrema violência em relação aos salários, arrojava-os de maneira avassaladora para amplos setores da sociedade, com sérias consequências nos planos de Saúde e Educação” (SILVA, 2009, p. 31)

Assim, os movimentos sociais foram vistos como sinais da formação de uma nova identidade coletiva, a qual era reconhecida tanto pelos seus participantes quanto por seus opositores, a ponto de o nome “República de São Bernardo” ser atribuído pelo regime ao movimento grevista do ABC. (SADER, 1988, p. 27).

Essa nova onda sindicalista chegaria à educação também, afinal — como já vimos na citação acima de Marcos Silva — os trabalhadores da Saúde e da Educação sofriam com os arrochos salariais. Portanto, em 1979 alguns sindicatos se consolidavam com nova roupagem, seus papéis de atuação independente do Estado, por isso se cunha até mesmo uma nova expressão para denominá-lo: “novo sindicalismo” (SADER, 1988, p.35). Em 1979 ocorreram 430 greves no Brasil, a Associação dos Professores do Ensino Secundário Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)⁷ muda seu caráter assistencialista, por volta de 1977 (RICCI, 1999, p.34-35). Vianna confirma:

O tipo de sindicalismo adotado por uma parcela do setor público, como é o caso da Andes (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, hoje sindicato), do Sindseps (Sindicato dos Servidores Públicos), no âmbito

⁷ Até tal data o sindicato era chamado de Associação dos Professores do Ensino Secundário Normal Oficial do Estado de São Paulo (APENOESP) e tinha como membros os docentes servidores públicos do estado de São Paulo. Cabe lembrar que até a Constituição de 1988 os funcionários públicos não poderiam se organizar em sindicatos, apenas em associações.

nacional, e da Apeoesp no Estado de São Paulo, se assemelha à atuação dos sindicatos do ABC (VIANNA, 1999, p. 92)

Como é possível notar, as influências abecedinas de organização sindical extrapolam os níveis operários e deslocam-se para o setor da educação. Vianna denomina esse novo movimento de “sindicalismo combativo” e traz uma ideia, inclusive, que demonstra uma certa mudança na mentalidade professor. O termo “professorinha normalista” viria a ser substituído por “educadora”, posteriormente, por “profissional do ensino” e nos anos 1980 foram nomeados como “trabalhadores da educação” (LOURO apud VIANNA, 1999 p. 66). A autora ratifica:

No âmbito da produção sobre organização docente, esse processo foi, em grande parte, analisado como uma passagem do sacerdote para o trabalhador. Ou seja, uma ruptura entre duas imagens da docência que traduziram formas diferenciadas de ação coletiva: de um modelo no qual professores e professoras assumem uma postura passiva (do ponto de vista coletivo) — delegando para um entidade específica a representação de seus interesses — para um modelo baseado na reivindicação coletiva mediante pressões sobre o Estado. (VIANNA, 1999, p. 66)

Observamos que não é apenas um novo sindicalismo, mas também de um novo corpo docente: o qual estava baseando-se em novas pautas coletivas trazendo uma mudança de mentalidade que igualmente poderia chegar nas novas perspectivas do Ensino de História.

É comum, na história do Brasil, os famosos “passados que não passam”⁸, ou seja, assuntos e temas de história que não foram superados e são motivos de disputas narrativas que ainda continuam como marcas latentes, tanto na nossa historiografia quanto como parte de uma busca revisionista que tende a tentar modificar o aspecto daquilo que historiadores lutam e relutam para escrever e trazer à tona, e que hora ou outra são retomados pela história pública e não acadêmica, com novas teorias que tentam refutar aquilo que foi fruto de longas pesquisas.

Essa prática, que parece mais comum na atualidade — anos 2010 — pode encontrar seu berço na própria trajetória histórica do Brasil. Temos como exemplos; o movimento de

⁸ Os professores: António Costa Pinto e Francisco Carlos Palomanes Martinho organizaram lançaram em 2013 o livro O Passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina. Nessa obra os autores trazem diversos textos que abordam as questões dos resíduos que as ditaduras deixaram nos países em que se estabeleceram. Uma resenha dessa obra está disponível no link <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n67/a16v34n67.pdf>. Acesso em 14/07/2020

Canudos que pedia a volta da monarquia; a eleição de Vargas em 1950 depois de o mesmo ter governado o Brasil de maneira autoritária durante 15 anos; as mazelas que a população negra passou e passa mesmo após a abolição da escravidão; os atuais movimentos monarquistas e também movimentos que pedem a volta da Ditadura⁹, esses que pareciam esquecidos, ganham força, cada vez maior, depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Os exemplos anteriores são apenas parte daquilo que a História e o Ensino de História do Brasil vivenciam. A redemocratização do país é um processo muito claro desse aspecto, afinal o primeiro presidente do novo período democrático era um representante do partido mais linha-dura do regime ditatorial militar: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Cabe considerar que grande parte do processo de abertura política do Brasil, que culminou com fim da ditadura militar, tramitou nas mãos de velhos políticos que já estavam no poder, cabendo a eles as garantias de uma “transição lenta, gradual e segura” nas palavras de Geisel. De acordo com o presidente:

[...] essas três condições, acho que se justificam por si mesmas. Por que ela tem que ser lenta? Porque não pode ser uma abertura abrupta. Porque cria um problema maior com a área que é favorável à revolução. Sobretudo a área que havia nas Forças Armadas, que era a tal chamada linha-dura. Ela tinha de ser gradual, progressiva. E tinha que ser segura, pois nós não podíamos admitir uma abertura que depois não funcionasse e voltasse o regime de exceção. Era preciso que ela fosse montada e organizada que representasse uma solução definitiva. (GEISEIL apud TEIXEIRA DA SILVA apud FERREIRA, 1988, p. 262)

Percebe-se nos comentários de Geisel que a única justificativa plausível, para ele, de realizar essa transição não abrupta é dar garantias para os militares, principalmente, da linha-dura. Essa característica transitória fará sombra posteriormente nas análises da transição curricular que irá ocorrer durante a década de 1980.

Destarte, a transição ocorreu com a derrota das “Diretas já” por meio de um conchavo que colocou Tancredo Neves como principal símbolo da passagem do Brasil ditatorial para o Brasil democrático. Assim:

⁹ Em artigo escrito em 2010 a professora Elaine Lourenço coloca como epígrafe citação de Daniel Aarão Reis (2005) a qual o autor diz que no Brasil poucas pessoas se identificam ou defendem a ditadura, essa nota, portanto é mais um lamento, pois esse Brasil descrito pelo autor já não existe mais.

A garantia de uma transição que não escapasse ao controle das elites políticas do regime agonizante seria feita através da incorporação do próprio José Sarney como vice-presidente, na chapa do PMDB, além da indicação de alguns dos principais políticos do PDS para o futuro ministério, pontos acertados em negociação direta com Tancredo Neves e Aureliano Chaves, e alguns outros cardeais do PMDB e do PDS — era o Acordo de Minas. (TEIXEIRA DA SILVA apud FERREIRA, 1988, 277)

De tal modo, uma ampla mobilização envolvendo Partido Democrata Trabalhista (PDT), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL) levaram Tancredo à vitória. O Partido dos Trabalhadores (PT) recusou-se a compactuar com essa transição, acusando-a de conservadora, e:

Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral consagra Tancredo Neves como presidente do Brasil, com 480 votos contra 180 de Paulo Maluf. A ditadura iniciada 21 anos antes, com um golpe contra a República constitucional, chegava ao fim. O último general-presidente não passaria a faixa presidencial ao seu sucessor, retirando-se do Palácio do Planalto pela porta dos fundos. (TEIXEIRA DA SILVA apud FERREIRA, 1988, p. 279)

Para tanto, Marcos Silva conclui:

A eleição de Tancredo Neves foi uma perda para a ditadura (o candidato desta era Paulo Maluf), mas sua realização no Colégio Eleitoral se constituiu em vitória do regime que se encerrava. Tancredo Neves, eleito, representava esperanças difusas de novos tempos, porém sua internação hospitalar antes da posse, seguida de agonia e morte, foi uma profunda frustração. E a chegada de José Sarney à presidência parece episódio em comédia de erros: ele pretendia ser candidato ao cargo pelo partido situacionista da ditadura (PDS), e findou preterido em benefício de Paulo Maluf, forte motivo para sua adesão à “Frente Liberal” que, em 1984, uniu dissidentes do PDS aos peemedebistas. (SILVA, 2009, p. 33)

A ditadura civil-militar chegava ao seu fim, todavia seus resquícios políticos, tanto de situação quanto de oposição, estariam presentes nos debates então colocados para a formulação do currículo de História do Estado de São Paulo feita pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por isso ficaria conhecido como a “Proposta da CENP”, que nunca fora aprovada na sua concepção original e a educação básica do Estado ficaria quase treze anos sem uma renovação curricular.

1.1.1 - AS ESPERANÇAS E DESESPEROS DOS GOVERNOS SARNEY E COLLOR

A ditadura brasileira finda, deixa, porém, forte rastro na história do Brasil, esses problemas políticos e a suas dicotomias aparecerão nos debates ocorridos na década de 1980 em torno do currículo para 1º Grau do Estado de São Paulo.

Os dois governos federais seguintes foram marcados por grandes problemas econômicos, sociais e, principalmente, políticos. Após a derrota das “Diretas”, o então presidente eleito diretamente Tancredo Neves não conseguiu assumir o cargo, veio a falecer por conta de uma infecção generalizada causada durante uma cirurgia. No seu lugar José Sarney assume o cargo máximo do Executivo brasileiro. O político, que antes pertencia à ARENA, havia feito seus conchavos e assumia agora a presidência da República. O PMDB, nessa ocasião, se dividia em um grupo que manteve uma ampla base conservadora e em outros partidos, que depois iriam compor o espectro político partidário brasileiro, a citar: o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao qual pertencia o ex-governador de São Paulo, Franco Montoro.

Ademais, no âmbito econômico, o governo Sarney mostrava sinais de fraqueza. O *Plano Cruzado* que deveria conter a inflação, embora tenha funcionado muito bem em seu primeiro ano de aplicação, começou a mostrar seus problemas já em 1987. O período de um ano de funcionamento, que conferiu à classe trabalhadora grande poder de consumo, serviu, ao menos, para eleger governadores do partido de Sarney em todo território nacional – dos vinte e dois estados, em vinte e um as eleições foram vencidas pelos peemedebistas, excetuando apenas Sergipe (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 490-491). Entretanto, o Plano Cruzado foi incapaz de segurar a economia por muito tempo, uma semana após a vitória nas eleições, o governo reconheceu problemas no plano e lançou o *Plano Cruzado II*, que, ao contrário da sua primeira versão, elevou as tarifas de serviços e descongelou os preços. A medida fez elevar a inflação e tal o cenário piorou, ainda mais, quando Sarney pediu para que os empresários fizessem o anúncio do descongelamento dos preços no auditório do Ministério da Fazenda. A medida gerou fúria na população que acusava o presidente de “estelionato eleitoral”, pois para o povo a medida já estava pronta, mas só foi lançada após as eleições, o chefe do executivo colheu, como fruto de seu plano, o descrédito total da população.

A primeira eleição presidencial, realizada no Brasil desde 1961, colocaria Fernando Collor no poder. Com apoio dos maiores jornais e canais de televisão do país, uma campanha que pretendia “caçar os marajás” brasileiros e a divulgação de notícias desmoralizantes sobre

seus adversários, o pleito eleitoral foi vencido pelo candidato do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) por 50% dos votos, contra 44% de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato pelo PT.

No início de seu governo, com o projeto da economista Zélia Cardoso de Mello, o presidente lançou o “*Plano Brasil Novo*”, que ficou conhecido como de “*Plano Collor*”, era uma medida que contava com o congelamento dos salários, mas aumentava as tarifas por serviços e impostos; além disso, congelava o dinheiro da poupança de quem tivesse acima de 50 mil cruzeiros no banco. Em dez meses, a inflação retornava com força para a economia do país e as lutas sociais cresceram no Brasil, principalmente os movimentos que reivindicavam aumento salarial. Sob acusações de corrupção, em uma reunião com taxistas no Palácio do Planalto, Collor convocou a população às ruas para apoiá-lo, não obstante, os brasileiros saíram em marcha contra o presidente. Em 29 de dezembro de 1992, o Senado iniciou o processo de julgamento do *impeachment* de Collor, que embora tenha tentado a renúncia, não conseguiu escapar de que seus direitos fossem cassados por 8 anos.

Em 1993 o clima era de instabilidade total, só a região de São Paulo contava com 15% da população economicamente ativa desempregada. É nesse clima de instabilidade política e econômica que os novos currículos de História do Estado de São Paulo foram elaborados. E, na tônica da desordem, historiadores das principais universidades do estado tentavam dar sentido ao passado.

1.1.2 - OS GOVERNOS DE SÃO PAULO: TRÊS VEZES PMDB

Um pouco díspar do que vinha acontecendo em âmbito federal, os estados do Brasil já passavam por um processo de transição e demonstravam certo desinteresse, inclusive pelo regime linha-dura da ARENA, uma vez que as eleições de 1974 já acusaram um aumento de forças do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Posteriormente, em 1982, as primeiras eleições diretas para governador dão ampla maioria ao partido de oposição; além disso, os demais partidos, recém-criados, puderam concorrer a cargos do legislativo e do executivo e alcançaram êxito nesse novo pleito.¹⁰

A ampla vitória do MDB nas eleições estaduais vinha para modificar as estruturas do país e, conjuntamente, servir de solavanco para o fim da ditadura civil-militar. Agora, o único

¹⁰ Em 1982, o Partido dos Trabalhadores lança Lula como candidato a governador do Estado de São Paulo, entre cinco candidatos, e este alcança a quarta colocação. No mesmo ano, o partido elege oito deputados na Câmara.

partido que existira na ditadura como possível oposição à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), realmente tornava-se oposição, reunindo inclusive, após a década de 1980, em seu bojo, apoiadores do PT.

Nos anos seguintes, no Estado de São Paulo, o partido faria três governadores vitoriosos em sequência: André Franco Montoro, de 1983 a 1987; Orestes Quércia, de 1987-1991 e Luiz Antônio Fleury Filho, de 1991-1994. Os três governadores trariam mudanças para a organização do ensino e buscariam uma reforma curricular inovadora, a qual, no entanto, acabou não se desenvolvendo em função de problemas internos dos órgãos responsáveis, forte pressão da imprensa e por conta de problemas com professores da rede de ensino básico.

Embora com características diferentes entre si — Montoro, inclusive, abandonou o PMDB depois para formar o PSDB, como mencionado anteriormente — os três governos se empenharam em um processo de descentralização dos serviços, incluindo nesse programa a área da educação. Conforme aponta Cordeiro:

No plano puramente institucional, um dos marcos a serem apanhados é o da vitória do PMDB em alguns estados nas eleições de 1982. No caso de São Paulo, o governo Montoro, iniciado em 1983, vai possibilitar, mediante algumas ações da Secretaria de Educação, um certo espaço político e mecanismos de discussão da situação da escola pública. (CORDEIRO apud VENANCIO DA SILVA, 2009, p. 55)

1.2 – A ESCOLA DOS ANOS 1980 E 1990: ESTRUTURAS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS

Pensar a escola dos anos 1990 é um trabalho demasiado longo e difícil. Vários fatores podem cruzar o ambiente escolar e podem ser considerados para analisar essa estrutura tida como elementar em nossa sociedade. A educação é uma pauta constante de qualquer governo brasileiro e, aparentemente, eterno motivo de debate, pois não existe uma única forma de pensar a educação. Desse modo, decidimos observar a escola dos anos 1990, no Estado de São Paulo, por meio de sua estrutura interna de organização e dos currículos para o Ensino de História, mas isso sem esquecer de pontuar algumas visões mais específicas sobre prática docente.

1.2.1 - A REESTRUTURAÇÃO ESCOLAR DOS GOVERNOS PMDB (1982-1994)

A escola paulista, entre as décadas de 1980 e 1990, passou por diversas transformações estruturais, como exposto anteriormente, as quais objetivavam descentralizar as ações na educação e, juntamente, ampliar a participação do corpo docente, discente e da comunidade no processo de formulação das bases e currículos no processo de ensino-aprendizagem. O entendimento das estruturas a seguir nos permite dizer o porquê e como ocorreram as mudanças nos currículos de História; até mesmo, aponta-nos para aquilo que pode estar ausente nesses currículos.

Essa gestão é marcada pela retomada da importância das Associações de Pais e Mestres (APMs), dos Conselhos de Escola¹¹; do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, um espaço de debate para os professores; da criação do *Estatuto do Magistério Paulista* (1985) — com o objetivo de reduzir a jornada de trabalho, estimular o estudo e permitir o afastamento para realização da pós-graduação —; e reestruturação da Companhia Estadual de Construção Escolar (CONESP), projeto esse que não logrou êxito, pois mesmo com a escola de quatro turnos e o aumento do número de salas não melhorou a questão do congestionamento das mesmas.

Outro projeto que visava modificar a educação tanto no seu campo estrutural quanto no seu campo metodológico, era o Ciclo Básico, uma das medidas mais importantes do governo Montoro. A medida tinha como propósito reduzir o grau de evasão escolar e reprovação que existiam nas primeiras séries do 1º grau. Para isso, instituiu-se mais tempo para a alfabetização, com carga horária aumentada de 4 para 6 horas, além de impedir a reprovação nas turmas de primeiras e segundas séries. Venâncio Silva define a medida como: “[...] uma mudança pedagógica, cuja implantação trouxe alterações administrativas e financeiras na escola, já que a evasão e, sobretudo, a repetência custavam caro aos cofres públicos” (VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 57).

Um docente, em um novo modelo escolar, necessitava aperfeiçoar sua prática. Assim, a Secretaria de Educação do Estado (SEE) criou o *Projeto Ipê*, que consistia em um projeto instituído a partir do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Esse trazia um conjunto de mudanças administrativas e pedagógicas com o objetivo de melhorar as condições de ensino.

¹¹ O conselho deveria ser formado por 40% de docentes; 5% de especialistas da educação, ou seja, funcionários da escola com carreira na educação (com exceção do diretor); 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos; e 25% de alunos.

Dentre os objetivos do projeto, podemos destacar que ele propunha o uso de “tecnologias educacionais” e, no ponto de vista do docente, instituiu a política de três turnos por escola, que anteriormente era de quatro turnos (VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 77-78).

As séries também foram redivididas em três ciclos: o primeiro denominado de Ciclo Básico — que abrangia a 1ª e 2ª séries —; o segundo era o Ciclo Intermediário — formado pela 3ª, 4ª e 5ª séries—; e por fim, o Ciclo Final — com a 6ª, 7ª e 8ª séries. Essa descrição está presente nos currículos que foram elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e serve de orientação para os ciclos.

Por fim, ainda no governo Montoro, foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), segundo Venâncio Silva (2009, p. 61), distintamente do caráter pedagógico do Ciclo Básico, esse programa tinha como intuito focar no bem-estar físico e psicológico do aluno, nada muito incomum para um programa que fora criado pela Secretaria de Educação perante a direção do médico José Aristodemo Pinotti.

Como podemos notar, o governo Montoro alterou as estruturas da educação e adiante veremos como isso se seguiu nos governos de seus colegas de partido. Cabe lembrar que aqui não temos como intento refletir sobre o impacto destas mudanças na prática docente. Mas, sim, trabalhar as questões trazidas pelas prescrições dos filmes da videoteca pedagógica do Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc), chamado de Ceduc-vídeo.

Em 1987, chega ao cargo do governo de São Paulo o empresário Orestes Quércia, ex-vice de Franco Montoro. O primeiro ponto a ressaltar é que as propostas curriculares que estavam sendo discutidas e elaboradas pela equipe da CENP, na gestão Montoro, continuaram a ser debatidas na nova gestão; contudo, essa continuidade não significou necessariamente um avanço e aprovação desses currículos, principalmente se falarmos do currículo de História, como veremos a seguir.

No tocante ao corpo docente e suas condições de trabalho, o governo de 1987–1991 lançou o projeto Jornada Única de Trabalho Docente e Discente para o Ensino Básico. O programa consistia em uma nova estrutura na jornada, na qual o aluno ficaria vinte e seis horas trabalhando com o professor responsável pela alfabetização e as outras 4 horas eram divididas entre Educação Física e Educação Artística, além de receber três refeições por dia. Já o professor, cumpriria a mesma jornada em sala, vinte e seis horas, e dedicaria suas outras 4 horas ao Horário de Trabalho Pedagógico (HTP).

O processo de reestruturação foi seguido de uma busca pela informatização da SEE. Ainda no primeiro ano do governo de Quércia foi criada a Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) — órgão responsável pela coleção *Lições com Cinema*, analisada nesse

trabalho — o Programa Oficinas Pedagógicas e, no ano seguinte, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

A FDE foi fundada em 23 de junho de 1987, de acordo com Decreto nº 27.102, com a finalidade de distribuir e comprar materiais que auxiliariam no processo de ensino aprendizagem, como: livros, dicionários, atlas, entre outros. A Fundação, conforme seu decreto, também tinha objetivo de promover cursos de aperfeiçoamento e adquirir meios materiais para a execução dos projetos que a partir dela fossem desenvolvidos.

O programa das Oficinas Pedagógicas visava estabelecer um contato mais efetivo entre a CENP e as escolas. De acordo com documento *Diretrizes e ações da secretaria de educação*, elaborado em 1987, pelo então secretário da educação, Chopin Tavares de Lima, o programa também visava trazer para próximo da escola a realidade de cada uma das regiões (LIMA apud VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 69). Nessas oficinas, além de os professores participarem de reuniões de orientação, seminários e grupos de trabalhos, também se discutiam as novas “propostas curriculares”, demonstrando que o professor era, igualmente, agente ativo da escola em que trabalhava.

Houve, em 1987, uma transformação nas chamadas Delegacias de Ensino (DEs) essas, por decreto, passaram a ser consideradas Diretorias de Ensino — embora a terminologia permanecesse utilizada até 1999 —, o que alterava seu caráter, uma vez que as Diretorias eram mais autônomas e tinham capacidade de gerir o seu próprio dinheiro. Essa medida também foi um fator facilitador da inserção e participação mais ativa do docente nas decisões escolares.

Enfim, os CEFAMs eram os centros especializados na formação de novos professores que atuavam desde a pré-escola até a quarta série do ensino fundamental. Nesses centros, jovens de 14 a 21 anos realizavam um curso integral, com quatro anos de duração e carga horária diversificada, com um currículo que focava na formação cognitiva dos discentes.

Essas medidas, no entanto, tiveram certa dificuldade de serem implementadas, devido algumas questões, a exemplo: as escolas que já estavam estruturadas fisicamente, dificultavam o acesso para novas salas ou prédios; até mesmo por conta dos horários pré-estabelecidos das aulas. Venâncio Silva (2009) aponta que, segundo relatórios das Diretorias Regionais (DRs), 91% das escolas do estado implementaram as mudanças, mas alerta para possíveis problemas nesses relatórios, uma vez que os diretores, para justificarem o orçamento e as metas, podiam escrever e descrever atividades que não eram realizadas. Porém, como já foi abordado, a prática dos currículos e programas dentro da escola e as discussões acerca disso não são parte desse trabalho.

No governo Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994) foram elaborados os novos currículos de História, que analisaremos a seguir, e os cadernos *Lições com Cinema*, igualmente a Videoteca da *Série Apontamentos*. Houve também mudanças nas questões da estrutura de ensino.

A FDE, em acordo com as APMs, coordenou ações de manutenção preventiva nas escolas, esse trabalho estava em acordo com um programa que viabilizava a construção de novos edifícios escolares em vários municípios do estado. Nesse período foram construídas 56 escolas, com 259 novas salas de aula, mas a análise estadual demonstrava que o déficit era de 10 mil salas, o que significa que, apesar dos esforços, não se chegou nem perto do número necessário de vagas para o Estado de São Paulo (UTSUMI apud VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 75).

Podemos destacar, ainda nesse período, três programas ou projetos relacionados às reformas na qualidade da educação: o Inovações no Ensino Básico (IEB); o Programa de Reforma de Ensino — Escola-Padrão¹²; e os Centros de Aperfeiçoamento dos Recursos Humanos.

O IEB era um programa, em acordo com o Banco Mundial, que traçava objetivos para a melhoria da educação. Dentre os pontos de destaque, podemos enfatizar a implementação da Jornada Única — que havia sido promovida desde Quércio. O programa ainda contava com um projeto de capacitação de professores, o qual previa, inclusive, aulas a distância, as quais seriam realizadas através de televisores. É importante destacar essa iniciativa, pois ela ampliou as possibilidades da utilização de meios audiovisuais nas escolas, de acordo com Venâncio Silva:

[...] o processo de equipagem das escolas com equipamentos audiovisuais — televisão e videocassete —, realizado na gestão Fleury, trouxe impactos para o projeto Ceduc-vídeo e também para a videoteca pedagógica da FDE. Indiretamente, a iniciativa realizada com dinheiro do IEB ampliou as possibilidades de utilização do vídeo na escola, potencializando o acervo videográfico, destinado aos professores, que se formava no centro de documentação da FDE. (VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 76-77)

¹² Projeto instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) a partir do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Consistia em um conjunto de mudanças administrativas e pedagógicas com o objetivo de melhorar as condições de ensino. Dentre os objetivos do projeto podemos destacar que ele propunha o uso de “tecnologias educacionais” e, quanto aos docentes, instituiu a política de três turnos por escola, que anteriormente era de quatro turnos (VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 77-78).

Cabe ressaltar que, de acordo com Nóbrega (1999, p. 81), não era só por meio dos programas do estado que se conseguiam os meios de reprodução audiovisual. A autora mostra em sua pesquisa que havia 201 escolas com videocassete, sendo que desses 63 eram aquisições das APMs; os televisores eram 252, mais da metade 152, eram aquisição da APM e os projetores de filmes, em menor escala, eram encontrados em apenas 52 escolas, porém 43 desses foram conseguidos pela Associação de Pais e Mestres. Se por um lado esses dados podem demonstrar uma eficácia de um dos programas do PMDB, que foi a formação das APMs, por outro eles salientam como o Estado relegava aos docentes e pais de alunos a busca por equipamentos para serem utilizados no ambiente escolar.

No que diz respeito ao programa Escola-Padrão, sua formação ocorreu em 1991, por um grupo de profissionais governamentais denominado Núcleo de Gestão Estratégica. Esse grupo tinha por meta fazer um diagnóstico da escola pública estadual estabelecendo quatro objetivos básicos: recuperar o padrão de qualidade do ensino; modernizar a escola pública; preparar o aluno para compreender sua realidade e atuar e utilizar novas tecnologias educacionais. (UTSUMI apud VENÂNCIO SILVA, 2009, p.78).

Além disso, o Programa Escola-Padrão era fundamentado em duas dimensões: a Autonomia Administrativa, que aumentava o poder de decisão dos diretores para solucionar os problemas de cada unidade de ensino; e a Autonomia Pedagógica, que conferia a cada escola a possibilidade de elaborar e desenvolver o seu projeto educacional próprio (NÓBREGA, 1999, p. 57-58).

Por fim, os Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs), eram centros dedicados à formação dos professores que ofereciam cursos de formação continuada. Até 1992 foram criados sete centros, um localizado na grande São Paulo e outros espalhados por áreas consideradas estratégicas em cidades centrais, por exemplo: Campinas, Bauru, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos e São José dos Campos. Esses centros eram gerenciados diretamente pela FDE e faziam circular pelo Estado todo, em suas unidades, textos e cursos que eram produzidos e ministrados na capital (VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 80).

Como nem tudo que se teoriza se aplica, o projeto escola padrão atingiu apenas 48,8% das escolas públicas do Estado de São Paulo. Enquanto os CARHs eram amplamente criticados, pois investia-se muito dinheiro na formação do professor, mas pouco se fazia em relação ao seu salário, bastante defasado, principalmente, por conta dos problemas inflacionários que já foram expostos aqui.

Dentro de toda essa conjuntura, explicitada acima, estava o Ensino de História e atado a ele, o seu corpo docente. Em meio às reformulações, tensões e a disciplina sendo recém-reinserida¹³ no currículo do Ensino Básico, a disciplina e seu ensino passavam por transformações com objetivo acompanhar, tanto essa “nova” escola, quanto esse “novo” Brasil, muito novo no discurso, mas não tão novo na prática.

1.2.2 - OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA (1986–1993)

Antes de qualquer consideração sobre os currículos de História da rede estadual de São Paulo, cabe aqui ressaltar o que significa ou pode significar um currículo de uma disciplina escolar. Primeiramente, vamos nos ater brevemente ao termo “disciplina escolar”. Em um texto de 1990, denominado *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, o linguista André Chervel tenta trazer à luz essa terminação, demonstrando que ela surge, no século XIX, como sinônimo de “ginástica intelectual”, mas com o passar do tempo perde seu significado e, assim, se torna um termo bastante simplista e vazio de qualquer outra forma mais complexa, para significar, apenas, que: “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177).

No entanto, é importante salientar outro aspecto trazido pelo autor, ainda sobre o termo “disciplina escolar”, Chervel ressalta:

Com ele conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180)

A despeito dessa autonomia, é preciso que entendamos que embora a disciplina escolar tenha sua própria economia, o seu próprio modo de operação essas, porém por muitas vezes elas são delimitadas nas linhas de um currículo, como explanarei a seguir.

¹³ A disciplina de história foi abolida da 5ª e 6ª série do Ensino Básico durante a ditadura civil-militar no Brasil, sobrevivendo apenas . De acordo com o professor Marco Antônio Silva: “Estudos Sociais: é a pseudodisciplina escolar que a ditadura militar (1964/1984) consolidou no Brasil a partir da Lei nº 5.692/71. Em nome de suposta interdisciplinaridade e usando jargão subpiagetiano, diluiu, em pequena carga horária, elementos de história, geografia, organização social e política do Brasil e educação moral e cívica”. (SILVA, 2003, p.86)

O primeiro elemento que devemos considerar é que o currículo é uma tradição, e como toda tradição ele é inventado. De acordo com Hobsbawn e Ranger, a tradição inventada se define por:

[...] um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWN; RANGER, 1984, p. 9)

Essa definição traz luz aos entendimentos que se fazem dos currículos daqui por diante, uma vez que muitos professores, assim como veremos, apresentam dificuldades em atuar ou até mesmo se apegam a outros valores mais tradicionalizados quando se trata de lecionar. Certamente, não abordamos aqui acerca de um tradicionalismo ideológico, mas sim daquilo que é chamado por “ensino tradicional”¹⁴.

Posteriormente, em uma segunda consideração, Ivor Goodson (2018, p. 35) afirma que, em relação às questões de escolarização, “currículo” é uma palavra-chave. Isso porque ele pode assumir diversos significados e ser constituído dos mais variados conflitos. Para Goodson:

[...] o conflito em torno do currículo escrito tem ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2018, p. 35)

Ou seja, o currículo expõe as intenções que se estabelecem com o ensino de uma determinada disciplina escolar, e a sociedade, por sua vez, se dispõe a fazer críticas ao mesmo, principalmente por via dos meios de comunicação. Ainda Goodson, citando Young, ressalta que o currículo pode ser observado em duas formas: o “currículo como fato” — aquele que se refere ao documento escrito, mas que muitas vezes é visto e entendido como “algo que possui vida própria” —; e o “currículo como prática” — aquele no qual o

¹⁴ Marcos Antônio da Silva (2003, p.88) diz que o professor, por se tratar de um universo em mudança, pode muito bem aprender com os alunos. No entanto, por conta de uma formação reprodutivista, somada às suas condições precárias de trabalho, principalmente no caso brasileiro, impedem que o docente realize um ensino que não seja burocrático e repetitivo.

documento sofre alterações por conta da subjetividade dos docentes e discentes (YOUNG; WHITTY apud GOODSON, 2018, p. 36).

Para finalizar, Michael Apple alerta:

A educação está sempre ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APLE apud MOREIRA; TADEU, 2012, p. 71)

Uma vez explicado do que se trata um currículo, partiremos agora para a análise da construção desses documentos. Faremos aqui uma breve explicação daquele currículo que ficou conhecido como “Proposta da CENP”, elaborado em 1986. Tal proposta foi desenvolvida em dois tempos: primeiro estabeleceu-se a necessidade da formação de uma equipe com a CENP para que se elaborasse um novo currículo, não só para História, mas similarmente para outras disciplinas essas ideias estavam de acordo com as mudanças na educação, aqui explicitadas, que ocorreram no governo Franco Montoro; em um segundo momento, a proposta foi debatida somente com professores, agora estes debates aconteciam no governo Quéricia, ambos com a mesma proposta, porém com secretários de educação diferentes.

Como assessores foram chamados os professores Déa Ribeiro Felon e Marcos Antônio da Silva, os quais debatiam conceitos novos de História nessa época, tentando inseri-los no currículo escolar e, outrossim na prática docente, chamando os profissionais de história para “assumir a responsabilidade social e política do momento vivido” (FENELON, 2008, p. 23). Essas novas ideias dariam a tônica da escrita do currículo. Todavia, como já foi visto na citação de Michael Apple, o currículo por excelência é um espaço de disputa, e ao abrir a elaboração do mesmo para o debate, a CENP ampliou o número de pessoas que lutavam por um lugar nesse território.

Podemos pontuar e explicar brevemente que a nova proposta curricular enfrentou ao menos quatro frentes de resistência, seriam elas: os próprios professores, a secretaria de ensino, a academia e, ainda, a grande imprensa, principalmente através da televisão. Mas, antes de chegarmos a este ponto, é válido resumir do que se tratava esse documento que trouxe ideias para uma nova roupagem do Ensino de História.

A primeira modificação trazida pela Proposta da CENP é a separação entre História e Geografia, duas disciplinas antes integradas pela criação dos Estudos Sociais. Tanto que professores, do meio acadêmico, traziam essa questão da divisão das disciplinas e não apoiavam a criação dos Estudos Sociais, o texto escrito para o “Projeto Ipê”, em 1985, por Kátia Abud, é um exemplo, e externa que:

A introdução de Estudos Sociais significou um dos sintomas mais claros do aligeiramento do ensino na escola pública, pois, ao agrupar numa só disciplina ciências diversas, tirou-lhes sua especificidade e a possibilidade de seu ensino acompanhar a evolução de cada uma delas. (ABUD, 1985, p. 5)

Outro aspecto importante de frisar é que somente foi à público, ou seja, chegou aos professores, a terceira versão preliminar da Proposta de 1986. Sendo assim percebemos que o máximo que esse currículo avançou foi até a formulação de uma versão que não chegou sequer a ser implementada, esse processo nós veremos nos parágrafos a seguir.

Como responsáveis pela elaboração do documento aparecem na contracapa o secretário de educação, Wagner Gonçalves Rossi, e o coordenador da CENP, Múcio Camargo de Assis, além de seis professoras da rede estadual de ensino como elaboradoras: Anelise Maria Muller de Carvalho; Cecília Hanna Mate; Maria Antonieta Martines Antonacci; Maria Aparecida de Aquino; Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau, todas docentes de escolas públicas do ensino básico. Por fim, como assessores, aparecem os nomes de: Déa Ribeiro Fenelon da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e Marcos Antônio Silva da Universidade de São Paulo (USP). Outra novidade desse currículo é a participação de professores da escola pública para realizar reflexões acerca da proposta, conforme fica explícito no próprio trecho da apresentação documento:

Sua primeira versão foi enviada aos professores da Rede Oficial de Ensino em julho deste ano (1986), para uma avaliação crítica, que nos forneceu elementos para uma revisão resultando nas segunda e terceira versões, ainda preliminares. (SÃO PAULO, 1987, p. 7)

A mesma apresentação ressalta as opiniões dos professores quanto as suas condições de trabalho e as resistências em relação à mudança, porém todas são observadas tal qual fatores que servem como construtores dessa nova proposta. O documento considera também que as ideias ali colocadas não são definitivas, ou que não podem “pretender resolver os

problemas do ensino/aprendizagem de História — mesmo porque acreditamos que é na contínua colocação de professores e alunos frente ao seu cotidiano escolar que se pode fazer avançar este processo” (SÃO PAULO, 1987, p. 7). Marcos A. da Silva, elucida sobre esse aspecto do currículo quando afirma que:

Ao ensinar História a partir da nítida divisão entre saber e não-saber, o Professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos do docente ou nas autoridades que mereceram sua sanção — livros, apostilas, documentos, etc. (SILVA apud SILVA, 1984, p. 19)

O currículo, então, faz-se a partir dessas ideias colocadas na citação anterior, uma vez que busca romper com os “atos inaugurais” ou “as autoridades” e propõe o aluno como protagonista, e não mais um “acidente”, ideia que embasava as propostas anteriores:

Ressalto a pura autoridade (o “eu mando” sobre o aluno; por parte da administração, ou pelo professor); a burocracia (o mundo dos papéis e dos formulários, do Diário Oficial; em nosso caso, das cadernetas, das freqüências [sic], dos horários); a hierarquia (entre nós, entre nós e a administração, entre professor e alunos). Pensemos na força e no peso da burocracia: é quase como se a escola se transformasse exclusivamente num universo de papéis, de normas e de competências. O aluno torna-se um acidente, um nome, um número, no meio do papelório. (VESENTINI apud SILVA, 1984, p. 71)

A apresentação do documento termina por frisar a necessidade de uma reformulação do currículo que, segundo palavras expressas ainda na própria apresentação, demonstra uma tentativa de não homogeneizar e nem padronizar as situações de ensino-aprendizagem, mas sim que se somem com aquelas que já existem e permitam a criação de novas práticas, salientando a importância em torno das discussões do ensino de História (SÃO PAULO, 1987, p. 7). Por fim, faz menção aos livros didáticos e explicita o ponto chave e finalidade da proposta, em interlocução direta ao professor:

[...] formulamos esta Proposta com intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa “camisa-de-força” como muitas vezes no

único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos na continuidade desta Proposta até a sua redação final acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano. (SÃO PAULO, 1987, p. 7-8)

A apresentação, então, conclui que há a necessidade de substituir um único material didático, por um acervo de documentos e livros como auxiliares dos professores, e finaliza com a lista de docentes que compõem a equipe técnica de História da CENP, que se conclui através da citação do artigo de Déa Fenelon:

Por isto estamos insistindo na necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa e a produção, desde o curso de graduação, de todos os níveis de ensino. Não simplesmente coletar dados ou arranjá-los, mas o contato direto com as fontes, a problematização do concreto, o necessário posicionamento no presente, a busca de compreensão crítica de nosso passado, sem falsos diletantismos ou simples prazer de erudição. (FENELON, 2008, p. 35)

Cabe ressaltar aqui a transgressão do novo currículo em relação aos anteriores, pois não traz os temas como se fosse uma única possibilidade, enquanto os documentos de 1977 e 1980 apresentam ideias de que o professor deva ter cuidado com “fatos e dados” e não possa perder tempo com “detalhes e minúcias desnecessárias” (SÃO PAULO, 1977, p. 7). Aqui temos a possibilidade de uma abertura e maior liberdade para o professor desenvolver os temas que lhe fossem pertinentes em conjunto com os discentes. Como consta no documento: “Nossa concepção, portanto, reforça a ideia de que a construção da História é feita por sujeitos em diferentes presentes” (SÃO PAULO, 1987, p. 9).

De acordo com Marcos Silva:

[...] é cabível afirmar que todo saber histórico dialoga com níveis de imediato, participa de definições, transformações ou preservações de identidades sociais experimentadas por historiadores, professores e alunos dentro e fora de seus universos formais de estudo. (SILVA, 2003, p. 37)¹⁵.

¹⁵ Embora tenha sido publicado pela primeira vez em 1995, a obra é composta de textos baseados em aulas e seminários que foram ministrados entre os anos de 1986 e 1992, como o Professor Doutor Marcos Antônio da

O documento trabalha com a ideia da relação entre professor e aluno o tempo todo, estabelecendo que ambos são sujeitos da construção do ensino-aprendizagem e também do fazer da História. Autores como Déa Fenelon, Marilena Chauí e frequências. E. P. Thompson são citados na introdução com a finalidade de reforçar a ideia de que a construção histórica é parte da experiência cotidiana das pessoas, e faz a seguinte menção:

E é exatamente ao recuperar a experiência humana que — como assinala Thompson — homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de ‘sujeitos autônomos, indivíduos livres’, e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações enquanto necessidades/interesses/antagonismos, trabalham-nas em sua consciência e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões. (THOMPSON apud SÃO PAULO, 1987, p. 10).

Finalizando a seção da introdução, os autores do documento justificam a escolha do trabalho pelos chamados eixos temáticos. Essa proposta advém da ideia de Jacques Le Goff, que prioriza o estudo da História através da análise de um tema/objeto, apontando que esse tem capacidade de abranger uma totalidade social — lembrando que isso não significa necessariamente uma visão global. O tema, então escolhido como norteador, e não como uma obrigatoriedade para o professor, é “Trabalho”, justificado por trazer a possibilidade de recuperar a totalidade em seus aspectos de multiplicidade e diferenciação. Os autores apontam também que, a partir da questão do trabalho, é possível abordar temas como: “organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas, científicas, etc.” (SÃO PAULO, 1987, p. 12)¹⁶.

Embora totalmente inovadora em seus termos e proposições a “Proposta da CENP” nunca saiu do papel. Por não trazer um conteúdo devidamente programado com temas comuns ao Ensino de História, ao qual os professores já estavam acostumados, causou

Silva foi chamado para ser assessor da formulação, junto com Déa Ribeiro Fenelon, no Currículo do Primeiro Grau, de 1986, “Proposta da CENP”, não é de se estranhar que ambos autores apareçam como referência, mesmo em obras que foram publicadas posteriormente, mas que partem de uma elaboração teórica antes da escrita dos currículos.

¹⁶ Muitos autores e professores acadêmicos do período criticavam o ensino de história vigente no Brasil como reprodutor da ideologia capitalista, por isso o tema trabalho aparece como sugestão, pois através do mesmo os sujeitos apartados das narrativas e materiais didáticos iriam aparecer como “sujeitos da história”.

conflito entre os docentes que a consideravam doutrinadora, excessivamente marxista, bem como ela fora colocada dentro de um sistema do qual os professores não tinham formação para implementá-la. De acordo com Ricci (1999, p. 60-61), os próprios docentes apontaram estas críticas em relatórios das Diretorias de Ensino. Ainda, segundo o autor, as reportagens televisivas e as matérias de jornais influenciaram as opiniões e decisões dos professores.

A estrutura da coordenadoria da CENP não favoreceu o debate, como aponta Martins (1996), o caráter ideológico da coordenadora da CENP correspondia e estava relacionado aos empecilhos que foram causados para que essa renovação curricular não acontecesse. Martins cita a fala Roserley Neubauer sobre o que essa pensava acerca da escola:

Não faz sentido, por outro lado, atribuir à escola o papel de agência conscientizadora do povo a respeito dos seus direitos e do seu potencial de ação política como foi postulado por vários pedagogos [...]. É necessário reconhecer que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados. (NEUBAUER apud MARTINS, 1996 p. 83-83)

É interessante e possível, ainda, pensar como os vários atores do cenário político nacional aparecem no debate da proposta: o trabalho, os próprios trabalhadores, as ideologias políticas que se difundem. Fica evidente uma disputa por saberes, que, no fim, pode ser apenas reflexo, para o professor, de uma mudança na sua rotina, a qual ele não necessariamente deseja e, por isso, a embasa em outros argumentos. Desta maneira, a não adesão dos professores pode ser considerada uma forma de resistência às mudanças externas, tal como apontado por Viñao Frago:

As macro-reformas estruturais e curriculares geradas no âmbito político-administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e em geral opõem-se – pelas suas características e natureza omni-inclusiva – a esta última, assim como, de um modo particular, à cultura acadêmico-professoral, ao conjunto de crenças, mentalidades e práticas de interação e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas, não sem modificações, de uma geração para a outra, com as quais os professores fazem frente tanto à sua tarefa quotidiana na aula e fora dela como às prescrições e orientações administrativas. Daí os atrasos na aplicação das reformas, a desvalorização dos seus objetivos iniciais, a sua substituição por procedimentos burocrático-formais e, em último lugar, o mais que relativo fracasso de todas elas, em especial quando foram promovidas e aplicadas por detentores do saber especializado e científico da educação. (VIÑAO FRAGO, 2007, p.87)

Embora a proposta de ensino de história de 1986 não tivesse sido aprovada, de alguma forma ela acabou entrando em vigor com um texto renovado, e mais despolitizado, em 1992, sob o governo de Luiz Antônio Fleury Filho, e recebeu o nome de *Proposta Curricular para o Ensino de História do 1º Grau*¹⁷. Ao contrário do que se pode imaginar, essa proposta não guardou grandes diferenças, da que foi formulada em 1986, e não suscitou novos debates e polêmicas, nem na rede, nem na universidade, tampouco nos meios de comunicação.

Em 1992, portanto, foi elaborada uma nova proposta, claramente pautada na “Proposta da CENP”, mas tendo agora como secretário de educação Fernando Gomes Morais e, como coordenadora da CENP, Eny Marisa Maya. Foi elaborada por dois professores, Ernesta Zamboni, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e Kátia Maria Abud, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Franca), com colaboração de Luiz Koshiba, da UNESP/Araraquara, e Maria Helena Capelato (USP). Aparecem três nomes de apoio técnico, porém sem mencionar se são professores ou funcionárias da CENP: Maria Aparecida Neves, Miriam Amato e Sonia Maria Ferrara Liziero. Não consta no documento o número de impressões, fazendo supor que só houve uma.

Sobre o conteúdo do documento em relação à proposta de 1986, temos uma mudança na organização que complementa aquilo que foi abordado pelos professores para proposta anterior. O currículo tem 51 páginas, divididas em 8 seções, contando a bibliografia. A primeira parte é a introdução, da seção dois até a cinco temos a divisão de eixos temáticos em grupo de duas seriações: 1ª série e 2ª série — aqui denominadas “Ciclo Básico” —; e, posteriormente, 3ª série e 4ª série; 5ª série e 6ª série; 7ª série e 8ª série — sem fazer nomeações para esses ciclos. A sexta seção é composta dos objetivos, seguindo a divisão colocada acima. Enquanto, a sétima seção contém duas sugestões de leitura, uma relacionada a textos sobre o ensino de história no primeiro grau e outra lista de obras sobre de metodologia da história. Essas partes serão descritas e esmiuçadas na sequência e todas elas trazem um referencial bibliográfico no final.

Antes de fazermos maiores ressalvas e comentários sobre o texto do documento, é importante lembrar que o governo Fleury trazia uma continuidade na ampliação física das escolas, através da criação do projeto Inovações no Ensino Básico (IEB). Em acordo com o

¹⁷Para fins de compreensão, em nossa pesquisa, essa proposta será alcunhada como “Proposta de 1992”, ela e a *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau* serão analisadas com mais minúcia, pois são os documentos que servirão de apoio para o material estudado no terceiro capítulo dessa dissertação.

Banco Mundial, foi criada para o Ciclo Básico a Jornada Única, a qual unia as questões de educação com os problemas de acesso à saúde, fazendo assim com que crianças de baixa renda tivessem acesso à escola e tratamento de saúde ao mesmo tempo. No entanto, é importante ressaltar que esses projetos, ainda assim, não foram suficientes: a quantidade de vagas para os alunos não chegou nem perto do necessário (UTSUMI apud VENÂNCIO SILVA, 2009, p. 75).

Com relação à Proposta de 1992, o documento inicia-se com duas cartas aos professores, uma assinada pelo secretário de educação Fernando Morais e outra pela coordenadora da CENP, Eny Marisa Maia. Nelas são ressaltados os objetivos gerais, da secretaria de ensino e os da CENP em relação às mudanças citadas acima. Maia menciona em seu texto o “Projeto Escola-Padrão” de 1991, segundo ela, essa ideia “redesenha o perfil da escola, considerando-a como um organismo vivo, atuante — núcleo do sistema de ensino — capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los” (SÃO PAULO, 1992, p. 7). De acordo com a fala, vemos que a escola se tornaria protagonista de suas ações, conforme trecho:

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação incentiva a escola a desenvolver suas próprias iniciativas e identificar suas necessidades, reafirmando como principal objetivo o de criar condições para que a escola promova uma adequada autonomia de ação, principalmente no campo administrativo e pedagógico, de acordo com a realidade em que desenvolve suas necessidades. (SÃO PAULO, 1992, p. 7)

A apresentação do documento retoma a proposta de 1986, contando a sua História e mencionando os membros da equipe, bem como os assessores Déa Fenelon e Marcos A. Silva, assume, desse modo, que as reflexões da versão anterior são a inspiração para esse novo currículo elaborado no início da década de 1990, sob a coordenação de Ângela Maria Martins e Elvira Lima, professora de psicologia. Ressaltamos que a data de elaboração do currículo é diferente da de implementação dele, por esse motivo o nome da coordenadora é outro no documento.

Permanecendo nesse tópico, cabe uma observação importante: os professores da rede estadual participaram da elaboração da proposta. Dessa forma, uma preliminar foi apresentada ao corpo docente entre 5 e 7 de março de 1991 e foram levantadas as seguintes críticas: maior problematização nas últimas séries; introdução de novos temas; ampliação bibliográfica. Ainda de acordo com o documento: “A presente versão procurou absorver as sugestões e

críticas” (SÃO PAULO, 1992, p. 9). Porém, fica claro que essas sugestões e críticas não foram vitais para o andamento da proposta. Aborda-se, também, que tópicos sugeridos na proposta de 1986 foram inseridos, e termina concluindo: “Ela não é – e nenhuma Proposta é – a palavra final” (SÃO PAULO, 1992, p. 9).

A seção de introdução, da nova proposta, traz algumas críticas. O primeiro ponto aferido por ela é o livro didático que, segundo o documento, favorece que a ilusória ideia da seriação dos acontecimentos seja inculcada nos professores, criticando principalmente a visão quadripartite da história geral e a periodização da História do Brasil, ressaltando que os autores do currículo vêm de uma vertente na qual a crítica ao modelo citado, que divide a história em quatro partes, era bastante recorrente.

Em um segundo ponto, o texto introdutório traz a questão da formação do professor, mas essa não é demonstrada como um problema do estudo universitário, e sim que há um desconhecimento metodológico do docente, o qual faz com que, ao trazer os conteúdos da universidade, sem conhecimento de novas metodologias, ele acabe praticando uma abordagem mecânica. Por isso, o Currículo propõe que: “o Ensino de História deve estar vinculado à vivência do aluno” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). É colocada, além disso, a ideia de que a escola socializa conhecimento, conseqüentemente, não deve haver distinção entre pesquisa e ensino, conforme grande parte de professores da época defendiam.

Com relação às referências ideológicas feitas pela mídia, o documento ressalta:

[...] a construção da História é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontades e situados em diferentes presentes. Sugere, portanto, a revisão da História entendida como processo evolutivo e sequência de etapas que cumprem uma trajetória determinada, *a priori* e independente da vontade dos sujeitos. Essa concepção evolucionista, etapista, determinista caracteriza certas correntes historiográficas (algumas vertentes do marxismo, positivismo, historicismo, estruturalismo). Muitos historiadores, hoje, criticam essas interpretações porque conduzem a atitudes de passividade e fatalismo perante a História. (SÃO PAULO, 1992, p. 11)

Percebemos a intenção de se desvencilhar do marxismo, bem como de outras possíveis correntes ideológicas, porque a sequência reforça a crítica ao fatalismo¹⁸ e à teleologia¹⁹. Esses apontamentos servem para direcionar o embasamento da proposta, que são os eixos

¹⁸ Fatalismo é a doutrina que considera os fatos fixados previamente por uma causa.

¹⁹ Teleologia é a ciência das causas finais, ou seja, um fato está posto a dar-se em um fim específico.

temáticos. Os eixos têm como objetivo aproximar mais o conhecimento histórico da vida do aluno, por isso se dividem no currículo de 1992 da seguinte maneira:

A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA — Ciclo Básico;
A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO — Terceira e Quarta Séries;
CONSTRUINDO RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO — Quinta e Sexta Séries;
O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO — Sétima e Oitava Séries. (SÃO PAULO, 1992, p. 12).

Há uma busca por privilegiar os sujeitos em relação à história, ou seja, este é inserido como membro que constrói, se movimenta, edifica as relações e a história, pois “a escola deve contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria História” (SÃO PAULO, 1992, p. 13). O documento continua evocando os mesmos autores da proposta de 1986: Le Goff aparece com a História do cotidiano e dos objetos; E. P. Thompson é citado²⁰ com a finalidade de valorizar a experiência; e Michel Foucault — que aqui é uma novidade —, citado como autor a ser lido, uma vez que, diferente dos demais, aborda a questão da submissão produzida pela disciplina cotidiana. E conclui, com as mesmas afirmações já colocadas em 1986, mirando a ideia de que a Proposta de 1992 apresentada não ambiciona “ser uma regra”, e sim uma “sugestão” e que pode ser um dos modelos possíveis para o Ensino de História. Sendo assim, cabe a nós analisarmos o que a Proposta sugeriu para cada duplas de séries, conforme foi indicado acima.

O documento traz para o Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) o eixo temático: “A criança constrói a sua história”. Como protagonista do saber e fazer história, o aluno será instigado a estabelecer uma identificação entre o “Eu” e o “Outro”, através do tempo e do espaço. Essa sugestão está pautada na transição que o Ciclo Básico é para os estudantes. Por isso, esses seriam incentivados a observar alguns aspectos da realidade e representá-los de diversas maneiras: verbalmente, em desenhos, textos, etc.

[...] esta Proposta está apoiada no mundo conhecido e vivenciado pela criança, em situações que lhe são próximas. Elas formam a base sobre a qual o aluno se estabelece entre fatos presentes, próximos e remotos, percebe a

²⁰ Reaparece nesse documento até mesmo a citação de Thompson: “ao recuperar a experiência humana, homens e mulheres retornam como sujeitos”. (THOMPSON apud SÃO PAULO, 1992, p. 13)

individualidade e a universalidade em cada evento e em cada situação e, aos poucos, relaciona os diferentes campos do seu conhecimento. Dessa forma, sua realidade, inicialmente pequena, se enriquece e multiplica. À medida que as crianças se relacionam com o mundo, com os objetos e as pessoas que as cercam, elas os conceituam. (SÃO PAULO, 1992, p. 15)

Desde 1974, a professora Elza Nadai defendia que a formação do professor, embora devesse percorrer a veia acadêmica, dava-se muito mais na prática, e questionava, também, o motivo pelo qual essa formação prática não ser ofertada para o aluno (NADAI apud RICCI, 1999, p. 53). Uma citação de Fenelon completa:

[...] nossos cursos quase nunca recorreram à prática da investigação. Através dela se poderia aprender, sobretudo, a problematizar e questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar a praticar a própria disciplina olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social. (FENELON, 2008, p.27)

Vemos então, no artigo de Fenelon, escrito dez anos antes da formulação e implementação da Proposta de 1992, que essa estava em confluência com um determinado setor da universidade ao propor alunos e professores como sujeitos de suas ações na construção do saber histórico.

Voltando ao documento de 1992, a primeira parte da *Proposta Curricular Para o Ensino de História do 1º Grau* vai se dividir em três subtemas: o primeiro voltado à compreensão das relações sociais na questão do espaço, o segundo busca entender as relações de trabalho no meio em que a criança vive e o terceiro traz as noções de tempo e espaço.

É notável como as duas propostas, 1986 e 1992, se parecem em relação às suas sugestões, embora as sugestões dessa última sejam trabalhadas de uma maneira mais tradicional, respeitando uma certa ordem cronológica dos fatos. A impressão é que essa ideia, de certa forma, atendia algumas reclamações dos professores em relação à “Proposta da CENP”. Nela, Proposta de 1992, se procura entender firmemente o espaço do aluno, para isso são sugeridas atividades em grupo e salienta-se para o professor que: “Nesse processo de interação social em que as relações familiares são explicitadas, podem aparecer situações de violência dos adultos sobre as crianças, dos adultos entre si e das crianças entre elas” (SÃO PAULO, 1992, p. 16).

A preocupação com relação à vida do aluno é bem traçada nesse documento, chama-se a atenção do professor acerca da possível “inexistência” de um modelo de organização familiar tradicional (algo bastante comum nas periferias de São Paulo, onde diferentes núcleos familiares convivem no mesmo terreno ou na mesma casa, assim como há famílias compostas só pela mãe e pelos filhos). É a partir dessas concepções que se traz a concepção de trabalhar questões de marcação temporal com as crianças. Em convergência com a proposta de 1986, o trabalho também é relacionado com o fato de o aluno ser: “filho, irmão, aluno, etc.” (SÃO PAULO, 1992, p. 17).

No segundo item, que aborda as relações de trabalho, o documento indica aos alunos atividades que podem trazer determinados resultados em relação à pesquisa histórica. No caso, a atividade é uma pesquisa relacionada à história oral, porém o professor é alertado para que percebam nos alunos habilidades como: coordenação motora, atenção, perspicácia visual e a observação; bem como conhecer os materiais de trabalho, objetos utilizados em várias atividades profissionais.

No terceiro item é abordada a relação de trabalho no tempo e espaço, começando com a tarefa simples de se dividir as atividades em dia, manhã, tarde e noite, relacionando-as com cada tempo. Assim, o professor abordará as questões de tempo como: passado, presente e futuro, para isso, a Proposta recomenda que o professor indique esses aspectos através das atividades que os alunos fizeram no dia anterior. Nesse caso, o sistema de datação e marcação de tempo é necessário. Em outra parte do documento, é solicitado que o aluno escreva em um caderno as suas atividades e as date. Assim, a atividade seria concluída na escrita de um texto que abordasse essas questões vividas no cotidiano.

Outrossim, os documentos pessoais são citados como parte dessa construção da ideia de tempo. Neste ponto, a proposta cita que os adultos — pais, mães ou responsáveis — façam parte da atividade, mostrando que é um currículo que exorta a participação de todos em torno do aluno no seu processo de ensino/aprendizagem. Assim se encerram os conteúdos de Ciclo Básico, propondo elaboração de um texto com o tema: “A Criança constrói sua História”.

Na Parte 3 do documento teremos as explanações sobre o trabalho com eixos temáticos para 3ª e 4ª séries, aqui a diferenciação é que se aborda um conteúdo para cada série e não para um ciclo. É proposto que os conceitos trabalhados no Ciclo Básico: “tempo”, “espaço”, “relações sociais” e “história”, sejam aprofundados, mas esse processo deve acontecer dentro dos fundamentos da pesquisa histórica, ou seja, de maneira sistematizada. Assim, o documento enfatiza que, nesse conjunto, dois aspectos sejam considerados para que se formar um conceito de História: “compreensão dos diferentes passos necessários para se

escrever história” e a “compreensão da importância da história vivida e a percepção de que todos nós somos sujeitos do processo histórico” (SÃO PAULO, 1992, p. 21).

Para lograr seus objetivos, a Proposta de 1992, aponta para dois espaços possíveis: primeiro, o próprio local onde vive a criança; e segundo, as regiões Centro-oeste e Norte — por considerá-las regiões cuja população sofre mais com problemas relacionados ao trabalho. Nesse momento, novamente a família é abordada, porém com um objetivo ampliado, o de buscar as origens dela. O documento visa, nesse caso, trazer questões relacionadas ao processo migratório e as diferenças sociais que ele produz no espaço onde o aluno vive: bairro, cidade, estado.

A *Proposta Curricular para o Ensino de História do 1º Grau* (1992, p 22-23) sugere a seguinte atividade:

- a) Coleta de dados em entrevistas, para que o aluno reúna informações sobre sua origem e o porquê do destino da família, assim como algumas dificuldades da migração, bem como; as condições de trabalho e as imposições culturais do novo lugar;
- b) Leitura e análise de documentos. Aqui os procedimentos indicados buscam dois objetivos, a compreensão e interpretação do texto, com a descoberta do tema central e a elaboração de perguntas no mesmo, e, ainda, questões mais relacionadas ao saber histórico, a exemplo: “quem”, “quando” e “para quem foi produzido”;
- c) Análise de documento iconográfico A sugestão é abordar o espaço através de fotografias e mapas, para que o aluno compreenda as mudanças no espaço em que vive;
- d) Observação e análise de objeto da cultura material. Recomenda-se que o aluno faça perguntas como, “quando?”, “para quê?”, “para quem?”, e “quem financiou a elaboração do objeto?” — essas respostas serão utilizadas para desenvolvimento dos conceitos de “sociedade e relações sociais”;
- e) Leitura de textos históricos; aqui a Proposta incentiva os alunos a analisarem um texto da “História Oficial” a fim de compará-lo com os dados que colheram anteriormente e encontrarem divergências e semelhanças entre os dois;
- f) Elaboração de um texto sobre a história do lugar, finalizando a 3ª série.

Essa atividade objetiva que o aluno desenvolva análise, síntese e comparação; o processo de escrita da História; e a importância da História vivida e a percepção de que somos sujeitos históricos. No entanto, a sugestão colide com algumas críticas de professores das Diretorias de Ensino, feitas em 1987, que não acreditavam, em parte, que seus alunos eram

capazes de produzir ou compreender textos complexos. Mesmo assim, a Proposta de 1992 não se preocupou com essas opiniões e adequou a sugestão às leituras e produções que poderiam ser desenvolvidas por alunos. Esses artifícios se repetem ao longo da Proposta.

A 4ª série, de acordo com o documento, será o período de aprendizagem de uma consolidação maior do conceito de trabalho com vista a preparar o aluno para discutir melhor tal conceito nas séries seguintes. Para isso, dentro desse eixo temático é sugerido trabalhar a questão ambiental, em conjunto com a problemática do índio brasileiro, de forma que primeiro os alunos analisem o mapa do território brasileiro e identifiquem os novos territórios emancipados do Brasil, sendo: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins, Roraima e Amapá. Nesse estudo serão destacados aspectos culturais, econômicos e migratórios desses estados, através de uma pesquisa em periódicos de notícias, tais como, jornais e revistas, com a finalidade de buscar informações sobre possíveis conflitos na região.

Dentro da temática do conflito, a Proposta sensibiliza o professor a trazer o assunto da problemática indígena brasileira. O intuito é mostrar como as ocupações de outros lugares interferem nas posses indígenas; além disso, trazer aspectos que diferenciem os grupos de índios de outros grupos. Sugere, ainda, questões que suscitem curiosidade acerca da existência de diferentes organizações sociais e das condições de vida de grupos culturais a partir de pontos diferentes. Para essas questões o documento aconselha, onde for possível, que se entreviste indígenas, descendentes, ou órgãos responsáveis, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Sugere-se, também, a leitura de mitos e lendas diferenciando os grupos multiculturais indígenas, sua localização e concepções como de trabalho, família, religião e visões de mundo.

Finalizando, a Proposta dispõe a guiar-se com conteúdos que definem a relação entre “homem branco” e “grupos indígenas”, mostrando os mapas de produção de açúcar, as bandeiras, divididas em apresamento e caça ao ouro, incluindo as ordens religiosas. Traçando a história das relações, entre brancos e indígenas, através da mobilização econômica do Brasil Colonial, a qual divide-se nas regiões: Nordeste, São Paulo, Centro-oeste e região mineradora ; atendendo, dessa maneira, aos pedidos dos professores nos debates da década 1980, uma vez que propõe conteúdos diretos a serem trabalhados.

O item quatro, apresenta os conteúdos de 5ª e 6ª séries e traz, diretamente, a proposta de atividade com o eixo temático “trabalho”, como meio para se construir as relações sociais, conforme explica:

Desta vez, a dinâmica está centrada nas relações sociais oriundas do trabalho, problematizadas a partir das experiências vividas pelos alunos e de questões do presente.

Optou-se pela América com ênfase no Brasil, como espaço privilegiado, na tentativa de quebrar a tradição da História europocêntrica e de permitir que os alunos coloquem suas experiências. A História localizada na Europa, porém, foi retomada na medida em que havia necessidade de explicitar melhor suas relações com a América (SÃO PAULO, 1992. p. 27).

Portanto, é possível notar que o documento prevê uma História que se descole dos moldes tradicionais, mas nem tanto, uma vez que os próprios Subsídios²¹, e outros demais currículos já propuseram que se estude História da América e do Brasil, antes mesmo de se estudar a História Europeia, ou também a chamada História Geral. Aqui, é trazida novamente a perspectiva da luta pelo direito às terras, principalmente focada nas questões dos agricultores: concentração de terras, produção para o mercado, atividades extrativistas e trabalho análogo ao escravo são subtemas propostos pelo documento²². Afinal:

Falar sobre a democracia ateniense no século V a. C., por exemplo, é também pôr em ação um olhar analítico do historiador, professor ou aluno que vive outras relações e teorias de poder, as quais, eventualmente, apelam para argumentos e autoridades atribuídos à época estudada.

Discutir os indígenas na América Colonial, noutro exemplo, parte de sociedades que convivem com certas dimensões desses grupos humanos em seu universo de experiências e teorias sociais. (SILVA, 2003, p. 36)

Para a 5ª série é proposta a leitura de jornais, com orientação do professor. Essa atividade tenciona familiarizar o discente à leitura do gênero textual jornalístico e trazer reflexões sobre o tema. A mesma, como é sugerido, será finalizada com a confecção de um “jornal-classe”: recomenda-se que os alunos entrevistem pessoas que têm relação com o tema:

²¹ Em 1977, foi elaborado o caderno de *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º Grau – 5ª a 8ª séries*, por meio da CENP, como já comentado. De acordo com Lourenço a diferença entre os Guias e o Subsídio vai além do tamanho e do conteúdo, a capa relativa ao documento de 1975 ostentava o brasão do Estado de São Paulo, enquanto o novo documento, que por sua capa azul era chamado de “Azulão”, vinha apenas com as informações básicas estampadas na sua cobertura, o que mostra uma intenção de legitimação do primeiro como documento oficial em relação ao segundo, especificando até o governo responsável pelos Guias, o de Paulo Salim Maluf (LOURENÇO, 2011, p. 60).

²² Cabe lembrar que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra foi fundado em 1988 e pode ter exercido influência na decisão para se enfatizar a questão do trabalho rural.

proprietários, trabalhadores rurais, etc. Essa ideia, do trabalho com jornal, está de acordo com o ensaio, *A história imediata*, de 1978, de Jean Lacouture, citado por Marcos A. da Silva, no qual o autor francês:

[...] destacou nessa modalidade de conhecimento histórico as dimensões de ser escrita no calor da hora, garantir a palavra dos agentes abordados e estabelecer relações diretas entre o analista e seu tema, emergindo como jornalismo rigoroso. Ele associou a história imediata, portanto, ao caráter imediato da comunicação contemporânea, caracterizando o jornal como arquivo diariamente colocado à disposição do leitor. (SILVA, 2003, p. 35-36)

Com isso, o aluno estudará: “o uso da terra e a vida nas comunidades indígenas na América pré-colombiana até a chegada dos europeus” (SÃO PAULO, 1992, p. 27); nesse tópico são citadas duas formas de buscar documentações, os relatos de André de Thevet e textos de outros viajantes dos séculos XVI e XVII; além do livro de Gustavo Freitas, *900 textos de História*. É interessante notar que obras de apoio começam a ser sugeridas mais vezes a partir da 5ª série, diretamente no texto da proposta. Por exemplo, para se entender a vivência e organização dos povos pré-colombianos, a obra *De olho nas penas*, de Ana Maria Machado consta diretamente no texto, assim como as anteriores. Em comparação com as propostas precedentes, essa se faz muito diferente nesse quesito.

Retornando ao conteúdo, é indicado que a questão indígena seja analisada sob três temas: “confrontos entre europeus e os nativos”; “desorganização das comunidades indígenas”; e “reorganização da propriedade sob domínio europeu: ‘repartimientos’ na América Espanhola e sesmarias – na América Portuguesa” (SÃO PAULO, 1992, p. 28). Antes de ressaltar qualquer tipo de pensamento historiográfico colocado no currículo, compete enfatizar as tendências materiais para a realização das aulas expositivas. Nesse trecho o documento sugere que o professor faça a utilização de fotogramas como método de tornar a aula mais abrangente e alerta para o não privilégio da “História oficial”.

Na continuidade do tema, o documento sugere a abordagem da escravidão, tanto negra africana quanto indígena. Aqui há uma chamada de atenção para diferenciar as duas ações. Filmes e análises de fotografia são sugeridos para que se monte um quadro sobre o comércio de escravos e aponta que:

Alguns aspectos podem ser questionados: alimentação, vida na senzala, castigos, vestuário, relações familiares rompidas, determinação do espaço a ser ocupado, distribuição do tempo e outras formas de controle sobre o corpo e a vida desses homens, mulheres e crianças (SÃO PAULO, 1992, p. 29)

A proposta é relevante ao passo que traz a ideia de trabalhar a relação entre subordinação, opressão e resistência, ao mesmo tempo em que aborda a questão da escravidão, propondo que haja uma análise diferenciada entre “homens, mulheres e crianças”, posto que esses podem vivenciar a história de modo diferenciado. Amplia-se então, a partir daí, o trato do tema para os escravos libertos, outrossim, para situações de escravidão atuais. Para isso, o documento sugere que se recorra a entrevistas, a pesquisas em jornais e periódicos, a projeções de filmes, a leitura de depoimentos e visualização de gravuras. acerca do tema do preconceito racial.

Há, por fim, a sugestão de que se trabalhe o cotidiano interno das unidades produtivas, relacionando engenhos e famílias. Quanto a isso, é colocada uma relação de gênero, na qual se propõe observar aspectos do masculino e do feminino, assim como do homem e da mulher e suas diferenciações étnicas, se são índias ou índios, brancos ou brancas e negras ou negros.

Há para o sexto ano a proposta de estudar o trabalho através da “Organização dos Sistemas Produtivos existentes na América”. Nessa série o tema será trabalhado com foco nos sistemas de produção: indústria, agricultura, extrativismo e comércio; e chegar às ferramentas, produção, trabalho e capital. Teoricamente, o documento pede que esses temas sejam trabalhados em uma dinâmica temporal, estabelecendo uma relação entre passado e presente. Em sequência, o texto sugere que através das relações comerciais estabeleçam-se as interações entre Europa e América, principalmente através do mercantilismo.

Assim, o documento propõe que se investigue: a produção voltada para o mercado europeu; os modos de exploração impostos pelos europeus; a questão da posse de terras e a organização das mesmas em “*haciendas*” e “*sesmarias*”— assim como suas extensões —; o latifúndio das “*plantations*” e as pequenas e médias propriedades da América do Norte (colônias inglesas); e ,ainda, os processos de exploração mineral. Coloca-se como categoria de produtores os burgueses e é pretendido incentivar professores e alunos a analisarem todos os estratos de exploração econômica, como os proprietários e as companhias, até os controles determinados pelo Estado absolutista, orientando os alunos a compararem e identificarem as diferenças entre colônias inglesas e colônias espanholas, que se refletiram e se impuseram sobre o continente americano. Ressalta-se, similarmente, a necessidade de explorar o ponto

relacionado às revoltas do período. Nos documentos são citadas a Guerra dos Mascates e a Revolta de Beckman. Conclui-se que “O que se pretende na 6ª série, é desenvolver e localizar historicamente conceitos cuja elaboração já foi iniciada nas séries anteriores, como relações sociais, cultura, propriedade, capitalismo” (SÃO PAULO, 1992, p. 31).

Na seção cinco chegamos às duas últimas seriações do 1º grau, a 7ª e a 8ª séries. O eixo temático proposto para elas é “O construir da História: Cidadania e Participação”:

A escolha do eixo temático prendeu-se a uma concepção que considera relevante para a compreensão da nossa sociedade, a elaboração pelo aluno, dos conceitos: Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização. A cidadania e a participação, no processo de construção da História, permitem a abordagem dos principais aspectos que afetam a vida dos homens. (SÃO PAULO, 1992, p. 35)

Solicita-se que o conceito central de cidadania seja abordado por meio de sua construção temporal, mostrando como a elaboração do conceito na passagem da Idade Moderna para a Contemporânea realizou-se sob o espectro de um grupo determinado, no caso, a burguesia revolucionária francesa, mas também aponta para as conquistas dos cidadãos, que se organizaram em seu âmbito de trabalho, fazendo a junção entre trabalho e cidadania.

Para a 7ª série, o documento enfatiza o eixo temático do processo de conquista dos direitos políticos e trabalhistas. A discussão é iniciada pelos direitos políticos dos cidadãos brasileiros e traz a intenção de compreender: “quem os exerce; mecanismos de seu exercício, como: voto, eleição e cargos eletivos; organização do regime democrático e os interesses em jogo” (SÃO PAULO, 1992, p. 35). A partir daqui, explana sobre as condições prévias para se adquirir um título de eleitor; quais são os direitos e deveres em relação ao exercício do voto; o porquê da necessidade do voto secreto e da cédula eleitoral e a importância de debater com os alunos o valor do voto, do ponto de vista do discente.

Sugere, então, a Proposta, que essas questões sejam trabalhadas de acordo com os temas da Revolução Francesa, mostrando a imposição dos princípios liberais através dos burgueses. Ressaltamos que o filme *Danton: O Processo de Revolução*²³, do polonês Andrej Wajda é indicado como material de apoio. Em seguida, a sugestão caminha para a construção dos países independentes da América e a difusão do Liberalismo no continente, aborda as estruturas que permanecem e as mudanças ocorridas — diferenciando o Brasil, que se tornou

²³ Esse é o primeiro filme indicado em um currículo do Estado de São Paulo desde 1967.

Império, dos demais países —. e trazendo a questão da convivência do liberalismo com a escravidão que não foi abolida naquele cenário. É enfatizando, além disso, a importância da relação entre o modelo liberal e o Nacionalismo, nessa parte a Proposta incita que professores e alunos trabalhem a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), problematizando a questão nacional. Por fim, a luta por direitos no século XIX e a expansão do capitalismo, no Brasil, são evocadas.

A última parte, do documento, possui uma sugestão de atividade que consiste em entrevistas e uma proposta de visita a um sindicato, objetivando trazer ao aluno conhecimento das relações com o Estado e da legislação trabalhista. A projeção de filmes é sugerida mais uma vez, aqui os títulos propostos são: *A Classe Operária Vai ao Paraíso* (1971); *Mimi o metalúrgico* (1972), *Os Companheiros* (1963) e *Eles não Usam Black-tie* (1981)²⁴. É intenção, portanto, que os estudantes compreendam e comparem várias realidades de trabalhadores e do mundo do trabalho.

Como subtema, aparece a urbanização, que o currículo não enxerga despreendido das questões trabalhistas. Neste ponto, faz-se a introdução ao tema através das condições de vida dos primeiros proletários, abordando questões como: higiene, saúde, moradia, alimentação e educação. Sugere então, o documento, que um estudo do meio geográfico do bairro ou da cidade, dos alunos, seja realizado, com o intuito de se observar: a expansão do bairro através do formato de suas ruas; as construções predominantes; a população (em termos de origem), distribuição espacial e as possíveis manifestações culturais locais; o transporte, acesso à saúde e a utilização do espaço público findam a lista.

Trazer essas observações desencadeará uma análise do processo de urbanização realizada e ocorrida em outros lugares. Por isso, trabalhar o êxodo rural, a urbanização no século XIX e as relações entre esses processos, é parte da Proposta. Aqui são citadas muitas obras da literatura: Charles Dickens, Vitor Hugo, Edgar Allan Poe, Aluísio de Azevedo e Lima Barreto são consideradas boas fontes de referência para o assunto. Uma atividade sobre a própria construção e história da escola também é sugerida pela Proposta, essa deve ser trabalhada através de fontes visuais, como mapas e fotografia, e fontes orais, a exemplo de depoimentos de pais, professores e ex-alunos.

²⁴ Desses filmes dois estão presentes na *Série Apontamentos A Classe Operária Vai ao Paraíso* nº 83 e *Eles Não Usam Black Tie* nº 96. Mas todos os filmes citados nessa Proposta Curricular não trazem menção à videoteca e às prescrições.

O documento segue adiante com colocações sobre os temas a serem abordados na 8ª série, a última do 1º Grau. A Proposta indica que os professores trabalhem as questões de participação e resistência no contexto da urbanização: greves, rebeliões, etc. Para isso, aconselha que o professor trabalhe o livro *O Grande Massacre de Gatos* (1986), de Robert Darnton. O próprio autor citado aponta:

A primeira explicação da história de Contant que, provavelmente, ocorreria à maioria dos leitores, é uma visão do massacre de gatos como um ataque indireto ao patrão e sua mulher. Contant situou o acontecimento no contexto de observações sobre a disparidade entre as sortes dos operários e burgueses — uma questão de elementos fundamentais na vida: trabalho, comida e sono. A injustiça parecia especialmente flagrante no caso dos aprendizes, que eram tratados como animais, enquanto animais eram promovidos, à revelia daqueles, para a posição que os rapazes deveriam ocupar, o lugar à mesa do patrão. (DARNTON, 1986, p. 107-108)

A citação do autor do livro serve para explicitar o que o documento pede ao interperlar essa obra, na continuidade do texto é apontada a necessidade de relacionar as questões festivas de manifestação, colocadas pelo autor francês, para entender a realidade do Brasil, entendendo as manifestações culturais como forma de dominação e resistência dentro de um sistema de valores e crenças. A Escola de Samba é citada como exemplo dessas manifestações e serve para discutir o tema “Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o século XX”.

A Proposta aponta para a ideia de se encontrar textos produzidos por intelectuais, tanto produções como resenhas sobre obras teatrais e balés. Assim, pede-se que se discuta: os grupos socialmente marginalizados e os preconceitos sofridos por negros, mulheres, pobres e homossexuais; as condições de moradia, vestimenta, alimentação, saúde e educação das classes sociais; a produção intelectual; e a organização política. São citadas as Revoltas da Vacina e da Chibata para compor o conjunto de temas a serem trabalhados.

A cidade de São Paulo também configura no documento. É solicitada a abordagem da cidade pelo viés da *Semana de Arte Moderna*, de 1922, em conjunto com o processo de industrialização; assim, demonstra aos alunos a participação de grupos politizados dentro dos grupos operários, como: anarquistas, comunistas e socialistas.

As sugestões da primeira metade do século XX no Brasil são permeadas, na Proposta, pelos seguintes acontecimentos: as duas Grandes Guerras; a Revolução Russa e Revolução

Alemã. Sugere-se, portanto, o uso de textos jornalísticos e dos filmes *Reds* (1981) e *Rosa Luxemburgo* (1986)²⁵, que tratam respectivamente desses acontecimentos. A ascensão do nazifascismo segue na linha desses temas, juntamente com a Crise de 1929. Esse conjunto de temas pedidos, converge para que o professor discuta as questões das condições de vida no período de guerras, por isso devem ser analisados: o racionamento; as relações entre censura e a imprensa da época; propagandas, filmes são sugeridos mais uma vez; a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial — sem menções à sua participação na primeira — e o imaginário construído em torno da Segunda Guerra.

A explicação desse período, na Proposta de 1992, deve suscitar a discussão seguinte, a qual traz a ideia de um mundo bipolarizado, com o fim da Segunda Guerra Mundial. A Proposta do 1º Grau aponta para que se problematize as relações entre Estados Unidos e União Soviética, assim como de seus aliados, durante a Guerra Fria. E incentiva a utilização do cinema para entender o período: “O cinema, um dos maiores instrumentos de divulgação do ‘*american way of life*’, foi utilizado como arma de dominação ideológica, no auge da Guerra Fria” (SÃO PAULO, 1992, p. 40)

Assim, nas propostas para a 8ª série, o documento expõe temas latino-americanos, sugere a reflexão das relações dos países com a Guerra Fria, igualmente para o Brasil, aponta para o surgimento e o desenvolvimento de movimentos culturais e políticos, como: a Bossa Nova e o Cinema Novo. E finaliza, em acordo com o momento histórico que se vive em 1990: “Pode-se ainda priorizar os movimentos sociais e a reorganização da sociedade civil, no processo recente de redemocratização na América Latina, como a retomada dos movimentos pelos direitos da cidadania” (SÃO PAULO, 1992, p. 40).

O documento finda suas páginas com um resumo geral dos conteúdos a serem analisados e os objetivos a serem alcançados com cada proposta, são constantes os conteúdos canônicos como: Grécia Antiga, Revolução Francesa e as Guerras Mundiais. Porém, é importante frisar a busca incessante pela inserção da vida dos alunos e dos professores nos temas, que sempre trazem a realidade nacional, em primeiro lugar, em relação à realidade internacional. Os objetivos finais contrariam totalmente às opiniões de Neubauer (apud MARTINS, 1996), ao mesmo tempo, que conversam com as reclamações dos professores da Rede em relação à formação do aluno cidadão com senso crítico.

²⁵ Respectivamente n° 100 e n° 136 na *Série Apontamentos*.

1.3 – A PROPOSTA PRELIMINAR DO 2º GRAU DE 1993

Antes de propor qualquer análise, vale ressaltar que *A Proposta Preliminar do 2º Grau* tem justamente esse nome porque ela não saiu como versão oficial. Para fins desse trabalho, é importante salientar também que tal fato não assume grande importância, até porque essa proposta deu vazão para os filmes do nosso objeto de estudo que são a *Série Apontamentos* e os cadernos *Lições com Cinema*, os quais constam no projeto da Ceduc-Vídeo. Mello explica que:

O currículo de história da rede pública de ensino no estado de São Paulo tornou-se, na verdade, uma segunda versão preliminar de um documento que nunca chegou a ter uma versão definitiva: a Proposta Curricular Para o Ensino de História – 2º Grau. Este fato parece mais significativo quando se pensa que este currículo oficial deveria servir de parâmetro para todo sistema educacional. Isso implica em dizer que vários agentes educativos estariam utilizando o documento como referência em suas práticas. Desde os professores de história da rede pública de ensino do estado, até os formuladores dos programas de história dos exames de vestibulares das grandes universidades públicas, todos teriam uma referência balizadora do seu trabalho. (MELLO, 2011, p. 16)

1.3.1 - ESTRUTURA DA CENP NO CURRÍCULO

A *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau* foi formulada, em 1993, com clara base na proposta curricular do 1º Grau. O material também foi produzido no governo de Fleury Filho, constando como secretário de educação e coordenadora da CENP ainda os mesmos citados na proposta anterior: Fernando Gomes Morais e Eny Marisa Maia, respectivamente. Porém, a equipe elaboradora e colaboradora mudou, na contracapa da proposta não são citadas as origens acadêmicas. Como elaboradores temos: Enedina Menezes de Oliveira e Léo Sampacchio e colaboradores Esther Marina Taliberti de Andrade, Norma Luciano Codani, Rosana Regina Neves Felice e Zilda Elvira Corazza. De acordo com Paulo Eduardo Dias de Mello:

No caso da proposta de 2º grau, a incorporação dos novos objetivos para o ensino de História se deu pela adoção implícita, por parte dos elaboradores do documento, dos mesmos princípios norteadores que orientam a Proposta Curricular para o ensino de História do 1º Grau. (MELLO, 2011, p. 14)

Em acordo com o que Mello cita, notamos na bibliografia da Proposta a menção da Proposta do 1º Grau, confirmando a hipótese de que o documento tem como ponto de partida a versão para as séries anteriores.

Assim como a versão para o primeiro grau, esse documento inicia-se com uma carta do secretário de educação e uma da coordenadora da CENP dedicada aos professores, ambas são exatamente as mesmas da Proposta de 1992, sem nenhuma alteração. A *Apresentação*, por sua vez, é diferenciada. Primeiramente, ela justifica a necessidade de se elaborar um currículo novo para o segundo grau, posto que o último elaborado para tal foi feito somente em 1980, no governo Paulo Maluf. Em segundo lugar, a necessidade de se adequar uma continuidade com o primeiro grau mostra-se presente. Em terceiro, a proposta é estruturada em cinco itens, divididos da página 11 até a 59 do documento, como demonstrado a seguir:

Princípios Norteadores, onde apresentamos a concepção e a metodologia do ensino de História; **Eixos Temáticos Propostos**, onde justificamos a escolha desses eixos; **Considerações sobre a Bibliografia e o Material Áudio-visual**; **Desenvolvimento dos Eixos Temáticos** por série, com sugestões de conteúdos e materiais de apoio; **Considerações sobre Avaliação**. (SÃO PAULO, 1993, p. 10)

Na parte final da seção, o documento faz menção aos professores universitários que elaboraram e colaboraram com a proposta e termina com dizeres de que essa não se faz como uma resolução para os problemas docentes e disponibiliza a equipe elaboradora aos professores para esses sanarem eventuais dúvidas.

Antes de partirmos para uma avaliação mais profunda do material, ressaltamos a inclusão de uma seção dedicada ao material audiovisual indicado para o trabalho que o professor deverá realizar em sala de aula, diferentemente das anteriores. Nessa proposta curricular o cinema e outros recursos filmográficos ganham destaque; é justamente nesse ponto que se enquadra esse trabalho.

1.3.2 - TEORIAS DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO

De acordo com Mello (2011, p. 7), a *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau* rompia “com a forma tradicional de como a História era apresentada nos livros

didáticos e nos programas dos exames de vestibulares” Mello (2011, p. 7), exclusivos para o ingresso nas Universidades públicas. Segundo os *Princípios Norteadores* do documento:

Nesta Proposta, a História é concebida como conhecimento e prática social, ou seja, o modo como os homens e mulheres, em suas relações sociais, “criam meios e formas de existências sociais, reproduzem ou transformam estas existências que são econômicas políticas e culturais”²⁶. (SÃO PAULO, 1993, p. 11)

Como podemos ver, em consonância com o trecho de Paulo Mello (2011), a proposta possuía um viés realmente diferente, caso comparado com as propostas anteriores — como a criticada por Visentini (1984, p. 71), a qual colocava o aluno como “acidente” dentro da escola. Aqui, busca é fomentado o protagonismo de todos os agentes, não só da História, mas também da construção do conhecimento histórico.

1.3.3 - IDEOLOGIA OU O LUGAR DOS PERSONAGENS: A MÚLTIPLA HISTÓRIA

O documento preliminar continua sua seção de “princípios norteadores” trazendo a questão da ampliação de sujeitos históricos. Essa ideia estava em voga nas décadas de 1980 e 1990, porque ganhava, cada vez mais, espaço no meio acadêmico. Em seu livro *Representações Utópicas no Ensino de História* (2011), Antônio S. de Almeida Neto, recolhe relatos de professores que lecionaram em escolas públicas entre os anos de 1960 e 1970, igualmente entre 1980 e 1990. A finalidade do trabalho era demonstrar as imagens que as próprias professoras criavam de sua prática através de entrevistas. Em alguns momentos nota-se alguns discursos que se voltam para uma educação e um Ensino de História que não se delimite pelas linhas consideradas tradicionais. Como exemplo, podemos citar: a denominada “professora Rosa” diz que seu objeto de estudo é a própria produção historiográfica e não o acontecimento; já outra, denominada “Inês”, diz que a história está muito programada e busca trazer aos seus alunos através dela um pouco de consciência política (NETO, 2011).

Sendo assim, o documento de 1993 parece buscar atender essa perspectiva, uma vez que tende a trazer uma ideia de realizar os estudos de História através da observação de

²⁶ O trecho entre aspas é uma citação da obra *O que é Ideologia*, da coleção Primeiros Passos, escrita pela filósofa e ex-secretária de cultura da Prefeitura de São Paulo (1989-1992), Marilena Chauí.

“mudanças e permanências”, bem como na concepção da existência de múltiplas histórias. Marcos Antônio Silva alerta que:

[...] ninguém é somente negro ou mulher ou nortista ou liberal ou gay, digamos. Seres humanos abrigam essas e inúmeras outras identidades em suas existências, que, além disso, sofrem transformações através de suas trajetórias.

Ligar memória a identidades, portanto, engloba também dar conta dessa multiplicidade, que quase nunca é harmônica, antes expõe tensões e disputas, as quais nem precisam se dar entre seres diferentes porque uma mesma pessoa as suporta. Tal multiplicidade desfaz parcialmente vontades totalitárias, que Orwell tão bem apresentou, impedindo que a memória seja reduzida à unidimensionalidade de um poder com lugar fixo (SILVA, 2003, p. 77).

Concluindo essa questão das múltiplas histórias, em consonância com o que Marcos A. da Silva propõe, temos as palavras do currículo: “Analisando-se situações históricas ocorridas em épocas e lugares distintos, pode-se perceber que existem múltiplas histórias, cada qual comportando elementos particulares de explicação” (SÃO PAULO, 1993, p. 12).

1.3.4 - TEMPO

O Tempo também é uma questão que complementa as propostas do currículo, analisando versões anteriores podemos perceber que somente a partir da “Proposta da CENP”, de 1986, o Tempo se torna algo não naturalizado no currículo. Aqui, no documento de 1993, ele vem dividido em dois conceitos:

Tempo Cronológico é o tempo medido através de relógios e calendários (dia, mês, ano, século), referencial construído culturalmente, importante para uma localização temporal. Tempo Histórico é o que exprime as transformações sociais que ocorreram em diferentes espaços. Não se reduz à sucessão seqüencial [sic] dos fatos. A ele são incorporadas as relações de poder, a construção da memória, os silenciamentos e recuperações, de acordo com os diferentes projetos sociais. (SÃO PAULO, 1993, p. 12)

O currículo de São Paulo de 1993, embasado nas propostas anteriores, trazia, dessa forma, uma concepção de tempo mais ampla, principalmente em relação às propostas anteriores, mas isso não significa, necessariamente, que aquelas eram bem vistas ou

simplesmente aceitas pelos professores. Em 2004, a professora da PUC-SP, Maria das Mercês Ferreira Sampaio, escreveu a obra *Um Gosto Amargo de Escola: Relações entre currículo escolar, ensino e fracasso escolar*, na qual aborda as relações do subtítulo por meio dos documentos de reprovação e dos recursos pedidos pelos alunos no ano de 1995, ou seja, dois anos após a publicação da versão Preliminar da *Proposta Curricular para o Estado de São Paulo*, aqui analisada. A autora relata casos de diversos professores, em várias disciplinas, que buscam embasar teoricamente a reprovação de seus alunos. Em relação aos professores de História, chama a atenção as concepções ultrapassadas de avaliação. As justificativas concentram-se na valorização do conhecimento linear e evolutivo, do acúmulo de tópicos, sem considerar a multiplicidade do tempo histórico. Podemos verificar tal fato por:

O detalhamento do conteúdo em Ciências, História e Geografia varia de professor para professor, dentro da tendência geral de grande quantidade de assuntos que são expostos e exercitados, sendo que todos se justificam como necessários para o estudo do conteúdo que será tratado em seguida ou numa próxima série. (SAMPAIO, 2004, p. 56)

Como podemos perceber, a ideia de currículo ativo, de Ivor Goodson, torna-se presente no trecho acima demonstrando que a *Proposta Para o Ensino de História 2º Grau* não necessariamente significa uma prática dela mesma, em uma palavra, há um distanciamento entre currículo prescrito e prática docente.

Outra questão interessante é abordada em texto escrito por Elza Nadai e Circe Bittencourt no livro *Ensino de História e a Criação do Fato* (2009), no qual as autoras apontam:

Tem sido comum encontrarmos afirmações de professores, bem como na própria literatura educacional, quanto a inviabilidade de se ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, dada a impossibilidade de o aluno, nessa fase, compreender a complexa e abstrata *noção de tempo*. (NADAI; BITTENCOURT apud PINSKY *et al.*, 2009, p. 94)

Desta forma, discutir a noção de tempo no ensino fundamental seria impossibilitado por uma dificuldade de compreensão, e assim se justificaria apenas abordar o tema com certa relevância em uma Proposta de 2º grau.

1.3.5 - EIXOS TEMÁTICOS

Não obstante, nem sempre a teoria proposta pelo currículo é deixada de lado, veremos agora essa questão exposta na proposição de trabalho por eixos temáticos que se encontra no currículo. Para a própria Proposta, que se embasa muito na *Proposta Curricular Para o Ensino de História de 1º Grau*, trabalhar com eixos temáticos significa que:

[...] consideramos o ensino de História através de eixos temáticos como uma metodologia que pretende libertar este ensino dos conteúdos fixos ou seqüências [sic] obrigatórias, possibilitando a reflexão sobre qualquer momento da História. Os conteúdos escolhidos para o trabalho através de eixos temáticos devem partir de questões levantadas na realidade social presente e ser organizada sem seqüências [sic] obrigatórias. (SÃO PAULO, 1993, p. 12)

Como pode ser observado, segundo o documento, a ideia de trazer eixos temáticos para o ensino é justamente oposta àquela que foi demonstrada por Sampaio (2004). Por outro lado, Antônio Simplicio de Almeida Neto, em seu livro *Representações Utópicas no Ensino de História* (2011), mostra o relato de uma professora — a qual o autor dá o nome de Rosa — em que a mesma diz que trabalha na escola com eixos temáticos, dentre esses a professora relata que: “terra”, “trabalho” e “propriedade” são discussões constantes em suas aulas e, ainda de acordo com a mesma, faz isso por enxergar que são temas pertinentes à realidade da escola onde trabalha (NETO, 2011, p. 76).

Podemos perceber, baseados na citação acima, que as ideias postas no currículo de 1993 já permeavam as opiniões de alguns professores da Rede, uma vez que a entrevistada em questão deu aula nas décadas de 1980 e 1990, como vimos na descrição supracitada de Sampaio (2004). Mais uma vez, reiteramos que: se por um lado a prática de ensino por eixos temáticos existia, ela convivia com uma história tradicional. Sendo assim, o currículo é uma tradição inventada, porém não é capaz de mudar a mentalidade dos professores e alunos como muitos afirmavam.

Porém, o documento faz uma advertência: “[...] uma proposta de ensino de história com base em eixos temáticos não significa um ensino baseado em uma história por temas” e continua no parágrafo seguinte: “Por história temática deve-se entender o ensino de história que tem por questão central um tema básico” (SÃO PAULO, 1993, 13). Mas, ao citar Le Goff, o documento alerta o quão problemático e determinista pode ser um estudo temático,

uma vez que ele, pode ser tão linear quanto o estudo tradicional de história, baseado com períodos que costumamos estudar e ensinar na escola. Para isso, o documento faz duas pontuações finais: primeiro solicita que os eixos temáticos sejam estudados a partir da perspectiva de diversos grupos humanos; entretanto, com cuidado para não fragmentar demais os temas e, por fim, ressalta que para evitar tal fragmentação é necessário observar a organização social e o contexto histórico em torno dos eixos temáticos, realizando, como diz a Proposta, uma “complementação mútua entre o particular e o geral, sem estabelecer escalas de determinações” (SÃO PAULO, 1993, p. 14).

1.3.6 - BIBLIOGRAFIA E EIXOS TEMÁTICOS

Cabe aqui, por fim, fazer uma apreciação da bibliografia exposta no currículo, a começar pelas obras citadas nos *Princípios Norteadores*. As obras dividem-se em temas como: didática de ensino; questões sociológicas como cidadania e ideologia; teoria da História; Metodologia e Ensino de História; e também outros documentos produzidos pela CENP e pela Secretaria de Ensino. O arcabouço de autores também é diversificado, embora todos sejam do eixo Europa-América.

A bibliografia divide-se em principal e complementar, sendo que a maior parte da segunda é formada por autores que estão ligados à Escola dos *Annales* ou à *New Left*, que conferem as características do documento, quando busca trazer ideias inovadoras para a sala de aula.

Após essa explanação bibliográfica o texto do documento traz as sugestões de eixos temáticos. Nesse tópico, entre as páginas 19 e 21 da Proposta de 1993, nós temos várias palavras que remetem à ideia de que tudo que o currículo faz é propor e não obrigar de fato. Mas, para exemplificar as suas opiniões, os autores do documento trazem três eixos temáticos divididos para três séries do Segundo Grau:

- **1ª série** – TERRA e TRABALHO.
- **2ª série** - INDÚSTRIA, URBANIZAÇÃO E TRABALHO.
- **3ª série** – HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: CIDADANIA E DIREITO.

Esses eixos, na Proposta, não são estanques, pois o próprio documento traz questionamentos ao professor em relação ao eixo temático que ele pode propor, pensando se este possibilita “o estabelecimento de relações entres diversos tempos e espaços históricos” Se permite “a reflexão e análise de questões envolvendo os mais diversos grupos sociais”, e

ainda se “o eixo temático proposto permite a utilização de elementos da realidade social presente”. (SÃO PAULO, 1993, p. 19)

A partir dessas questões os autores justificam a escolha voltada para o eixo temático “trabalho” uma vez que: “[...] o trabalho tem se constituído em fator central nas diferentes relações sociais estruturadas entre os homens desde os primórdios da formação das sociedades humanas” (SÃO PAULO, 1993, p. 20).

O documento finaliza afirmando que a opção por abarcar eixos temáticos, escolhendo como principal deles o “trabalho”, visa ampliar o conhecimento sobre diversas organizações sociais e, ainda, exercitar essas questões voltadas para estabelecer uma relação entre trabalho, questões de cidadania e direitos humanos, pois os:

Processos de lutas políticas e sociais que objetivam ampliar os mais diversos direitos dos seres humanos nas mais distintas situações históricas, fazem parte, de forma consciente ou não, na forma de resistência ou aceitação, do universo social amplo ou particularizado de, seguramente, todos os grupos sociais. (SÃO PAULO, 1993, p. 20)

2 – UMA VIDEOTECA PARA A EDUCAÇÃO²⁷, UMA VIDEOTECA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O PROJETO CEDUC-VÍDEO E O CADERNO *LIÇÕES COM CINEMA*

Aqui está o nosso objeto de pesquisa: a *Série Apontamentos* da Videoteca Ceduc-vídeo e o caderno *Lições com Cinema*, Volume I, elaborado em 1993. Para estudar melhor o nosso objeto, no entanto, será necessário estabelecer uma periodização, afinal esta é uma necessidade, pois: “[...] é impossível abranger a totalidade sem dividi-la. Do mesmo modo que a geografia recorta o espaço em regiões para analisá-lo, assim também o historiador recorta o tempo em períodos” (GRATALOUP apud PROUST, 2017, p. 107).

Em um primeiro momento, entenderemos a totalidade de nosso objeto no tempo, para depois estabelecer um recorte mais específico, visto que, analisar a Videoteca da Ceduc-vídeo em sua completude não vai trazer a mesma periodização quando pensarmos nesse mesmo material mais direcionado ao Ensino de História, que é o propósito desse trabalho.

A fim de estabelecermos nosso período de análise da fonte, foi necessário entendê-la em seu conjunto, ou seja, estabelecer as seguintes perguntas: “Quem criou o material?”, “Quais eram seus objetivos?”, “Qual a duração do projeto?”, “Essa duração pode ser ou foi fracionada?”.

Para o entendimento de tais questões, nós temos três pontos que podem nos ajudar a apreender esse processo: primeiramente foi lida e analisada a dissertação de mestrado de Ana Cristina Venâncio da Silva (2009), inclusive com trechos já citados no Capítulo 1, mas que receberá maior atenção nessa etapa; em segundo lugar, sobre a perspectiva da autora supracitada, buscaremos uma análise a partir do acervo virtual, pertencente ao Instituto Mário Covas, disponibilizado na plataforma InfoPrisma²⁸, na seção “Sala de Leitura” > “Série Apontamentos”, na qual estão disponíveis as prescrições dos filmes e das séries em questão; por fim, temos disponibilizados no acervo digital do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD)²⁹ no qual se encontram dois volumes (vol. I e vol. II) de apoio à Videoteca *Lições com Cinema*. Cabe mencionar, ainda, uma visita ao acervo físico da

²⁷ O título faz referência à dissertação de Ana Cristina Venâncio da Silva.

²⁸ Endereço eletrônico da plataforma: <http://infoprisma.fde.sp.gov.br>

²⁹ “O Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) foi organizado em 2008, a partir do Programa de Formação de Professores da USP, no processo das reformulações dos cursos de licenciatura, quando disciplinas, estágios e atividades passaram a ser de responsabilidade também dos cursos de graduação”. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/apresentacao-0>. Acesso em 14/07/2020.

coleção, que se encontra na biblioteca do Instituto Mário Covas, atualmente transferido para a Casa Caetano de Campos, localizada na Praça da República, em São Paulo. Esse material ainda terá como fonte secundária a já abordada *Proposta Curricular Para o Ensino de História 2º Grau, Versão Preliminar*.

2.1 – A TOTALIDADE DO PROJETO: A VIDEOTECA PEDAGÓGICA DO INÍCIO AO ESQUECIMENTO

Tomemos de início o trabalho de Venâncio da Silva, que em sua dissertação de 2009 — feita na Faculdade de Educação da USP e orientada pelo Prof. Dr. Nelson Schapochnik — perscrutou a criação e o desenvolvimento da “videoteca pedagógica” promovida pela Ceduc-vídeo. O nome dado pela autora justifica-se, pois, essa proposta com cinema:

Numa perspectiva macro, ela montou uma coleção audiovisual ampla e diversificada que contava com uma parcela de filmes educativos e não um acervo educativo que detinha alguns filmes de outra natureza. Daí surge a importância de enfatizarmos a denominação “videoteca pedagógica” e não “videoteca didática”, nome que fatalmente remeteria ao audiovisual didático. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 293)

Como podemos ver, estamos versando sobre um material que se desenvolveu como uma certa novidade, pois tratava-se de uma proposta que envolvia filmes de todas as espécies, dentro de um certo complemento, ou como o próprio centro da discussão disciplinar, como veremos a seguir. Trazendo algo muito além daquilo que se desenvolvia, ou seja, um cinema que não fosse voltado para uma ilustração do acontecimento ou até mesmo o acontecimento em si³⁰. A ideia do debate filmográfico que o material trazia suscitava, ainda, discussões acerca daquilo que era “mal visto” quanto a dupla “produção audiovisual e aula”, pois a quantidade de esforços para subsidiar o professor acerca dos filmes que seriam exibidos na

³⁰ Eduardo Morettin mostra em *Humberto Mauro, Cinema, História* (2013) esse aspecto do cinema educativo em um dos maiores programas de cinema para o ensino que foi a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) que teve como figura central o cineasta Humberto Mauro, criador e diretor de filmes como: *Os Bandeirantes*, *O Descobrimento do Brasil* e a série *Brasilianas*. Nessa obra, Morettin mostra os aspectos nacionalistas da proposta de cinema que o Brasil tinha para a educação, principalmente durante o governo Vargas. Porém, cabe lembrar que o Instituto existiu de 1937 a 1966, e pouco se tem de pesquisa sobre o período de 1945 em diante.

escola servia para desmistificar a ideia de que “passar filme era matar aula” ou até evitar que o professor “passasse o filme de qualquer jeito” (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 292).

2.1.1 - CEDUC-VÍDEO, A HISTÓRIA DA VIDEOTECA PEDAGÓGICA

Com a finalidade de facilitar o entendimento da fonte, seguiremos uma breve cronologia da criação da Videoteca que foi proposta por Venâncio da Silva, estabelecendo as seguintes etapas: criação da videoteca (1988); ampliação do programa (1988-1994); e, finalizando, o período de abandono e esquecimento da Videoteca (1994-1997)³¹.

A confecção da videoteca começa com uma iniciativa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que convoca a professora Cristina Bruzzo, de biologia, para desenvolver o projeto. Pois havia uma demanda muito grande de professores que estavam utilizando o recurso audiovisual em sala de aula e, portanto, seria interessante levar aos professores subsídios teóricos de uso do recurso fílmico como material didático e pedagógico. Tanto que, em trabalho já citado, Antônio Simplício de Almeida Neto (2011, p. 71-74) traz em suas entrevistas duas professoras que lecionaram entre os anos 1980 e 1990 e faziam o uso do filme em sala de aula como aporte para os temas trabalhados com os alunos. As falas das professoras demonstram um certo cuidado com o uso da mídia. Encontramos vestígios dessa defesa desde 1982, no congresso da Associação Nacional de História (ANPUH), quando o ensino temático foi legitimado em relação ao ensino conteudista e propunha-se como alternativa à história tradicional, “experiências utilizando diferentes linguagens e recursos do ensino, tais como, música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos” (FONSECA, 1995, p. 86).

Por essas motivações, a professora Iara Prado que já era bastante atuante na FDE, procurou uma indicação e, por meio de Márcia Ferreira, chegou em Cristina Bruzzo, a qual, por sua vez, convidaria Antônio Rebouças Falcão para realizar junto com ela o projeto. Na época, Bruzzo havia acabado de concluir o seu mestrado na Faculdade de Educação da

³¹ De acordo com a autora, a videoteca ainda continua existindo, ou seja, é possível que qualquer professor da Rede Estadual chegue até o Instituto Mario Covas e faça o pedido e a retirada desse material, no entanto, em 1997 o acervo parou de ser alimentado e por isso o projeto cai no esquecimento, justificando o termo usado nesse trabalho.

UNICAMP, já Falcão³², que era da área de Letras, foi chamado, pois tinha amplo conhecimento sobre cinema e um extenso repertório de filmes. Ambos eram professores da rede e foram liberados da sala de aula para se dedicarem ao projeto.

O projeto teve vários desdobramentos e se desenvolveu para além de uma videoteca. O conjunto de material e de ações promovidas pela FDE, não se restringiu apenas à Videoteca, mas trouxe, também, uma grande quantidade de material escrito, a exemplo os *Apontamentos* e o *Lições com Cinema*, além de uma quantidade de seminários que foram desenvolvidos de acordo com demanda exigida pelos professores. Em artigo escrito em 1993, Bruzzo e Falcão acentuam tal questão:

Os professores que têm feito uso mais constante do acervo da FDE, solicitaram a realização das atividades de reflexão sobre o uso do Cinema em sala de aula. Para tanto, desde outubro de 1991, vêm sendo realizados seminários que combinam palestras de especialistas em Cinema com exposições de atividades práticas de análise de filmes organizadas por professores universitários em três áreas: Literatura, História e Educação Geral. (BRUZZO; FALCÃO, 1993, p. 67)

A amplitude do projeto fica mais bem explicada e entendida quando trazemos à tona os primeiros movimentos de criação da Videoteca, que já em seu germe carregava a proposta de integração entre professor e obra audiovisual, de acordo com Venâncio da Silva: “nessa fase Bruzzo e Falcão conversaram com o Prof. Dr. Jean-Claude Bernardet (ECA/USP), com a Prof.^a Dr.^a Marília da Silva Franco (ECA/USP) e o Prof. Dr. Milton José de Almeida (FE/UNICAMP)” (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 197). A esses encontros, eles somaram as ideias que foram trazidas por professores que eram usuários do projeto Vídeo-Escola da Fundação Roberto Marinho e com isso chegaram à conclusão de que deveria ser feito algo novo para a Videoteca da FDE. Assim, constituiu um conjunto de filmes que

Por não terem sido feitos para fins didáticos, cada filme deveria ter um complemento textual que permitisse aos professores aprofundarem-se na utilização do recurso. Eis a gênese conceitual que embasou as ações do projeto em questão: organizar, subsidiar e disponibilizar filmes e vídeos em VHS e publicações específicas para que os professores os utilizem segundo seus próprios interesses. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 198)

³² Não foi encontrada nenhuma referência mais sobre o autor, nem um currículo lattes dele.

Sendo assim, o grupo envolvido no projeto, além de desenvolver um acervo filmográfico, traria três publicações textuais: *Série Apontamentos* — um material escrito que acompanhava os vídeos da Videoteca —; *Lições com Cinema* — um conjunto de seis livretos, com textos de especialistas, com a finalidade abordar a questão cinema e ensino a partir de um ponto de vista mais geral e não específico para cada filme —; e a publicação *Quadro a Quadro* — uma revista que ganha sua primeira edição em 1996, mas que não teve continuidade e nem foi distribuída; contudo, não deixa de ser uma iniciativa complementar do projeto.

Primeiramente, discorreremos sobre o acervo audiovisual, essa é uma parte dentro da Videoteca pedagógica que contém cerca de 551 títulos, os quais foram selecionados e pensados, por educadores, para o enriquecimento cultural de alunos e professores.

O significado desta escolha está ligado a uma concepção de educação escolar aberta ao entendimento de que a escola tem um papel importante — no caso da escola pública fundamental pela dificuldade do meio familiar em atender globalmente à criança — na formação estética, na democratização do acesso aos bens artísticos, na superação da dicotomia entre ensino e prazer (BRUZZO; FALCÃO, 1993, p. 66)

Essa escolha também encontra bases na constituição de 1988 uma vez que preza por uma seleção de

[...] temas cadentes da sociedade brasileira como a questão agrária, sanitária, indígena, o menor abandonado, a violência urbana etc., e de natureza universal como prostituição, trabalho industrial, rural, meio ambiente, imigração, urbanização, beligerância, fome etc., não importando a forma documental ou ficcional. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO apud VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 199)

O projeto, em seu início, passou por algumas dificuldades. Os criadores da Videoteca propunham que o filme não fosse recortado ou passado em trechos, portanto, muitos títulos, que ultrapassavam a quantidade de tempo de uma aula, podiam não ser preferência dos professores, uma vez que era necessário negociar ou readequar o horário. Outro aspecto diz respeito à busca por diversidade, principalmente no que concerne aos curtas-metragens, documentários e filmes experimentais, uma vez que o mercado pouco disponibilizava esses

títulos. Por conseguinte, o perfil geral do acervo é uma readequação do mercado de VHS³³ em São Paulo, mesmo que alguns vídeos tenham sido adquiridos diretamente com os produtores, por causa de contatos de professores do projeto que também trabalhavam na produção de filmes.

Uma última questão importante, sobre as características gerais do acervo, que cabe apontar, é o seu caráter “não-didático”, ou seja, embora de certa forma tenha sido dada preferência para títulos que se adequassem à sala de aula e aos conteúdos escolares, não se tratava, necessariamente, de vídeos e filmes que foram produzidos para esta finalidade³⁴. Esse acervo teria sido resultado de dois processos convergentes: a demanda ocasionada por pedidos dos professores da rede e também por uma vontade estabelecida pela equipe da Ceduc-vídeo, postura essa que conversa inclusive com as formulações curriculares da época, o que demonstra a confluência de ideias nos mais diversos setores da educação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Pouco tempo depois, entre 1991 e 1993, foi lançada pela FDE, a Videoteca Volante, tratando-se de um mini acervo, comportado em um armário de madeira, com 90 títulos de filmes da videoteca maior e acompanhado por 374 livrinhos da *Série Apontamentos* e o primeiro volume de *Lições com Cinema*, que na época era composto por seis livretos. Estimase que 200 kits foram montados, porém muitos desses materiais acabaram sendo abandonados como a própria Bruzzo relatou a Venâncio da Silva (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 206-207).

2.1.2 - A SÉRIE APONTAMENTOS

A abordagem dos autores da Videoteca não estava somente voltada a agrupar um conjunto de filmes e oferecê-los aos professores como se fossem vídeos de uma locadora. A ideia consistia em abrir uma possibilidade de debate sobre o material cinematográfico e, portanto, muitos especialistas em cinema e, também, nas disciplinas escolares cujos filmes eram indicados, foram chamados para compor um conjunto de textos escritos com o intuito de subsidiar os professores. Assim, teremos como material principal e original da FDE a série *Apontamentos* e o caderno *Lições com Cinema*.

³³ Sigla referente à *Vídeo Home System* (VHS).

³⁴ É possível consultar os títulos no site do InfoPrisma.

A primeira iniciativa da FDE foi desenvolver a série *Apontamentos*. De acordo com Venâncio da Silva, seria

um conjunto de livretos feitos com o objetivo de subsidiar professores de ensino fundamental e médio a usar obras audiovisuais não-didáticas na escola, em diferentes contextos, e também a compreender melhor a arte e a linguagem cinematográfica. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 220)

Essa série de textos começou a ser produzida já no primeiro ano do projeto, em 1988, sendo editados várias vezes pela FDE. Essas publicações também se estenderam continuamente, entre os anos de 1990 a 1996. É um pouco difícil, no entanto, conceber de maneira exata como se configurou esse material, pois grande parte do que figura no site do LEMAD demonstra somente duas das edições dessas séries. Pelo que consta, com os volumes e as datas de produção de cada filme, nenhuma delas ultrapassa o ano de 1993, fazendo com que essa proposta de produção e edição, até 1996, torne-se pouco provável, na mesma medida em que sustenta o caráter de abandono que a Videoteca sofreu.

Ao todo foram elaborados, em um primeiro momento, 467 *Apontamentos*, segundo Venâncio da Silva (2009, p. 224), com dois formatos diferentes, sendo que um deles consolidou a publicação e por isso foi reeditado diversas vezes. Esse formato era composto por cinco partes, dispostas na seguinte ordem: *Ficha técnica* — que contava com informações técnicas do filme, como ano da produção, país, direção, produtora, etc.; *Resumo* — uma breve sinopse do filme; *Indexação* — trazia os temas que a obra poderia ser trabalhada; *Aspectos cinematográficos* — tratava-se de uma seção que abordava a leitura da obra como estética cinematográfica, trazendo pontos como a fotografia, a edição, o enredo etc.; *Aproximação* — abordava o filme pelo viés da disciplina indicada para que o mesmo fosse usado em sala de aula; *Disciplinas indicadas* — parte que trazia uma ideia da matéria e em qual tema esse filme poderia ser trabalhado, incluindo algumas propostas de interdisciplinaridade; e, por fim, *Afinidades* — sugeria para o leitor filmes e livros que serviam de complemento para trabalhar a obra cinematográfica em sala de aula.

Venâncio da Silva aponta que todos os livros da série alcançam a mesma organização, mas no material que temos disponível a situação não se revela dessa forma. No livro 299,

referente ao filme *Liberdade de Imprensa*³⁵ (1984) não consta a seção *Aspectos cinematográficos* e, um caso mais interessante, é o do filme *Antônio Ribeiro Santos, Cearense, R.G. 674.230* (1967) cujo material disponível só tem o item *Ficha técnica*. Esses são apenas dois exemplos que fazem parte do objeto de pesquisa, mas há outros filmes cujos livretos estão nas mesmas condições. Talvez essas partes tenham se perdido? Ou seus autores não entregaram a análise? Não sabemos, pois os livretos não têm suas páginas numeradas.

Continuando com as características do material, consideraremos sua completude. Ele era escrito, muitas vezes, em parcerias de dois a três autores. A seção *Aspectos cinematográficos* era sempre desenvolvida por um especialista em cinema ou comunicação. Por exemplo, no livreto 179, referente ao filme *Guerra dos Pelados*, de Sylvio Back, os autores são Ricardo Picchiarini (RP)³⁶ e Elias Thomé Saliba (ETS): o primeiro é apontado como graduado em Cinema pela USP e com ampla experiência em roteiro, direção de fotografia e produção de som; enquanto Saliba é bacharel e doutor em História Social pela USP. Assim, cada um deles ficava com uma parte de elaboração do livreto.

Cada livreto trazia, portanto, elementos capazes de nortear o professor na condução de reflexões sobre um ou dois artifícios da linguagem audiovisual operados pelo diretor da obra, para imprimir o sentido desejado. Além de potencializar o seu próprio entendimento em relação aos filmes, essas informações poderiam ser de grande valia quando da utilização do recurso audiovisual junto aos estudantes. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 225)

Cabe ressaltar que nem todos os livros dispunham de uma dupla ou trio de autores que compunham o seu texto, isso está explicitado no trabalho de Venâncio da Silva (2009, p. 231) no qual, em entrevista com Bruzzo e Falcão, os coordenadores indicam que alguns professores que se comprometeram com o projeto acabaram por abandonar o mesmo, prejudicando o material e, por conseguinte, elaborando somente uma das partes do texto. Em alguns exemplares não se encontra a informação do autor, como é o caso de *A Sangue Frio* e *Estações*, respectivamente, número 318 e 271 da Videoteca.

Mesmo assim, notamos que houve uma proposta de desenvolvimento de várias perspectivas em cada material. Venâncio da Silva elabora em seu trabalho um quadro que

³⁵ Todos os filmes mencionados nesse trabalho serão obras que ou estão indicadas para história nos livretos, ou aparecem mencionadas na *Proposta Curricular Para 2º Grau*, de 1993.

³⁶ No próprio livreto segue a frente do nome de cada autor uma sigla com as iniciais de seus nomes.

demonstra essa complexidade e diversidade de autores: são ao todo 18 colaboradores formados em cinema e comunicação; 13 historiadores; oito da área de Letras, incluindo André Rebouças Falcão; três da Geografia; dois de Ciências, incluindo Cristina Bruzzo; um de Educação Artística; e dois da Educação, formando um corpo de 49 professores que se combinavam de todas as maneiras possíveis para analisar os filmes da coleção.

Esse corpo de autores era formado por estudantes e professores da USP e UNICAMP, as principais universidades do estado de São Paulo. Cabe destacar Ricardo Picchiarini e Antônio Carlos Gonçalves, que escreveram respectivamente 101 e 37 textos para a série. Outrossim, ambos aparecem em grande parte dos filmes que foram prescritos para História.

Um aspecto que não pode ser excluído dessa análise é a materialidade do texto. Os coordenadores do projeto priorizaram que a Videoteca fosse organizada de forma que cada VHS viesse acompanhado de seu respectivo livreto da série *Apontamento*. Para tanto, essa iniciativa disponibilizava o texto dos autores e isso automaticamente trazia uma ideia de que este deveria ser lido para enriquecer o material fílmico a ser trabalhado em aula.

Destarte, a série *Apontamentos* de acordo com as próprias palavras de André Rebouças Falcão, comportava-se como uma espécie de *making off* do filme. Além disso, trazia consigo o objetivo de formar professores e alunos como um grupo de expectadores diferenciados, aguçando os olhares de quem tivesse contato com o material proposto e disponibilizado pela FDE (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 228-230).

Por um tempo, as prescrições da série *Apontamentos* começaram a indicar outro material de apoio, trata-se dos livros *Lições com Cinema*, uma série de textos que primeiro foi publicada separadamente e, em 1993, se transformou em um conjunto de coletâneas, que ganhou quatro publicações diferentes e que será analisado subsequentemente.

2.1.3 - LIÇÕES COM CINEMA

As publicações *Lições com Cinema* foram produzidas pela FDE entre 1992 e 1996. De início, tratava-se de seis livretos avulsos, mas que posteriormente foram compilados em uma primeira coletânea, em 1993, posteriormente outros textos foram acrescentados, isso contribuiu para um total de quatro coletâneas ao todo. Desses textos, 26 eram inéditos e 17 eram publicações anteriores: artigos, capítulos dos livros e, até mesmo, trechos da série *Apontamentos*.

No acervo do LEMAD temos disponíveis apenas duas coletâneas, a de 1993 e a de 1994. Comparando com o acervo de filmes da série *Apontamentos* e vendo aqueles que

indicam a leitura de textos do *Lições com Cinema*, percebemos que somente a primeira coletânea foi citada, uma vez que só são abordadas propostas de leituras dos textos do um ao seis, justamente a quantidade de livretos que foi lançada na primeira vez. Para chegarmos até esse material é preciso entender de que modo ocorreu a formação dele. Como consta na própria apresentação: “Com o propósito de facilitar ainda mais a aproximação da Escola com a Arte, a FDE reúne em um único volume todos os textos que compõem a série *Lições com Cinema*, publicada antes em seis volumes” (BRUZZO; FALCÃO, 1993, p. 3).

De acordo com Venâncio da Silva (2009, p. 211), tudo tem início durante os cursos e seminários de formação que eram promovidos pela Ceduc-vídeo. Os coordenadores do projeto realizaram uma série de atividades presenciais, que contavam com cursos e palestras ministrados pelos professores da USP: Marília da Silva Franco e Elias Tomé Saliba, respectivamente, dos departamentos de Cinema e História; pelo realizador Ricardo Picchiarini; e pelos cineastas Walter Lima Jr. e Jorge Bodansky. A partir desses encontros surgiu a ideia de transformar essas palestras em textos, que depois iriam compor a coleção *Lições com Cinema*.

É importante ressaltar que o material não era desenvolvido com o intuito de ser uma alternativa, ou algo diferente da série *Apontamentos*, pelo contrário, era um material complementar. Podemos ver, como exemplo, que o livreto do filme 83, *A Classe Operária Vai ao Paraíso* (1971) e o do filme 96, *Eles Não Usam Black Tie* (1981), indicam a leitura complementar dos textos 1, 2, 3, 4 e 5 do *Lições com Cinema*, ou seja, é estabelecido o rigor de que, além do livreto *Apontamentos*, o professor ainda poderia complementar sua bagagem de teoria do cinema com uma leitura extra sobre o assunto.

Numa ótica cronológica, podemos observar o material pelas suas composições. Em 1992 foram lançados, de maneira separada, seis volumes do *Lições com Cinema*³⁷. O primeiro continha três textos: *A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais*, de Marília da Silva Franco³⁸, *Breve histórico dos movimentos cinematográficos*, de José Geraldo Couto³⁹, e *A constante abstração na produção cinematográfica*, de Ricardo Picchiarini⁴⁰. Ainda compõem

³⁷ As biografias dos professores serão feitas com base no que consta do próprio material.

³⁸ Bacharela em Cinema pela ECA/USP; doutora em Artes pela ECA/USP; professora de Cinema Educativo, Documental e da Pós-graduação da USP; autora de artigos para Boletim Intercom e da tese Escola Audiovisual.

³⁹ Graduado em Jornalismo e bacharel licenciado em História pela USP; exerceu o magistério de História; foi redator do periódico O Estado de S. Paulo; atualmente trabalha no Caderno de Letras da Folha de S. Paulo.

⁴⁰ Graduado em Cinema pela USP; roteirista, diretor de fotografia e produtor de som em vários curtas-metragens.

o livro dois anexos, um denominado *Depoimentos* e, outro, *Sobre compositores e trilhas sonoras*, esse último extraído da revista *Vídeo News* (nº 14).

Talvez não caiba aqui esmiuçar todos os seis livros e suas composições, mas não deixa de ser importante relatar que cada um deles tinha relações com as áreas do conhecimento que a coleção se destinava. Os Volumes 2 e 3 foram escritos por historiadores (Antônio Penalves Rocha⁴¹ e Elias Tomé Saliba⁴²) e traziam a História como eixo da análise; Já os Volumes 4 e 5 voltavam-se para questões da Educação (Celso João Ferretti⁴³ e Milton José de Almeida⁴⁴), e o Volume 6 enfatizava a Geografia (José W. Vesentini⁴⁵); todos os livrinhos continham, no mínimo, um artigo em anexo que se relacionava com o texto do autor.

A primeira coletânea seria lançada no ano seguinte, em 1993, trazendo uma nova cara para o material, que seria o formato predominante dos demais livros. Os anexos foram excluídos do livro de 172 páginas, com o objetivo de deixar o material mais autoral, uma vez que os complementos eram textos republicados, assim só permanecendo os textos inéditos dos autores citados nos dois parágrafos anteriores (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 242). A formação do material está justificada na *Nota explicativa*:

Apesar de atingida a meta de início, restou uma lacuna que, aos poucos, nos pareceu de indispensável preenchimento: a interdisciplinaridade. A área de interesse é sempre mais ampla que a área de atividade; professores de Literatura usualmente se interessam por temas históricos no propósito de explicarem as obras estudadas; professores de História tomam o imaginário e, por extensão, a Arte como foco de suas preocupações historiográficas, e assim por diante. Reunir os textos em coletânea foi o caminho escolhido para que, num mesmo volume, o usuário tivesse contato relativamente fecundo com as ideias que vêm povoando e arejando os outros setores do conhecimento presente na Escola. (BRUZZO;FALCÃO, 1993, p. 5)

⁴¹ Bacharel em História e doutor em História Econômica pela USP; professor da USP, autor de *O Nascimento da Economia Política no Brasil*, pela Brasiliense, e de inúmeros artigos.

⁴² Bacharel e licenciado em História e doutor em História Social pela USP; assessor editorial e colaborador do suplemento *Cultura de O Estado de S. Paulo*; professor da USP; autor de *Idéias Econômicas de Cincinato Braga*, pela Fundação Casa de Rui Barbosa (RJ), e de *Utopias Românticas*, pela Brasiliense (SP); é colaborador de inúmeros periódicos.

⁴³ Orientador educacional e doutor em Educação pela PUC/SP; coordenador do programa de pós-graduação em Educação da PUC/SP; pesquisador da Fundação Carlos Chagas; autor de *Uma Nova Proposta de Orientação Profissional e de Opção: trabalho*, pela Ed. Cortez (SP).

⁴⁴ Bacharel e licenciado em Letras e doutor em linguística pela USP; professor da Faculdade de Educação da Unicamp; autor de *Suagh' len'hor*, pela Cortez.

⁴⁵ Bacharel e licenciado em Geografia e doutor em Geografia Humana pela USP; professor da USP; ex-editor da revista *Terra Livre* de 1986 a 1987; autor de *A Capital da Geopolítica*, pela Ática; de *Imperialismo e Geopolítica Global*, pela Papirus; e de *Geografia, Natureza e Sociedade*, pela Contexto.

O trecho acima nos revela, portanto, a busca pela interdisciplinaridade, pensada da seguinte forma: quando os textos eram separados, raramente, ou nunca, um professor de Língua Portuguesa, iria se disponibilizar a levar junto com o VHS o texto de Elias Tomé Saliba, por saber que o tema abordado era o do ponto de vista do Historiador. Uma vez esses textos juntos, era possível estabelecer uma relação de curiosidade entre o professor e os demais textos que obrigatoriamente iam com ele na coletânea.

Não é de se desprezar uma ressalva importante nesse ponto: a série *Apontamentos* já trazia em seus livretos essa questão. Vejamos o caso do filme nº 68 da Videoteca, *Festim Diabólico*. O filme estadunidense, de 1948, dirigido por Alfred Hitchcock foi baseado em uma peça de Patrick Hamilton, cujo título original, tanto da peça quanto do filme, é *The Rope* (que pode ser traduzido como “A Corda”). A obra é um dos clássicos do cinema por ser filmado quase todo em plano sequência, ou seja, a câmera não faz cortes, ou esses cortes são imperceptíveis⁴⁶, além disso, o enredo do filme também é intrigante, pois ele conta a história de dois amigos que resolvem cometer um crime: com uma corda eles enforcam um amigo e escondem o corpo dentro de um baú, o qual será usado como mesa da festa que será dada para o recém-falecido, a brincadeira de ambos consiste em cometer o crime perfeito sem serem descobertos, mas o nervosismo de um deles acaba por entregar a dupla.

Evocando Nietzsche, e com um ar de superioridade, o personagem principal, mentor do crime, mostra o tempo todo ideais de superioridade e inteligência, subestimando quem está a sua volta. O que, afinal, esse filme traz de interessante para compor uma videoteca pedagógica? Aqui entram as ideias dos coordenadores, tanto em relação à interdisciplinaridade quanto na escolha dos professores responsáveis pelos textos, uma vez que são esses que transformarão um clássico da sétima arte em material de uso didático para a escola. O texto do livreto é escrito pelas mãos de Antônio Carlos Gonçalves, formado em comunicação social, que também redigia entrevistas e reportagens sobre cinema na Folha de São Paulo.

O autor indexa o livreto com o tema *Tirania* e então inicia por explorar a película sobre esse viés. No tratamento da seção *Disciplinas indicadas*, Gonçalves sugere que o tema seja trabalhado em sociologia, história e psicologia. O material não tem a seção *Aproximação*, mas a ideia é trabalhada na própria menção aos aspectos cinematográficos, por meio dos

⁴⁶ Nesse caso, as técnicas e os equipamentos de 1948, não permitiam a possibilidade da realização de um filme dessa magnitude com a perfeição desejada, embora Hitchcock e sua equipe fossem grandes técnicos e cineastas, no caso desse filme, os cortes são perceptíveis e disfarçados de maneira bastante grosseira.

quais, além de trazer a perspectiva artística do filme, o autor ressalta o debate de ideias, conforme segue:

O plano único faz com que o tempo do filme seja igual ao tempo narrativo. São 105 minutos – das 19h30min às 21 h15min – o tempo de duração do jantar festivo. A opção narrativa pelo plano único integra-se perfeitamente à história, na qual as atenções recaem preferencialmente sobre a aventura intelectual. O charme do filme – se é que se pode dizer assim – reside no universo das idéias [sic]. (SÃO PAULO, SD, nº68)

Em seguida, desenvolve a proposta de que o tema “tirania” seja trabalhado sob o viés do nazismo:

O baú também não é apenas uma caixa de madeira. Nas mãos do sádico Brandon, ele se transforma num caixão, onde o corpo de David é colocado, e serve ainda de mesa de jantar – uma teia de significados aparentemente disparatados, em que baú, caixão e mesa são fundidos à tese macabra do nazismo. (SÃO PAULO, SD, nº68)

No final da obra, em *Disciplinas indicadas*, o autor reforça o seu entendimento sobre o filme falar de nazismo, ao apontar que a leitura que o personagem principal faz da tese de Nietzsche, acerca do “super-homem”, é desvirtuada e serviu de embasamento para os nazistas e a eliminação do mais fraco. O autor ainda sugere, como “afinidade”, a obra *O Ovo da Serpente* (1977), do cineasta sueco Ingmar Bergman, um filme que conta a história de dois jovens de origem judaica, alienados dos acontecimentos na Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, onde, de certa forma, as garras do nazismo já estão se fortalecendo. O autor ainda cita que cabe a leitura dos volumes 1, 2, 3 e 5 do *Lições com Cinema*.

Desse modo, podemos concluir, em um primeiro momento, toda a natureza plural da qual o material se constitui, somado que: um filme de arte, sem nenhum aparente sinal de uso escolar, é deslocado pelo autor para a temática do nazismo, o mesmo sugere então que a obra seja trabalhada no mínimo por três disciplinas (sociologia, história e psicologia). O autor do livro termina aludindo a quatro livros do *Lições com Cinema*: um sobre aspectos cinematográficos, dois sobre os aspectos históricos de um filme e um texto sobre cinema e televisão na sociedade oral, escrito por um professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, que é especialista em linguística. No terceiro capítulo veremos esse mesmo

trabalho em conluio com as propostas curriculares e observaremos como esse conteúdo é muito mais dinâmico.

É possível mencionar, igualmente, que esse novo material continha em suas últimas páginas, 163 a 172, os livros que faziam parte da Biblioteca FDE de Cinema/Vídeo/Televisão. O projeto consistiu na aquisição de livros, revistas, artigos e até mesmo dissertações de mestrado e teses de doutorado que traziam reflexões sobre o cinema e que estavam disponíveis para empréstimo. A biblioteca trazia obras escritas de grandes cineastas, a exemplo, Eisenstein, Truffaut, Werner Herzog; pesquisadores sobre o cinema, como, Ismail Xavier e Jean-Claude Bernardet; publicações como *Psicanálise e Cinema*; além dos catálogos de nove edições da Mostra Internacional de Cinema, de 1984 a 1992. O material era bastante diversificado, contendo textos e livros sobre os mais diversificados temas e sobre o cinema, além do comercial, que abordavam até filmes asiáticos. Esse material é mais uma demonstração da elasticidade que a Videoteca alcançava.

Voltando ao trato cronológico do material, a primeira coletânea de 1993 saiu com uma tiragem de três mil exemplares, mostrando que os anos entre 1990 e 1994 foram os anos de apogeu do projeto Ceduc-vídeo. O Volume 2 de *Lições com Cinema*, foi lançado em 1994 e, nesse número, quatro autores da primeira coletânea reaparecem, com novos textos, afora a coordenadora, Cristina Bruzzo. José Geraldo Couto, Antônio Penalves Rocha, Elias Tomé Saliba e Milton José de Almeida voltam para agora escreverem textos que não parecem guardar o mesmo caráter dos anteriores, cujo foco em uma determinada disciplina era mais evidente. Esse volume também não tem a mesma relação com a série *Apontamentos*, uma vez que não é citada no material, o que na verdade, só ocorre com o primeiro conjunto de livros *Lições com Cinema*. A apresentação dessa segunda coletânea explicita o caráter da publicação:

São textos que resultam tanto no juízo de especialistas em relação ao que consideram como informações indispensáveis para a reflexão sobre o cinema, quanto da percepção que a equipe técnica da Videoteca tem da necessidade do professor em sua prática com a linguagem audiovisual. Percepção essa nascida da convivência estreita com o usuário. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 3)

José Geraldo Couto traz a relação entre os cinemas de estúdio dos Estados Unidos e do Brasil, ressaltando aspectos entre *Hollywood* e a Companhia Cinematográfica Vera Cruz⁴⁷. Cristina Bruzzo, a novidade na coletânea, aborda as relações entre o cinema e os avanços tecnológicos do século XIX. Elias Tomé Saliba traz um texto que versa a chamada “crise das utopias” e como essas são simbolicamente tratadas no cinema, além de um empenho para traçar uma relação entre história, cinema e literatura. Antônio Penalves Rocha escreve um trabalho técnico, no qual analisa documentários que narram a história do Brasil de 1930 a 1964, com o curioso título *Crises da República Brasileira no Cinema*. Por fim, o escrito de Milton José de Almeida tratará do simulacro que a indústria propõe, através da arte, para transpor a oralidade, em uma crítica à televisão e ao cinema.

Podemos ver, mais uma vez, uma gama diversificada de temas, gêneros, todavia, nem tanto de autores. Como foi notado, apenas uma nova autora, mas nem tão original assim, aparece nessa segunda coletânea. A seção da biblioteca continua exatamente igual à da coletânea anterior, o que já pode denotar o início da estagnação do projeto.

Apenas para título de apreciação e entendimento do todo do material, dissertaremos sobre a terceira e a quarta coletâneas. Isso se deve ao fato de que elas não entram nas questões abordadas em nosso trabalho e nem em nossa periodização. Como já apontamos no início desse capítulo, nesse ínterim o projeto Ceduc-vídeo estava chegando aos seus anos finais, quando foi totalmente abandonado pela FDE.

O Volume 3 de *Lições com Cinema* foi publicado em 1996, traz um conjunto de quatro textos que se diferenciam bastante daquilo que estava em proposição dos anos anteriores. Os já citados, Walter Lima Jr. e Jorge Bodanzky, são chamados para participar de duas entrevistas e deram depoimentos que foram transcritos e fizeram parte desse material. Vale ressaltar que o material dessa segunda coletânea não se encontra disponível em nenhuma das plataformas digitais mencionadas. O texto desse livro foi escrito a quatro mãos, enquanto Bruzzo dedica-se a fazer a introdução à entrevista de Jorge Bodansky, Antônio Rebouças Falcão é o responsável pela escrita do texto que se segue à entrevista com Walter Lima Jr.

O objetivo do volume era extrair diretamente da experiência de dois cineastas nacionais falas que explicitassem a produção cinematográfica no Brasil. Os comentários

⁴⁷ A Companhia Cinematográfica Vera Cruz, foi fundada em 1949 pelos empresários Francisco Matarazzo Sobrinho e Franco Zampari, tendo vida curta, fechando em 1954, a empresa tinha o objetivo de fazer no Brasil o cinema de indústria, ao logo de seus 5 anos de existência a produziu 18 longas, dentre eles: *Caiçara* (1950) e *Floradas na Serra* (1954).

estendem-se para o cinema internacional e sobre os cursos realizados pela FDE, que os dois cineastas participaram. Foram feitas quatro edições, com mil exemplares cada, desse material.

Lições com Cinema, Volume 4: animação vem para fechar o nosso conjunto de obras escritas. Existem diversas animações na Videoteca que contêm os seus próprios *Apontamentos*⁴⁸, por isso os coordenadores do projeto viram a necessidade de trazer um material que era específico para os professores de 1º grau (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 247). O material, também formulado em 1996, teve quatro edições com mil exemplares cada e continha treze textos, sendo dez de caráter autoral e quatro anexos nos quais os autores fizeram análises diretas de filmes de animação como: *Alice no País das Maravilhas* (1951); *As Aventuras de Peter Pan* (1953); *Pinóquio* (1940); e *Uma Cilada para Roger Rabbit* (1988).

Finalizando o trajeto pela Ceduc-vídeo, ainda compete trazer informações acerca de mais dois materiais: a revista *Quadro a Quadro* e os *Catálogos da Videoteca Pedagógica*. Em resumo, a revista foi uma ideia pensada em 1994, porém o seu único número, embora tenha sido editado e impresso, não ganhou aderência da SEE, que viu na iniciativa um material que teria alto custo para os cofres da FDE.

Os *Catálogos da Videoteca Pedagógica* tinham o objetivo de trazer uma consulta facilitada aos professores da rede estadual. Ao longo de sua existência, a FDE produziu seis catálogos de filmes, de 1990 a 1996. Esse material era impresso, em 1997 ele ganhou uma versão informatizada e encontrava-se disponível em um disquete. Esses catálogos mostram que a Videoteca teve seu início com 130 fitas de VHS e no último ano que foi alimentada contava com 993 filmes (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 257-259).

2.1.4 - A FORMAÇÃO DO ACERVO DA VIDEOTECA

A formação da Videoteca Pedagógica da FDE tem origem no projeto Ceduc-vídeo, e é por meio desse que o acervo e os filmes vão ganhar outros aspectos nas mãos dos executores, Cristina Bruzzo e André Rebouças Falcão.

Em primeiro lugar, ele [o projeto Ceduc-vídeo] apostou no cinema comercial, independente e de arte como recurso educacional. O cinema

⁴⁸ Podemos citar como exemplos: *20.000 Léguas Submarinas*, produção da Hanna Barbera, e filmes clássicos da Disney como *A Bela Adormecida*, *A Dama e o Vagabundo* e *Dumbo*.

educativo foi deixado de lado de propósito, num movimento que viu no advento do videocassete uma possibilidade de explorar o audiovisual em suas dimensões artísticas e sensíveis. Os filmes e vídeos foram entendidos como problematizadores das questões humanas e não como um meio novo de se passar conteúdos racionais ou de ilustrar temas curriculares. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 262)

Outro trunfo do projeto foi o fato dele ter sido executado por professores da rede de ensino, no caso, os já citados Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão, e não por especialistas, ou seja, a necessidade de exploração do recurso cinematográfico emanava da rede de ensino para a rede de ensino, isso pode se confirmar, por exemplo, nas falas das professoras da rede que foram citadas do trabalho de Neto (2011), e seus mentores trabalharam nesse projeto desde sua criação até quase seu fim, Bruzzo deixa a FDE em 1996.

A formação e a periodização da Videoteca Pedagógica são de extrema importância para o entendimento do recorte proposto nesse trabalho, seja para contribuir ou para ser colocada em questão. Por isso, Venâncio da Silva (2009, p. 265) alerta que: “todo acervo tem uma história peculiar”, portanto, “nunca é algo fechado. Não tem uma feição única, e sim diferentes perfis que mudam de tempos em tempos”. Partindo dessa perspectiva, traremos aqui a problematização da autora no tocante a construção do acervo e suas possíveis nuances e dessa faremos nossa divisão temporal, na qual discutiremos: *Videoteca, Apontamentos, Lições com Cinema e Proposta Curricular*.

O acervo, em 1997, contava com 993 filmes diferentes, sendo esses divididos em três grupos: um com 83 títulos de vídeos e filmes produzidos pela FDE que recebia o nome de “Produções FDE”; 359 vídeos sem material de apoio que compunham o “Acervo Geral”; e, por fim, o “Projeto Videoteca”, com 551 títulos que tinha material de apoio na série *Apontamentos* e nos livros *Lições com Cinema*. Ao todo, o acervo da FDE era composto por cerca de 5200 fitas de videocassete, guardadas na sede da fundação, e esse acervo, por motivos de disputas internas, também foi montada na Ceduc, na Gerência de Documentação (GDO) e na Diretoria Técnica (DT) da FDE.

Talvez essa transição seja também o motivo pelo qual alguns títulos de vídeo e livretos da série *Apontamentos* tenham desaparecido, ou até mesmo tenham perdido partes. No site do Instituto Mario Covas, onde atualmente encontram-se os vídeos do Projeto Videoteca, constam apenas 450 títulos e não 551 como nos informa a dissertação de Ana Cristina Venâncio.

O acervo, em toda sua complexidade, traz uma organização peculiar, que não condiz, de certa forma, com a série *Apontamentos*. Os vídeos foram divididos em seis grandes áreas que, de acordo com a FDE, eram as mais propícias a aceitarem o filme: Artes; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Filosofia; Educação; Línguas e Literatura e Recreação Infanto-juvenil. Em um levantamento feito para o nosso trabalho, notamos que algumas dessas categorias não aparecem na seção *Disciplinas indicadas*, inclusive nenhuma menção a essa separação é feita no material. É importante ressaltar que as indicações das obras aconteciam através desses catálogos, bem como através das Propostas Curriculares, como vimos no capítulo anterior, isso, de certo modo, traz uma confusão com relação ao acervo e as intenções de seus mentores.

Venâncio da Silva (2009, p. 270) notou que é possível separar a formação do acervo da FDE em cinco momentos: nos anos de 1990, 1992, 1994, 1996 e 1997. De forma pertinente, ou pelas possibilidades da História, a nossa periodização encontra-se em um ano que não consta nas datas de Venâncio da Silva, justamente, o ano de 1993. Isso acontece porque a nossa escolha de filmes, dentro do acervo, está balizada pelas intenções que são colocadas na *Proposta Curricular de História para o 2º Grau* que teve uma versão preliminar publicada em 1993. Nesse caso, as indicações de cinema que aparecem nessa Proposta não podem constar nas mudanças de acervo que apareceram de 1994 em diante.

Outro fator de relevância é que, ao estabelecer essa relação entre a *Proposta Curricular* e o acervo cinematográfico, percebemos que, dos 20 filmes indicados no currículo, 19 pertencem ao Projeto Videoteca, da Ceduc-vídeo. Desses 19 filmes, 15 têm indicação para História, os outros quatro não; em outras palavras, todas as obras têm o seu *Apontamentos* como material de apoio, assim como as indicações dos livros *Lições com Cinema*. À vista disso, especificamos nosso trabalho: relacionar a Videoteca, os textos de apoio e a *Proposta Curricular para o 2º Grau*.

2.1.5 - ENTRE CORTES E RECORTES: A BUSCA PELA FONTE

Como posto acima, em seu último ano a Videoteca chegou a ter cerca de mil vídeos, porém somente o acervo formado até 1994 continua, atualmente, disponível no Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE Mario Covas). Parte do nosso recorte da fonte foi facilitado por dois fatores: primeiro pelo limite de vídeos e prescrições da série *Apontamentos* disponíveis no acervo; em segundo, temos a busca por uma relação, que se

junta a esse problema do acervo: comparar os filmes da Videoteca com o caderno *Lições com Cinema*, ou seja, nosso material só pode estar localizado entre os anos de 1988, quando o projeto começa, e se estende até 1994, quando foi lançada a segunda coletânea, mesmo essa não sendo indicada em nenhuma prescrição da série *Apontamentos*.

Como nos lembra Venâncio da Silva:

Um acervo quase nunca é algo fechado. Não tem uma feição única, e sim diferentes perfis que mudam de tempos em tempos. Em muitos aspectos, a coleção que se tem num determinado momento é diferente daquela que se pretende ter num futuro próximo ou distante. Além disso, existe uma inegável tensão entre o que se deseja, aquilo que está disponível no mercado e aquilo que se consegue agrupar. É por isso que dificilmente alguém que está colecionando algo está satisfeito com o conjunto que conseguiu formar. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 265)

De acordo com as palavras da autora, podemos concluir que se um arquivo, uma coleção ou acervo, nunca se completam e sempre passam por várias fases, é possível então fazer uma divisão interna do acervo, uma divisão que será: quantitativa, no sentido que abarcaremos somente um número específico de obras; qualitativa, pois buscaremos apenas as obras que se relacionam diretamente com o Ensino de História; e temporal, uma vez que buscaremos selecionar os filmes que foram indicados pela série *Apontamentos*, um grupo de escritos que se localiza entre o ano de 1992 e 1994 do nosso acervo.

Inicialmente, para estabelecer nosso recorte, foi necessário fazer uma busca, prescrição por prescrição da série *Apontamentos*, esse conjunto de material é o principal e mais eficiente meio de localizar os filmes da Videoteca no tempo, pois cada prescrição foi produzida após o filme ser incluso no acervo e assegura que, se ela existe, o filme estava lá disponível para uso. Nela também se encontra indicações dos textos dos cadernos *Lições com Cinema*, traz, dessa forma, novamente uma perspectiva temporal mais precisa.

Nessa busca, realizada através do que estava digitalizado do acervo do CRE Mário Covas, foi feita uma triagem que gerou um quadro — que está esmiuçada no Capítulo 4 desse trabalho — no qual elencamos os filmes da Videoteca que possuíam uma indicação para história, mesmo que essa indicação fosse feita em conjunto com outras disciplinas, por exemplo, filmes que são indicados para história e geografia, história e sociologia, história e psicologia, etc.

Essa busca gerou outra dificuldade, uma vez que os filmes que são indicados, diretamente ou em conjunto com outras disciplinas, para história somam cerca de 170 títulos: seria difícil e demorado, além de incompreensível, fazer uma análise tão longa e de um número tão grande de volumes. Cabe lembrar, que cada uma dessas 170 películas acompanham um caderno da série *Apontamentos*. Levantamos, então, algumas questões quanto ao recorte: seria prudente separar os filmes que só eram indicados para História? O mais viável seria estabelecer um grupo mais reduzido de obras, se separássemos por História e uma outra área de nossa escolha? Ainda, talvez, trazer uma separação por autor? Por fim, qual era a possibilidade de abordar somente os filmes que tivessem indicações do livro *Lições com Cinema*?

No entanto, essas três possibilidades foram descartadas com certa facilidade, pois a separação em filmes só para História resultaria em escolher 48 filmes, que também ignoravam qualquer tipo de tema ou de relação entre si, que fizesse jus à sua escolha. Por exemplo, numa lista como essa teríamos dois títulos: *Marco Polo: viagens e descobertas* (1982) e *Lampião e Maria Bonita* (1982): seria então preciso estender para muito longe o assunto, passando por diversos períodos, para que se chegasse a um ponto mais comum entre as duas obras e trouxéssemos uma proposta menos abrangente, para que esses filmes fossem analisados.

Essa resposta justifica, ademais, o porquê não decidirmos pela segunda escolha em duas direções — se todos os filmes de História e outras disciplinas fossem unidos, teríamos aqui um grupo com cerca de 122 filmes. Mas, e se escolhêssemos somente uma disciplina, por exemplo, filmes indicados para História e Geografia? Nesse exemplo, teríamos um número de três filmes, o que reduziria bastante as fontes, nenhum deles dialoga com outros materiais produzidos pelo projeto Ceduc-vídeo. Em segundo lugar, os três filmes que abordam somente História e Geografia, falam somente do Sudeste Asiático, o que daria a entender que predomina no material um tema específico, além de uma abordagem que requer o entendimento do Ensino de Geografia do período, e essa não é a proposta do trabalho. Caso fizéssemos uma soma de História com mais duas disciplinas, esse grupo de obras aumentaria e se distanciaria, cada vez mais, do nosso propósito, que é refletir sobre o Ensino de História.

Fato é que, em relação ao material, temos que pensar que o mesmo não fora elaborado em cima de perspectivas dadas para os estudos e as propostas acadêmicas para cada uma das disciplinas escolares, valendo recordar que a escolha de cada filme para cada área era uma decisão do autor das prescrições, e mesmo assim era possibilitado ao professor liberdade para escapar dessas grades das indicações, a exemplo: o professor de História poderia recorrer a um filme indicado somente para Geografia para abordar um tema da sua área e vice-versa.

A terceira questão seria a abordagem por autor, aqui temos alguns problemas: primeiramente muitas das prescrições eram feitas em parceria, como elaborar uma seleção que escolhesse essa ou aquela dupla, ou até mesmo trio, de autores em especial? Vejamos o exemplo de Maria Angélica Campos Resende, que na época, tinha no currículo bacharelado e licenciatura em História pela USP, estava fazendo pós-graduação em América Latina e havia escrito o livro *Rebelião de Tupac Amaru* (1987), em parceria com outra historiadora do grupo, Kátia Gerab⁴⁹. Maria Angélica participa como autora de oito obras, a maioria dessas participações com sua parceira de livro, mas também envolveria outros autores. Não obstante, mais uma vez, a questão temática afasta as prescrições, a autora analisa obras como *Getúlio Vargas* (1974) e *O Nome da Rosa* (1986), que trazem em si um distanciamento temático muito grande para serem trabalhados em análise conjunta.

Por fim, falaremos das indicações sobre os filmes que se faz junto aos textos de *Lições com Cinema*. A escolha por esse caminho significaria entrar novamente em dois problemas, aqui já apontados: trazer obras com diversidade temática, as quais poderiam não estabelecer diálogo imediato entre si; e um conjunto de obras que somaria quase 50 filmes, que só se relacionam por terem em comum a temática História.

Após, portanto, todas essas questões mostrarem tamanha dificuldade, ficou a dúvida: o que fazer? E a solução apareceu quando foi encontrado um elo entre algumas produções: *A Proposta Curricular de História para o 2º Grau*, de 1993. Embora fosse uma proposta curricular preliminar, e que nunca foi publicada para uso efetivo, o documento traz uma relação entre obras cinematográficas que permitem uma leitura das mesmas dentro de uma ideia que se desenvolve com um objetivo específico: fazer os alunos entenderem as relações de trabalho como dentro de um campo conflituoso. E é aqui que definimos nosso objeto.

2.1.6 - CINEMA E O CURRÍCULO DE 1993

É difícil encontrar alguma menção ao cinema e filmes nos currículos do Estado de São Paulo⁵⁰. Isso não significa, necessariamente, que o governo estadual ou, até mesmo, federal

⁴⁹ As informações referentes à formação dos professores envolvidos no projeto foram retiradas do trabalho já citado de Ana Cristina Venâncio da Silva (2009) e, também, das prescrições da série *Apontamentos*. Logo, significa que o que será mencionado é parte da carreira dos autores dentro da periodização que elaboramos aqui.

⁵⁰ A *Proposta Curricular do Estado da Bahia* é um, entre vários exemplos, que demonstram a ausência do cinema no currículo mesmo depois da chamada “Virada da história”, ocorrida na década de 1980. Para conferir

nunca tenham se proposto a trabalhar com cinema nas escolas. As pesquisas na área indicam que, a partir de 1966, com o fim do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)⁵¹, o governo federal abandonou a ideia de cinema educativo.

Para não dizer que houve um abandono total, em 1969, o Governo do Estado de São Paulo instituiu o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal (CENAFOR), porém ao que consta no trabalho de Venâncio da Silva (2009, p. 106-107), o Centro nunca se dedicou à produção audiovisual voltada para alunos, mas sim produziu películas que estavam relacionadas à formação de professores, principalmente das áreas técnicas e profissionalizantes⁵².

Inspecionaremos a Rede de Ensino do Estado de São Paulo quando, em 1987, ocorre a criação da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a partir da fragmentação do CENAFOR. Com a FDE, houve um encaminhamento das diretrizes de ensino, pois a Fundação tinha como objetivo garantir meios técnicos e materiais para os professores da rede trabalharem, conforme segue:

Além de atuar em praticamente todas as dimensões do audiovisual, a FDE possibilitou o trânsito de produções em diferentes suportes, tais como o VHS e o DVD⁵³. Sobre essa questão, vale frisar que houve até mesmo a realização de programas para a televisão produzidos em parceria com a Fundação Padre Anchieta. (VENÂNCIO DA SILVA, 2009, p. 177)

A FDE desenvolveu, antes da Videoteca Ceduc, por meio da Gerência de Múltiplos Meios (GMU), um programa de inserção de educadores na produção de audiovisual. Conforme Venâncio da Silva (2009, p. 180), um relatório de 1991 da FDE registrou um curso, no

veja o documento em https://drive.google.com/file/d/1sII_Ef6bSH4J00GtMDVCOaCHHNJcd_zJ/view. Acesso em 23/04/2020.

⁵¹ O INCE foi criado em 1937, no início do governo ditatorial de Vargas, chamado Estado Novo. O projeto tinha como objetivo desenvolver películas que fossem direcionadas para a educação. Nesse projeto destacou-se o cineasta Humberto Mauro, que realizou o filme *Os Bandeirantes*, um clássico do cinema nacional, mas que, segundo dados da cinemateca de São Paulo, só foi exibido no Colégio Dom Pedro II. O INCE, embora tenha sido criação do Estado Novo, perdurou com suas produções até 1966, quando foi fechado pela ditadura. Curiosamente, a produção de Humberto Mauro foi decaindo ao mesmo tempo em que as diretrizes do INCE se descolavam das ideologias estado-novistas.

⁵² Para tal, é importante ressaltar que o CENAFOR estabeleceu parcerias com as escolas de formação técnica e profissional do SESI e do SENAI, por isso eram justificáveis os vídeos voltados para essas áreas.

⁵³ Há de se considerar que nosso trabalho não está unicamente focalizado no período no qual o DVD era popularizado no Brasil. Entretanto, isso demonstra como que a FDE continuou existindo e exercendo seu papel por muito tempo na Rede de Educação do Estado de São Paulo.

mesmo ano, denominado “Técnicas de produção, utilização e exploração de recursos audiovisuais”. Como podemos ver, a Fundação não se preocupava só com uma Videoteca para utilização dos professores, buscava, inclusive, inserir os profissionais da rede dentro da cadeia produtiva do audiovisual.

2.1.6.1 - As escolhas dos filmes comparadas com as propostas dos autores

Podemos dizer que a *Proposta Curricular Para o Ensino de História do 2º Grau*, traça um marco para o audiovisual na História dos currículos da Rede Estadual de São Paulo. O documento, além da indicação de cerca de 24 obras cinematográficas, sendo a maior parte delas (19) da própria Videoteca da FDE, dedica três páginas a esclarecer o trabalho com audiovisual em sala de aula, apontando que:

As indicações destas obras de apoio para o desenvolvimento dos conteúdos sugeridos foram apresentadas ao longo da exposição dos mesmos, de forma a se tornar possível a identificação imediata do momento em que as mesmas podem ser utilizadas. Cabe ressaltar que as obras indicadas podem ser utilizadas no todo ou em parte, devendo o professor de acordo com a realidade específica de cada turma de alunos, avaliar as possibilidades colocadas frente à necessidade de determinado livro a ser lido e debatido na íntegra, ou se a utilização do mesmo pode se restringir ao trabalho com “fragmentos” do texto indicado. (SÃO PAULO, 1993, p. 23)

Notamos, dessa forma, que as liberdades expostas em outras partes do documento, citadas no capítulo anterior, fazem-se presentes na utilização do audiovisual. Os conteúdos são sugeridos, o professor pode trabalhá-los de acordo com a realidade dos alunos, e ainda tem a liberdade de exibir o filme na íntegra ou em partes, assim como os textos sugeridos.

O professor também é colocado como aprendiz do tema, uma vez que o currículo ressalta que a obra cinematográfica pode ter o objetivo de contribuir para o aprofundamento do conhecimento que o professor possui acerca dos temas sugeridos. Mas alerta que: o vídeo deve ser entendido como atividade de enriquecimento frente o trabalho com determinada questão, apontando, ainda, para as precauções a serem adotadas em relação aos documentários (SÃO PAULO, 1993, p. 24). É importante ressaltar que o documento aponta aos professores a existência de uma Videoteca, onde serão encontrados os vídeos citados no decorrer do documento, essa relevância nos mostra como o audiovisual era algo importante para a nova proposta.

2.1.6.2 - 1ª Série – Terra e Trabalho

Nas linhas a seguir, partiremos para uma análise da articulação que o currículo faz entre: eixos temáticos, bibliografia sugerida e filmes. Essa ordem é proposital e essencial, o currículo aborda, dessa forma, os vídeos como um complemento final do eixo temático. Mas, antes de iniciar a abordagem do currículo, vale reiterar que a Proposta de 1992 traz os eixos temáticos sempre em forma de sugestão. Podemos notar isso na relação de filmes que a biblioteca da Ceduc-Vídeo — na Seção Apontamentos — apresenta em comparação ao currículo. Temos cerca de 170 filmes relacionados para o componente curricular de História, com temas diversos, mas no currículo só são apontados aqueles que têm por objetivo atender o que o documento sugere.

O primeiro eixo temático escolhido pelos autores do documento é: “Terra e Trabalho”. Por essa junção, o currículo defende que:

Terra e Trabalho devem ser entendidos como parte da vida material e cultural de grupos humanos variados, contribuindo para a definição de modos de vida diversificados, em situações históricas singulares. (SÃO PAULO, 1993, p. 27)

Assim, o currículo propõe a terra e o trabalho como fatores essenciais para compreensão de determinado grupo humano.

O documento abre o desenvolvimento do tema sugerindo que seja realizada uma série de entrevistas com pessoas que vieram da zona rural, as quais teriam a pretensão de levantar ideias tanto sobre o trabalho na lavoura quanto as causas do êxodo rural. Para isso, seleciona dois filmes disponíveis da Videoteca da FDE: *Mãe Terra* (1987)⁵⁴ (18 minutos, acervo FDE nº 170) ⁵⁵e *Somos Nove Milhões* (1983) (41 minutos, acervo FDE 172). As obras cinematográficas são ligeiramente explicadas, apontando uma possível relação entre texto e cinema:

⁵⁴ O filme consta na plataforma do YouTube, no canal da Tv Viva, ele é acervo da produtora. Os filmes que estiverem disponíveis on-line serão aqui indicados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tr0eQ62zInw&t=59s>. Acesso em 16/12/2019.

⁵⁵ Essa descrição entre parênteses consta no currículo seguindo essa ordem: duração do filme e nº do vídeo no acervo, portanto, essa indicação será mantida durante todo o trabalho.

Como alternativa à utilização dos vídeos ou concomitantemente ao uso destes, poderiam ser utilizados textos como o poema de João Cabral de Melo Neto “Morte e Vida Severina” ou ainda a letra da música “Funeral de um lavrador” de Chico Buarque de Hollanda e João Cabral de Melo Neto. (SÃO PAULO, 1993, p. 28)

Esses, e não só outros filmes selecionados no currículo, são relacionados também com outras obras. Figuram constantemente, na Proposta de 1993, indicações de livros que variam entre os da editora Brasiliense, tanto da coleção *Tudo é História*, quanto da *Coleção Primeiros Passos*⁵⁶; a *Série Princípios*, da Ática; da editora Contexto temos a *Coleção Repensando a História*; as coleções *História em Documentos*, *História Viva* e *Discutindo História*, da Atual; da editora Global: *Coleção História Popular*; a *Coleção Polêmica* da editora Moderna. Essas obras são complementadas com uma bibliografia no final de cada seção.

Através dessas obras, na seção referente ao 1º ano, os autores da proposta sugerem que se faça um trabalho “‘indo’ para outros tempos e espaços” (SÃO PAULO, 1993, p. 28), e pensa em trazer a ideia de recorte para analisar as questões camponesas na França do século XVIII. Indicam, para isso, dois textos da *Coleção Tudo é História: As Revoluções Burguesas*, de Modesto Florenzano e *O Feudalismo*, de Hilário Franco Junior. No primeiro livro mencionado vemos o caráter que compõe o currículo, segundo Florenzano (1991, p. 7-14) a ideia da pequena obra é provar que as chamadas Revoluções Burguesas só obtiveram êxito a partir de uma tomada popular de poder. Para isso, o autor propõe, por exemplo, uma outra consideração sobre a Revolução Francesa:

[...] não se deve supor que a revolução tenha começado em 1789, pois neste ano começa a tomada de poder pela burguesia e não o início do processo revolucionário. Este começou dois anos antes, em 1787, com a revolta da aristocracia contra a monarquia absolutista. Foi este fato que criou as condições e a oportunidade para a burguesia tomar poder. Por outro lado, sem a revolta dos camponeses o regime feudal não teria sido destruído por completo e sem a contra-revolução [sic] da aristocracia que culminou com o apelo à intervenção estrangeira, não teria se desenvolvido a revolução do proletariado urbano. (FLORENZANO, 1991, p. 16)

⁵⁶ Coleção, também promovida pela Editora Brasiliense, trazia aos alunos luz sobre temas pontuais de política, cultura, filosofia, sociologia. Os títulos das obras sempre eram elaborados como questões: “O que é cinema?”; “O que é Feminismo?”; “O que é Capitalismo?”, etc.

Ou seja, para o autor, a burguesia não está no centro da Revolução, e sim, ela alça seus feitos através de uma relação direta de ação e reação entre a aristocracia francesa e o campesinato ou proletariado urbano da França; coloca, dessa forma, a burguesia em condição de um grupo que teria se aproveitado das circunstâncias e não que seria protagonista da mesma.

O currículo segue sugerindo essas ideias de transição entre tempos e espaços diferentes para compreender as questões da terra e do trabalho, passa das revoluções burguesas “retornando”⁵⁷ ao mercantilismo, aborda a expansão dos Estados Unidos no século XIX, “avança” para a Revolução Russa em 1917 e traz o coronelismo no Brasil para o debate. Na questão das terras no Brasil, o documento sugere que se trabalhe intercalando textos sobre escravidão, café, imigração e propriedade. Aqui também aparece a sugestão de dois filmes *Gaijin* (1980) e *As Muitas Faces de São Paulo*⁵⁸ (1992), ambas obras cinematográficas não estão presentes na Videoteca da FDE, o que de certa forma demonstram que a Proposta de 1993 não é estanque em suas ideias e não está fechada apenas a um conjunto de documentos.

Por fim, nesse documento, teremos uma sugestão para se trabalhar as questões da mineração na atualidade, no caso das décadas de 1980 e 1990. Nesse trecho são indicados os vídeos: *Ernesto Varela em Serra Pelada* (18 min., acervo FDE nº7) e a série de reportagens produzida pela *Central Independent Television* em parceria com o Centro de Filmagens Ambientais da Universidade Católica de Goiás *A Década da Destruição: Montanhas de Ouro* (50 min., acervo FDE nº 364). E finda a seção, de maneira abrupta, sem dar qualquer conclusão ou explicação a mais sobre o assunto da mineração.

2.1.6.3 - 2ª Série – Indústria, Urbanização e Trabalho

A tônica do currículo nessa seção é aprofundar a crítica ao capitalismo. Esse tema já vinha sendo tratado por outros professores universitários durante debates e palestras acerca do Ensino de História, além de acompanhar o crescimento e o ressurgimento de movimentos sociais no final da década de 1970 em diante. Esse aprofundamento, claramente é colocado na

⁵⁷ As aspas são empregadas a fim de dizer que é um deslocamento para frente e para trás na ordem cronológica do tempo, mas não reflete o sentido evolutivo da questão.

⁵⁸ De acordo com a Proposta de 1993, esse filme integra o *Projeto Ipê* da SE/CENP e possui trinta e um minutos de duração.

Proposta de 1993 como parte que deve ser articulada com o eixo temático da série anterior, em resumo: Terra, Indústria, Urbanização e Trabalho. Aqui eles são vistos como temas interligados:

[...] objetivamos a análise das articulações existentes entre as questões colocadas pelo crescimento industrial e urbano e aquelas que, no universo do trabalho, exprimem formas de poder e dominação que ampliam as formas já analisadas pelo eixo temático terra/trabalho. (SÃO PAULO, 1993, p. 35)

Neste momento, podemos pensar num ponto significativo do currículo. O professor é instigado a fazer um panorama da sociedade industrial e operária do Brasil, principalmente de São Paulo, porém, notamos na escrita tanto da seção da 1ª série quanto da 2ª série, do 2º grau, um certo distanciamento quanto a vivência do aluno. Parecendo que este não faz, ou não deve fazer, parte nem da sociedade industrial urbana e nem da sociedade rural camponesa.

Assim, o documento sugere que os alunos busquem essa aproximação com a realidade do operário. Recomenda, então: “como apoio para esse trabalho e também como forma de se iniciar o processo de sensibilização das pessoas envolvidas nesse estudo” (SÃO PAULO, 1993, p. 35) que se assista ao vídeo *Antônio Ribeiro dos Santos, Cearense, R.G. 674.230* (15 min., acervo FDE nº 264), pois se trata de uma obra que “aborda questões relativas do operário urbano” (SÃO PAULO, 1993, p. 36).

O termo “material de apoio” se faz presente também na indicação da obra cinematográfica *Os Libertários* (26 min., acervo da FDE nº 8), essa com o intuito de se entender a formação do movimento operário no Brasil, por meio das questões abordadas pelo movimento anarquista, que era muito atuante no país, no começo do século XX. Além disso, a chamada para utilização desse vídeo serve de apoio a uma nova relação entre passado e presente, e entre espaços, sugerindo que o professor se direcione à Inglaterra e à França do século XIX, abordando a formação do movimento operário nesses dois países de forte influência sobre a historiografia brasileira. Nesse caso, o livro *A Formação da Classe Operária Inglesa*, de E. P. Thompson, é citado na *Bibliografia Indicada ao Professor*, junto com cinco livros de Eric J. Hobsbawm, a trilogia das Eras (*Era das Revoluções*, *Era do Capital* e *Era dos Impérios*), assim como *Mundo do Trabalho* e *Os Trabalhadores*, outras obras de autores brasileiros: Edgar de Decca, *O Nascimento das Fábricas*; Maria Auxiliadora Guzzo de Decca, *Indústria Trabalho e Cotidiano*; Leonardo Trevisan, *A República Velha*; e dois livros do economista austríaco Paul Singer, *A Formação da Classe Operária* e *O*

Capitalismo. Para completar a questão da formação do capitalismo, sugere que seja utilizado o filme *Sobre a Origem da Riqueza* (10 minutos, acervo FDE nº 251).

O que o currículo chama de “um retorno à História brasileira” será um ponto de partida para estudar as questões relativas ao populismo e ao trabalhismo que se desenvolvem na Era Vargas. Para tanto, são citados os filmes *Getúlio Vargas* (76 min., acervo FDE nº 56) e *Lembraí-vos de 37* (60 min., acervo da FDE nº 256). Essas indicações servem para ampliar a questão para a América Latina, solicitando que os professores busquem referência no livro *O Populismo na América Latina: Argentina e México*, de Maria Lígia Prado. Na obra a autora explicita, citando Weffort:

Para o autor, o populismo se apresenta como a expressão da emergência das classes populares no cenário político. Essa emergência se torna possível no momento em crise aguda do sistema liberal-oligárquico que explode com a crise de 1929, e propicia uma ruptura da hegemonia política oligárquica. Essa crise de hegemonia, quando nenhuma fração de classe tem força suficiente para assumir o poder, oferece a possibilidade do surgimento dos regimes políticos na América Latina. (WEFFORT apud PRADO, 1981, p. 11-12)

Como podemos ver, essa citação conversa com o trecho referente ao livro supracitado, da *Coleção Tudo é História*, uma vez que aborda o populismo como uma confluência de fatores e não como produto de conquista ou êxito relacionado a apenas uma classe social. Desta forma, sugere uma confluência entre as interpretações historiográficas presentes no material. Mas o currículo também aponta para o fator de que o populismo coopta e controla os movimentos sociais, teremos um “salto” do tema relacionado com a Era Vargas, trazendo o governo de Juscelino Kubitschek. Aqui o objetivo é demonstrar como o desenvolvimento econômico de JK se ampliou até o “Milagre Brasileiro”, pós-1964, e se desdobrou na precarização do trabalho. Por isso, indica *Acidente de Trabalho* (17 min., acervo FDE nº 49) e *Braços Cruzados, Máquinas Paradas* (75 min., acervo FDE 175), para que o tema seja desenvolvido com os alunos.

Essa seção da 2ª série termina com a proposição de que se busque o entendimento da formação dos blocos econômicos, uma história que é desenvolvida por meio da interferência do Estado na economia, e indica o livro de Vamireh Chacon, *A Unificação da Europa*.

Cabe, antes de terminar o tópico, ressaltar que, até aqui, os filmes indicados pelo currículo são apenas documentários televisivos e documentários, esses atingem duração

máxima de 70 minutos. No entanto, não há nenhuma justificativa pedagógica ou metodológica para que os filmes sejam de apenas um gênero ou tenham curta duração. Não há motivos para que os filmes ficcionais que abordem o tema Trabalho, Terra, Urbanização e Indústria não sejam selecionados, uma vez que se encontram na biblioteca da FDE.

2.1.6.4 - 3ª Série – História e Movimentos Sociais: cidadania e direitos humanos

Na última seção da *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau*, de 1993, os temas cidadania e direitos humanos dão a tônica ao documento. Pensando na cidadania e nos direitos como processos que foram construídos historicamente, coloca para o professor que:

O estudo do eixo temático proposto tem por objetivo a análise de movimentos sociais que se erigiram como formas de resistência a diferentes tipos de dominação social, em variados tempos e espaços históricos. Tais movimentos são encarados aqui não como situações diferenciadas, no sentido de que a resistência e a dominação só ocorrem em tais momentos, mas como situações em que podemos analisar de forma mais aguda o “eclodir” dos conflitos sociais, em relação a diversas facetas constitutivas dos mesmos. (SÃO PAULO, 1993, p. 45)

Aqui encontramos uma questão interessante acerca do documento. Ele retoma a todo o momento, mas nessa parte com mais ênfase, a questão dos movimentos sociais e da luta por direitos. Todavia, ao mesmo tempo, encontramos trabalhos acadêmicos que demonstram que nem todos os professores da rede se sentiam à vontade para tratar desses temas em sala de aula. Lourenço (2012, p. 138) aponta, por meio do relato de uma professora da rede, que os sindicalistas costumavam fazer “bagunça” nas escolas e que a própria professora não se identificava com o movimento dos trabalhadores, considerando inclusive irresponsabilidade do sindicato que como exemplo pedia que fossem dispensados das aulas os estudantes de 1ª e 2ª séries.

No trabalho de Maria do Carmo Martins também é demonstrada uma oposição à conscientização, mas no caso vinda diretamente da diretoria de ensino.

Não faz sentido, por outro lado, atribuir à escola o papel de agência conscientizadora do povo a respeito dos seus direitos e do seu potencial de

ação política como foi postulado por vários pedagogos. [...] É necessário reconhecer que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados (NEUBAUER⁵⁹ apud MARTINS, 1996 p. 83-83).

Porém, normalmente, a formulação do currículo não se preocupa em esbarrar nessas questões práticas, o documento é formulado, dispersado pela rede e depois o professor desenvolve o seu conteúdo; muitas vezes, independente daquilo que o documento oficial pede⁶⁰.

Sendo assim, para compreensão do assunto, a obra *O que são direitos humanos*, da *Coleção Primeiros Passos*, de autoria de João Ricardo W. Dornelles, é indicada em conjunto com a obra *O que é cidadania*, de Maria Lourdes Manzini Covre, e com o filme de 1992 *A Sangue Frio* (16 min, acervo FDE nº38), o qual trata de grupos de extermínio na região da Grande Recife. A composição entre literatura e cinema tem o objetivo de debater essas questões relacionadas ao poder que o Estado consegue deter sobre a vida dos seres humanos.

Por isso, na sequência é sugerido que o professor discorra sobre a tortura e a perseguição aos opositores ocorrida no Brasil nas décadas de 60 e 70, principalmente. Solicita-se que o professor, apoiado em uma literatura de base, discuta com os alunos a *Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento*, na qual o governo militar se baseou para perseguir e torturar presos políticos. O livro *Brasil: nunca mais*, da Arquidiocese de São Paulo, e o filme *Pra Frente Brasil* (1982)⁶¹, que não faz parte do acervo da Fundação, são as sugestões para trabalhar o tema, assim como três livros: da Coleção Tudo é História temos *Segurança Nacional* (1986) de Roberto R. Martins e *O Governo Goulart e o Golpe de 64* de 1984 e escrita por Caio Navarro de Toledo; da Coleção História Viva é indicado o livro *A Transição do Brasil* (1984) de Emir Sader.

Além disso, é sugerido que se trabalhe a Ditadura na Argentina, década de 1970 e 1980, e o processo de Inquisição na Europa Moderna e Medieval. A proposta, aparentemente anacrônica tem como objetivo:

⁵⁹ Teresa Roserley Neubauer da Silva foi secretária de educação do Estado de São Paulo de 1995 a 2002.

⁶⁰ Em artigo, com base na dissertação de mestrado de Antônio Simplício de Almeida Neto (2014), intitulado *Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira*, podemos perceber o quanto podia se distanciar as intenções do currículo escolar para a prática docente.

⁶¹ Na seção da 3ª Série do 2º Grau são indicados alguns filmes que estão fora do acervo da FDE, o que indica uma demonstração de abertura para que os professores também pudessem fazer outras escolhas para além da proposta oficial.

[...] contribuir para que professores e alunos identifiquem a questão da tortura e da repressão não como um simples subproduto da ação coercitiva de governos ditatoriais, mas também como um elemento que ilustra os limites impostos para o processo à cidadania em diferentes momentos da história. (SÃO PAULO, 1993, p. 47)

O filme *A História Oficial* (1985) é sugestão para que se trabalhe o tema da ditadura na Argentina em conjunto com a bibliografia: *Nunca Mais*, organizada por Ernesto Sábato e Argentina de Francisco Viana. Para refletir sobre a ditadura chilena, o filme do grego Costa Gavras, *Desaparecido – Um Grande Cemitério* (116 min, acervo da FDE nº 88) é uma sugestão do documento, a primeira do arquivo de FDE que não é um documentário. Como foi mostrado, a preferência por trabalhar em conjunto com a inquisição o filme *Giordano Bruno* (123 min., acervo FDE nº 34), também do acervo, é citado como material de apoio junto com as obras: *A Inquisição*, de Anita Novinski, da *Coleção Tudo é História*; e *As Heresias Medievais*, de Tereza Aline P. Queiroz, da *Coleção Discutindo a História*.

De acordo com o documento, a comparação com a Idade Média e as ditaduras Latino-Americanas trata-se de um “parênteses” (SÃO PAULO, 1993, p. 48), e a seguir fará um retorno às questões voltadas para análise da repressão e tortura nas décadas de 1960 e 1970, porém, sob o viés da produção cultural. O filme *Liberdade de Imprensa* (25 min., acervo FDE nº 299) — indicado no acervo da FDE para ser trabalhado na aula de Sociologia — é utilizado para apresentar um “painel da época”. O conteúdo é sugerido para ser trabalhado com outras questões que envolveram as décadas em outros lugares: a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos; os eventos na Europa que constituíram os movimentos denominados como Maio de 1968 e a Primavera de Praga são trazidos para compor as caracterizações de repressão e resistência nesse trecho.

Nesse contexto de Guerra Fria e movimentos políticos e culturais de resistência, o currículo sugere as obras: *Paris 1968: as barricadas do desejo* (1989), de Olgária C. F. Matos, o livro *A Primavera de Praga* (1981), de Sonia Goldfeder, ambos da *Coleção Tudo é História* e o livro da *Coleção Discutindo a História*, de Edgar Luiz de Barros, intitulado *A Guerra Fria* (1986). A ideia é trazer um contexto geral da história mundial, trabalhado com contextos específicos do continente europeu.

O documento aponta para a importância em debater as questões raciais que se desenvolveram no século XX, em comparação com outros períodos: o filme *Mississipi em Chamas* (1988), que não consta no acervo da FDE, é evocado para tratar de problemas raciais

nos Estados Unidos, enquanto se trabalha em conjunto o *Apartheid* — sugerindo duas obras *O Apartheid*, de Marta Maria Lopes (*Coleção Discutindo a História*) e *Apartheid: o horror branco na África do Sul*, de Francisco José Pereira (*Coleção Tudo é História*) — e os processos de descolonização da África e da Ásia.

Em termos de problematizar a questão racial no Brasil, o documento sugere que as relações raciais sejam trabalhadas a partir do tempo da escravidão no Brasil Colônia, para entender as relações de dominação e resistência nesse período. Em relação à escravidão, o filme *Quilombo* (119 min., acervo FDE nº 90) é sugerido em conjunto com o livro *A Escravidão no Brasil*, de Jaime Pinsky, e *Revoltas e Rebeliões*, de André Luiz Joaquinho, ambos da *Coleção Repensando a História*. A partir desse ponto, o professor pode trabalhar o preconceito racial com a obra *Ser Negro no Brasil*, da *Coleção Polêmica*, escrito por Ana Lucia E. F. Valente.

Na sequência, o texto sugere que se retorne à questão da descolonização da África e da Ásia, sugerindo o filme *A Batalha de Argel* (115 min., acervo FDE nº 45) como material de apoio para as discussões acerca da África. Para a independência da Índia, temos os livros da *Coleção Discutindo a História*, de Letícia Bicalho Canedo, *A Descolonização da Ásia e da África*; e da *Coleção Tudo é História*, temos a obra intitulada *A Luta contra A Metrópole: Ásia e África*, de Maria Yedda Linhares. Essa deve ser trabalhada, segundo o documento, para as duas regiões coloniais: Argélia e Índia, que lograram êxito na sua independência política diferente de outras colônias no mesmo período.

Por isso, para os autores do currículo cabe, após essa discussão, abordar as Conjurações Mineira e Baiana, comparando as formas de ação e repressão do governo que ocorreram de maneira diferenciada entre as duas.

Nesse sentido, estaríamos caminhando de forma a estudar os movimentos sociais deflagrados por segmentos não pertencentes às elites dirigentes, não apenas por seu caráter episódico, mas como momentos significativos de lutas pela construção da cidadania por parte dos setores sociais em questão. (SÃO PAULO, 1993, p. 53)

Por fim, o documento busca relacionar as revoltas do Brasil em todo seu período republicano, de 1889 até as últimas décadas do século XX. Os movimentos messiânicos de Canudos e do Contestado vêm em acordo com uma bibliografia: é citado o texto *Um Confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado*, de Douglas Teixeira Monteiro, que consta na obra *História Geral da Civilização Brasileira*, organizado por Boris Fausto; e *Canudos:*

uma utopia no sertão, escrito por José Antônio Sola e parte da *Coleção Repensando a História*. Em junção, a proposta indica o filme *A Guerra dos Pelados* (98 min., acervo FDE nº 179) que aborda episódios do conflito sulista conhecido como Guerra do Contestado.

A Proposta finaliza por dissertar, novamente, questões do Brasil recente e sugere que a vida e luta política do seringalista Chico Mendes seja abordada com o filme *A Década da Destruição – Chico Mendes “Eu Quero Viver”* (40 min, acervo FDE nº 359), filme de 1987, e indicado pelo acervo da fundação, porém, na prescrição, não para a matéria de História. O filme trata da luta de Chico Mendes por melhores condições de trabalho e a busca por uma exploração da Floresta Amazônica com fins mais sustentáveis, e culmina com o assassinato do seringueiro.

Podemos perceber que a proposta traz, com bastante veemência, as relações entre repressão e lutas por direitos. A dicotomia “luta pela vida” e “repressão pela morte” está sempre presente nos temas e nas sugestões de filmes e livros do documento. Em todas as ocasiões, o currículo tenta mostrar como a repressão do Estado tolheu a vida de cidadãos e cidadãs que buscavam melhores condições de sobrevivência, o seu direito à cidadania e maior participação no mundo em desenvolvimento do século XX. Aqui, notamos que, no currículo, novos personagens entraram em cena, em antagonismo com velhos personagens.

O documento termina no seu item: *Considerações Sobre Avaliação*. Com base na obra *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*, de Jussara Hoffmann, a Proposta de 1993 aponta para uma perspectiva aberta de avaliação do discente. Para ela, a avaliação é um processo de troca no qual “educadores e educandos aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar” (HOFFMANN apud SÃO PAULO, 1993, p. 59). Sendo assim, são considerados para os alunos que as competências de observação e compreensão devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo em que não se confundem com simples memorização.

Nestes termos, consideramos como fundamental que os instrumentos de avaliação, a serem elaborados e utilizados pelo professor, possibilitem ao aluno a oportunidade de “demonstrar” até que ponto aquelas potencialidades foram desenvolvidas por eles. (SÃO PAULO, 1993, p.60)

Como observamos nesse capítulo, a trajetória política dos brasileiros durante as décadas de 1980 e 1990 acabou fazendo parte das proposições para os currículos de História do Estado de São Paulo. Notemos que a abertura política do país entrou em confluência com

uma abertura do Ensino de História; esse, por sua vez, buscou protagonismo do professor e do aluno, como agentes construtores do saber/fazer historiográfico.

Sem demagogias ou exageros, lembramos nessas páginas do professor como sujeito da sua História e da sua prática, quando analisamos suas interferências na vida política do país por meio das greves, mas também de suas ações que tornaram inviável a implementação da “Proposta da CENP” — se por um lado o currículo de história foi alvo de debate entre os próprios professores, cabe também ressaltar que membros dos órgãos governamentais apresentaram-se contra as novas propostas curriculares e questionaram seu processo de implementação.

Podemos perceber que o cenário acima se reflete nos currículos, o debate entre História do Cotidiano e História Oficial também esteve presente no período, nas reuniões da ANPUH e nas palavras dos docentes, evidentes nos relatórios analisados por Ricci. Não por menos, essas questões fundamentais aparecem muito bem explicadas nas propostas curriculares para o primeiro e segundo grau, mas sem destacar que sua simplicidade e direcionamento também foi fruto de um processo de despolitização do currículo. Com ela, o cinema passa a ganhar certo destaque no currículo, a ponto de o Governo do Estado de São Paulo empenhar-se na criação de uma Videoteca com quase mil títulos para as mais diversas áreas do conhecimento. É essa trajetória, a relação entre Cinema e Ensino de História que veremos no terceiro capítulo desse trabalho.

Porém, é preciso lembrar que as propostas curriculares e a indicação de determinados materiais são atravessadas por outros campos, as condições culturais e materiais de professores e alunos, bem como as condições culturais e materiais das variadas escolas — a disponibilidade de vídeos, televisores e projetores, no ambiente escolar, não foi considerada pelas propostas. Com isso, podemos perceber, quando observamos os trabalhos supracitados de Sampaio (2004), Nóbrega (1999), Ricci (1999) e Neto (2011), por exemplo, que havia uma profunda contradição metodológica entre currículo e prática docente. Essas características demonstram, para nós, que a escola dos anos 1990 era bastante diversificada em questões de pensar a educação ou o viés político dos docentes, ou seja: professores que viam a História como meio de emancipação, como forma de desenvolver a cidadania nos alunos; ou, até mesmo, os que a enxergavam como fonte de “bons exemplos”; ou a História como uma continuidade de saberes que se complementam, assim não haveria a possibilidade de passar por um tema sem saber daquele cronologicamente anterior a ele.

Contudo, nesse intermeio, cabe fazer alguns questionamentos acerca de que tipo de cinema a *Série Apontamentos* e os cadernos *Lições com Cinema* propunham; sobre como o

projeto se desenvolveu e quais seus rumos, se é possível pensar nessa coleção dentro de sala de aula ou se sua utilização se perdeu em meio à memória do corpo docente e discente do Estado de São Paulo; e, principalmente, quais seriam as perspectivas desse material cinematográfico para o Ensino de História no Estado de São Paulo.

3 – NÃO EXISTE PRESCRIÇÃO SEM AUTOR: A LEITURA DOS FILMES SOB O OLHAR DOS AUTORES DA SÉRIE *APONTAMENTOS*

3.1 – Trazendo à tona os olhares sobre o cinema e o ensino de História de 1980 a 1993

No começo de seu livro *O que é Cinema*, da *Coleção Primeiros Passos*, Jean-Claude Bernardet faz uma narração que conduz o espectador a pensar o que o título da obra propõe: afinal, o que podemos definir como “Cinema”? Em sua proposta o autor franco-brasileiro traz um cenário familiarizado com aquilo que se vivia na época em que estamos estudando - as décadas de 1980 à 1990 - as possibilidades dadas pelo autor são muitas: “[...] talvez tenha ido ver um filme antigo em uma cinemateca ou num museu” ou tenha ido em “[...] uma sessão de super 8 promovida por um festival [...]”, aponta também os meios de divulgação ao pronunciar que se via o catálogo de filmes no “jornal ou nos cartazes e *display* da fachada do cinema” e traduz em sua narrativa toda uma questão que nos leva a pensar: “por que o cinema é uma máquina tão poderosa ao ponto de nos tirar de casa para irmos ver essas ‘estórias’”? (BERNARDET, 1980, p. 7-9).

E essa pergunta pode ser feita a nós mesmos em nossas questões: que máquina poderosa é essa que nos leva a trazer o cinema para a sala de aula como material complementar para os estudos de nossos alunos? O que é isso que trazemos para o nosso convívio em sala de aula com as crianças, sendo, inclusive, uma ferramenta poderosa que se não for trabalhada com cautela, como veremos, pode produzir problemas conceituais (anacronismo, fatalismo, etc.), ou até inventar verdades? Afinal, é com extrema maestria que essa arte, desenvolvida por cientistas e aprimorada por um ilusionista⁶², é conceituada como a “Arte do Real”, mas também pode ser da dominação⁶³, uma vez que: “juntava-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade” (BERNARDET, 1980, p. 15).

Não só isso, como “Arte do Real”, Marc Ferro fala sobre a capacidade que o cinema tem de desenvolver na mentalidade do espectador uma nova realidade, de acordo com ele: “O filme tem

⁶² Aqui me refiro diretamente às figuras francesas: os irmãos Auguste e Louis Lumière e George Méliès. Cabe lembrar que a história da invenção do cinematógrafo é um pouco controversa, em seu livro “O Poder das Imagens”, Wagner Pinheiro Pereira mostra que na Alemanha e nos Estados Unidos uma máquina semelhante à dos irmãos franceses também havia sido inventada, um desses casos se trata de Thomas Edson, que além de ser conhecido pela invenção da lâmpada incandescente, também inventou uma espécie de cinematógrafo e realizou alguns curtas metragens inclusive de ficção.

⁶³ “Na Inglaterra [os filmes], mostram essencialmente a rainha, seu império; na França, preferiram filmar as criações da burguesia ascendente: um trem, uma exposição, as instituições republicanas. Também na ficção o filme de propaganda aparece desde a origem: a favor ou contra os Dreyfus, estigmatizando os *boxers*, etc.” (FERRO, 2010, p. 15-16).

essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio” (FERRO, 2010, p. 31). Podemos complementar a reflexão de Ferro com Elias Thomé Saliba, que toma parte das ideias de “documento monumento” formulada pelo historiador francês Jacques Le Goff, para trabalhar a ideia de filme como “contradocumento” ou como crítica ao documento, segundo o autor:

O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder; não existem, a rigor, documentos ou "registros puros" - são as perguntas que fazemos ao documento que o transformam em tal condição, ou seja, tudo depende da nossa construção, da forma como recortamos nosso objeto. Isto pode ser talvez ainda mais válido no caso do material fílmico, que trabalha com imagens capazes de provocar um efeito de realidade quem sabe mais ou menos forte, mas certamente desconhecido nos signos verbais.

*Diretas Ontem** (1985), da Associação Brasileira de Vídeo Popular - ABVP -, montagem realizada com direção coletiva, ao contrário do *Imagens*⁶⁴ ... *, já trabalha com o que poderíamos chamar de "contradocumentos" ou (nos termos da distinção anterior) com a crítica dos monumentos, possuindo um aspecto externo à sua produção, talvez mais importante ou decisivo do que sua qualidade técnica. A montagem foi realizada quase que somente com cenas de São Paulo, compondo seqüências bastante limitadas e repetidas até à exaustão. Este aspecto, por si mesmo, é revelador, pois sintomático da atitude ambígua da cobertura jornalística da campanha das "Diretas Já", quase sempre omissa, principalmente por parte das grandes redes de TV. A repetição exaustiva das imagens foi, parece, o único caminho encontrado para suprir a falta das imagens "televisivas" - mostrando, indiretamente, como os media, no caso específico a televisão, trabalharam para empobrecer a dimensão do fato, ignorando-o e, no limite, chegando a negar a própria existência do evento. (SALIBA, 1993, p. 97).

Arte do real, arte da realidade ou “contradocumento”, o cinema rapidamente, assim como qualquer movimento ou invento da época industrial em diante, tomou o mundo em seus mais variados âmbitos, não demorou muito, e não demorou mesmo, para que essa nova forma tomasse conta da escola. Em termos cronológicos, a arte ou o mecanismo de captar os movimentos em seqüência já vinha sendo produzida desde antes do próprio desenvolvimento do cinematógrafo. Em 1873, Pierre Janssen, astrônomo francês, já havia desenvolvido a “câmara revólver” com o intuito de fotografar em seqüência a órbita de Vênus em torno do Sol. Outro relato aponta para a utilização do cinema como método educacional em 1898, três anos após a criação dos irmãos Lumière, o

⁶⁴ A citação de Saliba se refere ao filme *Imagens do Brasil República* que consta na videoteca como nº 49, porém na prescrição não consta dada da produção. De acordo com o resumo, feito pelo próprio, Elias Thomé Saliba, trata-se de uma obra

médico francês Eugène-Louis Doyen filmou uma de suas cirurgias para ser usada a reprodução em sala de aula. Aparentemente, de maneira quase que natural, o cinema nascia ao mesmo tempo como arte e como mecanismo de ciência e ensino.

Seja como “Arte do Real” ou “Contradocumento” ainda é possível pensar o filme como fonte histórica, ou seja, o filme que ao ser realizado, mesmo que traga uma história do passado tem como objetivo falar do seu próprio tempo, na verdade, maior parte dos autores de história concordam com isso, da mesma forma como Jacques-Louis David, pintor jacobino francês, recorria às tintas e aos pincéis recriando imagens da Roma Antiga para ressaltar a importância da República para a França pré-Revolucionária ou Revolucionária. Cineastas do mundo todo fizeram o mesmo para retratar momentos atuais de seus países com representações de fatos do passado: “[...] mesmo controlado, um filme testemunha” (FERRO, 1993, p. 31).

Podemos ver também sustento da ideia de Ferro em sua própria análise do filme *Po Zaconu* (*Dura Lex*), de Lev Kuleshov. Segundo o autor, esse filme de *Western* soviético é uma alegoria de uma história de um crime seguido de vingança que se passa no Canadá, nada mais é do que uma alegoria da União Soviética, pós-Guerra Civil. Nessa história a lei aplicada de maneira rígida em um criminoso é, nada mais, nada menos, uma demonstração de como seria aplicada a lei na URSS recém criada por Lênin e os bolcheviques (FERRO, 1993, p. 35). Essa observação nos confirma a ideia de um cinema como fonte histórica, pois através de suas representações e alegorias podemos desenvolver uma leitura daquele contexto histórico que envolve os criadores do filme.

Essas ideias podem estar presentes em nosso material. Elias Thomé Saliba traz o exemplo do filme *Danton, o Processo de Revolução* em seu texto que escreveu em *Lições com Cinema*, e que é citado em algumas prescrições:

Em *Danton, o Processo da Revolução** (1982), de Andrzej Wajda, os dados históricos são construídos de tal forma, que engendram significados que transcendem os limites do mero passado, tomando-se parte das lutas políticas no presente. As analogias com a situação histórica da Polônia são diretas e inevitáveis, e as polêmicas provocadas pelo filme na "pátria da Revolução", a França, mostraram o quanto ele havia penetrado no interior da luta pelo controle do significado político da Revolução no presente. (SALIBA, 1993, p. 99).

É válido também trazer aqui mais uma autora, Circe Bittencourt, em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* temos duas citações que podem nos elucidar um pouco mais sobre o cinema e como esse pode chegar na sala de aula. Primeiramente, a autora aborda a questão dos documentos de maneira geral, ou seja, a partir da formulação de Marc Ferro: “Hoje o filme tem

direito de cidadania, tanto nos arquivos, quanto nas pesquisas” (FERRO, 2010, p. 9), podemos dizer que a obra cinematográfica alça o *status* de documento o que legitima a nossa citação para pensarmos sobre o cinema como parte da aula, então, de acordo com a autora:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de situação problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico pesquisado (BITTENCOURT, 2008, p. 165).

Páginas depois, a autora traz um complemento à sua ideia, falando especificamente do cinema em sala de aula, a autora faz os seguintes questionamentos:

Mas cabe ainda indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados, e portanto, analisados como veículos da ideologia dominante? (BITTENCOURT, 2009, p. 372).

A autora, então, faz indagações que parecem ser possíveis de responder somente se forem analisadas com uma pesquisa de campo ou entrevista, no entanto, se considerarmos que as prescrições pretendem ser uma proposta que deveria ser implementada *ipsis litteris* pelos professores, é possível então pensar nas indagações de Circe Bittencourt.

Complementando as ideias de Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Jean-Claude Bernardet e Marc Ferro, podemos analisar em nosso material, como que os filmes são prescritos pelos autores da série *Apontamentos*, relacionando assim: a ideia de “Arte do Real” com as ideias de ilustração e de “ressurreição histórica”; e a de contradocumento ou alegoria do presente, podem também ser pensadas em contraponto com o filme como veículo de uma ideologia dominante, embora essa última ideia não seja muito apreciada por nossos autores e nem esteja muito presente na maior parte dos filmes, uma vez que poucos abordam um tema sob o ponto de vista de fazer defesa de determinada personagem ou fato histórico. Mas, isso nos permite indagar: como que essas perspectivas se inserem no nosso material e como elas são trabalhadas por nossos autores e pensadas no contexto de sala de aula? Antes de qualquer apreciação é preciso explicar algumas escolhas.

3.2 – Decupando o material da série *Apontamentos*

Decupagem, de acordo com Ismail Xavier, é o termo utilizado para definir o processo de divisão do filme em pedaços para que ele possa ser filmado (XAVIER, 2008, p. 27). Ou seja, quando assistimos a um filme e vemos uma sequência de imagens nas quais, por exemplo, os funcionários estão aglomerados em frente a uma fábrica, demonstrando uma situação de greve, e essa imagem é entrecruzada por outras cenas de policiais em sinal de vigilância prontos para atacar, ou defender, o patrimônio empresarial, podemos ter uma ideia de uma decupagem. Isso significa, basicamente, que no roteiro, provavelmente, estaria escrito:

Cena 1 – externa – dia – Frente da Fábrica.

Trabalhadores em frente à fábrica aguardam o comício sindical enquanto são cercados por policiais em pose de vigília.

Nós temos um trabalho que cabe ao diretor e ao fotógrafo do filme fazerem a decupagem dessa cena, ou seja, como que essa situação descrita pelo roteirista deve ser passada em imagens para o espectador e como que essa sequência de imagens pode causar esse ou aquele impacto desejado pelo diretor, um processo de tirar e cortar planos nas cenas até que essas estejam colocadas de uma forma que serão melhor apreciadas pelo espectador, muitas vezes o que está na decupagem também não vai para o resultado final do filme. Faremos o mesmo com o nosso material.

Levando em conta uma organização e um recorte do material que foi feito antes, agora tivemos o trabalho de fazer uma nova seleção dividindo de maneira a tornar a análise mais eficaz das informações contidas no material. A primeira forma a qual ele poderia ser trabalhado seria a maneira simples, como a própria *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau* coloca, como visto no Capítulo 2. Esse recorte, talvez, traria para nós mais a revelação sobre o currículo do que sobre o material da série *Apontamentos*; outra abordagem poderia ser por gênero, mas essa ficaria estanque e muito incompleta, uma vez que nós temos entre os 19 filmes, 14 documentários e cinco filmes de ficção, apenas um é aventura e os demais são filmes de drama. É relevante pensar que a própria Proposta de 1993 se isenta de qualquer análise mais profunda dos filmes em suas páginas, como podemos ver na citação a seguir:

Na medida em que a observação de um material de vídeo permite múltiplas interpretações das situações expostas pelo mesmo, além daquela pretendida pelo seu realizador, é importante que o professor não efetive um debate dirigido entre os alunos em relação ao vídeo utilizado. A observação e debates livres, ou seja, não

dirigidos e sem fins avaliativos, onde cada um possa expressar suas impressões frente o material trabalhado, é de fundamental importância para que este possa ser explorado em suas diversas facetas e os alunos possam desenvolver sua capacidade de análise frente ao tema, a partir da visão que cada um pode construir sobre o mesmo. (SÃO PAULO, 1993, p. 25).

Essa mensagem aberta passa a responsabilidade da leitura dos filmes totalmente para a série *Apontamentos*, tanto que na leitura de ambas as fontes, a série e a Proposta de 1993, percebemos que os resumos dos filmes no currículo são os mesmos da seção “resumo” na série *Apontamentos*, às vezes com a supressão de alguma palavra, como veremos no trabalho. Então, fica a questão: como elaborar uma decupagem interessante, e que tente totalizar o material, uma vez que a própria seleção do currículo e suas impressões trazem um mínimo da série *Apontamentos* para o trabalho?

Primeiro é preciso, então, entender o que temos em mãos⁶⁵: trata-se de 19 prescrições de filmes, cujas obras são citadas na Proposta Curricular, sendo que temos 14 documentários e 5 ficções. Podemos também informar que entre os documentários nós temos 5 produções televisivas (*TV Viva*; Centro de filmagens Ambientais da Universidade Católica de Goiás e *Central Independent Television*; e *Olhar Eletrônico*)⁶⁶ e as demais como produções documentais mesmo, que, aparentemente, tiveram o intuito de concorrer em festivais⁶⁷, etc. Os filmes de ficção são apenas 5, um deles catalogado como “Aventura”, o caso do filme *Quilombo*, de Cacá Diegues, e os demais incluídos no gênero “Drama”. Do todo, apenas três películas são estrangeiras (uma produção italiana, uma francesa e uma estadunidense).

Os apontamentos desses aspectos são importantes, mesmo por que essas características são reveladas muitas vezes nos textos prescritivos: quem é o diretor? Qual a sua história? Como foi sua carreira? De onde veio? Onde se consagrou? São perguntas respondidas na maior parte das prescrições, com o intuito de historicizar e trazer contexto para as produções escolhidas.

É muito relevante, também, falar sobre a disponibilidade de autores que constam nas prescrições elencadas. Por exemplo, o texto referente ao filme *A Sangue Frio* não tem autor, consta no seu material, assim como no material do filme *Mãe Terra*, uma inscrição⁶⁸ que narra a história

⁶⁵ No capítulo 2 mostrei a videoteca em sua totalidade, agora abordaremos somente a seleção com base no currículo.

⁶⁶ No material estudado temos uma breve descrição dessas duas redes de TV que são independentes, o que era uma novidade na época, uma vez que a ditadura militar, em acordo com grandes conglomerados, havia fechado pequenas redes de TV local. O documento mostra essas pequenas transmissoras de conteúdo como uma forma de resistência e resposta ao período ditatorial e aos períodos vindouros.

⁶⁷ “Braços Cruzados, Máquinas Paradas” levou o prêmio de Diretores Estreantes no Festival de Leipzig (Alemanha).

⁶⁸ Essa “tática” foi usada em várias prescrições por conta de problemas que já apontamos através do trabalho de Venâncio da Silva, autores comprometidos com o trabalho das prescrições não cumpriam o combinado, deixando o material com certas defasagens.

dessa rede de TV pernambucana e independente, a *TV Viva* produtora dos documentários, com uma nota que diz: “Extraído de: TV Viva; a sua imagem. Olinda, Centro Luiz Freira. (Folheto comemorativo aos 5 anos: 1984-1989)”⁶⁹. É plausível também observar o caso do filme *Antônio Ribeiro Santos, Cearense, RG: 674.230*, cuja prescrição conta com apenas duas páginas, sendo uma com o título do filme e outra com a ficha técnica, resumo, indexação e as disciplinas indicadas.

Alguns autores aparecem com mais frequência na nossa seleção como são os casos dos historiadores e historiadoras: Elias Thomé Saliba (2)⁷⁰, Kátia Gerab (2), Victória B. Della Coletta (2), Maria Angélica Resende (2) e Maria Cecília Martinez (2). Os profissionais do cinema, principalmente de produção e crítica, como: Ricardo Picchiarini (3), roteirista e fotógrafo; ou Luiz Nazário, crítico de cinema do jornal *O Estado de São Paulo*, também elaboraram prescrições. Ainda fazem parte dessa gama de autores Celso Ferreti (2), que era coordenador do programa de pós-graduação em Educação pela PUC-SP, e Wagner Costa Ribeiro (2), geógrafo da USP.

Essa variação de profissionais demonstra uma característica interessante dessa videoteca, onde uma parte pode ser tomada como um todo, havia uma enorme multiplicidade e possibilidades de combinação desses filmes conferindo bastante liberdade aos professores da rede que iriam utilizá-los. Isso é notável não só pelo currículo dos autores dessas prescrições, mas, também, cabe notar a existência da indicação pelo currículo oficial de quatro documentários que não são sugeridos no tópico “Disciplinas Indicadas” para História na série *Apontamentos*. São os casos de: *Mãe Terra e Somos Nove Milhões*, com textos da historiadora e professora de 2º Grau, já citada, Maria Cecília Martinez, indicados para Sociologia e Geografia; *Antonio Ribeiro Santos, Cearense, RG 674.230*, sem autor e sem prescrição, mas indicado para Sociologia e Psicologia; e *Liberdade de Imprensa* indicado somente para Sociologia. Apenas 4 filmes são indicados somente para História: os documentários *Lembraí-vos de 37* e *A Sangue Frio*, e as ficções brasileiras *Quilombo* e *Guerra dos Pelados*. A interdisciplinaridade é uma característica da série *Apontamentos* assim como pode ser a da Proposta Curricular.

Podemos perceber que esse material é uma enciclopédia de possibilidades, com diversos autores, de diferentes áreas do conhecimento, elaborada em um formato no qual uma prescrição leva a outros caminhos, a outras possibilidades, a própria indexação do filme permite que o professor possa usar a mesma obra para ser trabalhada em uma distinta disciplina ou aula, como o filme *Quilombo* cuja indexação aponta para: comunidades/escravidão/religiosidade/repressão. Ou,

⁶⁹ Os erros de ortografia e pontuação serão mantidos conforme consta nas prescrições.

⁷⁰ Entre parênteses o número de prescrições da nossa seleção que cada autor realizou.

até mesmo, as remissões nas quais os filmes presentes na videoteca são marcados com asterisco quando citados em outras prescrições.

Para facilitar o entendimento do nosso material, produzimos três tabelas, a partir das informações constantes na série *Apontamentos*, que organizam essas obras cinematográficas de acordo com a ordem que essas aparecem na *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau*.

Tabela 1- Filme por autor e formação de acordo com a prescrição

Título	Autor 1/ Formação	Autor 2/Formação	Autor 3/Formação
1 - <i>Mãe Terra</i>	Marília Cecília Martins - Bacharela e licenciada em História pela PUC/SP; pós-graduanda em História Social pela USP; exerce o magistério de 2º Grau.		
2- <i>Somos Nove Milhões</i>	Marília Cecília Martins - Bacharela e licenciada em História pela PUC/SP; pós-graduanda em História Social pela USP; exerce o magistério de 2º Grau.		
3- <i>Ernesto Varela em Serra Pelada</i>	Antônio Carlos Gonçalves - Formado em Comunicação Social pela PUC/SP; tem curso específico de Cinema; autor de reportagens e crítica cinematográficas para a <i>Folha de S. Paulo</i> , para a revista <i>Nueva Espanha Internacional</i> e para <i>Leia Livros</i> .	Rosalva Portella - Bacharela e licenciada em Geografia pela USP; professora da Rede Pública Estadual; assessora de Estudos Sociais da Escola Nova Lourenço Castanho; coordenadora pedagógica do Ensino Integrado Pirelli – Santo André.	Rosaly M. Braga Chianca - Bacharela e licenciada em Geografia pela USP; professora de Geografia e Atualidades na Escola Nova Lourenço Castanho; autora de <i>Trabalho Com Mapa</i> , pela Ática (SP).
4- <i>A Década da Destruição - Montanhas de Ouro</i>	Wagner Costa Ribeiro - Bacharel e licenciado em Geografia pela USP; mestrando em Geografia Humana; produtor de vídeos.		
5- <i>Antonio Ribeiro Santos, Cearense, RG 674.230</i>	Sem autor		

6- <i>Libertários</i>	Ricardo Picchiarini Graduado em Cinema pela USP; tem experiência como roteirista, diretor de fotografia, produção e som em vários curtas-metragens.	Maria Nazareth Ferreira - Bacharela em História, Biblioteconomia e Documentação pela USP; doutora em Ciências da Comunicação pela USP; autora de <i>A Imprensa Operária</i> no Brasil: 1800 a 1920, pela Vozes.	
7- <i>Sobre a Origem da Riqueza</i>	José Roberto Martins Ferreira - Bacharel e licenciado em História pela PUC/RJ; mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP; doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp; autor de coleção de livros didáticos para Editora FTD; professor de Teoria Sociológica Contemporânea da PUC/SP.		
8- <i>Getúlio Vargas</i>	Marília Franco - Bacharela em Cinema pela ECA/USP; doutora em Artes pela ECA/USP; professora da pós-graduação da USP; autora de artigos para <i>Boletim Intercom</i> e da tese <i>Educação Audiovisual</i> .	Katia Gerab - Bacharela e licenciada em História pela USP; mestranda na área de História Social pela USP; foi professora da Rede Pública Estadual e da Universidade Federal de Ouro Preto; autora de <i>A Rebelião de Túpac Amaru</i> , com Maria Angélica Campos Resende, pela Brasiliense (SP).	Maria Angélica Resende - Bacharela e licenciada em História pela USP; pós-graduanda em História da América Latina na USP; autora de <i>A Rebelião de Túpac Amaru</i> , com Katia Gerab, pela Brasiliense (SP).
9- <i>Lembraí-vos de 37</i>	Elias Thomé Saliba - Bacharel e licenciado em História e doutor em História Social pela USP; assessor editorial e colaborador do suplemento "Cultura" de <i>O Estado de S. Paulo</i> ; professor da USP; autor de <i>Idéias Econômicas</i> de Cincinato Braga, pela Fundação Casa de Rui Barbosa (RJ), e de <i>Utopias Românticas</i> , pela Brasiliense (SP); é colaborador de inúmeros periódicos.		

10- <i>Acidente de Trabalho</i>	Celso Ferretti - Mestre em Ciências e doutor em Educação pela PUC/SP; professor de Pedagogia da PUC/Campinas; pesquisador da Fundação Carlos Chagas; autor de artigos para <i>Cadernos de Pesquisa</i> .		
11- <i>Braços Cruzados, Máquinas Paradas</i>	Antônio Carlos Gonçalves - Formado em Comunicação Social pela PUC/SP; tem curso específico de Cinema; autor de reportagens e crítica cinematográficas para a <i>Folha de S. Paulo</i> , para a revista <i>Nueva Espanha Internacional</i> e para <i>Leia Livros</i> .	Celso Ferretti - Mestre em Ciências e doutor em Educação pela PUC/SP; professor de Pedagogia da PUC/Campinas; pesquisador da Fundação Carlos Chagas; autor de artigos para <i>Cadernos de Pesquisa</i> .	
12- <i>A Sangue Frio</i>	Sem autor	Sem autor	Sem autor
13- <i>Desaparecido - Um Grande Mistério</i>	Fernão Ramos - Bacharel em Ciências Sociais pela USP; mestre em Sociologia pela Universidade de Paris e doutor pela ECA/USP; foi assessor cultural e crítico dos jornais <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>O Estado de S. Paulo</i> ; organizador e autor de <i>História do Cinema Brasileiro</i> , pela Art Editora.	Victória B. Della Coletta - Bacharela em História pela PUC/SP; bacharela em Geografia; foi professora secundária; atualmente é diretora administrativa da FVV Comunicação Empresarial e Marketing Ltda.	
14- <i>Giordano Bruno</i>	Luiz Nazário - Historiador e crítico de Cinema; atualmente integra a equipe de críticos da revista <i>Set</i> , colabora no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i> e na revista <i>Atlante</i> e doutora-se em Cinema na Alemanha; autor de <i>O Cinema Industrial Americano</i> e <i>À Margem do Cinema</i> , ambos pela Nova Stella (SP); e de <i>Pasolini: Orfeu na Sociedade Industrial</i> , pela Brasiliense (SP).		

15- <i>Liberdade de Imprensa</i>	José Roberto Martins Ferreira - Bacharel e licenciado em História pela PUC/RJ; mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP; doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp; autor de coleção de livros didáticos para Editora FTD; professor de Teoria Sociológica Contemporânea da PUC/SP.		
16- <i>Quilombo</i>	Ricardo Picchiarini Graduado em Cinema pela USP; tem experiência como roteirista, diretor de fotografia, produção e som em vários curtas-metragens.	Victória B. Della Coletta- Bacharela em História pela PUC/SP; bacharela em Geografia; foi professora secundária; atualmente é diretora administrativa da FVV Comunicação Empresarial e Marketing Ltda. Bacharela História /PUC-SP	
17- <i>A Batalha de Argel</i>	Antônio Carlos Gonçalves - Formado em Comunicação Social pela PUC/SP; tem curso específico de Cinema; autor de reportagens e críticas cinematográficas para a <i>Folha de S. Paulo</i> , para a revista <i>Nueva Espanha Internacional</i> e para <i>Leia Livros</i> .	Katia Gerab - Bacharela e licenciada em História pela USP; mestranda na área de História Social pela USP; foi professora da Rede Pública Estadual e da Universidade Federal de Ouro Preto; autora de <i>A Rebelião de Túpac Amaru</i> , com Maria Angélica Campos Resende, pela Brasiliense (SP).	Maria Angélica Resende - Bacharela e licenciada em História pela USP; pós-graduanda em História da América Latina na USP; autora de <i>A Rebelião de Túpac Amaru</i> , com Katia Gerab, pela Brasiliense (SP).

18- <i>A Guerra dos Pelados</i>	Ricardo Picchiarini Graduado em Cinema pela USP; tem experiência como roteirista, diretor de fotografia, produção e som em vários curtas-metragens.	Elias Thomé Saliba - Bacharel e licenciado em História e doutor em História Social pela USP; assessor editorial e colaborador do suplemento <i>Cultura de O Estado de S. Paulo</i> ; professor da USP; autor de <i>Idéias Econômicas de Cincinato Braga</i> , pela Fundação Casa de Rui Barbosa (RJ), e de <i>Utopias Românticas</i> , pela Brasiliense (SP); é colaborador de inúmeros periódicos.	
19- <i>A Década da Destruição: Chico Mendes "Eu Quero Viver"</i>	Wagner Costa Ribeiro - Bacharel e licenciado em Geografia pela USP; mestrando em Geografia Humana; produtor de vídeos.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela nos permite observar que os autores das prescrições, salvo algumas exceções, não tem vinculação com a escola estadual: não são professores ou diretores nestas instituições. Há um predomínio de profissionais da universidade, tanto os docentes como os pesquisadores que cursam a Pós-graduação. Pode-se levantar a hipótese de que a escolha dos autores recaía mais sobre critérios acadêmicos ou de profissionais do cinema do que entre os profissionais da rede pública estadual.

Tabela 2-Filme por Gênero e Série indicada na "Proposta"

Título	Gênero	Série
1 - <i>Mãe Terra</i>	Documentário Televisivo	1ª
2- <i>Somos Nove Milhões</i>	Documentário	1ª
3- Ernesto Varela em Serra Pelada	Documentário Televisivo	1ª
4- <i>A Década da Destruição - Montanhas de Ouro</i>	Documentário Televisivo	1ª
5- <i>Antonio Ribeiro Santos, Cearense, RG 674.230</i>	Documentário	2ª
6- <i>Libertários</i>	Documentário	2ª
7- <i>Sobre a Origem da Riqueza</i>	Documentário	2ª
8- <i>Getúlio Vargas</i>	Documentário	2ª
9- <i>Lembraí-vos de 37</i>	Documentário	2ª
10- <i>Acidente de Trabalho</i>	Documentário	2ª
11- <i>Braços Cruzados, Máquinas Paradas</i>	Documentário	2ª
12- <i>A Sangue Frio</i>	Documentário Televisivo	2ª
13- <i>Desaparecido - Um Grande Mistério</i>	Drama	3ª
14- <i>Giordano Bruno</i>	Drama	3ª
15- <i>Liberdade de Imprensa</i>	Documentário	3ª
16- <i>Quilombo</i>	Aventura	3ª
17- <i>A Batalha de Argel</i>	Drama	3ª
18- <i>A Guerra dos Pelados</i>	Drama	3ª
19- <i>A Década da Destruição: Chico Mendes "Eu Quero Viver"</i>	Documentário Televisivo	3ª

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta nova tabela ressalta, como já foi mencionado, o predomínio absoluto dos documentários entre os filmes indicados pela Proposta Curricular, o que pode sugerir, em uma primeira análise, a busca de produções com mais conteúdo crítico e de reflexão sobre a realidade em detrimento de outras, de ficção.

Tabela 3-Filme por seção presente na série Apontamentos

Título	Ficha Técnica	Resumo	Indexação	Aspectos Cinemato- gráficos	Aproximação	Disciplinas indicadas	Afinidades Livros	Afinidades Filmes	Notas
1 - <i>Mãe Terra</i>	X	X	X	X	X	X	X		
2- <i>Somos Nove Milhões</i>	X	X	X		X	X	X		
3- <i>Ernesto Varela em Serra Pelada</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
4- <i>A Década da Destruição- Montanhas de Ouro</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
5- <i>Antonio Ribeiro Santos, Cearense, RG 674.230</i>	X	X	X			X			
6- <i>Libertários</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7- <i>Sobre a Origem da Riqueza</i>	X	X	X		X	X			
8- <i>Getúlio Vargas</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
9- <i>Lembraí-vos de 37</i>	X	X	X		X		X	X	
10- <i>Acidente de Trabalho</i>	X	X	X		X	X	X	X	X
11- <i>Braços Cruzados, Máquinas Paradas</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12- <i>A Sangue Frio</i>	X	X	X	X		X	X	X	
13- <i>Desaparecido - Um Grande Mistério</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
14- <i>Giordano Bruno</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15- <i>Liberdade de Imprensa</i>	X	X	X		X	X			X
16- <i>Quilombo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17- <i>A Batalha de Argel</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18- <i>A Guerra dos Pelados</i>	X	X	X	X	X	X	X		X
19- <i>A Década da Destruição: Chico Mendes "Eu Quero Viver"</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira tabela demonstra a diversidade do material produzido pela série *Apontamentos* em relação ao conteúdo de cada livreto: apenas cinco, das 19 prescrições, contem os 9 itens sugeridos e uma delas, *Antonio Ribeiro Santos, Cearense, RG 674.230*, contem apenas os dados básicos da própria ficha técnica do filme, sem sugestões adicionais.

Essas possibilidades nos permitem pensar que o cinema pode ser tratado nos documentos da série *Apontamentos* em três propostas que se justificam: primeiro pelo próprio modo como a mesma foi preparada; e em segundo pelos autores da bibliografia citada na coletânea *Lições com Cinema*, onde os conceitos de Jean- Claude Bernardet e Marc Ferro são assentados em textos de Antônio Penalves Rocha e Elias Thomé Saliba, por isso analisaremos essas prescrições sobre três aspectos: o filme como “Arte do Real”, “contradocumento” e fonte histórica, ou seja, até que ponto essas prescrições apontam para as obras em seu caráter de produção da realidade e a partir de um ponto de vista onde um grupo contesta um grupo dominante, ou até mesmo contra um grupo social ou político; e o cinema como reflexo do seu período histórico, ou seja, considerando o passado para trazer uma conversa com o momento em que o filme foi elaborado e produzido. Esses aspectos serão intercalados com as propostas de Circe Bittencourt, em relação aos documentos e filmes, que são: o filme como ilustração, “ressurreição histórica ou veículo de uma ideologia dominante.

3.3 – Cinema como a “Arte do Real”, “Contradocumento” e Fonte Histórica

Lá nos idos de 1895, em Paris, um mágico, George Méliès, tentou adquirir o cinematógrafo com os irmãos Lumière, mas os mesmos se recusaram a vender a máquina, pois acreditavam que a ideia de seu aparelho servir à arte era considerada insana, pensavam que o cinema nunca iria perpetuar-se como entretenimento. No entanto, não levaram em consideração o fato de que a ilusão proferida pelo projetor do trem chegando na estação havia transtornado, como conta a história, a cabeça das pessoas naquela seção, e justamente em sua estreia o cinema já trazia sua característica mais marcante: ser real e ilusório ao mesmo tempo, isso cativou o público⁷¹ (BERNARDET, 1980, p. 11-12).

Pensando em técnica o cinema é ilusão desde o princípio, como cinema arte ou como cinema tecnologia, até porque a própria ideia de movimento que vemos na tela se trata de truque:

⁷¹ De acordo com o site da *Forbes*, dos dez filmes com maior bilheteria da história, apenas um deles se trata de uma filmagem mais realista, *Titanic*. No entanto, o que mais cativou o público na época, fora a história de amor e o espetáculo das cenas, foi justamente a revelação dos segredos do diretor James Cameron acerca de como foram feitas as cenas do naufrágio do barco. Disponível em: <<https://forbes.com.br/listas/2017/07/10-filmes-com-a-maior-bilheteria-da-historia/#foto9>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

reproduzir 24 fotografias imóveis de maneira acelerada, com um segundo de duração para cada 24 fotogramas, dá a ideia de movimento para os nossos olhos, fazendo disso um jogo de ilusão de ótica.

Outra ilusão, apontada por Bernardet (1980, p. 20-21), reside na crível ausência de um autor ou autora por trás do filme, ou seja, para ele, a construção das imagens de um filme muitas vezes se demonstram liberadas de autoria, em suas palavras: “[...] suponhamos que [...] a pessoa que fala sumisse e que a frase ficasse solta [...]” (BERNARDET, 1980, p. 19). Em resumo, Bernardet quer dizer que dificilmente se pensa na autoria dos filmes quando se assiste um, a classe à qual o autor pertence, suas origens, sua ideologia, etc. são muitas vezes desconsideradas⁷² pelo público, que, por sua vez, toma aquilo como a verdade expressa, justamente pela ausência de uma autoria clara. Para ele:

A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter oculto os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala. (BERNARDET, 1980, p. 20).

Portanto, ao esconder o autor e ao tentar impor uma ausência de relação entre máquina e seu usuário, o cinema passa por um filtro que lhe dá o caráter de visão isenta sobre os fatos, o que também demonstra uma ideia de semelhança com a realidade uma vez que o ponto-de-vista é ignorado pelo público⁷³. O diretor russo-soviético Andrei Tarkovski, faz uma observação sobre isso, mas da perspectiva do diretor:

Não é exagero dizer que, a cada passo, o diretor corre o risco de se tornar simplesmente testemunha, observando o roteirista a escrever, o projetista a construir cenários, o ator a representar, e o montador a cortar. É isso na verdade, o que acontece nas produções essencialmente comerciais: a tarefa do diretor nada

⁷² Alguns movimentos cinematográficos de vanguarda ou até mesmo alguns diretores que, independente desses movimentos, muitas vezes prezam por um certo formato de cinema onde autor e obra se misturam, ou até mesmo técnica e obra se misturam, por exemplo: Eduardo Coutinho, cineasta brasileiro e documentarista que não esconde seus equipamentos em seus documentários; ou os filmes da Nouvelle Vague como “Noite Americana”, de Truffaut, ou “O Desprezo” e “Tudo vai Bem”, de Godard, um aborda as crises de uma produção cinematográfica e os outros dois mostram as discussões de roteiro e produção durante as cenas, além das imagens propositalmente artificiais; ou até mesmo o movimento Dogma 95 que não trata o filme após a produção trazendo um aspecto mais “natural” da filmagem.

⁷³ É comum que em produções hollywoodianas os nomes da equipe técnica não sejam destacados como autores do filme, os produtores, que normalmente cuidam da parte financeira, muitas vezes têm mais destaque do que os diretores dos filmes, como vemos nas propagandas de televisão: “dos mesmos produtores de...”.

mais é que coordenar atividades profissionais dos diferentes membros da equipe (TARKOVSKI, 2010, p. 149).

Portanto, temos aqui uma ideia, inclusive apontada por diretores, de que o cinema pode ser claramente entendido como isento sobre um tema, mas que também pode ser visto como um cinema que propõe uma abordagem sobre seu próprio tempo. Pensando nas prescrições podemos questionar: de que modo os autores da série *Apontamentos* observam os filmes que eles analisaram com relação a essas questões de arte, estética e de ponto de vista dos diretores nos textos das prescrições, ou seja, será que buscam explicitar a linguagem cinematográfica? Será que esses filmes apontam para essa questão de uma arte que tenta se mostrar fiel à realidade, que se entenda como uma ressurreição do passado ou somente ilustram aquilo que foi dado em sala de aula? É possível pensar essas obras através de uma ideologia que exerceria dominação sobre os sujeitos, professores e alunos, envolvidos ou que acessaram o projeto? Ou será que são filmes que contestam o *status quo* e os alicerces do poder formando-se como “contradocumento”? É plausível pensar nesses filmes como testemunhas de seu tempo histórico ou são vistos apenas como mera ilustração do passado? Ou, até mesmo, em que medida os autores da Proposta e da série *Apontamentos* fazem do filme um documento que introduz um tema, ou possíveis temas para serem discutidos em sala de aula?

Passaremos a uma análise dos textos das prescrições procurando essas respostas. Para facilitar um entendimento dessas análises, foi decidido dividir os filmes em três conjuntos relacionados ao gênero dessas obras, começando com: Documentários televisivos, passando para os Documentários e terminando com os Filmes de Ficção. Outra escolha parte também da combinação gênero e autor, por exemplo, se um autor escreve duas prescrições sobre o mesmo gênero ambas serão analisadas uma em seguida da outra, com a finalidade de aproximar as ideias do prescritor em materiais similares. Essa ordem foi escolhida pois é uma sequência dada pela própria *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau*.

3.4 – Documentários

Os documentários guardam espaço privilegiado e controverso dentro da história do cinema e da sua relação com o Ensino de História. Professores do Brasil inteiro, de história ou não, adoram passar um documentário para abordar um tema. No entanto, alguns diretores de vanguarda veem o documentário como uma forma menor de cinema, ou pelo menos quando a mesma se torna aparente com intensões imparciais: “[...] o documentário e a objetividade não têm lugar na arte. A única

objetividade possível é a do autor, que se torna, portanto, subjetiva, mesmo que ele esteja montando um cine-jornal” (TARKOVSKI, 2010, p. 180).

Já outros não acreditam nessa hipótese e pensam no documentário como uma espécie de filme que guarda relação polêmica com a história, mas não menor. Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos definem documentários de uma maneira bem sucinta, para eles são: “filmagens de algo que aconteceria independentemente da realidade de um filme” (BERNARDET; RAMOS, 2013, n.p.). No entanto, esses autores não deixam de apontar para uma manipulação da imagem do documentário, esses aspectos é o que veremos em nossas análises a seguir.

No texto de *Lições com Cinema* intitulado: *O Filme: Um Recurso Didático no Ensino de História?*, Antônio Penalves Rocha define documentário como: os filmes que “têm a pretensão de aliar o entretenimento com a informação” (ROCHA, 1993, p. 71), nessa categoria o autor ainda engloba uma subgênero que chama de “filme científico”, ou seja, aquele que utiliza pesquisas científicas como os da rede *National Geographic*, mas dizendo no final de seu texto que esse segundo gênero não interessa ao historiador. Esse pensamento é complementar ao de Celso João Ferretti, pois este autor defende que o filme, ao adentrar na escola, não deve ser somente visto como um elemento didático, mas também como elemento de socialização escolar, inclusive incentivando a formação de cineclubes que não só envolvessem os pais, mas toda comunidade com a escola. (FERRETI, 1993).

O primeiro documentário, propriamente dito, citado na *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau* é: *Antônio Ribeiro Santos, Cearense, RG: 674.230*, filme, dirigido por Gregório Bacic, de 1984. Essa é, sem dúvida, a menor prescrição do nosso material, com apenas duas páginas, ela não contém as seções de maior aprofundamento textual que são “Aspectos Cinematográficos” e “Aproximação”. Para tanto, recorreremos às informações que temos nas outras seções e no Currículo para tentar ver o que se esperava com a película.

A princípio, o filme não é indicado para História, mas, sim, para Sociologia e Psicologia. Na sua indexação aparecem os temas: “comportamento/industrialização/trabalho”. Já o resumo do filme diz: “Documentário sobre o cotidiano do operário urbano, focalizando suas ações profissionais, familiares e sociais, através da ótica homem versus máquina” (SÃO PAULO, SD, nº 264). Já na Proposta o que temos é exatamente o mesmo texto do resumo que finaliza um parágrafo sugerindo o mesmo como forma de sensibilizar os alunos⁷⁴.

⁷⁴ Algumas outras informações sobre o filme constam hoje no site do IMDB, mas nada que possa revelar outras propostas ou saber sobre o filme, dirigido por Gregório Bacic, também diretor do programa “Provocações”, o curta

É interessante como um resumo pode nos dar algumas pistas sobre um material, às vezes muito mais que um texto de muitas linhas e parágrafos. A sinopse tem ao mesmo tempo a ideia do cinema como “Arte do Real” sem deixar de explicitar que ali existe um viés que a obra enfatiza, tratando-se também de um “contradocumento”. Sim, a prescrição diz, você verá o cotidiano do operário urbano, mas não se esqueça que o foco são suas ações profissionais, familiares e sociais, ou seja, o ponto de vista do operário e “através da ótica homem *versus* máquina” e não outra ótica. O cinema aqui nessa breve prescrição é demonstrado como obra intencional, e mesmo assim ainda vai te sensibilizar com a realidade, como aponta o currículo.

Seguindo nossas análises, Ricardo Picchiarini e Maria Nazareth Ferreira, fazem a prescrição de *Libertários*, curta-metragem de 26 minutos, feito em 1976, dirigido e produzido por Lauro Escorel Filho e narrado por Othon Bastos.

Primeiramente se trata de uma das prescrições mais completas encontradas no acervo dentre os filmes que vamos analisar, inclusive cita a leitura do *Lições com Cinema 2 e 3*. No final do documento a seção “Notas” faz uma ponderação técnica e simples ao explicar para o leitor o que significa *zoom*, a preocupação com a formação de uma leitura técnica do filme dá sinais nesse pequeno detalhe. O resumo e a indexação apontam o olhar do leitor, na primeira seção o pequeno texto diz que o curta-metragem foi “elaborado a partir de fotos, filmes e músicas da época” (SÃO PAULO, SD, nº 8). Aqui também percebemos o porquê da escolha dos autores da prescrição que conversam bastante com a temática do filme⁷⁵.

O texto tem início com a seção “Aspectos Cinematográficos”, o trabalho de Picchiarini tem em seus primeiros parágrafos uma breve biografia do diretor que ao mesmo tempo indica ainda outras obras cinematográficas do acervo, Lauro Escorel foi diretor de fotografia⁷⁶, essa filmografia serve para que o leitor conheça o padrão estético do diretor.

A análise de Picchiarini passa por várias etapas do filme, primeiro acena para a questão do som: “não há quase nenhum ruído original nas cenas a que se assiste, já que são registros, pré-cinema sonoro” (SÃO PAULO, SD, nº 8), ou seja, há uma montagem intencional aqui. Posteriormente, a questão da fotografia é apontada: quase todas as cenas são fotografias da época,

também esteve entre os exibidos em um festival de cinema do SESC, em 2014, além do mais, nosso trabalho é sobre a análise das prescrições e do currículo e não das obras cinematográficas.

⁷⁵ Não que os outros autores não combinem com os respectivos filmes e temas, mas com esse comentário eu penso mais na legibilidade do documento nas mãos de professoras e professores, que farão uma leitura a partir, também, da biografia acadêmica dos autores.

⁷⁶ Os diretores e as diretoras de fotografia trabalham normalmente as questões de posicionamento câmera, luz e cores que dos filmes, uma discussão interessante sobre o tema aparece no filme “Dirigindo no Escuro” de Woody Allen e em “O Desprezo” de Jean-Luc Godard, mas no documentário nacional “Iluminados” temos uma noção melhor do que significa esse trabalho e qual o impacto dele em uma produção cinematográfica

quando não são manipulações feitas por Adrian Cooper, o diretor de fotografia, que envelheceu as imagens, método que é explicado por Picchiarini. Em seguida, as manipulações de câmera são elucidadas: “Na intenção de enfatizar uma ideia de crescimento numérico do movimento grevista de 1917, utilizou-se uma sucessão de movimentos em *zoom*(1) sobre as fotografias de multidões, todos unidos por fusões e conservando a mesma direcionalidade (afastamento)” (SÃO PAULO, SD, nº 8), Traduzindo, praticamente o autor diz que Escorel fazia foco em uma pessoa, em uma fotografia de multidão e depois afastava a câmera revelando a fotografia completa.

Por fim a narração é revelada, Othon Basto faz um personagem denominado Gigi Damiani⁷⁷ – que somente na prescrição seguinte descobriremos que se trata de uma figura real: “Apresentado por meio da foto do seu passaporte no início do filme” (SÃO PAULO, SD, nº 8) com a intenção de “diminuir o distanciamento do espectador provocado por esse tipo de filme” (SÃO PAULO, SD, nº 8). Nas palavras de Picchiarini podemos pensar em uma conclusão: por mais que eu como espectador, seja claramente letrado em técnicas cinematográficas, consigo perceber os truques do cineasta que de alguma forma tentou me mostrar a “realidade” trazendo o passado para o presente. Ou seja, embora haja uma busca pelo entendimento da linguagem cinematográfica, *Libertários*, é visto como uma ressurreição histórica.

A sessão “Aproximação” traz um panorama interessante, primeiramente abordando a origem das imagens: “O filme foi elaborado a partir do material existente na Unicamp, no Arquivo Edgar Leueuroth, adquirido em 1975 da família de Edgar Leueuroth, antigo militante anarquista falecido em 1968” (SÃO PAULO, SD, nº 8), e completa dizendo que se trata de um material de grande importância que encontra sua completude com arquivos existentes na Itália e na Holanda. Aqui, ao contrário de outras prescrições, a autora intercala um pouco de contexto histórico da sua pesquisa com o filme, trazendo a “realidade” inculcada na obra em duas falas:

O filme vem, assim, mostrar as condições de subida do trabalhador urbano no Brasil, de exploração do trabalho e de mulheres e menores, sem nenhuma lei que os protegesse, como jornadas de trabalho de dezesseis horas diárias, muitas vezes em turnos corridos, diurnos e noturnos (SÃO PAULO, SD, nº 8).

⁷⁷ Luigi Damiani, também conhecido como Gigi Damiani, nasceu em Roma, em 1876, e faleceu em 1954. Popular no meio anarquista, foi autor de vários jornais como *La Battaglia* e *Germinal*, atuou na Greve Geral de 1917, em São Paulo. Sua longa história no anarquismo encontra-se relatada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DAMIANI,%20Gigi.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Claramente não há discernimento entre a ideia de um ponto de vista e a ação de evidenciar claramente, por meio do filme de 1976, as condições operárias de 1917, é interessante pensar no problema dessa ideia uma vez que ele não contextualiza a luta operária que já estava retomando com intensidade os seus movimentos em meados da década de 1970 (SADER, 1988). O filme poderia servir, nesse caso, como um alerta. Assim como a autora pontua que a greve de 1917 saiu vitoriosa, o filme pode querer dizer: venceremos novamente!

Por fim, a autora faz outra observação dizendo que o filme faz observações acerca das reivindicações de 1917, sem citar quais eram essas. Mas, aqui, temos um ponto interessante que coloca a película em um limiar: se o filme aborda, em alguns planos ou falas, uma questão tão pontual quanto a lista de reivindicações, não podemos questionar se ele não estaria se aproximando, também, da realidade? Se aproximar sim, chegar até ela em sua totalidade, talvez, impossível.

Em “afinidades” dois filmes da videoteca são indicados: primeiro, por afinidade de temas *A Classe Operária vai ao Paraíso* e *Chapeleiros*; e, em um segundo lugar, porque o curta-metragem *Chapeleiros* foi dirigido por Adrian Cooper, que trabalha com Escorel em *Libertários*, existe uma preocupação temática e estética, portanto. A bibliografia é claramente trabalhada por Ferreira, livros sobre industrialização brasileira, socialismo e anarquismo no Brasil, anarco-sindicalismo e, até mesmo, sobre a Colônia de Cecília⁷⁸, a qual Gigi Damiani foi fundador, aparecem nas indicações. Os autores divergem em suas análises quanto à observação proposta, talvez por uma questão de ponto de vista dados pela formação de cada um, mas um recado fica claro: aqui os docentes têm opção pela “Arte do Real” revelada pela linguagem cinematográfica. A ideia de “contradocumento” também é latente nessa prescrição, mas descolada da ideia do filme no contexto histórico de sua produção, como já fora abordado.

Dando continuidade à análise de documentários, trarei aqui a prescrição do único professor que se repete entre os documentários e faz uma análise sem co-autoria, José Roberto Martins Ferreira. O autor prescreve 4 filmes para História na coleção toda e dois filmes que analisaremos aqui.

Martins Ferreira faz a análise de dois documentários: *Sobre a Origem da Riqueza*, de 1980, dirigido por Peter Overbeck; e *Liberdade de Imprensa*, de 1976, dirigido por João Batista de Andrade. Em suas duas prescrições o autor traz um aprofundamento técnico e teórico sobre os temas abordados no filme. Em “Disciplinas Indicadas” e ao longo do texto o autor já aponta a

⁷⁸ Surgida em 1890, a Colônia Cecília foi a tentativa de um grupo de italianos anarquistas de colocarem em prática as suas ideias através da criação de uma comunidade localizada no Paraná, no município de Palmeira. A comunidade se desintegrou em 1893. O trabalho mais expoente sobre o tema é o livro *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai.

existência de um ponto de vista em *Sobre a Origem da Riqueza*: “a relação capital-trabalho; a distribuição de riqueza de um ponto de vista marxista” (SÃO PAULO, SD, nº 251). A *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau*, curiosamente não menciona essa perspectiva do filme em seu texto. Talvez essa escolha se deva a evitar as polêmicas causadas na “Proposta da CENP” de 1986.

Embora o autor não traga em seu texto a seção “Aspectos Cinematográficos”, ele consegue pensar essa prescrição como “Arte do Real” fazendo críticas à mesma: “para uma utilização adequada deste material, alguns aspectos do filme devem ser discutidos. O primeiro refere-se à datação nele contida” (SÃO PAULO, SD, nº 251). Aqui o autor chama a atenção para o momento em que o filme foi feito, as questões econômicas divergem do momento em que realiza o texto da prescrição, março de 1991. A preocupação com as questões e relações de ensino aprendizagem ficam explícitas na crítica, assinalando para o “perigo” de se usar o filme como ilustração do presente, ainda traz uma ressalva que aponta para a credibilidade do professor perante a sala ante a autonomia do diretor, após fazer uma análise das abordagens do filme acerca das possibilidades de cometer anacronismo utilizando as informações do mesmo, Martins Ferreira aponta:

Estas afirmações não precisavam constar do texto do filme. Ninguém pode impedir que o diretor as coloque. Porém, ao ser utilizado como material didático, corre-se o risco de que a sua evidente falsidade ameace a credibilidade das demais proposições. Para remediar basta o professor contextualizar o material para o aluno (SÃO PAULO, SD, nº 251).

Ou seja, ao contextualizar o filme, o autor aponta, que não se trata da realidade em si, mas de uma análise do real construída pelo ponto de vista marxista. Há também uma intenção de apontar que o filme pode não conversar com a realidade do aluno uma vez que, segundo o autor, trata do trabalho manual da indústria como o principal gerador de riqueza e, de acordo com ele, é preciso pensar se os alunos podem se sensibilizar uma vez que não se veem como trabalhadores manuais.

Mesmo com muitas críticas e apontando para questões que não abarcam a realidade de várias formas, o autor não descarta a utilização do filme, mesmo com várias ressalvas sobre temporalidade e realidade. Mais que usar o filme como ilustração da questão o autor pretende dizer que o filme estimula o pensamento crítico do professor, por isso, podemos inferir que Martins Ferreira pensa em *Sobre a Origem da Riqueza* como um documento histórico que retrata a realidade de um época específica da história do Brasil, e é assim que deve ser contextualizado e debatido.

José Roberto Ferreira Martins também traz em sua prescrição uma crítica contundente ao paradigma marxista e à proposta da CENP dos anos 1980, para ele:

O paradigma marxista investe furiosamente contra estas visões. Proclama que a origem do valor de troca (leia-se a riqueza) encontra-se no trabalho. Para a visão de mundo e para a ontologia defendidas por este paradigma, os ganhos são enormes. Repõe-se o trabalho como categoria fundamental. Cria-se um padrão ético para a crítica das sociedades existentes.

Bem, tudo o que foi falado nos ajuda a entender a ênfase dada pelo material didático brasileiro à categoria do trabalho. É tanta que um grupo de professores do Estado de São Paulo chegou a sugerir uma reformulação em todo o programa de História, que deveria ser uma espécie de história do trabalho. (SÃO PAULO, SD, nº 251).

Concluindo, podemos ver um exemplo claro da apreciação feita ao filme como “contradocumento”, pois o autor explicita o olhar de vários caminhos que o filme induz ao espectador tentando subverter a ordem vigente. Aludindo que, embora o filme abandone algumas posições panfletárias como: “dizer que a riqueza de uns provém diretamente da pobreza de outro”. Mesmo assim para o prescritor:

Taticamente, ele apenas coloca uma ao lado da outra. Porém, a exaltação do trabalho, acoplada à idéia de que se o trabalhador cria a riqueza nada mais justo que ele fique com ela, pode induzir os espectadores a uma visão simplista do processo de desenvolvimento. (SÃO PAULO, SD, nº251)

Por isso ele conclui que:

Devemos combater as idéias simplistas a respeito da redistribuição da renda com a mesma intensidade com que combatemos a sua má distribuição. As experiências recentes mostram que os países que tentaram redistribuir a renda por decreto o fizeram em detrimento do desenvolvimento. Por processos ainda não explicados, a justiça social (na forma como foi implementada) acabou colocando obstáculos ao crescimento. Com o bolo diminuindo, todos podiam participar igualmente cada vez menos. (SÃO PAULO, SD, nº 251)

Esse combate entretanto, é jogado totalmente nas mãos do professor, o autor não cita nenhum filme ou bibliografia que dê suporte para a questão, como se sua sua prescrição já bastasse para trazer informações suficientes e que elaborasse um argumento construtivo e decisivo, e termina seu texto com uma fala bastante depreciativa da obra: “Por tudo o que falamos, pode-se compreender que o filmes tem, pelo menos, o mérito de suscitar discussões” (SÃO PAULO, SD, nº 251).

Agora, nos atinaremos para a segunda prescrição de Ferreira Martins, um filme indicado para o 3º ano do 2º grau, mas não indicado para História na prescrição, o documentário *Liberdade de Imprensa*. O autor aponta a possibilidade de se fazer duas leituras dessa obra, uma de maneira abrangente acerca da liberdade de imprensa, e outra acerca de uma fase específica da História do Brasil.

O filme é contextualizado pelo autor que o classifica como um porta-voz da liberdade de expressão: “Anterior ao AI-5 ele [o filme] vocaliza um protesto” (SÃO PAULO, SD, nº 299), ou seja, claramente tem e traz seu ponto de vista sobre um assunto. Martins Ferreira também faz ponderações concernentes à contextualização do filme para que o professor tenha cuidado quanto ao que os alunos verão na tela, explicando que alguns personagens reais de 1967, “hoje”, início dos anos 1990, podem parecer estranhos.

A prescrição finaliza com dois pontos, primeiro apontando para uma figura de um senhor pobre que, embora trabalhe como entregador de jornal para *O Estado de S. Paulo* só lê o jornal do trabalho, para Martins Ferreira, essa imagem: “[...] estabelece uma ligação entre a ausência de reflexão sobre sua própria miserabilidade e o fato de ler apenas um determinado tipo de jornal” (SÃO PAULO, SD, nº 299), mas critica a ideia do filme uma vez que considera exagerada a sua forma de abordar a manipulação considerando o trabalhador como apenas um receptor de informações.

O autor finaliza com um adendo que tenta apontar uma curiosidade do filme: uma voz em *off*⁷⁹ faz referência à corrupção dos políticos durante as cenas que mostram o fechamento da revista “Ação Democrática” em 1963 por ordem do governo Jango, após uma CPI liderada por Ulysses Guimarães que suspendeu as atividades Instituto Brasileiro da Ação Democrática (IBAD) responsável por essa publicação, ao concluir que o instituto interveio nas eleições de 1962. Portanto, para o autor da prescrição esse trecho do filme teria a intenção de demonstrar, talvez, que o autoritarismo brasileiro é um problema mais profundo do que somente um acontecimento dado em certo momento da história do país, ou seja, não é somente característico das ditaduras.

Estabelecendo um panorama final das características dos dois textos de José Roberto Ferreira Martins, percebemos que o autor incide veementemente contra as “verdades” que ambos os filmes tentam trazer, mas sempre disponibilizando um ponto de diálogo se dirigindo à obra com críticas, constantemente lembra ao professor de que como um filme tem a utilidade, antes de mais nada, de suscitar debates em sala de aula. Para ele, posso inferir, que a “Arte do Real” é substituída

⁷⁹ Recurso no qual a voz aparece sem mostrar o seu interlocutor.

pela ideia de que o filme pode introduzir um tema através do debate, sendo uma das prescrições que mais conseguiu desdobrar a obra para além daquilo que a tela poderia apresentar, mesmo que o autor aponte para uma formulação de ideias que tentam mostrar também como esses filmes tentam se propagar como “contradocumento”. Fica clara também a posição do autor da prescrição, que se coloca como um crítico das interpretações marxistas da história.

Seguiremos nossa análise com duas prescrições que conversam acerca de um personagem bastante controverso da História do Brasil: Getúlio Vargas. O presidente que ficou mais tempo no poder (1930-1945 e 1951-1954) é o centro dessas prescrições citadas concomitantemente em nossa Proposta Curricular, de 1993. São os filmes: *Getúlio Vargas*, de 1974, e *Lembrai-vos de 37* um filme sem data na prescrição, mas que de acordo com o acervo da Universidade Federal Fluminense (UFF)⁸⁰, foi concluído em 1987.

*Getúlio Vargas*⁸¹ é um filme documentário que, de acordo com o resumo, se trata de uma montagem feita com o acervo da Fundação Cinemateca Brasileira, pela diretora Ana Carolina Teixeira Soares, a obra tem como recorte um longo período tentando retratar o Brasil desde a “Revolução de 1930 até 1954”. A prescrição é feita por três profissionais mulheres: Marília Franco, Kátia Gerab e Maria Angélica Campos Resende.

A prescrição traz em sua seção “Aspectos Cinematográficos” uma história do cinema brasileiro tanto como produção quanto como espaço, Marília Franco vincula o cinema em seus vários aspectos, considerando que a realização de um filme está ligada ao ato de assistir o mesmo. Até por isso demonstra como os governos totalitários fizeram essa observação e trouxeram o cinema como arma de propaganda *per si*. Essas ideias, obviamente, buscam traduzir o momento histórico, ou uma possível variedade de momentos históricos que envolveram o getulismo.

A autora usa termos literários para tratar do documentário, as palavras “narrativa” e “personagens”, aqui utilizadas, denotam um ponto de vista que afasta o filme da realidade e demonstram como a diretora faz intervenções que revelam as intenções da autora com o uso dos elementos cinematográficos.

Há um trecho que é importante analisar com mais atenção, após citar um discurso do filme, no qual Getúlio Vargas parece prever o futuro, Marília Franco faz um alerta:

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.videoteca.uff.br/?q=node/9157>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

⁸¹ A cineasta Ana Carolina Teixeira Soares tem uma vasta carreira não só no cinema, mas também no meio universitário (cursou medicina, ciências sociais e cinema, além de ter militado política e artisticamente). Com relação ao filme Vargas, a diretora realizou essa obra a convite do produtor Ney Sroulevitch, em comemoração aos 20 anos da morte do ex-presidente Getúlio Vargas, o filme datado na prescrição como sendo de 1974 foi lançado em 1975. Outras informações da carreira da diretora estão disponíveis em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa547007/ana-carolina>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

É importante atentar para a proximidade cinematográfica desses dois momentos da saga de Getúlio Vargas, pois o segundo texto ganha um contorno premonitório que pode contribuir para mitificar a figura de Vargas para o espectador mais desinformado. Faço esta observação para destacar a vitalidade que tem uma peça audiovisual na sua trajetória de contato com platéias sempre com bagagens culturais renovadas, estabelecendo diálogos imprevisíveis pelo criador (SÃO PAULO, SD, nº 56).

Vemos nesse fragmento da prescrição os apontamentos que a autora faz em relação a uma certa realidade que a diretora do filme tenta construir, no entanto, a crítica da prescrição também aponta para uma construção de uma imagem de Vargas como um mito político, o que gera, de certa forma, o entendimento de uma busca por algo contrário ao “contradocumento”, aqui se trata daquilo que Saliba chamou de “documento”, ou, como Circe denominou, o “veículo de uma ideologia dominante”, ou seja, a direção do filme impõe claramente uma imagem de seus personagens como verdadeira, criando um cenário propenso para uma significação positiva da imagem de Getúlio Vargas representando uma estrutura de poder. Portanto, outro trecho merece destaque:

Este documentário é um conjunto de recortes de imagens e sons produzidos e ordenados em segunda geração. Da divisão de cinegrafistas anônimos, obedientes aos modelos de enquadramento e movimentos de câmera ditados pelo sistema político e pela necessidade de criar uma imagem de grandiosa benevolência. Ana Carolina e seu montador reconstituem uma visão pessoal e indagativa de um período histórico e de sua personagem principal, numa distância de vinte anos dos acontecimentos. (SÃO PAULO, SD, nº 56).

Marília Franco tenta deixar explícito para os professores que o cinema se trata de uma invenção de imagens, aqui a autora da prescrição busca demonstrar como o cinema não é uma arte neutra e objetiva.

A seção “Aproximação” traz um diálogo atento com o texto anterior. Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende já abordam no segundo parágrafo de seu texto o ponto de vista da diretora: “Ana Carolina privilegiou o Vargas político” (SÃO PAULO, SD, nº 56), o que de acordo com Gerab e Resende, é uma representação mitificada e heroica do presidente. As autoras ainda assinalam duas questões interessantes sobre a manipulação das imagens, primeiramente, a opção da diretora do filme por trazer uma narrativa pautada nos discursos de Vargas, e inferem: “esse conjunto pretende transmitir uma ideia de neutralidade em relação a esse passado ainda tão vivo na história política brasileira. No entanto, o filme não consegue deixar de passar uma das versões

possíveis sobre esse passado” (SÃO PAULO, SD, nº 56). Em complemento a essa ideia, as autoras, citando Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos, abordam a questão da veracidade total de um filme documental:

Cabe ressaltarmos que o gênero documentário não é necessariamente a reprodução da realidade e sim uma interpretação dessa mesma realidade. A escolha é imprescindível e toda escolha é uma versão, em função da mensagem que se pretende passar. Nesse sentido recomendamos a análise de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos no livro *Cinema e História do Brasil* na qual os autores demonstram a ilusão de imparcialidade que o documentário pretende difundir. (SÃO PAULO, SD, nº 56).

Seguindo o texto, as autoras apontam ainda outras questões de manipulação das imagens, considerando que é possível, nos atos de montagem e filmagem, fazer seleções de planos e cortes que transformem a imagem do objeto a ser documentado, ou seja, sempre haverá uma parcialidade no resultado do filme. Uma crítica à ausência do sindicalismo também é apontada pelas autoras e é complementada com o ponto crítico no qual o filme passa a ideia de um país que depende do Estado e de uma figura estatizada como a de Getúlio Vargas, sendo o Brasil: “uma nova pátria sob a direção firme e vigilante do ‘grande pai’” (SÃO PAULO, SD, nº 56).

A prescrição termina com duas seções de afinidades com indicações de filmes e uma vasta bibliografia sobre o período que começa com a obra sobre cinema de Bernardet e Ramos, já citada anteriormente. Ressalte-se que alguns dados sobre a produção do filme não foram apontados, como, por exemplo, de que se trata de uma filme que homenageia Getúlio 20 anos após a sua morte, e que o filme se trata de um convite do produtor Ney Slourevitch para a diretora, ou seja, uma obra não totalmente livre e autoral.

Porém, como aqui nos interessa a questão da “Arte do Real”, do “contradocumento” e da contextualização histórica do filme, que passam pelo discurso do nosso cineasta de apoio, o filme como ressurreição ou como veículo da ideologia dominante, sendo ele montado de acordo com as perspectivas de um cineasta, como o mesmo aponta, sobre uma situação de um documentário: “O resultado disso [da filmagem e montagem] não será o presidente descendo a rampa, mas sim o presidente descendo a rampa tal como foi filmado” (BERNARDET; RAMOS, 2013, n.p.). Mas, no caso, quem desce da rampa é o Vargas herói da história oficial, o “pai dos pobres”. Os prescritores não apontam o caráter contradocumental desse filme, como os demais, mas sim, na verdade, demonstram uma proposta mais dedicada à comprovação da história oficial e sem uma preocupação

com o contexto histórico do filme: por que homenagear o Vargas do Estado Novo e que perseguiu os partidos de esquerda em plena ditadura militar?

Sequencialmente temos o filme *Lembrai-vos de 37*, dirigido por Wilson Paraná e produzido em 1987, sua prescrição é elaborada por Elias Thomé Saliba, este autor é responsável por 24 prescrições da série *Apontamentos* a maioria delas em parceria com Ricardo Picchiarinni. É cabível ressaltar que Saliba também escreve dois artigos para as duas coletâneas *Lições com Cinema*, sendo: *A Produção do Conhecimento Histórico e suas Relações com a Narrativa Fílmica* na primeira coletânea e que corresponde ao livro 3 do material anteriormente lançado; e *História e Cinema: A Narrativa Utópica no Mundo Contemporâneo*, na segunda coletânea, de 1994.

Antes de saltar para a seção de maior abrangência textual da prescrição, faremos uma breve consideração sobre os tópicos “Disciplinas Indicadas” e a seção “Afinidades”. Na primeira parte aqui apontada Saliba faz uma sugestão simples, o filme é indicado para a disciplina História com a indicação de ser “história recente do Brasil: Estado Novo”. Mas nas “Afinidades” a sua indicação de filme é também uma sugestão de exercício, o autor alude a uma possibilidade de se comparar *Lembrai-vos de 37* com o filme *O Mundo que Getúlio Viveu* (1963, dirigido por Jorge Ileli). Em sua observação Saliba ressalta que seria interessante comparar os dois filmes, uma vez que considera a obra de Ileli como “parcial e, até, ‘simpático’ a Vargas”, essa obra é citada por Antônio Penalves Rocha em seu texto, na primeira coletânea *Lições com Cinema* para exemplificar como um documentário pode ser tão manipulado quanto a ficção.

No item “Aproximação”, Elias Thomé Saliba, propõe uma análise específica para esse filme⁸², o autor faz, conforme suas palavras, uma “sugestão” de dividir o filme em 6 blocos para facilitar sua análise, são eles: “a cena histórica brasileira em 1930”; “Ideologias em confronto”; “O Golpe de Estado”; “aspectos econômicos e culturais do Estado Novo”; “fim do Estado Novo”; “Balanço crítico do Estado Novo”. Essa proposta é balizada por conta da característica da obra, segundo Saliba, é um filme que contém muitas informações.

O autor, antes de começar sua análise e proposta em blocos sobre o filme, salienta que se trata de um documentário que, em suas palavras é “muito rico e variado [...] numa montagem criteriosa, compõe [...] uma preciosíssima documentação visual e sonora, depoimentos orais [...] e análises atuais de historiadores e cientistas políticos especializados no período” (SÃO PAULO, SD, nº 256). O alerta do prescritor traz uma perspectiva que beira a linha da manipulação da imagem,

⁸² O autor tem um ponto interessante de abordar cada filme com uma lógica muito diferente em suas prescrições, ora elaborando diversas citações como na prescrição de *Guerra do Fogo* (nº 409) ou até mesmo com uma análise direta do momento histórico que o filme foi produzido e da história que o filme relata como em *Juízo Final* (nº 131).

mas pende muito mais para uma ideia de que o filme traz uma gama de visões variadas e por isso torna-se necessária a divisão da obra em blocos, evitando uma análise superficial da obra.

Daqui em diante, a prescrição de Saliba faz basicamente um resumo do filme pautado na sua divisão, como explicado em parágrafo anterior. Em cada inciso de seu texto o autor cita os historiadores e os momentos históricos sem fazer muita menção à linguagem cinematográfica da película, somente no último bloco de sua análise o autor revela o posicionamento da obra:

O documentário termina colocando a pesada herança do Estado Novo na perspectiva do presente: o aprofundamento da intervenção militar nos conflitos institucionais; a cristalização de um sentimento antipartidário; e o enraizamento de uma descrença na política e nos mecanismos democráticos, no inconsciente coletivo brasileiro. (SÃO PAULO, SD, nº 256).

E conclui: “*Lembrai-vos de 37* assume, assim, uma perspectiva equilibrada, calcada nas mais variadas fontes, e extremamente crítica em relação ao significado da ‘Era Vargas’ na história política do País” (SÃO PAULO, SD, nº 256). Podemos ver nos dois trechos acima que o autor tem um posicionamento interessante quanto ao filme. Elaboro em afinidades uma atividade de comparação com o filme *O Mundo em que Getúlio Viveu*, mas na qual coloca *Lembrai-vos* como um total “contradocumento”, enquanto o filme de Ileli aparece como a pura abordagem do ponto de vista da elite dominante. Dessa forma, nesse momento, faz um diálogo de uma proposta mais crítica para o uso em sala de aula, aproximando-se do método da comparação, muito usual nas atividades escolares.

Retornando a mesma prescrição podemos enxergar uma outra análise. Nos parágrafos finais o autor alerta para esse ponto crítico da História que teria criado um Brasil desacreditado na política. Desta forma, o filme pode receber nossas críticas pelo ano de 1937, mas conversa bastante com o Brasil no qual ele foi produzido, o de 1987, onde a derrota das diretas, a morte de Tancredo Neves e a chegada de Sarney, um político da vertente linha-dura da ditadura ao poder para colocar o Brasil na linha para uma democracia, era uma contradição enorme, que conversa bastante com a memória que o filme traz, não é por acaso que esse é o recado: *Lembrai-vos de 37!*

Na sequência as prescrições mudam o seu tom para as questões trabalhistas da década de 1970, aqui os novos personagens entram na tela para dar o seu depoimento sobre as questões de trabalho. O primeiro filme que iremos abordar, agora, é o décimo a aparecer na *Proposta Curricular de Ensino de História para o 2º Grau* e o nº 49 da videoteca pedagógica, chama-se: *Acidente de Trabalho*. O autor da prescrição, Celso Ferretti, faz parte dos textos de 4 filmes para História, sendo que dessas, 2 estão na nossa seleção. O autor foi pesquisador da Fundação Carlos Chagas na qual

foi autor de artigos para o periódico trimestral “Cadernos de Pesquisa”⁸³, também é importante constar que escreveu o texto 4 do *Lições com Cinema*, intitulado: *O Filme como Elemento de Socialização na Escola*.

O filme é indicado para três disciplinas. História e Sociologia aparecem em conjunto indicados para que se analise nelas “as condições de trabalho”: “os acidentes nas fábricas. A organização sindical”, em complemento, são indicados os textos 2 e 3 do caderno *Lições com Cinema* como bem frisado, “para os professores dessas disciplinas”. O filme também é indicado para Psicologia, com a finalidade de se entender “os traumas, sentimentos de inadequação e visão de mundo dos operários mutilados”, essa observação é seguida de uma lista de proposta de trabalhos e pesquisas, seção essa que só é colocada nessa prescrição do autor. A obra também aparece em seu texto da coletânea *Lições com Cinema*, onde o autor propõe que o mesmo seja utilizado como meio de desenvolver a socialização entre os alunos, através do tema “Trabalho”.

Mais uma vez, temos nessa prescrição, somente a seção “Aproximação”. De início, o autor já dá a deixa do que pretende com sua análise na primeira linha, em suas palavras: “*Acidente de Trabalho* não constitui uma visão neutra e imparcial sobre um aspecto da realidade industrial paulista na segunda metade da década de 70 [como muitos supõem e esperam de um documentário]” (SÃO PAULO, SD, nº 49). O ponto de vista de Ferretti é muito interessante e conversa com aquilo que Rocha cita de Bernardet, justamente o texto 2 em *Lições com Cinema*:

[...] as formas de contar a história [nos documentários] são as mesmas formas de contar a ficção. A história para ser contada no cinema tem de ser vazada pelas formas da ficção- isto desde que não se queira ferir os santos códigos cinematográficos. Logo, o que se conta é a ficção, não a história. (BERNARDET *apud* ROCHA, 1993, p. 81).

O autor continua a sua análise trazendo pontos fundamentais para o entendimento do filme como “voz de alguém”, para isso coloca um breve histórico e ideologia do diretor, Renato Tapajós. Alude para a questão de que o filme foi produzido pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, e que se trata de uma produção de 1977, ano em que a ditadura dava sinal de sua “distensão lenta, gradual e segura”. Ou seja, o filme tem um “quem”, um “quando” e um

⁸³ O último artigo do autor no periódico que consta no site da instituição é de 2005, conforme nossa pesquisa. Para saber mais, acesse: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/search/search?simpleQuery=Celso+Ferretti&searchField=authors>. Acesso em: 04 jul. 2020.

“onde”, que possibilitam a sua leitura de forma mais objetiva passando pelos, como diz Ferretti, “méritos e deslizes” da obra.

Em certo ponto, Celso Ferretti, faz uma observação interessante, nela sugere que faz falta no filme um contraponto entre a falas dos empregados e a fala dos empregadores. A sugestão do autor da prescrição, no entanto não aponta para uma ideia de que a palavra do patrão deva ser ouvida por um simples aspecto de trazer uma segunda opinião, de dar direito de defesa aos empregadores, ou mostrar uma neutralidade. O prescritor assume a impossibilidade de um filme ser neutro, mas acredita que a voz dos empregadores, nesse caso, poderia ser usada como forma de reforçar a voz dos trabalhadores, a citação integral do texto nos ajuda a compreender:

A visão que se tem dos acidentes de trabalho é a do empregado e seu sindicato. A ótica do patrão é apresentada, mas filtrada pela visão do operário. Isto desequilibra a realização de Tapajós porque tende a torná-la unilateral, da mesma forma que as realizações comprometidas com a perspectiva patronal tendem a torna-la exclusiva. Substitui-se a verdade do patrão (capital) pela verdade do operário (trabalho), o que compromete a apreensão real na sua concretude, ou seja, na relação antagônica e contraditória entre ambos. (SÃO PAULO, SD, nº 49).

Como podemos ver, para o autor, o filme não se coloca de nenhuma forma como uma possível “Arte do Real”, mas sim como “contradocumento”, por isso o autor aponta aquilo que mais importa, pelo menos para os autores, é mostrar o lado de quem mais sofre com as questões dos acidentes de trabalho, ao mesmo tempo que demonstra os problemas daquilo que considera como uma visão unilateral.

Nos parágrafos finais de seu texto Ferretti aposta na descrição de uma sequência do filme onde os termos técnicos, como: *close*, *voz off*, e até mesmo aparatos técnicos como a menção da lente teleobjetiva, são usados para demonstrar manipulação do diretor, que também é muito citado durante o texto todo como demonstra o trecho a seguir:

Na realização de Tapajós, operário é, a um tempo, o trabalhador explorado que tem uma visão relativamente clara do processo de exploração a que é submetido (vide as falas do operário de barba) e alguém tangido pelas circunstâncias (o vendedor de bilhetes e o operário que teve as mãos mutiladas) e pouco esclarecido. Essa visão está, de certa forma, sintetizada na seqüência final, em que os trabalhadores (filmados a distância, através de teleobjetiva, e também em *close*) saem da fábrica, enquanto uma voz em *off*(1) ressalta a necessidade de eles tomarem consciência de seus direitos e de valorizarem o próprio trabalho. Nessa cena, o deslocamento dos operários é, ao mesmo tempo, movimento de boiada (submissão) e do coletivo dos trabalhadores, como numa passeata (insubordinação). A voz em *off* configura a

própria consciência avançada que, por hipótese, é a consciência dos trabalhadores reunidos em torno de seu sindicato. (SÃO PAULO, SD, nº49)

E assim, conclui sua prescrição com um apontamento pelo fato do filme conseguir suscitar uma quantidade de debates acerca das questões de trabalho, dentre elas: “ritmo de trabalho, salários, jornada de trabalho, precariedade da vida operária, direitos trabalhistas, assistência médica ao trabalhador, etc.” (SÃO PAULO, SD, nº 49). Temas esses, que não podemos deixar de dizer, são condizentes com a realidade de professores e alunos.

Braços Cruzados, Máquinas Paradas é o último filme da sequência de documentários que analisaremos, vencedor do prêmio “Diretores Estreantes” no festival de Liepzig, é dirigido por Roberto Gervitz e Sérgio Toledo⁸⁴, sendo o primeiro longa-metragem da dupla. Já a prescrição é assinada por dois autores, os já citados: Celso Ferretti e Antônio Carlos Gonçalves.

Podemos começar essa análise trazendo duas seções: “Resumo” e “Disciplinas Indicadas”. A primeira seção traz um textinho curto e direto: “Documentário sobre as primeiras greves metalúrgicas em São Paulo (1978) e as eleições para o Sindicato dos Metalúrgicos” (SÃO PAULO, SD, nº 175). A segunda seção já traz um texto mais robusto sobre como o filme pode auxiliar, aqui nesse caso, nas disciplinas de Sociologia e História, essa característica consta em outras prescrições de Celso Ferretti, mas não se dá nos textos de Gonçalves, o que podemos concluir que isso é uma característica do primeiro autor. Ferretti faz apontamentos diferentes para as duas disciplinas mencionadas. Em História, sugere o filme como um estudo do sindicalismo brasileiro, já em Sociologia o autor sugere que se estude o filme com o viés da urbanização e da formação do operário urbano, assim como questão da consciência operária.

Gonçalves faz uma prescrição com vários pontos interessantes. Primeiro ele traz um histórico de filmes sobre as greves do ABC Paulista, mostrando como os movimentos abecedinos deram a tônica para muitos documentários e filmes produzidos no final da década de 1970. Segundo o autor, essas filmagens representam um contraponto com outros cineastas que anteriormente traziam às telas apenas as relações harmoniosas de trabalho entre patrões e empregados, portanto podemos observar a formulação de uma ideia de um filme como “contradocumento”.

Em um segundo momento, o autor traz as motivações que levaram ao interesse de produzir o filme, que, para Gonçalves, são: o interesse dos jovens diretores de produzir uma nova película, e a vontade dos integrantes da Chapa 3 do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo de fazer o registro

⁸⁴ Cabe nessa nota ressaltar que os diretores do filme estão realizando o seu terceiro trabalho juntos. A dupla se iniciou no cinema em 1975 com *Parada Geral*, e no ano seguinte lançam *A História dos Ganha-Pouco*, ambos os documentários de curta duração.

das eleições. Nesse conluio nasceu o filme *Braços Cruzados, Máquinas Paradas*. Gonçalves recorre então a um material para trazer o ponto de vista dos autores, uma entrevista da revista “Filme Cultura”, nº 46, onde Sérgio Toledo, um dos diretores do filme, ressalta que uma das principais motivações de mudança estética no cinema foi o movimento operário, uma vez em que cineastas foram diretamente envolvidos com o movimento e puderam fazer as suas interpretações de dentro para fora, e não com ideias já preconcebidas que eram depois reiteradas por filmagem e montagem⁸⁵. Nesse trecho podemos colocar o filme de Gervitz e Toledo dentro do espectro que foi colocado por Marc Ferro, sendo uma obra que desconstrói tudo aquilo que estados e elites lutaram muito tempo para construir, ou seja, o “contradocumento” (FERRO, 2010).

Podemos perceber que nessas menções o prescritor busca sempre mostrar a ideia de manipulação das imagens, demonstrando com suas ideias que o filme carrega a assinatura e a marca de seus autores, mas também, nesse caso, ele vai um pouco além, corroborando com a ideia de que a Chapa 3 é a defendida pelos cineastas e que para fazer isso os diretores do texto fazem uma contraposição que ganha corpo durante o filme, confirmando o antagonismo claro das Chapas 1 e 3 e a neutralidade reformista da Chapa 2, uma vez que fica claro que a mesma não quer mudanças na estrutura do sindicato, mas somente em sua liderança.

Nessa sequência o autor da prescrição, Antônio Carlos Gonçalves, faz a utilização do termo técnico “plano” para explicar o processo de montagem e filmagem que os diretores usam para defender a sua ideia, para tentar passar uma postura neutra diante dos fatos, mas, ao mesmo tempo, traz ao leitor uma demonstração da linguagem empregada por Gervitz e Toledo revelando um dos caracteres de um documentário: “Outro recurso utilizado pelos diretores é o da ficção. Diante da impossibilidade de registrar a paralisação, eles teatralizaram esse momento, cujo resultado se mostrou irregular, pelo menos esteticamente” (SÃO PAULO, SD, nº 175). A esse trecho segue uma citação de uma entrevista concedida por Gervitz feita à revista *Filme Cultura*, na qual o diretor faz um balanço da própria sequência, nesse trecho ele aponta que quanto à questão estética essa montagem pareceu um “teatro universitário”, mas, em contrapartida, quando o filme é projetado na periferia ou nos sindicatos “ela tem uma força incrível” alude Gervitz, “Em algumas projeções, logo depois da greve, o pessoal aplaudia o filme no meio, nesta hora em que as máquinas param” (SÃO PAULO, SD, nº 175).

Nesse trecho conseguimos perceber outras duas observações que Marc Ferro havia feito, a primeira de que: “como documento, o filme – seja ele oriundo do cinema ou da televisão – cria o

⁸⁵ Disponível em: <<http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-46/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

acontecimento” (FERRO, 2010, p.11) e também a citação acerca das observações de Eisenstein. Nessa abordagem o autor fala que uma sequência específica do filme *A Greve* (1925) denominada “alegoria do açougue” não teve nenhum impacto nas zonas rurais da Rússia, uma vez que, ali, o público não via a morte animal como símbolo de carnificina, isso ocorre porque cada sociedade recebe suas imagens de acordo com sua cultura (FERRO, 2010, p.19), ou seja, para os sindicalistas e periféricos a montagem passa despercebida e o discurso ganha impacto relevante, o que de certa forma, para a finalidade do filme a estética pouco importa, se o objetivo foi alcançado.

Finalizando suas observações, Gonçalves faz um balanço do filme como “Arte do Real”, e aponta:

De uma maneira geral, os filmes exprimem ideias que são dos próprios autores. Isso ocorre mesmo com filme documentários, cujo fundamento é passar um registro dos acontecimentos de forma transparente. Parte das dezenas de horas de filmagens será selecionada e o restante irá para o lixo. Além dessa intromissão na realidade das cenas recolhidas, o diretor executa a montagem segundo um roteiro conceituado previamente. Ele materializa, numa espécie de sintaxe fílmica, as ideias que pretende defender – no caso deste filme, claramente favorável ao ideário da Chapa 3. (SÃO PAULO, SD, nº 175).

Logo concluímos que para o autor não há forma de isenção do filme, e isso é interessante, pois se podemos dizer até aqui que os filmes são as intenções e subjetividades de seus diretores, as prescrições também são parte da relação e subjetividade do seu autor com a película, uns pontuam muito mais as suas discrepâncias, dicotomias e excrescências, enquanto outros apenas aceitam a imagem da tela e analisam dentro da realidade absoluta e total das imagens. Veremos a seguir como Celso Ferretti observa esse filme.

Uma observação de Ferretti feita no meio de seu texto, na seção “Aproximação”, é bastante relevante: “Não se pode, todavia, acusar o documentário de estar falseando a verdade” (SÃO PAULO, SD, nº 175). Sim, obviamente não se trata disso. Fazer uma análise de uma obra de arte em seu contexto histórico trazendo suas perspectivas não se trata muito bem de condizer com uma verdade ou com o falseamento da mesma, afinal essa é a nossa discussão, o quanto essas prescrições percebem a linguagem cinematográfica como forma de criação de um cenário e como elas possibilitariam um debate em sala de aula. Por isso é possível colocar o pensamento de Saliba: “Com efeito, é tempo de observar que, ao ressaltarmos o processo de construção subjetiva da história no interior da narrativa fílmica, isto não significa concluir que os dados históricos possam ser" inventados" ou utilizados arbitrariamente” (SALIBA, 1993, p.98).

Portanto, a questão é simples: em que medida, os autores entendem os filmes como “Arte do Real”, ou seja, uma representação fiel da realidade, ou partem também para demonstrar a contraposição de uma ideia dominante, o “contradocumento”?

Ferretti, então, faz o uso de linguagem cinematográfica para explicar como Toledo e Gervitz trazem o seu posicionamento diante da situação que se dispuseram a documentar, assim aponta:

[...] Toledo e Gervitz nos conduzem ao interior de um dos momentos da história do sindicalismo brasileiro. Não é um momento qualquer, por isso eles não só datam com precisão, como também procuram marcar, com ênfase, o caráter de inflexão que assume. A frase dita em *off* ao término do filme, sobre o fotograma de um grupo de operários é, nesse sentido, emblemática: “1978. O ano que a estrutura sindical começa a cair” (SÃO PAULO, SD, nº 175).

O autor desse trecho da prescrição então explana minuciosamente o contexto histórico do qual o filme se insere e está também documentando. Todas as camadas históricas e acontecimentos citados por Celso Ferretti trazem sempre consigo frases como: “os diretores optaram”, “o filme gira em torno”, etc. Posteriormente, o autor dessa seção da prescrição puxa uma contextualização diferente para o filme suscitando a ideia de uma possível discussão do presente, 1990, em cima de um tema do passado: “*Braços Cruzados, Máquinas Paradas* fornece um precioso material para a discussão da ‘democracia eleitoral’” (SÃO PAULO, SD, nº 175).

Na mesma esteira, o autor propõe, ainda, a demonstração de uma certa ideia de se debater na atualidade os resultados do filme tratando como “A história recente do País que o filme não deu conta de mostrar” (SÃO PAULO, SD, nº 175), ou seja, o surgimento do já citado “novo sindicalismo” e o aparecimento das grandes centrais trabalhistas, mas, lembra, também, que as veias do autoritarismo e do conservadorismo no país não foram totalmente exauridas.

Celso Ferretti, então, trabalha sua prescrição em uma soma entre a “Arte do Real” e o “contradocumento”, em nenhum momento aponta que o filme transparece para o espectador uma totalidade dos fatos, mas que traz um ponto de vista, considera uma luta de forças de dominantes contra dominados, assim como seu colega de prescrição, ele dá a entender que o filme defende um ponto de vista, inclusive acentuando os artifícios que os cineastas usam para tal, fazendo, assim, uma prescrição que levaria o professor e, conseqüentemente, o aluno, a dialogar com a produção fílmica e não somente aceitar o documentário como fato.

Grande parte das análises constituídas, até aqui, conversam amplamente com o que Bernardet e Ramos colocam, complementando a ideia já citada:

Em suma, o que vemos não é o presidente descendo a rampa. Vemos um discurso. Se esse discurso tiver sido montado habilmente, quase não perceberemos e ficaremos com a impressão de tê-lo visto descer a rampa do Planalto, quase como se estivéssemos estado lá na Praça dos Três Poderes. (BERNARDET; RAMOS, 2013, n.p.).

Finalizamos nossa apreciação das prescrições dos documentários por aqui. E agora veremos as prescrições sobre os Documentários Televisivos será que nessa categoria as prescrições mostram os filmes como: “Arte do Real”, “contradocumento”, e até mesmo como fontes históricas?

3.5 – Documentário televisivo

As redes de televisão normalmente produzem uma forma padrão de estética para si que fazem o espectador notar quando está assistindo a uma produção da TV *Globo*, *Record*, *Band*, ou qualquer outra emissora do Brasil. As redes de televisão têm ideologia política, o que é visto desde seus telejornais até suas telenovelas, mesmo nos programas de variedade, embora algumas vezes o nome do diretor ou do autor da peça seja destacado, o padrão de produção e temas costumam seguir um certo modelo, é interessante mencionar que a ideia de televisão passa por questionamentos dos nossos autores: “A televisão, por exemplo, foi considerada por vários educadores como uma empecilho ao aprendizado ou concorrente incômodo difícil de ser avaliado” (BITTENCOURT, 2003, p. 372). Citando Eliseo Véron, Elias Thomé Saliba, complementa:

[...] “é o discurso didático, nomeadamente na TV - escreve Verón -, que se encarrega de transcrever para a informação a linguagem das tecnologias”; se a imprensa é o lugar de uma multiplicidade de modos de construção, o rádio segue os acontecimentos e define-lhes o som, enquanto a televisão fornece as imagens que ficarão na memória coletiva, assegurando a homogeneização do imaginário social. Assim, “o acontecimento é sempre produto de uma construção que compromete não apenas a validade das 'verdades históricas', mas o próprio sentido histórico das sociedades” (VÉRON apud SALIBA, 1993, p. 93).

Logo, com essa imagem bastante contestada por historiadores e educadores, perceberemos que ao içar o Documentário Televisivo ao *status* de filme, as prescrições da série *Apontamentos* vão alterando essa visão para o seu público, como veremos a TV ganha um outro patamar que conversa bastante com aquilo que propomos para a nossa análise.

Começamos, então, pelos filmes produzidos pela TV *Viva: Mãe Terra*, uma produção de 1987 e dirigido por Lícia Umbelino; e *A Sangue Frio* foi produzido em 1989, mas na sua ficha técnica não consta a direção. A produção da prescrição de *Mãe Terra* é um pouco mais completa do

que a do filme *A Sangue Frio*. Enquanto na primeira temos a autora Maria Cecília Martinez citada como autora, que elabora a sessão *Aproximação*⁸⁶, na segunda película não aparece o autor da prescrição.

Primeiramente ressaltarei as questões em comum das duas prescrições, a já citada história da TV *Viva* que, conforme informação do caderno, é um texto presente em um folheto comemorativo de 5 anos da emissora. Esse documento é ponto interessante das prescrições, pois aborda o monopólio das grandes emissoras e se mostra como uma rede de TV que luta por um espaço de expressão dentro das amarras colocadas pelos regimes militares, como consta no folheto:

Organizados enquanto produtores independentes e alternativos aos meios de comunicação de massa e de apoio ao movimento popular, autodenominamo-nos TV porque queríamos, desde o princípio, romper o isolamento em que ainda vivemos os que não dispõem de meios massivos de exibição dos seus produtos.

A televisão no Brasil desenvolveu-se enormemente, e não por acaso, no período da ditadura militar. Tratava-se de promover a integração nacional dentro de um projeto ideológico autoritário, centralizador e economicamente excludente. Formaram-se as grandes redes, sucumbiram as televisões locais e regionais e os projetos de canais públicos (SÃO PAULO, SD, nº 170).

O seu ideal é elucidado no trecho que se denomina como “Prática”, no qual o ideal da TV aponta para uma proposta questionadora da realidade: “A TV Viva não tem caminhos para indicar. Tem, sim, questões a levantar” (SÃO PAULO, SD, nº 170), o que pode trazer uma sugestão de que o material serve como introdução de um tema em sala de aula. Isso justamente porque se coloca como uma rede a favor, nas suas próprias palavras, dos “marginalizados” a quem considera também como sua “matéria-prima”, por isso se trata de uma emissora ativista e educativa que exibia seus programas em unidades móveis, com programação infantil, reportagens e ficções. A produção da TV também chegava aos sindicatos, às associações de moradores e movimentos populares, e de

⁸⁶ Por motivos supracitados, as prescrições são irregulares em sua forma, a mais completa delas contém nove sessões - tomarei como base a prescrição do filme “Libertários” que contam os 9 itens, são elas: ficha técnica, onde os principais dados do filme são expostos (direção, roteiro, produção, premiações, etc.); resumo, uma breve sinopse do filme; indexação, temas relacionados “documentação visual/greve/ideologias/imigração/industrialização/repressão/sindicalismo/trabalho”; aspectos cinematográficos, texto autoral que fala sobre a estética e a direção do filme; aproximação, texto autoral que aborda a relação do filme com os temas propostos na “indexação” ou nas “disciplinas indicadas”; disciplinas indicada, indicação das possíveis disciplinas a serem trabalhadas em sala, incluindo também as indicações dos textos da coletânea “Lições com Cinema”; afinidades, conjunto de filmes e livros (nem sempre são indicados filmes e livros, algumas vezes somente filmes e outras somente livros, dependendo do caso) que dialogam com o filme da prescrição, quando existe um filme que consta na videoteca o mesmo aparece marcado com um asterisco; notas, normalmente indicam algum termo técnico de cinema (zoom, off, etc.) ou termos teóricos (intelectual orgânico é o único caso no meu material).

acordo com o panfleto, uma senhora delineou em uma frase a TV *Viva*: “a diferença entre essa TV e as outras é que na TV Viva a gente se vê” (SÃO PAULO, SD, nº 170).

É interessante fazer uma breve apreciação desse trecho da prescrição, o professor, e conseqüentemente o aluno, ao tentar fazer uma busca por um filme que trate das questões de posse de terra e miséria em *Mãe Terra*, ou das questões de repressão, genocídio e infância em *A Sangue Frio*, encontra um material que suscita o debate da importância da TV popular no Brasil, ou seja, já notamos nessa proposta que a ideia pela busca de um material criado na multiplicidade das ideias nos demonstra que essas prescrições estão muito além de prender o filme à sua disciplina indicada. Em *A Sangue Frio*, ainda, temos uma entrevista na qual Antônio Rebouças Falcão, idealizador da série *Apontamentos*, conversa com Eduardo Homem, criador da TV *Viva*.

Sem autor definido, a prescrição de *A Sangue Frio* pode ser lida, além da descrição acima, por suas seções, como: resumo, indexação, disciplinas indicadas e notas, conforme consta na Tabela 3. No resumo a prescrição indica que os temas do vídeo são os “Esquadrões da Morte”, grupo de policiais armados da Ditadura que adentravam as periferias eliminando criminosos, ainda nessa sessão vemos que há uma abordagem feita por variados pontos de vista: policiais, mães de vítimas dos exterminadores e o jurista Hélio Bicudo têm a fala sobre o assunto. Em “disciplinas indicadas” a História aparece como única sugestão, que pode ser abordada, com o filme, pelo viés da repressão, da corrupção institucional, da criminalidade oficial e dos direitos humanos.

As afinidades indicam filmes da própria série *Apontamentos*, dois de Hector Babenco, *Lúcio Flávio, o Passageiro da Agonia*, e o clássico *Pixote, A lei do Mais Fraco*; *O Caso dos Irmãos Naves*, de Luiz Sérgio Person; e *Vera*, de Sérgio Toledo, obras essas que abordam a questão da repressão policial no Brasil em vários níveis. Já nas afinidades de livros *O Dilema do Decente Malandro*, de Maria Lucia V. Violante; Maria Vctória Benevides com *Violência, povo e polícia*; e *Direitos Humanos no Brasil* material com vários autores da Seção Brasileira da Anistia Internacional, são as obras citadas.

A prescrição de *A Sangue Frio*, infelizmente, não entra em detalhes do filme, os aspectos de “Arte do Real” não são trabalhados pelo autor dessa parte do material, e os dizeres sobre “contradocumento” e como fonte histórica, ou seja, aquele que fala sobre seu próprio contexto, ficam explícitos na questão estrutural da TV *Viva*, a mesma visão se repete em *Mãe Terra*. A impressão que temos é que a história da TV é a história dos seus filmes, ou que os mesmos estão mais submetidos às estruturas de sua produção do que aos seus temas.

Voltando à primeira película a ser mencionada na Proposta Curricular de 1993, temos em sua prescrição a característica interdisciplinar: o filme aparece no currículo de História, é prescrito por uma historiadora, Maria Cecília Martinez, mas é indicado para Sociologia e Geografia, trazendo

uma questão que pode ser historicizada: o problema fundiário no Brasil. No entanto, a prescrição nada alude aos filmes, Martinez, a autora, faz um histórico e retrospecto da luta por terras no Brasil. Será que a mesma prescreveu dessa forma por pensar que o filme reflete a questão de maneira real? Impossível saber nesse momento. A seção “afinidades” traz algumas obras da questão agrária que se repetem no texto do segundo filme, da Proposta de 1993, e também analisado por Martinez, *Somos Nove Milhões*, que consta com o mesmo texto sobre a questão de terras no Brasil.

O que podemos tirar dessas duas prescrições acerca do cinema como “Arte do Real” e “contradocumento”? Claramente a intenção do material é revelar um caráter multifacetado do cinema, dos filmes e da sua forma de produção em sala de aula, vemos isso claramente nas ideias postas quanto ao que era e foi a TV *Viva*, todavia podemos pensar que uma prescrição crua, somente com o histórico do tema, sem aproximar-se de nenhuma discussão da linguagem cinematográfica, pode levar uma leitura do filme ao seu espectro de verdade única sobre os fatos, o que não o esvazia como “contradocumento”. Ficaria um tanto quanto difícil pensar em como isso chegava à sala de aula de fato, ao mesmo tempo, é impossível negar que na parte “aspectos cinematográficos” o sujeito produtor do filme não esteja incutido nas ideias do texto, afinal se fala: a TV *Viva*, no caso de *Mãe Terra*, é isso, suas ideias são essas e o seu produtor pensava dessa determinada forma, o que traz para os professores uma ideia consonante com pensamento de Bernardet, aqui o cinema não é “uma frase solta” ele é a voz da periferia de Olinda.

Somos Nove Milhões é o segundo filme indicado na Proposta Curricular que aqui tomamos como base. A obra, que não é indicada originalmente para História, se trata de um documentário dirigido e produzido pela FASE⁸⁷, em 1983. Quanto à prescrição, mais uma vez ela é redigida por Maria Cecília Martinez. Assim como em outro material de autoria de Martinez, não há a seção “Aproximação Cinematográfica” e o filme é indicado para Sociologia e Geografia, na seção “Disciplinas Indicadas”, contém apenas o apontamento: “O problema fundiário no Brasil”, e na seção “Afinidades” a mesma bibliografia indicada para *Mãe Terra*, assim como o texto “Aproximação”, de autoria da historiadora, é o mesmo nas duas prescrições.

Ressaltemos que esses filmes estão indicados na *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau* juntos na mesma frase, podendo ser utilizados sozinhos ou acompanhados de obras que os complementam. Em nenhum momento, seja na prescrição ou na Proposta, se questiona

⁸⁷ Na prescrição consta uma menção que o filme foi dirigido pela “Recursos Pedagógico FASE”, em uma pesquisa no *Google* praticamente nada se encontra sobre essa produtora. Ela não é mencionada também no trabalho de Venâncio da Silva que trata da videoteca, portanto, até aqui a história de tal produtora não foi revelada.

pontos da produção, ou do filme, que por si só, aparentam apresentar a realidade dos boias-frias ou das mães sem-terra, como nos apontam os documentos.

Partiremos agora para a série de documentários produzidas pelo Centro de filmagens Ambientais da Universidade Católica de Goiás e pela *Central Independent Television*, distribuída pela Verbo Filmes, denominada: *A Década da Destruição*. Trata-se de uma série de sete documentários televisivos⁸⁸ dirigidos por Adrian Cowell, dos quais apenas dois são listados para História e constam também na Proposta Curricular para Ensino de História do 2º Grau, de 1993, são esses, respectivamente: *Montanha de Ouro* indicado para a 1ª série do 2º grau; e *Chico Mendes “Eu quero viver”*, produzidos em 1987, para a 3ª série do 2º grau, sendo esse o último filme indicado no documento de maneira geral. Ambas as prescrições são feitas por Wagner Costa Ribeiro.

As prescrições de todos os filmes da série *A Década da Destruição*, contêm seções idênticas com o mesmo texto, até os resumos dos filmes são iguais e, na verdade, resumem a coleção e não os filmes em si. Os documentos são compostos de: “Ficha Técnica”, “Resumo”, “Indexação”, “Aspectos Cinematográficos”, “Aproximação”, “Disciplinas indicadas”, “Afinidades” indicam Livros e Filmes e só modificam sua perspectiva na parte de Disciplinas Indicadas, sendo que nas prescrições aqui analisadas, *Montanhas de Ouro* é indicado para Geografia e História, nessa ordem. Já *Chico Mendes* é indicado para as mesmas disciplinas, mas também para Ciências Físicas, Biológicas e a Biologia. A indicação para História faz menção de que se pode usar o filme ao estudar conflitos entre garimpeiros e companhias mineradoras, e no segundo filme temos como centralidade a resistência popular. Ambas trabalham as demais disciplinas dentro do seu aspecto ambientalista.

A problemática das prescrições anteriores permanece nessas duas, embora haja duas seções “Aspectos Cinematográficos” e “Aproximação” nas quais se esperava que uma falasse de cinema e sua linguagem no filme, o que temos são textos que se aproximam das questões socioambientais que o filme traz sem abordar a forma como o faz, embora dê o nome do diretor, esse aparece apenas como na supracitada ideia de Andrei Tarkovski, um mero organizador da produção.

Em “Aspectos Cinematográficos” a análise é totalmente superficial: “O filme mostra ainda a falta de opções dos colonos”, “este documentário foi gravado durante as visitas feitas por Luttemberg aos locais onde a floresta de Rondônia estava sendo derrubada”, “a reportagem mostra os estudos científicos sobre os efeitos do desmatamento [...]” (SÃO PAULO, SD, nº 364), etc. Essas

⁸⁸ Os documentários da série “A Década da Destruição”, de acordo com a ordem da videoteca, são: “As Tempestades da Amazônia”; “Chico Mendes ‘Eu quero viver’”; “Financiando o Desastre”; “Montanhas de Ouro”; “Na Trilha dos Uru-Eu Wau Wau”; “Nas Cinzas da Floresta”; e “O Caminho do Fogo”.

palavras, no entanto, não dizem respeito aos aspectos cinematográficos que estão ligados ao “como” e sim ao “o quê” o filme mostra. Uma ideia, proposta no caderno *Lições com Cinema*, de pensar na formação da linguagem artística do professor acaba se perdendo aqui nessas observações, o docente sabe a sinopse do filme, o contexto histórico e social que ele aborda, mas não tem elementos para fazer uma leitura das cenas, dos enquadramentos e da estética da obra, ou seja, o filme tem apenas o caráter ilustrativo.

Mais uma vez podemos pensar que a realidade da obra é intrínseca a ela e não precisa ser discutida. Portanto, como “Arte do Real” fica muito explícito como “contradocumento”, uma vez que o filme é contestador de uma das questões mais impactantes da História do Brasil: a questão de terras, levando em consideração as discussões que se traziam no momento da transição posta pelo processo de redemocratização do país, essa abordagem fica mais compreensível. No entanto, essas observações dependem muito mais do docente do que da própria prescrição, isso nos dificulta a chegar próximo a qualquer indagação de Circe, assim como, pensar no filme como material testemunho do seu momento histórico.

Por fim, analisaremos o documentário televisivo *Ernesto Varela em Serra Pelada*, uma obra de caráter jornalístico que aparece na Proposta Curricular de 1993, em conjunto com os últimos filmes citados. Com três autores em sua prescrição: Antônio Carlos Gonçalves, Rosalva Portella e Rosaly M. Braga Chianca. Gonçalves escreve 19 prescrições para História e três da nossa seleção, enquanto Portella e Chianca aparecem em apenas duas em que trabalham em conjunto com outro autor.

Com três autores, o filme indicado para História, mas também para Geografia, não é analisado por nenhum historiador e, da nossa lista, é o primeiro a constar um profissional formado na área da comunicação e envolvido com o cinema, também é o primeiro filme da série que indica o caderno *Lições com Cinema* para compor a análise, recomendando o texto 6 intitulado *Amazônia*, escrito por José William Vesentini⁸⁹.

É interessante porque o texto *Amazônia* quase não aborda o cinema. Em suas linhas há uma única referência a filmes se trata da série *A Década da Destruição*, sem mencionar outras obras, e basicamente faz um panorama da questão Amazônica em si. É importante ressaltar que José William Vesentini é doutor em Geografia pela USP, e não traz em seu currículo nenhuma formação curricular que o familiarize com o cinema.

⁸⁹ A lógica de se estabelecer uma relação entre os materiais da CENP não aparece como uma proposta nem dos autores da “Série Apontamentos” nem com os autores da *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau*, assim o seu uso era uma questão de preferência do professor ou não.

A prescrição do filme se inicia com indicativos ao leitor de que esse texto trará um outro tipo de interpretação, pelo menos em relação aos que vimos até aqui. O resumo já aponta que se trata de um documentário misturado com comédia ao falar da figura de Ernesto Varela, audacioso repórter criado por Marcelo Tas também reconhecido, ao lado de Fernando Meirelles, como diretor do vídeo. Antônio Carlos Gonçalves, fala de uma pequena biografia da “Olhar Eletrônico”, a produtora independente responsável pela criação de Ernesto Varela que foi exibido em vários canais e em vários programas⁹⁰.

Após o breve histórico, segue um texto com uma escrita menos formal, talvez para dialogar com a irreverência do filme. Embora não tenha grandes diálogos com a estética, ou a linguagem cinematográfica, Gonçalves se esforça para trazer algumas alusões imagéticas do filme: “a chave da reportagem está no reforço às contradições”, “Ernesto Varela e seu câmera Waldeci parecem pessoas do outro mundo diante de uma civilização da ‘idade do barro’”, “Varela se expressa com trocadilhos e um certo rebuscamento verbal”, etc. (SÃO PAULO, SD, nº 7).

Em meio a essas citações três chamam a atenção, a primeira diz respeito a uma crítica ao formato, um alerta:

Mas o que torna o trabalho o trabalho de Varela original é a sua participação constante diante do fato ou entrevistado, num estilo que mescla ingenuidade e irreverência. Esse estilo, entretanto, pode prejudicar a comunicação do assunto ao espectador. No caso específico de Varela, a reportagem em alguns momentos, fica em segundo plano. (SÃO PAULO, SD, nº 7).

E embora considere isso “um charme” da reportagem, o autor da prescrição aponta também para o fato de que as peripécias e atitudes do repórter não devem se sobrepor ao tema principal do vídeo que é a miséria na sociedade aurífera de Serra Pelada. Podemos perceber, então, uma preocupação que une linguagem cinematográfica, ilustração e filme como fonte de informação com percepção do ensino, em suma, o autor atenta para como esse filme será visto pelos docentes e discentes.

Outra citação que cabe aqui ser destacada é a referência do autor às imagens que se vê no vídeo, mostradas através de uma intencionalidade dos diretores:

⁹⁰ Fernando Meirelles e Marcelo Tas formavam a dupla Waldeci, o cameraman, e Ernesto Varela, o repórter. Ambos cobriram vários eventos importantes como a votação da emenda Dante de Oliveira, em 1984, e também reportagens de cunho internacional em Moscou e em Cuba.

Mas como “a imagem vale mais que mil palavras”, o espectador é tocado profundamente pela miséria multiplicada aos milhares em Serra Pelada. Os quarenta mil homens que trabalham como formiga nesse local parecem escravos construindo as pirâmides há três mil anos. Em certas tomadas, não há nada que negue isso: trabalhadores enlameados da cabeça aos pés num imenso buraco, andando em filas com saco de terra às costas, com expressões duras e fatigantes. (SÃO PAULO, SD, nº 7).

Os jornalistas entram em Serra Pelada para mostrar uma realidade, comparável com a dos escravos do Egito, sem preocupações com o anacronismo. Gonçalves, se vale do termo técnico “tomada”⁹¹ para abordar como que o câmara “escreve” uma história com suas imagens.

O filme não é simplesmente a reportagem *in loco*. Ele contempla uma montagem em que a trilha sonora é o contraponto cômico ou dramático, dependendo do momento. Assim a fita começa com uma paródia da música da fábula dos Sete Anões e, em seguida, entra a música minimalista do japonês Sakamoto (original do filme *Furyo – Em Nome da Honra**, 1987, de Oshima), dando o tom da verdadeira tragédia visual de Serra Pelada. (SÃO PAULO, SD nº 7).

Aqui temos uma observação interessante, o caráter de produção humana não é excluído do filme, “as palavras” aqui têm autoria e intencionalidade refletidas pela montagem e pela trilha sonora. No entanto, a palavra “verdade” demonstra o pensamento do prescritor, temos aqui um retrato, que embora cômico, traz o traço do real em suas construções, mesmo que – em uma frase meio solta da prescrição – o autor alegue que: “A reportagem clássica exige a neutralidade do repórter” (SÃO PAULO, SD, nº 7), aqui a parcialidade serve para escancarar a verdade, ilustrar a realidade dos trabalhadores da, anacrônica, “idade do barro”.

A seção “Aproximação” dessa prescrição também vai em um sentido oposto das demais prescrições até aqui analisadas, e também do próprio texto de Gonçalves, uma vez que se atém para um detalhe já mostrado no início do texto: “o filme mostra a realidade de anos atrás [...]” (SÃO PAULO, SD, nº 7), ou seja, as intenções de se passar o filme têm que ser colocadas em seu devido tempo e espaço, pensando também que a história é feita de permanências e mudanças. Porém, na seção “Disciplinas Indicadas” e no currículo isso não é uma questão, ali se propõe o uso dessa obra

⁹¹ “Tomada” é normalmente uma linguagem televisiva que no cinema equivale ao “plano”, que de acordo com Ismail Xavier: “[...] corresponde a um determinado ponto de vista em relação a um objeto [...]”, ou seja, “a posição da câmara em relação ao objeto” (XAVIER, 2008, p. 27). Ainda nessa mesma obra, o autor divide os planos em 4 categorias: plano geral, para mostrar lugares amplos; plano médio ou de conjunto, para mostrar o conjunto de elementos envolvidos em uma ação; plano americano, onde as figuras humanas são mostradas da cintura pra cima; e primeiro plano (*close-up*) quando um rosto ou um objeto em detalhe ocupa a totalidade da tela.

para se fazer um comparativo entre mineração do século XVIII e a atual (1980-1990). As autoras, colegas de trabalho e de universidades, Portella e Chianca, abordam sua aproximação explicitando que o filme trata de uma época que não existe mais, a tônica ambientalista característica das prescrições de geógrafos e geógrafas persiste e também abraçam aqui um olhar social.

Portanto, os textos dessa prescrição deixam claro que existe uma perspectiva lógica do cinema como “Arte do Real” e ilustração, além de uma visão das redes de TV independentes, lutando e resistindo, contra os monopólios e dando voz aos oprimidos, formulando aquilo que Saliba denominou “contradocumentos”, o que pode também fazer com que esses filmes sejam ponto de partida para um tema. Observações do filme como documento histórico, porém, aparecem poucas vezes até aqui, talvez pelo fato dessas obras terem sido produzidas num passado muito recente, em relação ao material, não permitindo com que esses autores enxerguem a história nas mesmas, ou até mesmo pela ausência de historiadores na formulação desses textos, ou pelo caso de que os filmes analisados pela historiadora, Marília Cecília Martinez não serem selecionados para a disciplina de História.

Cabe também considerar que em termos de exibição, grande parte desses documentários televisivos não alcançavam o grande público porque não foram exibidos por redes de televisão com alto poder de alcance. A maioria dessas obras se colocavam como uma forma de resistência à grande mídia de massas da época sendo uma forma alternativa para a voz do povo, como já foi citado no caso da TV Viva e isso faz com que a inserção desses curtas-metragens na videoteca também seja uma forma de fazer esse material circular entre outros meios sociais dos quais eles estavam distantes, conectando, por exemplo, as periferias de São Paulo com as de Recife.

Em qualquer caso a “Arte do Real” do cinema aparece, seja de forma explícita ou implícita, como vimos acima. A impressão que temos é que a pecha de filme ilustrativo vai sempre permanecer na ideia do cinema como método de ensino de História, assim como Circe ressaltou:

Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos. “Graças ao cinematógrafo as ressurreições históricas não são mais uma utopia”, escreveu Serrano, acrescentando que, por intermédio desse recurso visual, os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (BITTENCOURT, 2003, p. 371-372).

É interessante pensar como certas perspectivas se arrastam pela história durante um longo período de tempo, porém, é igualmente interessante lembrar que a videoteca trazia em si uma proposta que se dizia inovadora o que de certa forma não foi possível notar nos filmes até aqui analisados, por isso cabem as questões: será que essas prescrições trataram esse filmes como reprodutores da realidade por se tratar de vídeos produzidos com caráter jornalístico? Ou será que poderemos notar essa forma de análise que trata o filme como ilustração e “Arte do Real” também nos filmes e ficção? Assim, no item a seguir pensaremos nos filmes de ficção. A obviedade da subjetividade nas ficções, às vezes pode não ser tão evidente assim, por isso manteremos nossas perguntas trazendo um pouco mais de intensidade ao pensar esses filmes como ilustração ou ressurreição histórica.

3.6 - Filmes de ficção

Na 3ª série do 2º grau prevalecem os filmes de ficção⁹². A *Proposta Curricular para o Ensino de História do 2º Grau* não traz qualquer justificativa sobre essa escolha, não que haja necessidade para tal, mas o trabalho do professor poderia ser complementado se houver uma precisão melhor dessas informações. Uma hipótese que pode ser levantada para responder essa questão seria o tema escolhido pelo currículo para ser abordado na série em questão: “Cidadania e direitos humanos”, optando por abordar esse assunto em seu panorama internacional e não existe nenhum documentário na videoteca que não seja brasileiro, por isso foram selecionadas obras de ficção. Celso Ferreti faz uma observação que nos ajuda a entender:

Quando se trata da exibição de filmes na escola a situação é um tanto diversa em função dos objetivos específicos da instituição. Ante a essa circunstância, a tendência entre membros do corpo docente-administrativo é a de encarar e avaliar os filmes basicamente como instrumentos do processo educativo mais geral e como material instrucional. (FERRETI, 1993, p. 112).

Outra constatação feita pelo autor está relacionada com a questão do tempo de aulas e do horário escolar, isso pode nos dizer o motivo pelo qual a Proposta de 1993 opta sempre por filmes de curta duração o máximo que consegue.

⁹² Conforme podemos ver na Tabela 2 são selecionados dois documentários *Liberdade de Imprensa* e *A Década da Destruição: Chico Mendes “Eu Quero”*.

No primeiro caso, as exibições tendem a ser valorizadas, desde que não interfiram na rotina estabelecida pela escola. Em outros termos, se tais exibições não perturbarem seriamente a ordem estabelecida, que prescreve os horários de entrada e saída, das aulas, dos intervalos, das reuniões etc., e se não interferirem nas atitudes e comportamentos tidos como disciplinados. Nesse sentido, o professor tenderá a receber críticas se a exibição de filmes interferir no desenvolvimento das aulas dos colegas, o que tende a acontecer se tais exibições ocorrerem em grande número. (FERRETTI, 1993, p. 109).

Analisaremos 5 filmes: um sobre América Latina, *Desaparecido - um Grande Mistério*; *A Batalha de Argel*, sobre a independência da Argélia; um filme sobre censura no período renascentista *Giordano Bruno*; e dois filmes nacionais *Quilombo* e *Guerra dos Pelados*. Pensando como um conjunto geral, essas prescrições, temos aqui, o conjunto mais completo de textos, apenas a prescrição de *Guerra dos Pelados* não traz a seção “Afinidades” de filmes, as demais, todas elas, inclusive quando se tem apenas um autor do texto, possuem todas as seções possíveis que as prescrições tinham conforme podemos ver na Tabela 3. Além dessa característica de ser um material “mais completo”, há sempre uma indicação quando no filme aparecem cenas de violência. Talvez por esse motivo esses filmes não foram indicados para alunos das séries anteriores, Ferreti aborda o porquê dessa questão no seguinte trecho:

Em função desses critérios, muitos filmes tendem a ser submetidos à censura aberta ou velada, especialmente os que contenham as denominadas "cenas fortes" (de sexo, de consumo de drogas, de violência e morte, por exemplo), com base na suposição de que distorcem a formação de crianças e jovens, ainda que se saiba que o acesso a tais filmes pode-se dar facilmente via televisão ou locadoras. Tal censura é fruto dos processos de socialização pelos quais passaram muitos professores e pais de alunos, mas especialmente da expectativa da socialização que se espera que a escola ofereça aos alunos. (FERRETTI, 1993, p.120).

De maneira geral, esses cinco filmes têm um aspecto em comum, todos eles abordam os temas repressão e resistência, vale lembrar que na Proposta Curricular de 1993, eles são indicados com dois documentários cujas prescrições já foram analisadas: *Liberdade de Imprensa* e *Década da Destruição: Chico Mendes “Eu Quero Viver”*.

Na indexação das obras é possível encontrar a palavra repressão escrita literalmente, ou, em forma de termos como: “coronelismo”, “inquisição”, “Igreja”, “ditadura”, “militarismo”, “intervencionismo”, “escravidão” e “colonialismo”. Já as noções de resistência aparecem com os conceitos de: “liberdade de expressão”, “comunidade”, “religiosidade”, “messianismo” e

“resistência popular”. Ainda é necessário mencionar que na seção “Indexação” de *A Batalha de Argel* a palavra “terrorismo” é mencionada em um caráter dúbio, podendo ser interpretada como resistência ou como repressão no texto da prescrição.

Seguiremos nossa análise com o filme estadunidense *Desaparecido – Um Grande Mistério*. A obra, de 1982, dirigida pelo cineasta franco-grego Constantin Costa-Gavras, faz um relato sobre um pai de um escritor e cineasta americano que busca pelo filho desaparecido em Santiago, logo após o golpe de 1973. A prescrição é conduzida por Fernão Ramos e Victória B. Della Costa, a autora que tem um currículo bastante diversificado, como mostra nossa Tabela 1, aparece em duas prescrições da nossa seleção. No plano geral, a autora aparece quatro vezes, três delas com Ricardo Picchiarini. Já Fernão Ramos aparece em sete prescrições, três delas ao lado de Kátia Gerab e as demais com outros autores e autoras, como: Maria Nazareth Ferreira, Celso Ferretti e Maria Angélica Campos Resende, esses e essas, que observamos outras prescrições. Fernão Ramos como especialista em cinema é responsável pelo texto “Aspectos Cinematográficos” enquanto Victória B. Della Costa é responsável pela seção “Aproximação”.

Começando pelas seções: “Resumo” e “Disciplinas Indicadas”, na primeira página temos a primeira seção mencionada que indica que o filme se trata de uma adaptação e é catalogado como “drama” baseado “no livro de Thomas Hauser”⁹³. Aqui destaco o trecho da própria prescrição que não indica se o livro é homônimo ou se tem outro nome em relação à película, durante a prescrição não se faz qualquer menção a essa adaptação. No quesito das disciplinas, o filme é indicado para História e Sociologia, sem distinção, nas duas matérias ele indica que se aborde com a fita: “as intervenções norte-americanas no continente, os golpes militares e a violência políticas” (SÃO PAULO, SD, nº 88) e indica como “indispensável” a leitura dos textos *Lições com Cinema* 2, 3 e 4.

Partindo para os textos principais abordaremos, aqui, as impressões dos “aspectos cinematográficos” trazidos por Fernão Ramos. O prescriptor inicia seu texto com uma abordagem interessante: primeiro traz um retrospecto da carreira do diretor Costa-Gavras, demonstrando ao professor como o mesmo fundou os seus próprios padrões estéticos que dão corpo à sua obra, assim como o mesmo se especializou em filmes políticos, dando uma breve noção de que a linguagem cinematográfica empregada pelos diretores, assim como o seu tema, são quesitos que dão característica única à obra de cada diretor e quanto a esses aspectos podemos destacar o seguinte trecho da prescrição:

⁹³ Nesse caso, o filme é baseado no livro *The Execution of Charles Horman: An American Sacrifice*, sem tradução para o português.

Na época em que realizou seus primeiros filmes (início dos anos 70) esperava-se que uma obra com conteúdo revolucionário tivesse também uma forma adequada a este conteúdo, de preferência questionando a narrativa tradicional, conforme delineada pelo cinema americano. Costa-Gavras não somente se adequa a essas estruturas do narrar, como as utiliza sem escrúpulos para obter adesão do espectador. Daí advêm as acusações que seu cinema é maniqueísta e pouco elaborado (SÃO PAULO, SD, nº 88).

O que Fernão Ramos está falando aqui é basicamente que o diretor não se apega aos movimentos de vanguarda que faziam filmes políticos nessa época: *Nouvelle Vague* e o Cinema Novo, são exemplos desses estilos cinematográficos que contestavam não somente o *status quo* da sociedade, como também a estética cinematográfica Hollywoodiana. Essa reviravolta estética também envolveu alguns diretores da própria indústria cinematográfica estadunidense com diretores como: Martin Scorsese, Oliver Stone, Stanley Kubrick, Woody Allen, Francis Ford Copolla, etc. Portanto, de acordo com Ramos, Costa-Gravas não se encaixou nesses grupos e, por isso, foi amplamente criticado.

O autor estabelece então para o leitor que essa crítica não é tão válida para o filme da prescrição. Não por conta das questões estéticas, mas porque considera que é necessário admitir a competência do diretor em lidar com suas propostas e objetivos no filme, e complementa “Não há razão em excluir filmes de conteúdo político da exploração de uma forma dramática utilizada nos mais diversos setores da cinematografia internacional” (SÃO PAULO, SD, nº 88). Por essa razão, Ramos considera esse um filme bastante maduro, mencionando que o reconhecimento em Cannes, com os prêmios de melhor filme e melhor ator, é uma prova desse avanço na carreira do diretor.

Sequencialmente, o autor vai analisar a forma como o filme se delineia. A explicação primeira demonstra que a película não aborda necessariamente a ditadura chilena, mas sim: “Trata-se de um drama pessoal que tem como pano de fundo o golpe militar nesse país da América Latina” e complementa linhas depois com a informação: “é um filme político, embora este conteúdo não esteja no centro de suas preocupações narrativas” (SÃO PAULO, SD, nº 88). Podemos perceber que Ramos alude a ideia de que um filme ficcional usa uma história para, na verdade, revelar em suas entrelinhas uma segunda história, nesse caso, um fato verídico: a Ditadura Chilena, mas, para tanto, esse conteúdo implícito precisa ser percebido pelo espectador.

Embora seja considerado por Ramos como “um drama humanista”, o autor revela que *Desaparecido* é um filme que aborda muito mais o conflito de gerações, explicitado nos diálogos entre a nora e o pai, além de se concentrar principalmente nos dilemas dos estadunidenses diante de outra sociedade à qual impõem suas vontades. A ausência de uma perspectiva chilena do Golpe de

1973, nessa prescrição, justifica as indicações na seção “afinidades” de livros e filmes de autores chilenos sobre o golpe⁹⁴ e se complementa com o fechamento do texto: “uma abordagem mais detida da situação chilena não é esboçada, permanecendo o filme no nível da crítica genérica” (SÃO PAULO, SD, nº 88). Na medida do possível percebemos claramente que Fernão Ramos não se propõe a tratar o filme, *Desaparecido – um grande mistério*, como nada além de uma obra de ficção que suscita questões. Porém, podemos considerar que, de certa forma, o autor ressalta o ponto de vista de Costa-Gravas e de sua militância política diante do assunto, fazendo ressalvas para que o professor entenda esse filme como uma obra que está fora do espectro “Arte do Real”, mas que serve como ilustração de um tema e que adentra o círculo do “contradocumento”.

A seção “Aproximação” escrita por Coletta, traz um diálogo direto com o texto de Ramos. A autora explicita justamente as mesmas características da obra do autor no que concerne ao tema do filme, ou seja, para ela, a obra também aborda um conflito de gerações que se constrói por meio dos diálogos entre Edmond Horman, o pai de Charlie, e sua nora Beth. A autora mostra isso através de um diálogo entre Edmond e Beth que mostra o tom maniqueísta da obra, ela destaca a fala do pai: “É fácil bancar o pobre com a passagem de volta no bolso”. E também a fala da nora: “Foi o lugar onde fomos mais felizes”. Esse diálogo precede uma explicação interessante sobre a mentalidade jovem da época destacando que:

Charlie e Beth são o típico casal idealista, romântico e ingênuo, característico do final da década de 60 e início dos anos 70, certamente influenciados pelo movimento hippie, pela luta pacifista contra a guerra do Vietnã, pela “revolução” de maio de 1968 na França, quando os estudantes aliados a setores de vanguarda do movimento operário colocaram em xeque as estruturas de poder no país (SÃO PAULO, SD, nº 88).

A autora complementa esse arcabouço ideológico dos personagens localizando a importância do Chile no contexto da época: “Eles vão ao Chile viver o que parecia ser uma experiência única no mundo até então: o socialismo no poder através da via pacífica de eleições e das transformações por meio legal” (SÃO PAULO, SD, nº 88). E conclui esse trecho apontando para a internacionalidade do país latino americano, que atraía pessoas do mundo todo, desde os

⁹⁴ *Salvador Allende*, de Fernando Alegria; e *Dialética de uma derrota: Chile 1970-1973* escrito pelo advogado socialista Carlos Altamirano. Na seção “Afinidades” os filmes, uma obra da videoteca aparece como a única que lança um ponto de vista chileno sobre o Golpe, *Chove Sobre Santiago*, de Helvio Soto é a indicada. Na prescrição, de *Chive Sobre Santiago*, escrita por Fernão Ramos e Katia Gerab, consta que o filme é uma produção Franco-búlgara, é importante, portanto, ressaltar que Helvio Soto diretor do filme já estava no exílio em 1974, ano da produção, o que justifica sua produção internacional, assim como a de vários outros cineastas chilenos ou latino americanos.

perseguidos das ditaduras sul-americanas, como argentinos e brasileiros, passando pelos franceses, suecos e norte-americanos, até as relações de apoio entre Chile e os países socialistas asiáticos Vietnã e Laos.

Porém, diferente de Ramos, a autora faz um esforço para exaltar a obra do diretor como sendo uma demonstração fiel da realidade, o anúncio no começo da prescrição já aponta para a sua perspectiva: “o filme começa advertindo para o espectador para o fato de que a história é real” (SÃO PAULO, SD, nº 88), o recurso voz *off* ou legenda, pelo qual essa advertência é feita não é explicitado. Embora traga a perspectiva de Ramos, de que o filme aborda a questão pelo ponto de vista dos estadunidenses, Coletta traz, também, o tom realista que ela acredita que o filme tenha, essas são suas palavras:

Os primeiros dias do golpe no Chile foram perfeitamente focalizados por Costa-Gravas, que não esqueceu nem o detalhe dos cadáveres de prisioneiros políticos que flutuavam sobre o Mapocho, um rio que cruza a cidade de Santiago. Milhares de presos, como bem mostra o filme, foram conduzidos ao Estádio Nacional de Santiago (um estádio esportivo), pois não havia mais lugares – nas prisões para tanta gente. (SÃO PAULO, SD, nº 34).

Percebemos aqui o quanto de uma possível “Arte do Real” é apontada pela prescritora em seu texto. Ao destacar o acontecimento de 1973, que foi reproduzido em 1982, foi “perfeitamente focalizado” pelo diretor com o plano dos cadáveres no Mapocho e a prisão no estádio foram bem mostradas pelo filme, basicamente é possível entender que o diretor faz um recuo no tempo com essas cenas e tem o poder de trazê-las de volta “exatamente assim como foram”, porém mesmo sabendo que isso é impossível, temos uma sensação de estarmos diante das palavras de Johnatas Serrano, citadas por Circe Bittencourt, que o cinema alcançou a utopia da ressurreição histórica. A sequência final do texto aborda as visões de Edmond, que se convence de que os Estados Unidos não é mais o “berço da democracia”.

É interessante pensar como o filme, para Coletta, demonstra uma fidelidade aos fatos, obviamente, não estamos tratando aqui de um texto de um cineasta ou especialista em cinema, no entanto isso não deve isentar o texto de sua busca por convencer o professor que *Desaparecido – um grande mistério* é uma obra fiel aos fatos, nessa seção, e até mesmo na prescrição como um todo, os truques de câmera e direção não são apontados pelos autores, e em certo ponto Coletta também não traz a perspectiva ideológica de Costa-Gravas, quesito que pode ser essencial para a leitura do filme.

Outro ponto que cabe destaque é a ausência de uma contextualização da obra, nesse caso, o filme que data de 1982 poderia estar fazendo uma analogia maior ao governo Reagan nos Estados Unidos, isso se nota pela preocupação do diretor em trazer os personagens em conflito ideológico. Ou até mesmo das disputas entre EUA e URSS durante a conturbada década de 1980, com dois boicotes aos jogos olímpicos – Estados Unidos não comparece nas Olimpíadas de Moscou em 1980, e a URSS não comparece às Olimpíadas de Los Angeles em 1984. Além da alternância de poderes na potência socialista que passa por 4 mandatos diferentes entre 1980 e 1985. Enfim, não podemos esquecer que o filme fala muito mais sobre seu tempo do que sobre o período que ele ilustrou, como Saliba e Rocha nos apontaram em citações anteriores.

Sequencialmente, abordaremos a prescrição da obra *Giordano Bruno*, de 1973 dirigida pelo italiano Giuliano Motaldo. Primeiramente, é preciso destacar que na Proposta Curricular para o Ensino de História 2º grau, essa obra se intercala com *Desaparecido – um grande mistério* e o, já comentado, documentário *Liberdade de Imprensa*. A ideia da proposta, nesse caso, é fazer um panorama sobre a repressão e a tortura em diversos momentos históricos e lugares e combinar abordagens diferentes sobre o tema da liberdade de expressão e da ditadura, embora possamos considerar essa abordagem um tanto quanto anacrônica, por combinar um filme que aborda o Renascimento com dois filmes que abordam as ditaduras latino-americanas. Mas se levarmos em conta as datas de produção, veremos que esses filmes se encaixam em um ótimo diálogo sobre repressão e resistência, principalmente a resistência intelectual.

A prescrição é realizada pelo historiador e crítico de cinema, Luiz Nazário, que aparece em 18 prescrições, na maioria delas sozinho, como essa que estamos trabalhando, e em conjunto com: Elias Thomé Saliba, duas prescrições; e Ricardo Picchiarinni, Maria Angélica Campos Resende, Wagner Costa Ribeiro e José Roberto Ferreira Martins, com os quais faz dupla em outras prescrições, nenhuma delas consta em nossa seleção.

Iniciaremos nossa análise pelas seções: “Resumo” e “Disciplinas Indicadas”. Na primeira, temos uma observação interessante, o autor já faz a observação de que a obra se trata de um “drama que reconstitui ficcionalmente o processo e condenação do filósofo e escritor Giordano Bruno, com uma exposição quase didática dos mecanismos ideológicos que pautaram a atuação da inquisição papal” (SÃO PAULO, SD, Nº 34), ou seja, o autor deixa claro ao menos três quesitos: o aspecto da obra como gênero, que essa se trata de uma reconstituição, em outras palavras, uma recomposição ou reorganização dos fatos; e que esses são transparentes de maneira “quase didática”, sendo assim, podemos ler que essa obra traz uma linguagem muito direcionada para um público, provavelmente, leigo em história.

Já em “Disciplinas Indicadas” temos somente História, aconselha-se abordar o filme falando sobre: “A inquisição papal na luta contra as heresias; o processo inquisitorial; a questão política disfarçada de questão religiosa” (SÃO PAULO, SD, nº 34). Essa última sugestão demonstra para nós que o filme pode ter uma abordagem específica ao fazer uma combinação entre religião e política. Nessa seção, os textos 2 e 3 de *Lições com Cinema* também são indicados ao leitor.

Antes de abordar as seções que sempre destacamos, aqui faremos a análise de duas delas que são específicas do autor Luiz Nazário. Falaremos dos tópicos “Afinidades” e “Notas”. A seção afinidades está dividida em duas partes, uma só com filmes e outra somente com livros, mas a seção de filmes se subdivide em duas também, com os tópicos: “Sobre a Inquisição”, onde podemos destacar *O Nome da Rosa*, filme nº 1 da série *Apontamentos*, e que tem sua prescrição feita pelo próprio Luiz Nazário; e “Sobre o cinema italiano”, onde temos dentre outros nove filmes, três da série *Apontamentos*, um deles, *A Classe Operária vai ao Paraíso*, também tem a prescrição feita pelo autor. Já nos livros, embora tenhamos uma obra sobre a Inquisição, o que se destaca são os livros teóricos, três obras de Gramsci são mencionadas: *Cartas do Cárcere*, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura e Literatura e Vida Nacional*. A intenção de formar um arcabouço estético, em termos de cinema, e político, em termos de conteúdo, fica claro nessas seções. Em “notas” o autor faz uma breve explicação sobre o conceito gramsciano de “intelectual orgânico”, onde demonstra a diferença entre esse conceito e o conceito de “intelectual tradicional”, apontando, basicamente, que o primeiro se trata de um tipo de pessoa mais empenhado em pôr em prática suas ideias, enquanto, o segundo, é aquele que pratica suas ideias de maneira “narcisista” e “individualista”. Essas questões, apontadas nos dois parágrafos acima, se revelarão na análise das seções mais densas da prescrição: “Aspectos Cinematográficos” e “Aproximação”.

Em “Aspectos Cinematográficos” encontramos um diálogo com a prescrição analisada nas linhas acima sobre o filme de Costa-Gravas. Nazário começa o seu pensamento partindo da história do cinema político italiano dos anos 60 e 70, do qual ele faz observações desde a politização do diretor até a dos atores, citando que o intérprete de Giordano Bruno, Gian Maria Volonté, é um ator que marcou a produção de esquerda. Posteriormente, ele segue apontando as características gramscianas desse grupo, dizendo que esses diretores se apoiavam na ideia de intelectual orgânico e a partir daí formularam as bases do movimento chamado “cinema político italiano”. Assim como na prescrição de *Desaparecido*, Nazário faz uma observação dos diretores parecida com aquela que Coletta faz dos personagens do filme estadunidense:

Poderíamos definir esse cinema como parlamentar, tal como define a estratégia de tomada do poder de um partido *revolucionário* que substitui a prática da violência

pelo jogo eleitoral das *democracias burguesas*. Seus filmes caracterizam-se pelo aparente cuidado formal, pelo aparente impacto da exposição e pela aparente sutileza do conteúdo. Polêmico e comercial, o tom dos filmes parlamentares é dúbio: há uma nítida linha divisória entre a vida privada e a vida pública, entre indivíduo e classe. Busca-se a lição geral de uma situação particular, a prova circunstancial do infalível conhecimento de uma máquina conhecida – qualquer instituição do “sistema” (SÃO PAULO, SD, nº 34).

A interpretação do autor acerca do filme está claramente dada, o que o espectador pode esperar é um filme totalmente engajado, o qual nomeia como “parlamentar”, que vai trazer uma perspectiva não só sobre o tema trabalhado, nesse caso a inquisição, como, também, vai mostrar uma visão politizada e ativista do personagem na tela, sobre isso Luiz Nazário complementa: “Geralmente, os heróis dos filmes parlamentares são homens ‘de dentro’ que, desviando-se das orientações superiores agem segundo a própria consciência” (SÃO PAULO, SD, nº 34). O autor completa esse pensamento trazendo a perspectiva de que nesse filme engajado a consciência nada mais é do que uma conduta, obrigatória, de classe, sendo um comportamento “purificador das sujeiras burguesas”.

A análise estética de Nazário é bastante profunda, para ele é característico do cinema parlamentarista: um inimigo identificado à primeira vista, a burguesia, a máfia, os fascistas, etc.; possui uma herança temática, mas não estética com o Neo-Realismo Italiano⁹⁵, ou seja, as denúncias sociais são as mesmas enquanto a narrativa é conduzida de maneira mais comercial; e a recorrência a fatos do passado (*Giordano Bruno*), ou temas fora da Itália (*Sacco e Vanzetti*)⁹⁶ para “alimentar a Causa”. Essas observações nos demonstram um certo ponto de que o filme busca se colocar como “contradocumento” que defende uma causa específica, mesmo que para isso faça um julgamento maniqueísta dos acontecimentos.

Essa seção termina com uma espécie de sinopse mais aprofundada do filme, além de o autor explicar o que foi a história de Giordano Bruno, também traz a perspectiva das excrecências da Igreja Católica com a Inquisição. Aponta que as ideias de Giordano Bruno são menos importantes de se entenderem do que necessariamente essa ideia de que o processo inquisitório era uma forma grave de censura, e termina pontuando o filme como uma obra bastante engajada: “O filme de

⁹⁵ Por se tratar de um movimento cinematográfico decidi manter a ortografia da época das prescrições.

⁹⁶ Filme também dirigido por Giuliano Motaldo, concluído em 1970, narra a história de dois anarquistas italianos, Nicola Sacco e Bartolomeo Vanzetti, presos e julgados nos Estados Unidos sob acusação de homicídio, em 1920, caso esse que gerou muitas dúvidas e, até, hoje não se sabe da veracidade da acusação. No filme, Vanzetti é interpretado por Gian Maria Volonté.

Giuliano Montaldo é um libelo contra os poderes que, em qualquer tempo ou lugar, torturam e matam aqueles que ousam pensar por si mesmo” (SÃO PAULO, SD, nº 34).

Em “Aproximação” o trabalho de Luiz Nazário se concentra mais próximo daquilo que chamamos de “Arte do Real” ou ilustração. Sem estabelecer necessariamente uma análise filmográfica da obra e narrando a história de Giordano Bruno, o autor se concentra, principalmente, nos modos de tortura e na condenação do filósofo italiano, fazendo um constante comparativo entre Bruno e Galileu Galilei, ressaltando a preferência do personagem do filme por morrer pelas suas ideias em relação ao outro astrônomo que as negou para salvar sua vida.

Nazário não vai direto ao ponto, mas o destaque dado por ele aos meios de tortura e à condenação de Giordano Bruno parecem um recado claro que chama a atenção para o momento que a América Latina viveu recentemente: as ditaduras. Mesmo tratando a obra como se essa, ao mesmo tempo, mostrasse a ressurreição dos detalhes da condenação de Giordano Bruno enquanto aborda a questão da tortura na atualidade.

É possível estabelecer aqui uma forma de prescrever bastante interessante o autor opta por alavancar todas as possibilidades de um filme: ideológica, militante, realista e em contato com a realidade da sua produção. É importante salientar, mais uma vez, que o mundo vivia um momento conturbado: o Brasil ganhava mais um ano de Ditadura Civil-militar; o Uruguai e o Chile passariam por um golpe; uma ditadura caía na Argentina, para voltar depois; e a Itália passava por um momento de intensos conflitos entre grupos de esquerda e direita, que ficariam conhecidos como os “Anos de Chumbo”. Em qualquer uma dessas direções que apontamos é possível encontrar ecos da história de Giordano Bruno.

Quilombo, de 1984, dirigido por Cacá Diegues, é o segundo filme brasileiro de ficção⁹⁷ que aparece na Proposta Curricular, mas é o primeiro desse gênero que consta na série *Apontamentos*, citada no nosso documento de referência. A prescrição do filme é feita pelos já mencionados Ricardo Picchiarini e Victória B. Della Coletta. Os autores realizaram juntos duas outras prescrições para história: *Os Fuzis*, filme nº 72, realizado em 1964 e dirigido por Ruy Guerra; e *Como Era Gostoso o Meu Francês*, filme nº 87, dirigido por Néelson Pereira dos Santos e concluído em 1972. Picchiarini é o autor com maior número de prescrições em nosso trabalho, com três textos, esse é o seu segundo.

Dando início à nossa análise, “Resumo”, “Disciplinas Indicadas” e “Notas”, são três seções que chamam a atenção. Primeiramente, abordaremos o tópico final denominado “Notas”. Aqui

⁹⁷ O filme *Gaijin*, de 1980, dirigido pela cineasta Tizuka Yamasaki, é indicado para a 1ª Série do 2º Grau, essa é a única exceção das ficções brasileiras.

temos uma breve explicação sobre a música do filme, Picchiarini aborda a “música incidental” para explicar que esse é o nome que se dá ao tipo fundo sonoro ou conjunto de efeitos musicais que acompanham a ação de um filme. Essa nota tem como objetivo inserir o leitor no mundo da técnica cinematográfica, mas agora através de conceitos de sons, que para o filme em questão é algo muito importante.

A seção “Resumo” se inicia dando gênero ao filme, denominando-o como “Aventura”, mas a palavra não é empregada aqui somente como um gênero, de acordo com o texto: “Aventura sobre a chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI, quando trazem negros africanos como escravos na próspera cultura de cana-de-açúcar. Alguns desses escravos, vítimas da violência do regime, não suportam o cativeiro e escapam para o interior do País” (SÃO PAULO, SD, nº 90). É consideravelmente estranho para nós entendermos essa história, do descobrimento e da escravidão, como uma aventura, resta pensarmos se os autores farão esse trato nos textos das prescrições.

Em “Disciplinas Indicadas” temos História e Sociologia, e os livretos 2, 3 e 4 do *Lições com Cinema* são indicados como indispensáveis. Aqui, o tom do texto muda um pouco, as disciplinas podem trabalhar o filme dentro dos temas: “o problema da escravidão no Brasil colonial; o sincretismo religioso e a organização social e política, por exemplo” (SÃO PAULO, SD, nº 90). Aqui, “por exemplo”, traz uma ideia interessante de liberdade para o docente ao mesmo tempo que, um possível matiz de impressões, que os alunos podem ter.

Direcionando nossos olhares para os textos da prescrição abordaremos o texto do tópico “Aspectos Cinematográficos”, de Ricardo Picchiarini. O autor começa sua análise da obra fazendo um panorama da produção de *Quilombo* e da carreira do diretor Cacá Diegues. Quanto ao filme, nessa introdução, ele é aclamado como uma superprodução que “consumiu um milhão de dólares”, quantia que continua sendo alta no Brasil, onde a média de gasto dos filmes nacionais chega a R\$ 5 milhões em média⁹⁸.

A perspectiva do autor da prescrição sobre a leitura da vida e obra do diretor também traz intersecções com obras de outros diretores, como o caso do membro da equipe técnica Jorge Duran, que trabalhou com Costa-Gravas e com Hector Babenco, esse segundo, que embora não mencionado em nosso trabalho, até aqui tem dois filmes listados para história, são eles: *Lúcio Flávio, passageiro da agonia* e *Pixote, a lei do mais fraco*. Essa intersecção é importante uma vez que membros da equipe técnica muitas vezes possuem características muito singulares, que tornam

⁹⁸ O jornal *O Globo* fez uma matéria, em 2020, onde aponta os maiores orçamentos do cinema nacional. Disponível em: <[https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/os-filmes-brasileiros-mais-caros-nos-ultimos-20-anos-14681635#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o%20'Xingu'%20\(2012\),para%20produzir%20%22Chat%C3%B4%22](https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/os-filmes-brasileiros-mais-caros-nos-ultimos-20-anos-14681635#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o%20'Xingu'%20(2012),para%20produzir%20%22Chat%C3%B4%22)>. Acesso em: 19 jul. 2020.

a sua obra um trabalho tão único que consegue, algumas vezes, ser isolado do filme, como exemplo, citamos o caso do compositor de trilhas sonoras Ennio Moriconne, considerado por muitos um dos melhores da história do cinema. Isso pode municiar muito o professor com entendimento mais profundo de linguagem cinematográfica.

Temos também aqui uma questão parecida com a análise feita por Fernão Ramos, em *Desaparecido – um grande mistério*. O autor traz a questão de que a obra de Cacá Diegues é baseada em dois livros: *Palmares, guerra dos escravos*, de Décio Freitas; e o romance *Ganga Zumba*, de João Felício dos Santos. Desse último Picchiarini menciona o filme de 1964, também realizado por Diegues, no entanto, em nenhum dos casos se faz uma menção da diferença entre literatura e cinema.

A leitura de Picchiarini sobre esse ponto vai muito para o espectro da religiosidade e do sincretismo religioso que temos no filme, veremos isso na divisão que o autor faz de sua análise, para ele o filme possui três blocos principais, os quais denomina: “Palmares sob o domínio de Acotirene”; “Palmares sob o domínio de Ganga Zumba (Xangô)”; e “Palmares sob o domínio de Zumbi” (Ogum).

Basicamente, a prescrição de Picchiarini faz um panorama cinematográfico da obra, em seu texto o autor dá preferência para fazer uma análise da relação entre os acontecimentos mostrados pela câmera; a música incidental, aqui já mencionada, é relembra várias vezes no texto; e as representações religiosas, postadas nos blocos acima descritos. O prescritor faz algumas considerações sobre o cinema em si, apontando para os modos de manipulação do diretor que compõem a teatralidade das cenas. Veremos uma análise da transição do bloco de Ganga Zumba para o bloco de Zumbi:

Na cena de transição para o domínio de Zumbi, as características da nova fase travam uma luta bastante coreografada com as que estão para cair. Quando Ganga Zumba está tentando convencer os habitantes de Palmares a aceitarem a paz com os brancos, tudo é euforia, as pessoas se mexem inquietas, a fotografia é bastante clara e viva e muitos cortes são feitos. A partir do momento em que Zumbi intervém, a figuração se cala, o silêncio é tenso e grande, a iluminação se torna mais escura e fosca. (SÃO PAULO, SD, nº 90).

O posicionamento do autor é bastante claro, ele aborda como podemos ver muitas questões técnicas que interessantemente não se apegam a nenhuma das questões que propusemos aqui, nem como “Arte do Real”, ilustração ou ressurreição, mas sim como “contradocumento”, pois o filme de Cacá Diegues, para Ricardo Picchiarini, é uma clara representação cultural do Brasil, uma

comemoração da cultura negra e da cultura sincrético-religiosa, sem esquecer que a prescrição direciona demasiadamente o olhar do professor.

A seção “Aproximação” guarda menções à antecedente, mas também alguns afastamentos. A autora, Victória B. Della Coletta, inicia seu texto fazendo um resumo dos temas “escravidão” e “resistência” com outros fatos da história do Brasil, como “As Invasões Holandesas” e o ciclo da cana-de-açúcar. A organização do Quilombo dos Palmares também é aferida aqui, uma interessante discussão é colocada pela autora que traz os questionamentos e elucidações acerca do caráter autoritário e monárquico da organização quilombola da Serra da Barriga: “a forma autoritária de governo, entrevista no filme, tem caráter autoritário, seguramente herdado da África” (SÃO PAULO, SD, nº 90). Nesse sentido, a autora propõe que o professor pense em uma discussão historiográfica e bibliográfica acerca de uma discussão, por ela considerada: “que gerou e ainda gera muitos debates entre os historiadores” (SÃO PAULO, SD, nº 90).

As observações prescritivas adentram a Palmares, sua geografia, sua cultura e a plurietnia são marcas importantes para Coletta. Mas o que a autora mais destaca são as relações de repressão e resistência, dando duas páginas de seu trabalho para ressaltar essas questões. “Mais de trinta expedições foram feitas contra Palmares” (SÃO PAULO, SD, nº 90), evidencia a autora, as relações entre o governo do quilombo e a Coroa Portuguesa marcam o tom da prescrição, que, embora a todo momento traga a noção de que estamos vendo um filme, não deixa de fazer do mesmo uma demonstração da realidade, como veremos no trecho, logo após a autora falar sobre as incursões lideradas por Domingos Jorge Velho:

Uma lenda surgiu desse episódio: a de que Zumbi ter-se-ia atirado de um despenhadeiro ao reconhecer a derrota. Entretanto, como mostra o filme, Zumbi, traído por um mulato que fora torturado pelos portugueses, é atacado em seu esconderijo por uma coluna de paulistas e resiste com seus homens até ser morto por André Furtado de Mendonça, que depois se gabaria enormemente desse feito (SÃO PAULO, SD, nº 90).

Percebemos que a autora não só traz uma versão que busca expurgar uma “lenda”, mas também busca demonstrar a ideia de veracidade colocada na película, em um trecho seguinte essa ideia fica ainda mais manifesta, quando ela aponta que: “alguns historiadores” discordam que Domingos Jorge Velho deveria receber os méritos pela vitória contra Palmares, uma vez que teve ajuda de Bernardo Vieira Melo, e esse sim teria sido o verdadeiro homem por trás da derrota de Palmares, assim como Coletta diz: “fato mostrado no filme” (SÃO PAULO, SD, nº 90). Ou seja, *Quilombo* é um filme que mostra, cruamente, fatos, aparentemente sem nenhuma interferência da

direção e da equipe técnica, poucas vezes elucidadas pela autora, que ainda aponta para uma perspectiva de que a obra de Cacá Diegues, além de tudo, é capaz de desconstruir discussões historiográficas ou crenças populares acerca do episódio que ela envolve, sendo esse uma mistura de “contradocumento” e “ressurreição do passado”.

Vemos claramente uma prescrição que aponta para um filme como “Arte do Real”, ressurreição e contradocumento ao desconsiderar todos os aspectos não realistas e teatralizados da obra de Cacá Diegues, que, inclusive, é o que chama a atenção no filme. Como Rosenstone comentou: “*Quilombo* não é só um filme é puro carnaval” (ROSENSTONE, 2013, p. 37).

Podemos denunciar a falta de uma prescrição que demonstrasse como esses aspectos cinematográficos, e essa história, talvez pudessem ser ponto de observação para aludir a um Brasil mais de 1984, do que da época dos Palmares, detalhe esse que poucas prescrições da nossa seleção tomam cuidado em observar, 1984 é o ano final da campanha das *Diretas* que marca a derrota, de uma luta do povo brasileiro contra a repressão da ditadura, que acabou em traição. Levar esse aspecto para a sala de aula também poderia ser importante para os professores e alunos. Neste caso, a opção de Cacá Diegues por uma narrativa mais alegórica do que o comum, seria um bom pretexto para o professor dialogar em sala de aula sobre as intenções do diretor.

No entanto a autora aponta para um outro lado dessa face de trazer o filme como marca do presente quando alude às lutas pela independência na África e as formas de governo atuais dos países africanos, assim a autora explica:

Como havia muitas etnias em Palmares – angolas, iorubás, dentre outras, curiosamente Ganga Zumba adverte a um de seus interlocutores, como se vê no filme: “Fale em linguagem de branco que é pra gente se entender”. Por ironia da história, é o idioma português que dá unidade. Isso vai ocorrer, por exemplo, séculos mais tarde, com povos divididos em tribos e etnias, como em Angola, na África. Na luta pela independência nas décadas de 1960 e 1970, é o português que dá unidade ao país. E, ainda hoje, com a guerra da Unita contra o governo central, é o MPLA (Movimento pela Libertação de Angola), hoje um partido governista, quem defende a integração de negros e brancos e difunde o idioma português. SÃO PAULO, SD, nº 90)

A seção “Afinidades” traz uma perspectiva mais incisiva sobre as questões raciais no Brasil. A parte de livro desse tópico abarca uma bibliografia com ao menos dois destaques interessantes sobre o assunto: *Da Senzala à Colônia*, de Emília Viotti da Costa; e o controverso e questionado *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Essas obras trazem ao professor um arcabouço historiográfico teórico, para que o mesmo compreenda as relações entre escravizadores e escravos

no Brasil, tentando proporcionar uma perspectiva que muitas vezes possa fugir daquela proposta pelo próprio filme ou até mesmo embasar o que os autores revelaram em suas prescrições.

A próxima prescrição conta com três autores que já fizeram análises de documentários: Antônio Carlos Gonçalves; Maria Angélica Campos Resende e Kátia Gerab. Os três autores aparecem juntos na prescrição do filme: *Do Outro Lado da Sua Casa*. Trata-se de um documentário que discute a questão dos desabrigados de São Paulo, foi concluído em 1985, dirigido por Marcelo Machado, Paulo Morelli e Renato Barbieri; e é o filme nº 20 da série *Apontamentos*. Agora o filme que analisaremos, 17º a aparecer no currículo e 45º da série *Apontamentos*, é o clássico ítalo-argelino: *A Batalha de Argel*, filme de 1965, dirigido pelo italiano Gillo Pontecorvo, a obra foi premiada em Veneza recebendo o *Leão de Ouro de São Marco*⁹⁹.

O filme é indexado com os temas: colonialismo, repressão e terrorismo, que já foram discutidos linhas acima, mas que podem servir para entendermos nossas observações acerca das seções “Resumo” e “Disciplinas Indicadas”. No primeiro dos tópicos citados temos a seguinte descrição da obra:

Drama ficcional de guerra que são narrados os principais acontecimentos que antecederam o processo de independência da Argélia, no fim da década de 50. O atorprotagonista do filme foi também um dos participantes da luta dos argelinos contra a colonização francesa: Ali La Pointe, líder da Frente de Libertação Nacional (FLN). Há cenas de violência. (SÃO PAULO, SD, nº 45).

Percebemos nesse trecho uma opinião que apresenta uma dicotomia entre ficção e veracidade dos fatos, que, inclusive, aparece de forma bastante confusa. Primeiro nos é mostrado que se trata de uma ficção, mas que essa ficção narra os acontecimentos, o que nos dá uma noção de veracidade. No entanto, o que chama atenção é o segundo trecho onde consta uma informação que dá a entender que o ator principal do filme também foi guerrilheiro no conflito franco-argelino, isso se trata de uma inconsistência histórica. Primeiramente, Ali La Pointe faleceu em 1957; e o protagonista do filme é o ator Brahim Haggiag¹⁰⁰ que o interpreta, é inegável que a feição dos dois é muito parecida, mas não se trata da mesma pessoa. Essa inconsistência pode causar problemas ao professor, da mesma ordem, que José Roberto Ferreira Martins elucidou, em *Sobre a Origem da*

⁹⁹ O Filme também recebeu um prêmio da *British Academy Film Awards* (BAFTA), em 1972, mas essa informação não consta na ficha técnica.

¹⁰⁰ O ator argelino realizou várias obras do cinema dos anos 1960 e 1970, cabe destacar a sua participação na adaptação para o cinema de *O Estrangeiro*, uma adaptação da obra homônima de Albert Camus, onde protagoniza um dos árabes no clímax da obra.

Riqueza, com a desmoralização do docente perante a sala diante um fato que não guarda consistência. Porém, na explicação da Proposta Curricular de 1993, o termo “ator” é suprimido do texto do resumo, deixando claro para os docentes que o filme conta a história de Ali La Pointe e não que o mesmo participa do filme.

História, Sociologia e Filosofia Política, são as três disciplinas que constam na segunda seção da nossa análise. Em História é indicado que se trabalhe: “o colonialismo nos séculos XIX e XX”, chama atenção a falta de preocupação com a questão das independências, uma vez que, na Proposta Curricular, essa obra é relacionada, justamente, para tratar especificamente dos processos de independência e não somente da colonização. No currículo, o filme aparece indicado em um parágrafo entre as sugestões de leitura: *Argélia: a guerra e a independência*, de Mustafá Yazbek, e *A luta contra a metrópole: Ásia e África*, de Maria Yeda Linhares, ambos da *Coleção Tudo é História*; e *A Descolonização da África e Ásia*, de Letícia Bicalho Canedo, presente na *Coleção Discutindo a História*.

Porém, em Sociologia e Filosofia Política as prescrições já trazem assuntos mais profundos: na primeira disciplina indica que o filme pode tratar do nacionalismo, a religião e a língua como forma de resistência; enquanto na segunda indicação, eles sugerem a abordagem do tema “terrorismo” em sua dicotomia, como repressão, quando esse advém do Estado, e como resistência, quando a prática vem dos revolucionários. É indicado a, também, “indispensável”, leitura dos cadernos 2 e 3 de *Lições com Cinema*.

Antonio Carlos Gonçalves dedica quatro páginas da seção “Aspectos Cinematográficos” para falar do filme *A Batalha de Argel*. Na primeira parte do texto o autor traz um panorama da obra e da ideologia do diretor que pode ser resumir na frase: “o cinema de Pontecorvo tem uma forte afinidade com as questões sociais e políticas” (SÃO PAULO, SD, nº 45). O autor da prescrição também lembra que *A Batalha de Argel* foi censurado na França, sendo liberado somente nos anos 1970.

Gonçalves inicia a sua análise filmográfica abordando, antes de mais nada, o próprio contexto histórico do qual o filme trata, em suas palavras:

O substrato do filme é o imperativo histórico do momento. O colonialismo já estava com os dias contados ao final da Segunda Guerra. A Europa se via compelida a abandonar seus domínios africanos e asiáticos, em tempos de reação violenta. *A Batalha de Argel* é a radiografia de uma etapa terminal do colonialismo do século XX, de um inevitável e irreversível fim. (SÃO PAULO, SD, nº 45).

O que temos aqui nesse texto é uma demonstração muito clara de como se aborda uma obra cinematográfica a partir do seu contexto de produção: o neocolonialismo. Gonçalves faz uma série de apontamentos estéticos que trazem uma noção a mais, deixando claro a intenção do diretor de fazer uma obra de arte. Cita, por exemplo, a opção do diretor por filmar em preto e branco com a finalidade de dar à obra um aspecto realista de cinejornal. O ponto de questionamento da realidade inserida no filme pode ser notado nas seguintes palavras: “[...] trata-se de um filme, de um trabalho artístico e o mérito é de Pontecorvo. Ele reconstruiu os principais momentos dessa fase histórica do domínio francês em Argel. Não há uma cena sequer da batalha real” (SÃO PAULO, SD, nº 45).

Elementos de edição, fotografia e banda sonora são constantemente mencionados nesse texto, termos como: “corte”, “plano”, “*off*”, “música e câmera”, “música forte” aparecem nos parágrafos que fazem uma análise do filme, a todo momento, também é mencionado o cineasta e a câmera, como os que conduzem as ações, e Gonçalves não deixa de explicitar o ponto de vista que o diretor do filme defende:

Pontecorvo apresenta com a mesma dureza a violência de ambos os lados. A brutalidade, a dor e o desespero atingem argelinos e franceses. No final de cada ação terrorista ou militar, os civis serão as maiores vítimas. O que interessa é o movimento histórico. Todos os fatos, assim, estão submetidos ao determinismo histórico (SÃO PAULO, SD, nº 45).

Para nós, a posição de Gonçalves para com o filme é clara: não se trata de uma obra de “Arte do Real”, ilustração ou ressurreição histórica, mas uma obra-manifesto um “contradocumento”, quase como vimos em *Giordano Bruno*, onde o cineasta busca dar novas interpretações aos fatos fugindo da visão oficial. Não podemos esquecer que Pontecorvo vive os mesmos “Anos de Chumbo” da Itália, já citados, o que pode ficar claro quando vemos e percebemos que o tema central de *A Batalha de Argel* pode não ser somente a descolonização, mas também o terrorismo que veremos no próximo tópico.

Gerab e Resende trazem para nós a seção “Aproximação” em mais quatro páginas, o texto pode ser dividido em duas partes: uma na qual é relatado de maneira generalizada o processo chamado de neocolonialismo, e outra parte onde se faz uma análise do filme com os acontecimentos históricos. Essa parte da prescrição traz um trecho muito bem formulado, principalmente se considerarmos a limitação de laudas. Temos citações de Jean-Paul Sartre, Albert Camus e do líder argelino Ferhat Abbas; e uma menção ao livro *Os Condenados da Terra*, do psiquiatra Frantz Fanon. É importante ressaltar que Fanon e Camus ganham uma explicação sobre suas carreiras na seção “Notas”; *Os Condenados da Terra* e a obra *Colonialismo e neocolonialismo*, de Sartre, são

citados em “Afinidades”. Essas características mostram uma preocupação das autoras em munir o corpo docente da rede estadual em relação ao tema.

Na análise geral, tanto do momento histórico, quanto do filme, a questão violência tanto dos colonos quanto dos argelinos dá a tônica do texto. Embora no começo as palavras das autoras apontem um viés um tanto quanto maniqueísta, na citação de Camus observamos um ponto de vista que condena o terrorismo, independente do lado que o pratique. Essa observação leva o texto até a mencionar que o filme, embora tenha sido proibido no Brasil até o ano de 1983, foi usado em aulas antiguerrilha na Escola Superior de Guerra brasileira (SÃO PAULO, SD, nº 45).

Mas, justamente, nesse caso, o ponto de vista das autoras, se mostra inclusive oposto ao de Albert Camus. Para elas, existe, sim, uma divisão clara entre “os bons” e “os maus” no filme, como podemos ver:

As imagens de Pontecorvo são contundentes. A tortura, levada aos limites mais degradantes, serviu para enfraquecer física e moralmente os revolucionários, quebrando a resistência e anulando a dignidade do torturado, imprimindo-lhe a condição de inferioridade, que exclui toda e qualquer possibilidade de ação (SÃO PAULO, SD, nº 45).

Portanto, vemos que mais que um manifesto contra o colonialismo, Gerab e Resende trazem consigo uma perspectiva onde o filme relata uma certa realidade, aquela vivida pelo colonizado, estabelecendo aqui um ponto de contato do filme com a “Arte do Real” e ilustração, mas não se mostra na prescrição que se pretenda com o filme uma ressurreição histórica, ao mesmo tempo, que a fita é vista como “contradocumento” quando as autoras enxergam que a narrativa condiz com a verdade do colonizado como a que contesta o ponto de vista do colonialismo, principalmente daqueles que viram a dominação europeia como um modo de ascensão econômica e social no continente europeu.

A última prescrição a ser analisada traz como seus autores Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba. Ambos escrevem os textos de *Guerra dos Pelados*, filme de Sylvio Back, concluído em 1970 e premiado em Málaga, vencedor do Prêmio de Qualidade pelo Instituto Nacional de Cinema. Quanto aos autores da prescrição essa é a segunda de Elias Thomé Saliba e a terceira de Ricardo Picchiarini, sendo esse último o único autor que escreve em três documentos.

Das prescrições de ficção essa é a única que não tem indicação de filmes na seção “Afinidades”, apenas dois livros, um que fala do messianismo e outro do movimento do Contestado, são eles: *Messianismo e conflito social*, de Maurício Queirós, e *Os errantes do novo século*, de Douglas Monteiro.

Iniciaremos, como de costume, trazendo os aspectos das seções: “Resumo”, “Disciplinas Indicadas” e “Notas”. Na primeira seção temos um resumo bem direto do filme: se trata de um drama que fala sobre um dos episódios da Guerra do Contestado, que aqui é chamado de Movimento, e que foi baseado no romance *Geração do Deserto*, escrito por Guido Wilmar Sassi.

A relação entre cinema e literatura, mesmo que brevemente, é abordada nessa prescrição. Na seção “Disciplinas Indicadas” temos em: História, onde se sugere a abordagem do Movimento do Contestado e também dos outros movimentos da “nascente República”, mas dando ênfase na “penetração do capitalismo internacional”; já em Sociologia, a sugestão vai para o estudo da “religiosidade popular”. A seção “Notas” traz três informações: uma explicando o que é *Cinema Novo*; uma dizendo que os filmes citados na prescrição se encontram no acervo da videoteca; e uma explicando o recurso *off*.

A seção “Aspectos Cinematográficos”, escrita por Picchiarini, aborda muito da carreira do autor e de sua relação com tema da exploração de araucária e as populações que sofrem com isso. É interessante observar que diversos dados são dados acerca de suas obras documentais e de ficção, e até mesmo um parágrafo explicando o movimento *Cinema Novo*. Mas o autor, não escreve uma linha sobre o filme em si.

O texto de “aproximação”, escrito por Elias Thomé Saliba, é muito mais completo em relação às informações sobre o filme. Em suas primeiras palavras o historiador, autor da prescrição, já nos deixa claro o seu posicionamento diante do filme:

Observe-se, em primeiro lugar, que o filme se inspira no romance *Geração do Deserto*, de Guido Wilmar Sassi e que, portanto, como ficção, não tem compromisso de ser fiel aos fatos e personagens do Movimento do Contestado. Ainda assim, o filme trata talvez de um dos episódios mais sangrentos do movimento [...] (SÃO PAULO, SD, nº 179).

Percebemos que o autor tem uma posição dúbia em relação ao filme, primeiro ele não expõe a realidade, mas, ao menos, ele tem utilidade para suscitar o debate e ilustrar o episódio. Então, o autor entra com os alunos na prescrição, dizendo ser importante localizar geograficamente os territórios citados e também localizar historicamente a Guerra do Contestado, segundo ele: “[...] no quadro das rebeliões mais importantes que – a exemplo do Movimento de Canudos – abalaram a sociedade brasileira no início da República” (SÃO PAULO, SD, nº 179).

Na continuidade de seu texto, Saliba aponta o filme como “um pretexto para analisar e discutir os aspectos essenciais da história do Contestado”, para o autor a ênfase do debate deve ser estabelecida através das ideias de repressão e resistência, a essa junção ele propõe uma observação

em dois momentos: primeiro, no que denomina como “tradição de violência no planalto catarinense, sugerindo que se discuta o tema abordando desde a Farroupilha até a Revolução Federalista, de 1893; em segundo, trazendo a questão da entrada do capitalismo internacional no Brasil, pela chegada da *Rail Way Company*, responsável pela linha de ferro que atravessou a região e as explorações da *Southern Brazil Lumber & Colonization*, uma empresa madeireira que extraía e monopolizava a exploração dos recursos na região.

Porém, para o autor, essa relação conflituosa fica mais explícita no filme quando o mesmo aborda as questões de religiosidade popular, o autor observa as questões de metáforas que aparecem no filme. Uma discussão um pouco mais aprofundada é feita em relação, inclusive, ao nome do filme:

A principal referência é aos "pelados", nome dos que se filiavam a uma espécie de "Irmandade" que tinha como referência básica o "santo" José Maria. Como parte da tradição oral da região, a história do "monge" José Maria é obscura; Segundo os analistas, os "monges" seriam vários e de diversas épocas, todos leigos, refletindo a ausência de padres e a pouca penetração da Igreja na região. O nome "pelado" viria da forma como cortavam o cabelo, inspirando-se em "São José Maria". (SÃO PAULO, SD, nº 179).

Saliba ainda traz uma perspectiva interessante quando faz a leitura de uma imagem do filme, aqui o autor mostra para o leitor uma noção de observação estética e metafórica que uma cena de cinema pode trazer. O autor abarca todos os elementos da cena demonstrando toda carga ideológica que uma cena de um filme pode trazer à noção de “contradocumento”: “A ‘queima’ final do Velho beato, juntamente com a imagem do santo que ele carregava, parece sugerir, metaforicamente, a ansiedade da ideologia dominante em ‘apagar’ da memória coletiva e da história quaisquer ‘lembranças’ da revolta” (SÃO PAULO, SD, nº 179).

Finalizando a seção e o seu texto, Saliba propõe que é possível discutir o mito da natureza pacífica do povo brasileiro através dessa obra de arte, desconstruindo a ideia de pacifismo do povo brasileiro, também considera a possibilidade de se pensar essa revolta como algo a mais, sugerindo que o primitivismo delegado a esses movimentos não passa de uma observação preconceituosa, criada no próprio período e que se arrasta até os dias atuais, e por isso nos faz perceber que nessa questão o filme pode ser pensado como meio de introduzir um assunto pouco usual em sala de aula.

Podemos ver um tratamento muito interessante dado por Elias Thomé Saliba ao filme *A Guerra dos Pelados*. Longe de propor uma análise da realidade, o autor expõe todas as características artísticas e os debates e leituras que a mesma pode suscitar. Embora com todos esses

elementos, o autor não aborda a questão da existência de um diretor e uma equipe de cinema que falam e escrevem a história com a câmera. Picchiarini faz uma contextualização da obra do diretor, mas o autor não aborda o filme em seu momento histórico, portanto: qual seria a relação de *Guerra dos Pelados* com o Brasil de 1970? Fica para nós essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TODO FILME TEM UM FINAL ABERTO.

Nas linhas acima vimos o delinear de uma longa história que, de certa forma, tem um começo difuso, porém está longe, ou até mesmo, nunca terá um fim que é a história do Cinema e do Ensino de História. Consigo arriscar que nenhuma disciplina escolar tem tanta afinidade com a sétima arte quanto a História, afinal, ela não só utiliza os filmes, como, muitas vezes, serve de pano de fundo para muitas das obras cinematográficas que têm como objetivo suscitar em nossas memórias aquele acontecimento do passado que não devemos esquecer. Como vimos, esse é em muitas vezes o caso da série *Apontamentos*.

É importante reiterar que essa história entre o cinema e as ciências humanas, principalmente a História, passou por vários momentos, primeiramente do filme pensado como uma ilustração ou ressurreição do passado, do ponto de vista de Jonathas Serrano, até que em 1970 ele alcança o seu *status* de documento e testemunha da história, com Marc ferro. Elias Thomé Saliba ressalta em artigo, para a coletânea *Lições com Cinema: volume 2*, que essas reviravoltas acontecem por conta de mudanças epistemológicas na própria história que passa a buscar pela compreensão das mentalidades humanas, ou seja, como os homens se compreendiam, a isso o autor aponta:

Assim, o que tem marcado a produção historiográfica dos últimos anos é uma preocupação reiterada e generalizada com os temas simbólicos, com a dimensão cultural dos eventos e com as questões do imaginário. Por isso começamos falando de uma aproximação maior das ciências humanas com o cinema (SALIBA, 1994, p. 64).

Todo esse escopo teórico e experiencial serviu para consolidar a ideia desse trabalho, que consistia em observar o que diversos autores, com variadas formações, histórias e experiências, observavam o cinema dentro dessa série que também foi formulada por e com variadas formas de pensamento e experiências. Porém, ao mesmo tempo, é interessante observar como que as prescrições não conseguem sair muito de determinados aspectos canonizados no uso do cinema para o Ensino de História. Esses aspectos são notados principalmente nas análises dos filmes de Documentário Televisivo e Documentário da nossa prescrição, são poucos os autores que conseguem vincular o que o diretor e a equipe do filme pensam em relação àquilo que ele nos mostra na tela.

Os filmes de ficção têm um tratamento ambíguo, mas que funciona de forma conjunta, no caso, pensando no que disse Bernardet, fica claro que os prescritores não pensam nessas obras como

a “frase solta no ar”, mas, de toda a forma, esses filmes são vistos muitas vezes como uma ilustração, ressurreição ou até mesmo a própria realidade que é posta para seu espectador através da palavra centralizada principalmente no diretor. Ainda podemos notar, nas prescrições, que para chegar às suas conclusões os autores trouxeram uma linguagem cinematográfica e histórica muito mais densa e analítica, permitindo o professor leitor desse material se aprofundar no filme e no tema, mesmo mantendo uma conclusão final baseada nas interpretações mais comuns.

Já os Documentários e Documentários Televisivos foram analisados por muitas vezes sob um ponto de vista muito menos técnico em relação às questões cinematográficas que sofriam, inclusive, certo declínio das produções televisivas em relação aos documentários, dentre o material analisado, somente o filme *Ernesto Varela em Serra Pelada* contava com um especialista em cinema no corpo de prescritores, isso também, como foi demonstrado, é a causa da ausência de um panorama histórico, uma vez, que somente uma historiadora analisou essas produções, mas que não tinham indicação para história. E os Documentários, contavam com uma análise um pouco mais densa, mas por muitas vezes caíam na observação comum de reprodução da realidade, exceto quando analisados por autores como Saliba, Ferretti e Picchiarini.

Mas proponho que pensemos em algumas questões. Primeiramente vemos uma clara observação desses filmes e uma escolha das obras por parte do idealizadores do projeto como uma forma de suscitar, por intermédio da história dos filmes, as mais importantes questões relacionadas com repressão e resistência da época, dos 154 filmes selecionados para História 70 abordam a questão de conflitos e 22 trazem esses filmes junto com a ideia de trabalho. O que podemos ver, então, é uma proposta que busca nos filmes uma relação com aquilo que o Brasil é nos anos 1980 e 1990, ao menos nos aspectos centrais da vida cotidiana dos trabalhadores: uma infundável luta por direitos.

Uma outra questão é pensada de forma que: embora essas visões trazidas pelos autores de base sejam amplamente criticadas quando se usa o filme em sala de aula é possível também pensar nas mesmas como possibilidades que podem gerar críticas dos próprios alunos e professores. Inclusive algumas prescrições trazem essa sugestão como as feitas por José Ferreira Martins em *A Origem da Riqueza*, ou por Rosalva Portella e Rosaly M. Braga Chianca em *Ernesto Varela em Serra Pelada*. Nesses textos vemos observações claras sobre tentativas de alerta mostrando que os documentários têm seu tempo e espaço de produção.

Podemos também falar sobre os termos técnicos que não assumem uma unanimidade nas prescrições, algumas sequer abordam os filmes com sua estética ou linguagem, no entanto, as intersecções entre os filmes prescritos e os demais filmes da seção “Afinidades”, em conjunto com o material *Lições com Cinema*, trazem várias possibilidades para que o professor transite entre filme

e texto, crie e desenvolva debates com os alunos, mesmo quando esses debates não estão claramente postos quando se assiste apenas ao filme, porém que podem ser levantados na leitura de uma prescrição, como é o caso dos filmes *Mãe Terra* e *A Sangue Frio* da TV Viva.

Assim como não há neutralidade em uma obra cinematográfica, os volumes da série *Apontamentos* também demonstram uma diversidade de pontos de vista e de posicionamentos de seus autores. Algumas são muito evidentes, como a crítica aberta feita por José Ferreira Martins ao paradigma marxista, outras são vinculadas à própria formação dos autores. Neste caso, podemos citar como exemplos as prescrições do professor Elias Tomé Saliba, historiador e estudioso do cinema que traz em seus textos a preocupação com o momento histórico seja que o filme retrata, seja de sua produção, bem como posiciona o contexto historiográfico no qual se insere. De outro lado, temos o professor Celso Ferreti, estudioso da educação, que traz debates sobre o cotidiano das escolas, os problemas relacionados à exibição dos filmes, enfim, relacionam suas prescrições com a cultura da escola pública paulista dos anos 1980/90. Os últimos autores, ambos escreveram textos para a coleção *Lições com Cinema* trouxeram uma visão bastante ampla sobre as obras que analisaram.

As nuances e as disparidades das prescrições da série *Apontamentos* talvez sejam fruto do tamanho e da ambição que envolveu o projeto. A quantidade de profissionais envolvidos, de filmes escolhidos, de textos elaborados, dificilmente poderiam formar uma unanimidade de opiniões e olhares sobre o cinema, mesmo que, como já foi dito, muitas dessas leituras estejam baseadas em cânones que hoje já podem ser considerados centenários, é possível também observar variações e constatar que os professores estavam, e estão, bem munidos de um material para abordar o cinema em sala de aula.

O projeto, de certa forma, foi duradouro e, como já dissemos anteriormente, não teve necessariamente um fim, assim como nenhum programa escolar necessariamente tem, pois, afinal, se esse não vigora por muito tempo como prática, ele, muitas vezes, permanece arquivado permitindo os estudos, no nosso caso, o fim da videoteca “Ceduc-vídeo” só ocorre devido uma mudança técnica da passagem do *VHS* para o *DVD*. Mesmo assim, esse material, seus textos prescritivos e artigos continuam arquivados no *CRE Mario Covas* para o acesso de qualquer docente que queira se aventurar nessas páginas.

E não por isso, sucessivos projetos cinematográficos para a educação foram implementados nos últimos anos, *Luz, Câmera...Educação*, de 2008, é uma dessas propostas para a rede estadual de ensino e foi produzida pela própria FDE. Em âmbito nacional foi aprovado, em junho de 2014 a lei 13.006/2014, que obriga a exibição semanal de ao menos 2 horas de filmes nacionais em escolas estaduais, claro que é possível escrever diversas observações sobre isso, lembrando dos nossos

autores, que o filme é, por muitas vezes, visto como uma forma de “matar aula” ou que não pode atrapalhar o bom andamento do regime e da disciplina escolar. Mas, ao mesmo tempo, vimos com Marc Ferro que o cinema está aí para destruir aquilo que foi construído por anos e anos, então, por que não, como os filmes, indisciplinar a disciplina escolar? É isso que de certa forma Ferreti propõe em seu texto supracitado.

Por fim, é válido ressaltar que embora o material da série *Apontamentos* e da videoteca “Ceduc-vídeo” tenham número limitado de números e exemplares, o número de leituras possíveis desse material é claramente infinito. Os 19 filmes aqui analisados têm pretensão de apenas mostrar uma parte e uma das infinitas chaves de leitura dessas obras, trazendo à tona observações que só foram possíveis graças à disponibilização e arquivamento desse acervo, do qual caso fosse perdido levaria consigo mais um pedaço da história do cinema e da educação de São Paulo e do Brasil.

É importante também ressaltar que este material foi produzido em um momento no qual o acesso a estas análises não era tão facilitado como nos dias atuais – para encontrar uma análise sobre qualquer filme seria preciso recorrer a diversas publicações, a bibliotecas especializadas, a produções especializadas. A própria reprodução destes filmes nas escolas só seria possível se ela tivesse o “aparelho de DVD”, comprado, provavelmente, com alguma verba oriunda das festas escolares promovidas pelas Associações de Pais e Mestres. Desta forma, esta coleção adquire um papel precioso ao favorecer a exibição e o debate da Sétima Arte nas escolas públicas estaduais paulistas.

Assim, encerro essas linhas trazendo na “Parte Propositiva” uma nova organização desse material focado no Ensino de História, com o objetivo de que não se esvaia nem o material e nem os textos escritos por essa grande variedade de professores, professoras, autoras e autores que, um dia, na conturbada década de 1990, dedicaram seu esforço a docentes e discentes para que o cinema e suas histórias de repressão e resistência adentrassem à sala de aula.

4 – UMA TABELA PARA A VIDEOTECA: OS FILMES DA VIDEOTECA CEDUC-VÍDEO ELENCADOS PARA ENSINO DE HISTÓRIA

Como disse Venâncio da Silva, em citação feita no capítulo 2 dessa dissertação, um acervo nunca acaba, ele nunca se completa, está sempre em transformação e pode ser estruturado e reestruturado de diversas formas possíveis (VENÂNCIO DA SILVA, 2009), por conta desses atributos que um acervo possui, é possível então pensar em novas formas de organizá-lo, para diversos usos possíveis. Aqui, nesse caso, a nossa proposta é apresentar uma tabela dos filmes prescritos para a disciplina de História com as seguintes informações: título e data da obra, direção, nacionalidade do filme, tempo de duração e os autores da prescrição da série *Apontamentos*.

Todas as informações da tabela foram diretamente retiradas das prescrições do material da série *Apontamentos*, por isso podem conter alguns problemas, tais como ausência de duração ou nacionalidade do filme diferentes de outras fontes de pesquisa, como demonstra o caso do filme *Lembrai-vos de 37*, a prescrição, anteriormente analisada, que no documento aparece sem data de produção.

É interessante justificar aqui nossas escolhas. Primeiramente, não é preciso fazer qualquer relevância em relação a listar o filme pelo nome, mas sim é muito importante ressaltar a escolha da data do filme e da nacionalidade do mesmo, que muitas vezes corresponde com a nacionalidade, ou até mesmo o local onde o diretor habita e habitou por determinado tempo de sua vida. Nesse caso, podemos citar como exemplo o cineasta moçambicano radicado no Brasil, Ruy Guerra, que realizou, dentre outras obras, *Os Fuzis*, nº 72 da série. Nessa questão é importante salientar que, embora seja um filme brasileiro, o diretor, nascido em 1931, passou sua infância e juventude em Moçambique, mudou-se para Paris aos 20 anos onde estudou cinema, e veio para o Brasil em 1958. É importante salientar esses fatos, pois a biografia do autor pode estar relacionada com a obra do mesmo.

Podemos também considerar o exemplo do filme *Viva México!*, a obra foi rodada em duas etapas, realizada em seu princípio pelo cineasta soviético Sergei Eisenstein, e concluída por seu conterrâneo, Grigory Alekandrov. O filme é catalogado na série *Apontamentos* como sendo uma obra do México, pois foi nesse país em que o título foi rodado, mas é importante ressaltar que se trata de um filme rodado no país latino americano, mas que carrega em si uma impressão e estética europeia e soviética. Assim, cabe a nós recorrermos a um trecho de Elias Thomé Saliba, que circunda o entendimento desse trecho, falando sobre os questionamentos que fizeram ao diretor Andrej Wajda, quanto ao seu filme *Danton o Processo de Revolução*.

Wajda foi “acusado” de ter dado ao Terror revolucionário uma aparência de gratuidade, ao eliminar todas as referências ao seu contexto: a guerra civil na Vandéia, as revoltas federalistas nas províncias, as ameaças contra-revolucionárias em Paris e a invasão prestes a transpor as fronteiras. Mas as “acusações” ignoravam que Danton...* era, afinal, uma obra de ficção, que a história havia sido construída, no filme, a partir dos recortes de alguém que vivera intensamente a história polonesa das últimas décadas. (SALIBA, 1993, p. 99).

Após essa citação, fica bastante clara a importância de estabelecer a trajetória e as vivências do diretor para melhor entendimento da sua própria obra, são raros os casos em que essa relação não acontece. E na nossa seleção para o Ensino de História da Videoteca Pedagógica da Ceduc-vídeo não existe nenhum filme que possa exemplificar uma falta de relação entre o diretor e a sua obra. Lembrando que, nesses casos, isso remonta à fala supracitada de Tarkovski (2010), o diretor se constitui como um mero organizador de um projeto e não uma pessoa que interfere no seu próprio trabalho com suas subjetividades. Completando com uma citação de Andrei Tarkovski:

Sempre pensei que qualquer pessoa, e qualquer artista (por mais distantes que possam ser as posições estéticas e teóricas dos artistas contemporâneos) deve ser necessariamente um produto da realidade que o cerca. Um artista pode ser acusado de interpretar a realidade a partir de um ponto de vista inaceitável, mas isso não é o mesmo que isolar-se dela. (TARKOVSKI, 2010, p. 199).

Salientaremos agora uma questão fundamental quando se trata da utilização de filmes em sala de aula: a duração das obras. De acordo com Ferretti (1993, p.112 - 113), a inserção de um filme na escola é muitas vezes mal vista quando se trata de uma obra que não estará condizente com o conteúdo escolar ou com aspectos que interfiram na rotina escolar, ou seja, que ultrapassem os horários de entrada, saída, intervalo, e até mesmo que avancem sobre a aula de outro professor.

Porém, existem outras saídas para isso, muitas vezes é possível fazer uso de apenas um trecho do filme para explicar uma ideia, às vezes muito mais salientada na aula e que pode revelar mais coisas sobre o assunto do que passar o filme completo. Em artigo escrito para compor o livro *O Saber Histórico em Sala de Aula*, organizado pela professora Dra. Circe Bittencourt, intitulado “História e Ensino: O tema do sistema de fábrica visto através dos filmes”, Carlos Alberto Vesentini sugere a intercalação de vários trechos de obras cinematográficas como forma de ilustrar a questão por ele proposta. Para mostrar a disciplina fabril, o autor sugere:

A passagem do período da manhã para o da tarde em *Tempos Modernos*, cenas de medição de velocidade e da relação entre esta e o pagamento de quotas em *A Classe Operária vai ao Paraíso*, de Freder e do operário que o antecede com os

ponteiros da máquina em *Metrópolis*, nos remetem do movimento regular do maquinismo para a exigências de ritmo e sua constante ampliação no mesmo sentido, podem ser trabalhadas várias das cenas de relógios, presentes em todos os filmes, aqui o tema do ritmo do trabalho se une com o tempo útil. (VESENTINI, 1997, p. 167).

Portanto, notamos nas linhas acima uma possibilidade infinita de estabelecer recortes para encaixar os filmes na no horário da aula, ou seja, podemos inferir que a minutagem do filme é relativa e que ao professor fazer a seleção e o recorte precisos para seu tema. Muitas vezes também, se ater a um trecho específico do filme é uma possibilidade de usá-lo como ilustração na sala de aula, nesse caso, me refiro a mencionar uma cena clássica de um filme descrevendo a mesma para os alunos como forma de trazer à tona uma imagem, mesmo que no momento lhe faltem recursos técnicos.

Pensando em um fechamento para todas as ideias postas acima, é importante esclarecer que a função do professor como historiador, deve ultrapassar as premissas postas pela análise dos filmes que foram dadas por Marc Ferro, nos anos 70, que dissociava o filme de seu corpo de produção. Assim, aludindo à citação que Circe Bittencourt faz de Pierre Sorlin:

Para Sorlin é preciso que o historiador vá além da análise conjuntural proposta por Ferro e se aproprie das análises dos semiólogos, especialmente Roland Barthes, identificando com maior precisão os signos construídos pelas técnicas do cinema e buscando especificar os mecanismos internos da própria expressão cinematográfica. Sorlin leva em conta o conjunto de elementos de um filme, incluindo sons, vozes, cantos, palavras, música instrumental, ruídos, etc., destacando as diferenças entre fotografia e o filme que desencadeia várias fotografias. Por esse método deve-se considerar a equipe de produção, e não meramente a intenção do diretor do filme, o qual dessa forma se associa a uma história das técnicas de comunicação, assim a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas. (BITTENCOURT, 2008, p. 374).

No último critério da tabela, temos os autores das prescrições na série *Apontamentos*. É interessante, antes de mais nada, analisar aqui o quanto a “Videoteca” pode ser dinâmica, uma vez que, com determinadas informações e o acesso à internet na atualidade, é possível expandir o conhecimento sobre as obras e seus diretores sem, necessariamente, ter contato com textos das prescrições. No entanto, é justificável fazer um parecer para o leitor sobre essa escolha.

Como foi escrito no capítulo 3 desse trabalho, o filme tem uma leitura e a leitura do prescritor pode formar uma terceira visão dessa obra, cabendo destacar os modos de observação de cada um deles acerca de cada película, o que transforma cada uma dessas sugestões em uma visão ímpar, que pode ser intercalada com outros pontos de vista que temos na atualidade, pois hoje, passados cerca de 20 anos do processo de confecção da Videoteca Pedagógica, várias percepções históricas, inclusive sobre o cinema, como vimos em Bittencourt (2008), alteraram-se, possibilitando novas leituras, que podem se completar com aquelas que foram feitas nos anos 90.

Isso posto, segue nossa seleção para uso de docentes na Educação Básica de títulos selecionados pelos autores para a disciplina de História. Considera-se aqui a autonomia dos docentes para fazer novas seleções, reinterpretarem as prescrições, adaptarem as sugestões às suas realidades.

Tabela 4- Relação dos filmes prescritos para o Ensino de História

Título do Filme	Internacional	Diretor	Duração	Autor da prescrição
<i>A Batalha de Argel</i> (1965)	ITA	Gillo Pontecorvo	115 min.	Antônio Carlos Gonçalves; Maria Angélica Campos Resende e Kátia Gerab
<i>A Classe Operária Vai ao Paraíso</i> (1972)	ITA	Elio Petri	115 min.	Ricardo Picchiarini e Luis Nazário
<i>A Década da Destruição: Chico Mendes "Eu Quero Viver"</i> (1987)	BRA	Adrian Cowell	40 min.	Wagner Costa Ribeiro
<i>A Década da Destruição: Montanhas de Ouro</i> (1987)	BRA	Adrian Cowell	50 min.	Wagner Costa Ribeiro
<i>A Guerra do Fogo</i> (1981)	FRA	Jean-Jacques Annaud	100 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>A Guerra dos Pelados</i> (1970)	BRA	Sylvio Back	98 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>A Guerra e as Crianças</i> (1988)	JPN	Sadao Salto	101 min.	Antônio Carlos Gonçalves e José Roberto Martins Ferreira
<i>A História de Qiu Jiu</i> (1992)	CHN	Zhang Yimou	107 min.	Ricardo Picchiarini e Fernando Passos
<i>A Inglaterra Me Fez</i> (1973)	ING	Peter Duffell	100 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>A Missão</i> (1986)	BRA	Roland Joffé	121 min.	José Augusto Aidera; Maria Angélica Resende e Silvia Levi-Moreira
<i>A Noite de São Lourenço</i> (1982)	ITA	Paolo Taviani e Vittorio Taviani	110 min.	Luiz Nazário
<i>A Noite de Varennes</i> (1981)	ITA/FRA	Ettori Scola	112 min.	Luiz Nazário
<i>A Noite dos Desesperados</i> (1970)	EUA	Sidnei Pollack	121 min.	Ricardo Picchiarini e Antônio Rebouças Falcão
<i>A Sangue Frio</i> (1989)	BRA	Tv Viva	16 min.	Sem autor
<i>A Testemunha</i> (1985)	EUA	Peter Weir	112 min.	Antônio Carlos Gonçalves e Terezinha Fogaça de Almeida
<i>A Trapaça</i> (1955)	ITA	Federico Fellini	108 min.	Antônio Rebouças Falcão e Sheila Schvarzman

<i>Acidente de Trabalho</i> (1977)	BRA	Renato Tapajós	17 min.	Celso Ferreti
<i>Adeus, Meninos</i> (1987)	FRA	Louis Malle	103 min.	Ricardo Picchiarini e José Roberto Martins Ferreira
<i>Aguirre a Cólera dos Deuses</i> (1972)	ALE	Werner Herzog	90 min.	Fernão Ramos, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende
<i>Aleluia Gretchen</i> (1976)	BRA	Sylvio Back	118 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Apocalypse Now</i> (1979)	EUA	Francis Ford Copolla	148 min.	Carlos Henrique Vicente e Antônio Rebouças Falcão
<i>Asterix A Surpresa de César</i> (1094)	FRA/BEL	Paul e Gaëtan Brizzi	90 min.	Luiz Nazário e Elias Thomé Saliba
<i>Asterix Entre os Bretões</i> (1986)	FRA/BEL	Pino van Lamsweerde	80 min.	Luiz Nazário e Elias Thomé Saliba
<i>Attila</i> (1953)	ITA/FRA	Pietro Francisci	79 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Avaeté, Semente da Vingança</i> (1985)	BRA	Zelito Viana	110 min.	Marília Franco e Rosalva Portella
<i>Bananas</i> (1971)	EUA	Woody Allen	82 min.	Luiz Nazário e José Roberto Martins Ferreira
<i>Barragem</i> (1986)	BRA	Tv Viva	36 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Nazareth ferreira
<i>Bob Roberts</i> (1992)	EUA	Tim Robbins	103 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Braços Cruzados, Máquinas Paradas</i> (1979)	BRA	Roberto Gervitz e Sérgio Toledo.	75 min.	Antônio Carlos Gonçalves e Celso Ferreti
<i>Bye Ferreira Brazil</i> (1979)	BRA	Carlos Diégues	105 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Nazareth ferreira
<i>Cabaret</i> (1972)	EUA	Bob Fosse	128 min.	Luiz Nazário
<i>Cabra Marcado para Morrer</i> (1984)	BRA	Eduardo Coutinho	119 min.	Antônio Carlos Gonçalves
<i>Capitu</i> (1968)	BRA	Paulo Cesar Saraceni	101 min.	Ricardo Picchiarini e Claudia Ortiz
<i>Casablanca</i> (1942)	EUA	Michael Curtiz	102 min.	Ricardo Picchiarini
<i>Chapeleiros</i> (1983)	BRA	Adrian Cooper	24 min.	Antônio Carlos Gonçalves
<i>Chico Rei</i> (1986)	BRA	Walter Lima Jr.	115 min.	Atônio Penalves Rocha e Antônio Carlos Gonçalves
<i>China, o Império do Centro</i> (1987)	BRA	João Moreira Salles	95 min.	Maria Cecília Martinez
<i>Chove Sobre Santiago</i> (1974)	FRA/BUL	Helvio Soto	109 min.	Fernão Ramos e Katia Gerab
<i>Cinema Paradiso</i> (1990)	ITA/FRA	Giuseppe Tornatore	123 min.	Walter Lima Junior e Cristina Maneguelio
<i>Comício das Diretas</i> (1984)	BRA	Caco Barcellos e Hamilton de Almeida Filho	10 min.	Elias Thomé Saliba
<i>Como Era Gostoso meu Francês</i> (1972)	BRA	Nélson Pereira dos Santos	84 min.	Ricardo Picchiarini e Victória B. Della Coletta
<i>Coronel Delmiro Gouveia</i> (1979)	BRA	Geraldo Samo	92 min.	Marília Franco, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende.
<i>Danton e o Processo de Revolução</i> (1982)	POL/FRA	Andrezj Wajda	131 min.	Luiz Nazário
<i>Delito Matteotti</i> (1973)	ITA	Florestano Vancini	118 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Desaprecido- Um Grande Mistério</i> (1982)	EUA	Constantin Costa-Gavras	116 min.	Fernão Ramos e Victória B. Della Coletta
<i>Diná Sfat na União Soviética</i> (1988)	BRA	Daniel Filho	80 min.	Maria Cecília Martinez

<i>Diretas Ontem</i> (1985)	BRA	ABVP (Associação Brasileira de Vídeo Popular)	30 min.	Elias Thomé Saliba
<i>Do Outro Lado da Sua Casa</i> (1985)	BRA	Marcelo Machado, Paulo Morelli e Renato Barbieri	19 min.	Antonio Carlos Gonçalves, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende
<i>Dois Perdidos Numa Noite Suja</i> (1970)	BRA	Braz Chediak, Néelson Xavier, Emiliano Queiroz	88 min.	Ricardo Piccharinni e Claudia Ortiz
<i>Eleni</i> (1985)	EUA	Peter Yates	122 min.	Antonio Carlos Gonçalves e Maria Cecília Martinez
<i>Eles Não Usam Black Tie</i> (1981)	BRA	Leon Hirszman	127 min.	Ricardo Piccharinni e Katia Gerab
<i>Encurraldo</i> (1971)	EUA	Steven Spielberg	90 min.	Luiz Nazário
<i>Era Uma vez no Oeste</i> (1969)	EUA/ITA	Sergio Leone	165 min.	Antonio Carlos Gonçalves
<i>Ernesto Varela em Serra Pelada</i> (1984)	BRA	Marcelo Tas e Fernando Meirelles	18 min.	Antonio Carlos Gonçalves, Rosalva Portella e Rosaly M. Braga Chianca
<i>Estações</i> (1989)	BRA	Ary N. Trentin	39 min.	Sem autor
<i>Eternamente Pagú</i> (1987)	BRA	Norma Bengell	100 min.	Antonio Carlos Gonçalves e Elias Thomé Saliba
<i>Europa</i> (1990)	DIN	Lars Von Trier	110 min.	Walter Lima Junior e Luiz Nazário
<i>Faça a Coisa Certa</i> (1989)	EUA	Spike Lee	120 min.	Sheila Schvarzman
<i>Festim Diabólico</i> (1948)	EUA	Alfred Hitchcock	105 min.	Antonio Carlos Gonçalves
<i>Filhos da Guerra</i> (1990)	FRA/ALE	Agnieszka Holiand	115 min.	Ricardo Picchiarinni e Alcir Lenharo
<i>Floresta Maldita</i> (1952)	EUA	Felix Feist	89 min.	José Paulo Ferrer, Rosalva Portella e Rosaly M. Braga Chianca
<i>Furyo- Em Nome da Honra</i> (1983)	ING/JPO	Nagisa Oshima	124 min.	Ricardo Picchiarinni e Maria Cecília Martinez
<i>Galipoli</i> (1981)	Australia	Peter Weir	110 min.	Antonio Carlos Gonçalves e Elias Thomé Saliba
<i>Gandhi</i> (1982)	ING	Richard Attenborough	188 min.	Ricardo Picchiarinni e Maria Cecília Martinez
<i>Gamga Zumba</i> (1964)	BRA	Carlos Diégues	100 min.	Ricardo Piccharinni e Antônio Penalves Rocha
<i>Getúlio Vargas</i> (1974)	BRA	Ana Carolina Teixeira Soares	76 min.	Marília Franco, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende
<i>Giordano Bruno</i> (1973)	ITA	Giuliano Montaldo	123 min.	Luiz Nazário
<i>Guerra do Brasil</i> (Sem data)	BRA	Sylvio Back	104 min.	Ricardo Picchiarinni e Elias Thomé Saliba
<i>Guerra e Paz</i> (1956)	EUA/ITA	King Vidor	208 min.	Ricardo Picchiarinni e Maria Cecília Martinez
<i>Hamlet</i> (1948)	ING	Laurence Oliver	153 min.	Ricardo Picchiarinni e Maria Cecília Martinez
<i>Henrique V</i> (1989)	ING	Kenneth Branagh	137 min.	Antonio Querino Neto e Milton José de Almeida
<i>Herói Por Acidente</i> (1992)	EUA	Stephen Frears	114 min.	Ricardo Picchiarinni e Cristina Meneguelio
<i>Imagens do Brasil República</i> (Sem data)	BRA	Sem direção	20 min.	Elias Thomé Saliba
<i>Império do Sol</i> (1987)	EUA	Steven Spielberg	154 min.	José Geraldo Couto e Paula Ortiz

<i>Independência ou Morte</i> (1985)	BRA	Tv Viva	8 min.	Antônio Penalves Rocha
<i>Iracema- Uma transa amazônica</i> (1974-1980)	BRA	Jorge Bodanzky	90 min.	Fernão Ramos e Terezinha Fogaça Almeida
<i>Isabel e Seus Negrinhos</i> (1988)	BRA	Tv Viva	12 min.	Antônio Penalves Rocha
<i>Jango</i> (1984)	BRA	Silvio Tendler	110 min.	Antônio Rebouças Falcão e Antônio Penalvez Rocha
<i>Jânio em 24 Quadros</i> (1981)	BRA	Luiz Alberto Pereira	84 min.	Fernão Ramos e Maria Nazareth ferreira
<i>Japão: uma viagem no tempo</i> (1986)	BRA	Walter Salles Jr.	120 min.	Maria Cecília Martinez
<i>Jk a voz da História</i> (1986)	BRA	Carlos Heitor Cony	50 min.	Antonio Carlos Gonçalves e José Roberto Martins Ferreira
<i>Johnny Guitar</i> (1953)	EUA	Nicholas Ray	110 min.	Marcos Smirkoff e Antônio Rebolsas Falcão
<i>Juízo Final</i> (1975)	ITA	Elio Petri	125 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Kooyanisqatsi</i> (1983)	EUA	Godfrei Reggio	87 min.	Luiz Nazário e Wagner Costa Ribeiro
<i>Lamarca</i> (1994)	BRA	Sérgio Rezende	130 min.	Ricardo Picchiarinni e Fernando Passos
<i>Lampião e Maria Bonita</i> (1981)	BRA	Paulo Afonso Grisolli	101 min.	Ricardo Picchiarinni e Antônio Penalves Rocha
<i>Lembraí-vos de 37</i> (sem data)	BRA	Wilson Paraná	60 min.	Elias Thomé Saliba
<i>Libertação 8 de maio 9 H 1945</i> (1994)	EUA	Arnold Schwartzman	100 min.	Marcos Smirkoff e Antônio Rebolsas Falcão
<i>Libertários</i> (1976)	BRA	Lauro Escorel Filho	26 min.	Ricardo Picchiarinni e Marira Nazareth Ferreira
<i>Lúcio Flávio, o passageiro da agonia</i> (1977)	BRA	Hector Babenco	120 min.	Maria Dora Mourão, Maria Angélica Campos Resende e Silvia Levi-Moreira
<i>Lucky Luciano</i> (1973)	ITA	Francesco Rossi	sem duração	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Marco Polo: viagens e descobertas</i> (1982)	ITA	Giuliano Montaldo	270 min.	Maria Cecília Martinez
<i>Menino de Engenho</i> (1965)	BRA	Wlaler Lima Jr.	110 min.	Marília Franco e Terezinha Fogaça de Almeida
<i>Menores Prostitutas</i> (1984)	BRA	Tv Viva	9 min.	Celso Ferreti
<i>Mephisto</i> (1981)	HUN	István Szábó	135 min.	Luiz Nazário
<i>Morte e Vida Severina</i> (1981)	BRA	Walter Avancini	57 min.	José Augusto Aidera e Terezinha Fogaça de Almeida
<i>Mulher Índia</i> (1985)	BRA	Eliani Bandeira	30 min.	Antonio Penalves Rocha
<i>O Anjo Azul</i> (1930)	ALE	Josef von Sternberg	109 min.	Luiz Nazário
<i>O Cangaceiro</i> (1950)	BRA	Lima Barreto	92 min.	Ricardo Picchiarini e Antônio Penalves Rocha
<i>O Caso dos Irmãos Naves</i> (1967)	BRA	Luiz Sérgio Person	92 min.	Antônio Carlos Gonçalves e Jean-Claude Bernadet
<i>O Cuko na Floresta Negra</i> (1984)	CZECH	Antonín Moskalyk	70 min.	Antônio Carlos Gonçalves
<i>O Encouraçado Potemkin</i> (1925)	URSS	Sergei Eisenstein	65 min.	Maria Dora Mourão, Maria Angélica Campos Resende e Silvia Levi-Moreira
<i>O Galante Mr. Deeds</i> (1936)	EUA	Frank Capra	110 min.	Marcos Smirkoff e Elias Thomé Saliba
<i>O Homem da Capa Preta</i> (1985)	BRA	Sérgio Rezende	120 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez

<i>O Incrível Exército de Brancaleone</i> (1965)	ITA	Mario Monicelli	90 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>O Mensageiro</i> (1971)	ING	Joseph Losey	116 min.	Cristina Bruzzo
<i>O Nome da Rosa</i> (1986)	FRA/ITA/ALE	Jean-Jacques Annaud	130 min.	Luiz Nazário, Maria Angélica Campos Resende e Silvia Levi-Moreira
<i>O País dos Tenetes</i> (1987)	BRA	João Batista de Andrade	85 min.	Marília Franco e Maria Nazareth Ferreira
<i>O Terceiro homem</i> (1971)	ING	Carol Reed	104 min.	Ricardo Picchiarini e Cristina Meneguelio
<i>O último Imperador</i> (1987)	ITA/ING/EUA	Bernardo Bertolucci	165 min.	José Geraldo Couto e Elias Thomé Saliba
<i>Onde sonham as formigas verdes</i> (1983)	ALE	Werner Herzog	100 min.	Luiz Nazário
<i>Ópera do Malandro</i> (1985)	BRA	Ruy Guerra	100 min.	José Paulo Ferrer e Terezinha Fogaça de Almeida
<i>Os Anos JK: uma trajetória política</i> (1979)	BRA	Silvio Tendler	sem duração	Antônio Rebouças Falcão e Antônio Penalves Rocha
<i>Os Azares da Sorte</i> (1988)	BRA	Ary N. Trentin	15 min.	José Roberto Martins Ferreira
<i>Os Bandidos do Tempo</i> (1981)	ING	Terry Gilliam	116 min.	Antônio Carlos Gonçalves e Antônio Rebouças Falcão
<i>Os Caçadores da Arca Perdida</i> (1981)	EUA	Steven Spielberg	115 min.	Luiz Nazário
<i>O Europeus</i> (1979)	EUA	James Ivory	90 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Os Fuzis</i> (1964)	BRA	Ruy Guerra	81 min.	Ricardo Picchiarini e Victória B. Della Coletta
<i>Os Gritos de Silêncio</i> (1984)	ING	Roland Joffé	141 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Os Miseráveis</i> (1983)	FRA/ALE	Robert Hossein	163 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Os Mucker</i> (1978)	BRA	Jorge Bodanzky e Wolf Gauer	115 min.	Antônio Carlos Gonçalves e Elias Thomé Saliba
<i>Outubro</i> (1927)	URSS	Sergei Eisenstein	104 min.	Maria Dora Mourão
<i>Paralelo 49</i> (1941)	ING	Michael Powell	117 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Pelle, O Conquistador</i> (1988)	DIN/SUE	Bille August	150 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez
<i>Perfil: Antonio Houaiss</i> (1986)	BRA	Milton Alencar Jr	110 min.	Não consta autor e sim uma entrevista com Houaiss.
<i>Perfil: Helio Silva</i> (1986)	BRA	Milton Alencar Jr	90 min.	Não consta autor e sim uma entrevista com Hélio Silva.
<i>Perfil: Luis Carlos Prestes</i> (1986)	BRA	Milton Alencar Jr	150 min.	Maria Cecília Martinez
<i>Perfil: Nelson Werneck Sodré</i> (1986)	BRA	Milton Alencar Jr	75 min.	Não consta autor e sim uma entrevista com Nelson Werneck Sodré
<i>Pixote: A Lei do Mais Fraco</i> (1980)	BRA	Hector Babenco	120 min.	Fernão Ramos e Celso Ferreti
<i>Primavera Para Hitler</i> (1967)	EUA	Mel Brroks	88 min.	Luiz Nazário
<i>Quilombo</i> (1984)	BRA	Carlos Diégues	119 min.	Ricardo Picchiarini e Victória B. Della Coletta
<i>Realidade- El Salvador</i> (1985)	BRA	Teresa C. de Miranda	37 min.	José Roberto Martins Ferreira
<i>Reds</i> (1981)	EUA	Warren Beatty	199 min.	Ricardo Picchiarini e Katia Gerab
<i>Rei Lear</i> (1984)	Inglaterra	Michael Elliott	150 min.	Ricardo Picchiarini e Maria Cecília Martinez

<i>República Guarani</i> (1982)	BRA	Sylvio Back	100 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Revolução Constitucionalista de 32</i> (Sem data)	BRA	Dulce Helena Ramos	46 min.	José Roberto Martins Ferreira
<i>Revolução de 30</i> (1980)	BRA	Sylvio Back	118 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Robin Hood, O Príncipe dos Ladrões</i> (1991)	EUA	Kevin Reynolds	150 min.	Ricardo Picchiarini e Priscila Raucci da Mata Kodama
<i>Roma, Cidade Aberta</i> (1945)	ITA	Roberto Rossellini	94 min.	Marcos Strecker e Cristina Menegello
<i>Rosa Luxemburgo</i> (1985)	ALE	Margaretthe von Trotta	122 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Sábado</i> (1994)	BRA	Ugo Giorgetti	100 min.	Inácio Araújo e Sheila Schvarzman
<i>Sem Destino</i> (1969)	EUA	Dennis Hopper	sem duração	Ricardo Picchiarini e José Roberto Martins Ferreira
<i>Sete Quedas</i> (1980)	BRA	Sylvio Back	10 min.	Ricardo Picchiarini e Wagner Costa Ribeiro
<i>Sob Fogo Cerrado</i> (1983)	EUA	Roger Spottiswoode	127 min.	Fernão Ramos, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende
<i>Sobre a Origem da Riqueza</i> (1980)	BRA	Peter Overbeck	10 min.	José Roberto Martins Ferreira
<i>Tangos, O Exílio de Gardel</i> (1985)	ARG/FRA	Fernando E. Solanas	119 min.	Ricardo Picchiairni e Maria Cecília Martinez
<i>Teatro Guaíra</i> (1977)	BRA	Sylvio Back	10 min.	Ricardo Pichiarinni e Alexandre Luiz Mate
<i>Tempos Modernos</i> (1936)	EUA	Charles Chaplin	85 min.	Luiz Nazário e Elias Thomé Saliba
<i>Terra e Liberdade</i> (1994)	ING/ESP/FRA	Ken Loach	109 min.	Marcos Smirkoff e Elias Thomé Saliba
<i>Uma Cidade Sem Passado</i> (1989)	ALE	Michael Verhoeven	92 min.	Ricardo Picchiarini e Elias Thomé Saliba
<i>Viagem ao Fim de uma Era</i> (1984)	BRA	Fernando Gabeira	53 min.	Maria Cecília Martinez
<i>Vida e Sangue Polaco</i> (1982)	BRA	Sylvio Back	56 min.	Ricardo Picchiarini e Antônio Penalves Rocha
<i>Villa-Lobos, O índio de Casaca</i> (1987)	BRA	Roberto Feith	120 min.	Marlise Vasconcelos Silva
<i>Viva México!</i> (1933/1979)	MEX	Grigory Alexandrov e Sergei Eisenstein	89 min.	Maria Dora Mourão
<i>Xica da Silva</i> (1976)	BRA	Carlos Diégues	117 min.	Ricardo Picchiarini e Antônio Penalves Rocha
<i>Yol</i> (1982)	TUR	Serif Görem	sem duração	Antonio Carlos Gonçalves e Elias Thomé Saliba

Fonte: Elaborado pelo autor.

FONTES

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Batalha de Argel*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Década da Destruição: Montanha de Ouro*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Década da Destruição: Chico Mendes "Eu Quero Viver"*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Guerra dos Pelados*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Sangue Frio*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Acidente de Trabalho*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Antonio Ribeiro dos Santos, Cearense, Rg: 674.230*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Braços Cruzados, Máquinas Paradas*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Desaparecido - um Grande Mistério*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ernesto Varela em Serra Pelada*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Getúlio Vargas*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Giordano Bruno*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Lembraí-vos de 37*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Liberdade de Imprensa*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Libertários*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Mãe Terra*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Quilombo*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Sobra a Origem da Riqueza*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Somos Nove Milhões*. **Série Apontamentos**, SD, sp.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **Questões sobre uma nova proposta curricular**. Projeto Ipê, São Paulo. 1985.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de Almeida. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar brasileira. **Opsis**. DOI10.5216/o.v14i2.30812. v. 14, n. 2, 2014. p. 56-76, Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30812/18051>>. Acesso em 07 set. 2020.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema?** 4. ed. São Paulo, Sp: Brasiliense, 1981.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides. **Cinema e História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Verona, 2013. (Cinema e comunicação; v.1). Não paginado.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação, Ensino Fundamental).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. André Telles.

BRUZZO, Cristina; FALCÃO, André Rebouças (org.). **Lições com Cinema**. São Paulo: FDE, 1993.

CABRINI, Conceição et al. **O Ensino de História: Revisão Urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. N. 2, p.177-229, 1990.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DURAN, Maria Claret Geraes. A CENP e as propostas curriculares para a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Artigo publicado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, Semestral, jun. 2008. p. 23-35. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1942/1534>>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERRETTI, Celso João. O Filme como elemento de socialização na escola. In: Antônio Rebouças Falcão. Diretoria Técnica. **Lições com Cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 109 -128.

FERRO, Marc. Cinema e história. Trad. Flavia Cristina S. Nascimento. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2010.

FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)**. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012-142415/pt-br.php>>. Acesso em: 07 set. 2020.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. 1996. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251319>>. Acesso em: 07 set. 2020.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Um Currículo Num Campo de Tensões: a Proposta Curricular de História para o 2º Grau da CENP/SP**. São Paulo: ANPUH, 2011. 17 p.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de. **Escola padrão: autonomia e gestão democrática**. 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253696>>. Acesso em: 07 set. 2020.

PINSKY, Jaime et al. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PRADO, Maria Lígia. **O Populismo na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROUST, Antoine. **Doze Lições Sobre História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RICCI, Cláudio Sapag. **Da Intenção ao Gesto: Quem é Quem no Ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.

ROCHA, Antônio Penalves. *O Filme: um recurso didático no Ensino de História?*. In: **Coletânea lições com cinema/** Marília da Silva Franco [*et al.*]; Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo, coordenadores. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. 1993. p. 69-86.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SALIBA, Elias Thomé. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. In: **Coletânea lições com cinema**/ Marília da Silva Franco [et al.]; Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo, coordenadores. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-107.

SALIBA, Elias Thomé. *História e Cinema: a narrativa utópica do mundo contemporâneo*. In: **Coletânea lições com cinema**/ José Geraldo Couto [et al.]; Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo, coordenadores. Vol. 2. São Paulo: FDE, 1994. p. 61-82.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um Gosto Amargo de Escola**: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SÃO PAULO, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Festim Diabólico. Série Apontamentos*, SD, sp.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de História para o 1º grau**; São Paulo, Sp: SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º Grau. Versão Preliminar**. São Paulo, Sp: Se/cenp, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de História: 2º Grau. Versão Preliminar**. São Paulo, Sp: Se/cenp, 1993.

SECCO, Lincoln. **História do PT**. 5. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

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

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos A. da. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil - 1964/1985). **Antíteses**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/ PR, v. 2, n. 3, jan./ jun. 2009. Semestral. p. 23-36. ISSN 1984-3356. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2480>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, Claudia Moraes de. Todo Direito é um Direito Humano! Da luta pela redemocratização à construção da cidadania pelos direitos: a história do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco.. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Org.). **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 6. p. 140-176.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Políticas Curriculares no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p.203-221, abr. 2006. Trimestral.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. Crise da Ditadura Militar e o processo de Abertura Política no Brasil, 1874-1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do Século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 245-278.

SILVA, Ana Cristina Venâncio da. **Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a videoteca pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE entre 1988 e 1997**. 2009. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Doi: 10.11606/D.48.2009.tde-19022010-111630. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19022010-111630/pt-br.php>>. Acesso em: 07 set. 2020.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e Ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 163-175.

VESENTINI, José William. *Amazônia*. In: **Coletânea lições com cinema/ Marília da Silva Franco [et al.]; Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo, coordenadores**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. 1993. São Paulo: Fde, 1993. p. 145-162.

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do "Nós": Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4. ed. São Paulo, Sp: Paz e Terra, 2008.