



LINGUAGENS ARTÍSTICAS (CINEMA E TEATRO) E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

Alcides Freire Ramos*

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

alcides.ramos@pesquisador.cnpq.br

Rosangela Patriota**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

rpatriota@pesquisador.cnpq.br

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão acerca do diálogo entre as linguagens artísticas (especialmente Cinema e Teatro) e o trabalho do historiador, particularmente sobre como usar essas linguagens no ensino de História. Acima de tudo, este ensaio discute algumas possibilidades e contradições dessas propostas de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – História e Cinema – História e Teatro.

ABSTRACT: This paper presents a reflection about the dialogue between the artistic languages (specially Cinema and Theater) and the historian's work, particularly on how teaching history using these languages. Above all, this essay discusses about some possibilities and contradictions of those teaching-learning proposals.

KEYWORDS: Teaching History – History and Cinema – History and Theater

É algo ainda embrionária, entre nós, a reflexão a respeito da utilização do Cinema, e particularmente do Teatro, como suporte/estímulo para práticas educativas,

* Doutor em História Social pela USP. Professor (Associado I) dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Dentre suas publicações, destaca-se o livro **Canibalismo dos Fracos: cinema e história do Brasil** (Bauru/SP: Edusc, 2002, 362p), além de vários artigos e capítulos de livros que versam sobre o diálogo entre História e Cinema.

** Doutora em História Social pela USP. Professora (Associado I) dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Autora do livro **Vianinha: um dramaturgo no coração de seu tempo** (São Paulo: Hucitec, 1999) e de **A Crítica de um Teatro Crítico** (São Paulo: Perspectiva, 2007), além de vários artigos e capítulos de livros que versam sobre o diálogo entre História e Teatro. Coordena o Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC-UFU).

no âmbito do Ensino de História. Com efeito, os profissionais da área de História, que se dedicam ao estudo de questões didático-pedagógicas, ainda se encontram majoritariamente preocupados com problemas mais tradicionais, como, por exemplo, os possíveis usos dos livros didáticos (o que, evidentemente, não se constitui numa proposta injustificada) e com a produção de conhecimento/textos nas salas-de-aula.

Em nosso entendimento, a discussão sobre livro didático/produção de conhecimento encontra-se consolidada, e a possibilidade desta discussão vir a interferir decisivamente no trabalho de sala-de-aula já mostrou sua validade e pertinência. Hoje em dia, quando se pensa na formação de professores de História, a discussão crítica do livro didático apresenta-se como algo fundamental. Pelo menos nas melhores universidades, os futuros educadores não são mais encarados como meros repetidores acríticos de conteúdos. Eles são concebidos, essencialmente, como autores/produtores que, pelo fato de conhecerem os mais significativos debates historiográficos e as diversas técnicas de pesquisa, são capazes de compartilhar, de modo competente, esta experiência teórico-prática com seus alunos.

Entretanto, ficar **apenas** nesse ponto é avançar muito pouco atualmente, tendo em vista a força com que os novos problemas estão surgindo. Em nossa avaliação, os profissionais da área de História, que se dedicam ao estudo de questões didático-pedagógicas, precisam passar a enfrentar esses novos problemas e, particularmente, devem se voltar para as questões atinentes à incorporação das linguagens artísticas nos processos de ensino-aprendizagem. Esses problemas são urgentíssimos e – ninguém pode colocar em dúvida – vieram para ficar. Isso não significa dizer que os historiadores devam, pura e simplesmente, abandonar suas preocupações rotineiras. Na realidade, elas são ainda **necessárias**, mas, por outro lado, não são mais **suficientes**.

Neste ponto de nossa argumentação, talvez, ainda perdue uma dúvida e que poderia ser expressa do seguinte modo: mas é só porque o uso das linguagens artísticas se constitui num campo **novo** que se deve dar mais atenção a ele? Obviamente, não é por uma necessidade de **simples atualização**, ou como um **modismo disfarçado**, que está sendo proposta tal tarefa. Na verdade, é por uma questão bastante relevante: a sua introdução, ao que tudo indica, permite verificar e, talvez, enfrentar – num patamar mais elevado – as alarmantes distorções apontadas, anteriormente, pela bibliografia preocupada com a Prática de Ensino de História.

Com efeito, os estudiosos do livro didático de História,¹ nos últimos anos, têm discutido, por exemplo, como em diferentes momentos históricos as instâncias governamentais competentes têm procurando disciplinar, por meio de normas, portarias ou regulamentos, tanto a forma, como o conteúdo desses materiais. Outrossim, há estudos que abordam as pressões mercadológicas e como essas interferem no processo de criação, inibindo, ou mesmo excluindo, posturas autorais realmente criativas. Todavia, duas outras questões afiguram-se como essenciais em nosso entendimento.

De um lado, o fato de que as condições de trabalho a que, hoje em dia, estão submetidos os professores de história não deixam outra alternativa senão utilizá-lo como um material indispensável. De outro, o fato de que as interpretações presentes na historiografia são brutalmente simplificadas quando são adaptadas para o livro didático. Desta maneira, são fortalecidas as condições para o aprofundamento do processo de alienação do profissional de educação. Isto pode ser dito já que, sem tempo para atualizar-se (em virtude da longa jornada de trabalho a que está submetido), sem dinheiro para comprar livros (em função dos baixos salários) e sem estímulo para enriquecer a sua formação (em virtude da falta de valorização social de seu saber), o professor vai a pouco e pouco se estagnando. Neste contexto, ele passa a encarar o livro didático não como um material de apoio a ser complementado por outros instrumentos, mas como uma verdadeira **tábua de salvação** para enfrentar a estafante tarefa docente

¹ Para maiores detalhes, sugerimos consultar: ALMEIDA NETO, A. S. **O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996; BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998; _____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – PPG FFLCH/USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993; CERRI, L. F. **Ensino de História e nação na propaganda do ‘Milagre Econômico’**. 2000. Tese (Doutorado em Educação), PPG FE/UNICAMP, Universidade de Campinas, Campinas, 2000; DAVIES, N. **O livro didático de história: Ideologia dominante ou ideologias contraditórias?** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPG-UFF, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991; FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de História do Brasil: A versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982; GATTI, D. **A escrita escolar da História**. Bauru/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004; MARTINS, M. do C. M. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – PPG-UNICAMP, Universidade de Campinas, Campinas, 2000; MATTOS, I. R. M. (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro, Access, 1998; MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – PPG-PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997; REZNIK, L. R. **Tecendo o amanhã – A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPG- IFCH/UFF, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992; RIBEIRO, R. R. **Colônia(s) de Identidades: Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – PPG-IFCH/UNICAMP, Universidade de Campinas, Campinas, 2004; SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984; TELLES, N. A. **Cartografia Brasilis ou: esta história está mal contada**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

nas atuais condições de trabalho. Na verdade, tendo em vista que o **conteúdo** é apresentado de forma **pronta e acabada** – já que a sua produção ocorreu num outro lugar (meio acadêmico) e foi conduzida por um outro profissional (professor universitário) –, resta ao docente do ensino fundamental e médio apenas e tão somente a tarefa de fazer a **exposição didática** deste **conteúdo** aos seus alunos. E estes últimos ficam igualmente excluídos dos processos de produção de conhecimento/texto.

Em suma: boa parte das premissas que já tinham sido mobilizadas na abordagem crítica aos modos de produção/utilização dos livros didáticos são ainda **necessárias**, mas, por outro lado, não são mais **suficientes**. Por essa razão, este ensaio, em última análise, tem como objetivo enfatizar a necessidade de ampliar o leque de preocupações, isto é, demonstrar como necessário à melhoria do processo de ensino-aprendizagem o aprofundamento da discussão a respeito da incorporação das linguagens artísticas, particularmente do cinema e do teatro.

ENSINO DE HISTÓRIA E LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMA E CONTEÚDO

Diante do quadro esboçado acima, o que parece preocupante em relação à introdução de estímulos audiovisuais nas salas-de-aula, por meio dos aparelhos de vídeo-cassete (e mais recentemente do DVD), é a sua capacidade em aprofundar ainda mais a situação alienante a que está submetido o professor de história. O apelo da imagem e do som, a possibilidade de voltar quantas vezes forem necessárias ao ponto tratado, a familiaridade do corpo discente com este novo instrumento (atualmente, com a queda nos preços, quase todos possuem TV e DVD em suas casas, mesmo aqueles oriundos dos segmentos populares); tudo isso faz do instrumento técnico agora disponível algo muito sedutor, quase irresistível.

Ora, nas atuais condições, o problema apresenta-se do seguinte modo: os conteúdos **antes** trabalhados exclusivamente com o uso do texto do livro didático, **agora** estão disponíveis **também** pelo uso do aparelho de vídeo-cassete/DVD. Em outros termos: acrescentou-se mais um suporte material para oferecimento de informações, mas não foram modificados os aspectos essenciais e perversos do processo de ensino-aprendizagem dominante. Muitas vezes, introduzir (ou estimular) o uso do vídeo-cassete/DVD na sala-de-aula é, portanto, uma iniciativa que se apresenta como

inovadora, mas que, na realidade, possui desdobramentos **conservadores**. É o que pode ser observado com base em muitas das propostas feitas atualmente.

Com efeito, quando estão voltadas para a questão dos materiais de natureza audiovisual, as iniciativas governamentais não são empreendidas com o objetivo **introduzir** aparelhos de vídeo-cassete, visto que as próprias comunidades auto-organizadas já o tinham feito, mas no sentido de **estimular**, de modo bastante discutível, a sua utilização, graças ao oferecimento de material de apoio, como pode ser constatado no texto transcrito a seguir.

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

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

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

Cabe ressaltar, ainda, um outro dado complicador: mesmo considerando que a confecção dos textos de apoio (coleção de 103 volumes intitulada **Apontamentos**) tenha sido deixada a cargo de profissionais universitários da área de História e de área de Cinema, percebe-se uma desarticulação/fragmentação dos textos. A iniciativa, em teoria, visava contemplar as questões de linguagem associadas aos problemas de conteúdo. Contudo, os textos são justaposições de dados históricos que não formam um todo orgânico. E levam, em última análise, a tratar o filme como mero complemento do livro didático (texto). É como se as informações pudessem ser veiculadas do **mesmo modo** por meios de expressão **diferentes**. O filme exibido por meio do vídeo-cassete

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

reforça, enfatiza ou confere materialidade, de modo atraente e divertido, àquilo que se lê no livro didático. Não há contradição entre eles. Não há debate historiográfico. Não são problematizados os aspectos ligados à linguagem cinematográfica, ou, em outros termos, não são debatidas as maneiras específicas que o cinema tem à sua disposição para produzir interpretações. Portanto, de um lado, fala-se do filme com base num simples resumo de enredo. De outro, apresenta-se o assunto por meio da compilação de informações retiradas da bibliografia especializada (historiografia). O Cinema e a História são colocados lado a lado, permanecendo justapostos, ao invés de serem vistos de maneira orgânica, o que poderia colocar em relevo as inter-relações e conexões.

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

O mesmo pode ser dito em relação ao **Projeto Vídeo Escola**. Sustentada pela Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Banco do Brasil, esta iniciativa é mais ampla do que aquela que discutimos anteriormente, mas traz consigo todos os problemas aludidos até aqui. Neste sentido, se a coleção **Apontamentos** da FDE voltava-se para filmes com temáticas históricas, o **Projeto Vídeo Escola** destina-se a todas as áreas do conhecimento presentes no Currículo: matemática, ciências, história, geografia, atualidades, etc.

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

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

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

O enredo tem como pano de fundo o Segundo Governo Vargas, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Esta fase da História do Brasil tem início com a volta de Getúlio Vargas ao poder. Depois do fim do Estado Novo, Vargas é eleito presidente pelo voto popular e reassume com uma proposta de forte conteúdo populista. No Segundo Governo Vargas, as pressões dos sindicatos têm uma resposta, embora dentro dos limites do populismo, que os atrelava ao Estado. É uma fase em que os trabalhadores avançam nas conquistas, mas, por outro lado, os sindicatos estão cada vez mais ligados ao Estado.³

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

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

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

Neste contexto, pelas possibilidades apontadas, merecem atenção as propostas presentes no documento **Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**, no que toca à utilização do cinema:

No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de idéias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico, etc. **Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentido e verdades plurais. São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas, etc.**⁴ (grifos nossos)

A leitura atenta do documento exposto acima revela a apresentação de riquíssimas possibilidades de trabalho. A primeira delas, ainda que não explicitada, diz respeito à problematização da linguagem hollywoodiana, isto é, os **Parâmetros** incentivam a necessária e frutífera crítica das formas de reconstituição cinematográficas dominantes no mercado exibidor (linguagem naturalista). Por outro lado, também acertadamente, chamam a atenção para o fato de que “todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido”. Neste sentido, os **Parâmetros** permitem levantar questões fundamentais: como se dá a produção do conhecimento histórico? Esse conhecimento é plural? Por

⁴ **PARÂMETROS curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries – História**, MEC, 1998, p. 88-89. A versão integral deste documento pode ser consultada também no site do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/historia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

que razões? O que é historiografia? Como se dá a produção da linguagem/conteúdo dos filmes históricos? Como eles dialogam com a historiografia? Por essas razões o estudo da linguagem cinematográfica não são apenas **valiosas**, mas, antes de tudo, **essenciais**.⁵ Do contrário, o objetivo principal perseguido não se realizará, isto é, os estudantes não serão levados a compreender os procedimentos básicos envolvidos na produção do conhecimento histórico. Em outros termos: os Parâmetros deveriam enfatizar a **indissociabilidade** entre **forma** e **conteúdo**, entre **linguagem cinematográfica** e **diálogo com as fontes** e com a **historiografia**.

Diante do exposto, percebe-se que, ao contrário do que se espera, a simples introdução destes novos equipamentos (vídeo-cassetes/DVDs) não é capaz de reverter a atual tendência de queda na qualidade do ensino de História. Isto pode ser dito por dois motivos. Primeiro: serão mantidas as atuais condições de produção de conhecimento sustentadas, sobretudo, na separação institucional entre aqueles que pensam/produzem e os que divulgam. Sem exceção, o material didático será concebido e realizado por profissionais ligados às instituições públicas de ensino superior. Segundo: a relação professor/livro didático/aluno, tão criticada entre nós, é **apenas** substituída por uma nova relação: professor/vídeo-cassete/aluno. Desta maneira, não são propostas modificações substanciais. Há, somente, a introdução de novos instrumentos. Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em História, por meio dos quais podemos vislumbrar a formação dos novos professores, realmente precisam incorporar a **interdisciplinaridade**. Neste caso, estudar de modo aprofundado a linguagem cinematográfica é condição básica para que as recomendações dos **Parâmetros** não se transformem, rapidamente, em letra morta.

Portanto, para que o uso do cinema em aulas de História por meio do vídeo-cassete/DVD possa contribuir para a transformação do atual quadro, é preciso ter em vista algumas exigências. Primeira: as propostas de trabalho deveriam girar em torno

⁵ Essa postura presente nos **Parâmetros**, a pouco e pouco, tem se disseminado. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na obra **Imagens e sons: a nova cultura oral** (São Paulo: Editora Cortez, 2001) de Milton Almeida. Segundo este autor, “[...] no campo das humanidades existe uma razoável bibliografia, e alguns autores tentam apontar para um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a ‘história’ do filme, mas também seus elementos de **performance** (a construção do personagem e os diálogos), a linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia). [...] Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do ‘conteúdo’ representado pelo filme”. (Ibid., p. 29) Como se vê, conhecer a linguagem cinematográfica de maneira aprofundada não é considerado como algo essencial para o trabalho na sala de aula.

da utilização de materiais cinematográficos complexos, ficcionais ou documentários, produzidos não necessariamente com fins didáticos. Isto, sem dúvida, exigiria da parte do professor algum tipo de aprofundamento sobre o tema tratado, já que as aulas não estão prontas no vídeo. Segunda: como os **Parâmetros** sugerem, as estratégias de abordagem de um determinado tema, sempre que possível, devem basear-se na comparação de mais de um filme sobre um mesmo assunto ou período. Com isso, torna-se possível introduzir, no âmbito do ensino fundamental e médio, algumas noções básicas a respeito da construção do conhecimento em história, da presença de diferentes interpretações ou ainda da noção de historiografia. Terceira: não se pode perder de vista que o material audiovisual é constituído por uma linguagem particular (linguagem cinematográfica), o que exige do professor uma formação suplementar exatamente para que a discussão das articulações existentes entre as imagens/sons possa ser mais profícua. Faz-se necessário, portanto, um trabalho de decodificação da mensagem audiovisual, já que nem sempre a linguagem cinematográfica apresenta-se como algo transparente (ou de compreensão imediata). Os aspectos opacos exigem interpretação e, por este motivo, não podem ser descartados.⁶ Do contrário, não será alcançada a necessária **formação interdisciplinar** que permite lidar com a **indissociabilidade** entre **forma** e **conteúdo**, entre **linguagem cinematográfica** e **diálogo com as fontes** e com a **historiografia**.⁷

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

⁶ Para obter mais informações a respeito destas questões, sugere-se a consulta de: XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

⁷ Para verificar as possibilidades abertas por esta linha de trabalho, sugerimos a consultar: BERNARDET, J. C.; RAMOS, A. F. **Cinema e História do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994. Nesta obra são desenvolvidas reflexões em torno de alguns filmes de ficção histórica e documentários, de modo aprofundado, com o objetivo de enfrentar a indissociabilidade entre **forma** e **conteúdo**, entre **linguagem cinematográfica** e **diálogo com as fontes** e **com a historiografia**.

Da mesma maneira, recomendamos a consulta do livro de Marcos Napolitano, intitulado **Como usar o cinema na sala de aula** (São Paulo: Contexto, 2003), particularmente as sugestões de trabalho com os filmes **Como era gostoso meu francês**, **Os inconfidentes**, **Carlota Joaquina**, **Independência ou morte**, **Mauá – o imperador e o rei**, **O país dos tenentes**, **O homem da capa preta**, **Lamarca** e **O que é isso, companheiro?** (Ibid., p. 115-24). Embora sejam resumidas, essas sugestões encaminham-se, em nosso entendimento, na direção mais enriquecedora de diálogo entre **forma** e **conteúdo**.

ENSINO DE HISTÓRIA E LINGUAGEM DO TEXTO DRAMÁTICO: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMA E CONTEÚDO

Algo semelhante pode ser dito em relação ao diálogo ensino de História e o Teatro. Neste momento, um outro problema apresenta-se àqueles que se aventuram a este exercício **interdisciplinar**, que apresenta inúmeras nuances, pois nossa tradição artística, proveniente de uma percepção europeia, consagrou-se em torno de **valores universais** e da idéia de **perenidade** de certas obras como símbolos da humanidade, que desencadeiam dificuldades que podem envolver o trabalho do historiador com relação à produção artística em geral.

Uma destas problematizações possíveis é apresentada por Robert Paris. Esse estudioso constata a existência de diferenças entre pelo menos duas perspectivas de análise. A primeira é aquela na qual o professor-pesquisador exuma uma peça inédita de arquivo. A segunda consiste em enveredar pelos meandros da estética. Entre ambas há uma fundamental diferença, na medida em que ao optar pelo segundo procedimento, o historiador dificilmente será o primeiro leitor do documento. Mais ainda, ele irá se deparar com um sistema de referências, que “já separou o joio do trigo”, construindo, assim, uma hierarquia com relação às obras e aos autores. Diante dessa realidade o historiador deve, sem negar o valor estético das obras, dar-lhes um tratamento adequado aos procedimentos inerentes à pesquisa histórica, sempre sujeitos a verificações posteriores.⁸

Com esse intuito, nossa preocupação básica não é propiciar a construção de “Histórias de...”, mas, ao contrário, a partir de produções artísticas, especialmente, peças de teatro, e recuperar a historicidade inerente a elas. Devolvê-las ao seu momento e, concomitante a este, buscar constituir um diálogo possível, que possibilitará, por um lado, dessacralizar a noção de perenidade que tende a envolver os trabalhos artísticos.

Para ilustrar esta afirmação, vale a pena recordar as considerações feitas pelo dramaturgo e diretor teatral Augusto Boal, à época do lançamento de sua peça **Revolução na América do Sul**.

Há tempos, um crítico afirmou que não se deve meter política em teatro. Essa resistência ao tema proibido jamais teve razão. Teatro não é forma pura, portanto, é necessário meter alguma coisa em teatro,

⁸ PARIS, R. A imagem do operário no século XIX pelo espelho de um Vaudeville. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, (v. 8, n. 15): p. 61-69, ANPUH/Marco Zero, set.87-fev.88.

quer seja política ou simples história de amor, psicologia ou indagação metafísica. E se política é tão bom material como qualquer outro, surge o novo e mais sério problema: a idéia da peça. [...] Grande parcela dos nossos dramaturgos preocupa-se com a defesa do operário, do “underdog”. Isto, para mim, é o que todos nós deveríamos fazer, independentemente da nossa profissão, sejamos dramaturgos ou químicos, médicos ou jornalistas.⁹

Nos argumentos expostos pelo autor destaca-se o fato de que o texto teatral necessita da explicitação de seus pressupostos, na medida em que as preocupações políticas e sociais são pertinentes ao teatro como em qualquer outra área da atividade humana. Para ele, não há a tão propalada autonomia da obra de arte, uma vez que o texto teatral constrói um discurso sobre a realidade como qualquer outro documento produzido em diferentes instâncias. O que o distingue dos demais é a linguagem estética, requisito imprescindível para que este se apresente como tal. Porém esta especificidade, em absoluto, torna ilegítimo o fecundo diálogo entre arte e política.

Estas questões teóricas, que propiciam resgatar a dimensão histórica inerente aos códigos estéticos e aos seus objetos, bem como repensar a historiografia que analisa estas manifestações, possibilitam, também, refletir sobre as perspectivas de utilização do documento artístico em sala de aula, como recurso didático e pedagógico no ensino de História. No entanto, devido à abrangência de linguagens e conteúdos existentes nesta área de conhecimento, iremos direcionar nossa atenção para o texto teatral, não só como documento de pesquisa histórica, mas como material didático para o ensino de História no ensino fundamental e médio.

É importante destacar: esta escolha é uma das muitas possibilidades para que Professor de História trabalhe com o binômio “História e Teatro”, na medida em que reconhecemos a dramaturgia como um dos elementos constituintes desta prática artística.¹⁰ Isto, evidentemente, não eximirá o Professor da necessidade de dialogar com o universo das artes cênicas, especificamente, com o da literatura dramática aliado às questões atinentes à tradição literária.¹¹

⁹ BOAL, A. Explicação. In: _____. **Revolução na América do Sul**. São Paulo: Massao Ohno, [s/d], p. 6.

¹⁰ É importante estabelecer esta observação porque quando nos referimos ao teatro, geralmente, fazemos menção ao espetáculo teatral, que envolve, além do dramaturgo, figuras como diretor, iluminador, sonoplasta, contra-regra, figurinista e atores. Nesse sentido, diante de uma encenação, nos deparamos com um conjunto de atividades que compõem esta prática artística. É por reconhecer a sua complexidade, que o texto teatral foi apresentado como um dos elementos constituintes desta prática.

¹¹ Não há dúvidas que a teoria literária é de fundamental importância para que possa constituir uma discussão acerca dos gêneros, focos narrativos, escolas literárias, além de estudos acerca da

Dessa maneira, a partir da peça selecionada, discutiremos os recursos disponíveis que, juntamente com a exploração do texto, possam articular satisfatoriamente o binômio “ensino/pesquisa” na sala de aula. No entanto, para que este trabalho ocorra, há que se construir várias mediações. Em primeiro lugar, deverão ser observadas as **rubricas** (intervenções do dramaturgo na peça), que, na maioria das vezes, contém uma proposta cênica para o espetáculo, seja no âmbito da iluminação, cenografia, sonoplastia, figurinos, seja na condução da cena e/ou da situação dramática. Ao lado disso, o esquadrinhamento do texto em situações¹² proporcionará um aprofundamento das discussões, bem como a análise das personagens contribuirá para uma melhor compreensão do conteúdo temático.

Estabelecidos alguns parâmetros de discussão, caberia verificar quais peças deverão ser utilizadas. Inicialmente, poderíamos dizer que as “peças históricas” deveriam ser privilegiadas. No entanto, diante desta afirmação, caberia indagar: o que vem a ser uma peça histórica?

Em resposta a esta pergunta, de imediato, diríamos que uma peça histórica é aquela que trata de temas que foram consagrados pela sociedade como sendo históricos, isto é, em geral aqueles acontecimentos/fatos que encontram correspondência no material didático que, em última instância, acaba definindo, socialmente, o que é “história”.¹³ Com estas características temos, em nossa dramaturgia, muitos textos à disposição. Apenas como exemplo, é importante lembrar que sobre a Revolução de 30 e Período Vargas destacam-se, entre outros, **A Moratória** (Jorge Andrade), **Rasga Coração** (Oduvaldo Vianna Filho), **O Rei da Vela** (Oswald de Andrade), **Dr. Getúlio**,

construção de personagens. Ao lado disso, uma incursão no campo da estética propiciará ao professor/pesquisador uma ampliação do campo da pesquisa histórica, bem como permitirá aos alunos uma ampliação da própria concepção do que vem a ser História ou o que se comumente se denomina de Processo Histórico.

¹² A estrutura de análise de uma peça é proposta pelo autor teatral João das Neves da seguinte maneira: “[...] a partir da fábula, do acontecimento global delimitado, iremos dividir a peça em seus segmentos mais significativos. [...] analisaremos esses segmentos, tratando-os como se fossem pequenas peças independentes. Encontraremos, assim, vários momentos particularizados. Cada um destes momentos contém um traço, um aspecto importante da idéia da peça. Examiná-los per se nos dará a noção do seu peso específico, qual a relação que mantém com a idéia central”. (NEVES, J. das. **A Análise do Texto Teatral**. Rio de Janeiro: INACEN, 1987, p. 21.)

¹³ Dentro do campo ficcional, trabalhos que se voltam para períodos anteriores, ou para temas históricos, são comumente denominados “de época”, isto é, “romances de época”, “novelas de época”, “filmes de época”, “peças de época”, como o objetivo de evidenciar que a História pertence a um tempo cronológico, localizado no passado, e que, na maioria das vezes, não se coaduna com discussões atuais.

sua vida sua obra (Dias Gomes e Ferreira Gullar) e **Ópera do Malandro** (Chico Buarque de Hollanda).

No entanto, se tivermos por princípio que o processo histórico é muito mais amplo que os marcos historiográficos, se observarmos que todas as produções humanas são, em última instância, documentos históricos, indiscutivelmente estaremos diante de um potencial muito grande de pesquisa e de reflexão.

Assim, com o intuito de melhor demonstrar a nossa proposta, desenvolveremos uma análise sistematizada da peça **Quatro Quadras de Terra**, escrita em 1963, por Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), um dos mais importantes dramaturgos brasileiros, que fez de seu trabalho um profícuo diálogo entre arte e política. Nesse sentido, qualquer um de seus trabalhos possibilitaria a realização de uma discussão instigante, mas nos limites deste texto nos restringiremos à peça citada anteriormente.¹⁴

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o referido texto remete a vários níveis de indagação. O primeiro diz respeito ao momento de sua escrita, 1963, período no qual os denominados setores progressistas da sociedade, em particular o Partido Comunista Brasileiro (PCB), interpretavam a realidade brasileira como sendo um processo de acumulação de forças, que culminaria na realização de uma revolução democrático-burguesa. Tendo estas preocupações, como norteadoras de suas atividades, Vianinha, naquele momento, assim avaliou o futuro político do Brasil:

Em primeiro lugar, do ponto de vista das conquistas populares, irreversível. O povo brasileiro já se organizou o suficiente para não permitir um recuo nas suas conquistas democráticas. Depois, uma justa política de apreciação sobre os setores do povo brasileiro interessados nas transformações da estrutura política brasileira é que permitirão um aceleração do processo revolucionário. No Brasil, me parece, nesse sentido, a mais importante luta ainda contra as tendências sectárias que procuram entregar somente a alguns setores as tarefas revolucionárias. É preciso, a cada momento, ter uma tática, um centro tático, realmente baseado nas condições objetivas das realidade. No mais um futuro e tanto...¹⁵

Nesse sentido, por compreender aquele processo como revolucionário, o referido dramaturgo fez de suas atividades, tanto no Teatro de Arena de São Paulo, quanto no Centro Popular de Cultura da União Nacional do Estudantes (C.P.C. da

¹⁴ A relações entre História e Teatro, bem como a historicidade da dramaturgia de Oduvaldo Vianna Filho foram exaustivamente analisados no livro **Vianinha** – um dramaturgo no coração de seu tempo. (São Paulo: Hucitec, 1999.)

¹⁵ UMA ENTREVISTA SOBRE Quatro Quadras de Terra. In: MICHALSKI, Y. (Org.). **Teatro de Oduvaldo Vianna Filho**. Rio de Janeiro: Ilha, 1981, p. 291. v. 1.

U.N.E.), um exercício contínuo de militância em prol da conscientização e organização das massas populares. Para tanto, as temáticas, por ele trabalhadas, articulavam-se em torno de questões urbanas (organização dos trabalhadores, alianças entre setores progressistas com o objetivo de combater as forças imperialistas) e rurais (ênfase na necessidade de articulação política entre os trabalhadores do campo com o intuito de derrotar os proprietários de terra).

No que se refere especificamente à peça **Quatro Quadras de Terra**, é importante destacar que ela estreou no Brasil no final do ano de 1963, sob direção de Carlos Kroeber, que teve como assistente de direção o dramaturgo João das Neves. Este espetáculo, tendo sido incluído no roteiro da UNE VOLANTE, foi apresentado em quase todas as capitais do país. Em 1964, venceu o concurso internacional de dramaturgia anualmente promovido pela **Casa de las Américas**, de Havana. Devido a esta premiação, foi publicada e encenada em Cuba.

Em relação à sua estrutura, deve-se observar que **Quatro Quadras de Terra** tem sua narração organizada a partir de uma concepção clássica do drama, isto é, a peça possui os protagonistas (trabalhadores rurais) e os antagonistas (proprietários de terra e seus aliados políticos) bem definidos. Assim, com o objetivo de suscitar o debate sobre a **concentração de terras e a questão da reforma agrária** no Brasil, a ação dramática desenrola-se em uma fazenda cujo dono, o Coronel Salles, escudado na violência de Miguel, seu capataz, está dispensando seus empregados, devido à baixa rentabilidade da agricultura, com objetivo de iniciar a criação de gado.

Apresentada a situação, construída a partir de um questão estrutural da sociedade brasileira, o dramaturgo expõe o conflito dramático, que terá como personagem central o jovem Demétrio, dividido entre respeitar as opiniões e decisões de seu pai (antigo empregado da fazenda, compadre do Coronel Salles), que aceita as determinações do patrão, e os questionamentos de Tomé, trabalhador rural que reivindica seus direitos, conclama os companheiros a organizarem-se e questionarem as relações de trabalho a que estão submetidos.

Para viabilizar a realização cênica desta temática, Vianinha elaborou os diálogos da peça abordando temas como direitos trabalhistas e o desconhecimento destes, por parte dos trabalhadores rurais, falta de tecnologia e baixa produtividade, questão do lucro, alta concentração da propriedade, além do baixo índice de organização dos camponeses. Ao lado disso, para que estas questões permanecessem todo tempo no

centro do palco, o autor optou por construir personagens tipificadas, isto é, sem dimensões individuais ou psicológicas, representando categorias sociais e buscando em suas atitudes traduzir comportamentos dos grupos nos quais estão inseridas.

Em meio a este conflito, o autor constrói um desfecho no qual o jovem Demétrio, rompendo com a subserviência do pai, ajuda os demais companheiros a construir uma cooperativa, que será responsável pela comercialização da safra por eles produzida. No entanto, as forças institucionais inviabilizam o projeto, frustrando, momentaneamente, as expectativas de organização do trabalhador rural.

Porém como o palco é uma representação dos conflitos e das dimensões sociais, a derrota apresentada no desenlace do conflito dramático pode ser compreendida a partir de um ponto de vista positivo, na medida em que **conhecer/compreender** os motivos da derrota poderia contribuir para a preparação das futuras e tão desejadas vitórias camponesas naquela conjuntura (Brasil da década de 1960). É evidente que, nestas circunstâncias, as experiências das Ligas Camponesas no Nordeste soavam como um alento e apontavam uma perspectiva otimizada em relação ao futuro.

Após a exposição da estrutura dramática e do enredo da peça, cumpre indagar: de que maneira é possível construir uma aula de História tendo como material didático o texto teatral **Quatro Quadras de Terra**?

Neste trabalho didático e pedagógico existem várias possibilidades que poderão vir a serem exploradas. Em primeiro lugar, ao se considerar o momento da escrita e a trajetória de Oduvaldo Vianna Filho, podem ser recuperados projetos significativos do início da década de 1960, principalmente, do “nacional-desenvolvimentismo”, do “nacional-popular”, e da “revolução democrático-burguesa”, entre outros, bem como possibilita analisar os princípios teóricos e ideológicos que nortearam a atuação do PCB.

Em segundo lugar, o “conteúdo” da peça (a excessiva concentração de terra e a reforma agrária) permite construir um diálogo entre passado/presente por meio de uma pesquisa histórica (em jornais, revistas, livros, etc.) sobre a propriedade e a posse da terra no Brasil, além de permitir que se discuta a atualidade do texto e a pertinência do debate por ele proposto. Este procedimento, aliado a uma leitura atenta das **rubricas** (que, na maioria das vezes, contém indicações relativas aos cenários, figurinos que deverão ser utilizados na encenação, como, também, dão indícios da interpretação

adequada àquela personagem), propiciará ao professor e aos alunos o resgate de dimensões históricas que, tradicionalmente, são desconsideradas pela maioria do material didático disponível no mercado.

Ao lado dessas questões, é possível discutir questões ligadas à linguagem, isto é, a maneira pela qual o dramaturgo construiu o conflito remete-nos a um diálogo com a historicidade do código estético, uma vez que trabalhar com a linguagem Realista implica observar:

[...] não é fácil avaliar a compleição estética desse drama realista. Por certo que o problema não será resolvido por meio de inócuas referências, tão frequentes à **convenção realista**, o que equivale a pouco mais que um jôgo de palavras. Como primeiro passo, deveríamos lembrar-nos de que o nôvo realismo não pode ser divorciado de poderosas influências e convicções de época. Ele pertence à era de Feuerbach, Marx e Comte. Ao fundo observamos um ponto-de-vista científico a se desenvolver rapidamente, junto com seu parceiro, o conhecimento histórico. O ceticismo na religião e na metafísica, uma atitude moral secular e humanista, fé nos “fatos” da ciência, da história e das condições hodiernas, e um otimismo implícito, nascido da confiança no poder da razão, do conhecimento, e da potencialidade humana, foram fatôres determinantes de uma nova atitude compartilhada pelas mentes progressistas. O caráter do nôvo drama foi influenciado por tôdas essas coisas que, reunidas, formavam um corpo de convicções que determinou o foco da visão. Dêsse modo, o protesto em nome de uma humanidade mais alta e do idealismo social era lavrado por meio da retratação impiedosa das hipocrisias da moralidade da classe média ou das revoltantes condições da pobreza. Assim a peça realista era, como outras artes dramáticas, uma imagística expressiva, quando tomada como um todo; entretanto, sua expressividade é atingida por uma traição parcial da lei da arte, na medida em que a representação “verdadeira” ou “normativa” toma o lugar da operação livre da imaginação.¹⁶

Por outro lado, o trabalho com o texto teatral permitirá que se recuperem, também, fragmentos significativos daquele momento, ao nos debruçarmos sobre a recepção desta proposta estética e política, naquela conjuntura política. Esta perspectiva de análise é de extrema relevância, uma vez que:

[...] la Historia de la cultura tiene, por el momento, trabajo abundante en la tarea de determinar las formas especiales de la vida histórica. Antes de poder lanzarse a la morfología general, su misión es cultivar la morfología especial. Tiempo hay a describir culturas enteras, tomando como pauta un concepto central. Por el momento, tenemos que ser, sobre todo, pluralistas. Hasta ahora, es muy poco lo que se ha hecho en el campo de la Historia de la cultura que se extiende ante nosotros para determinar las formas objetivamente perceptibles y

¹⁶ PEACOCK, R. **Formas da Literatura Dramática**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1968, p. 263.

deslindables de la vida préterita. [...] Los objetos que interesan a la Historia cultural son las múltiples formas y funciones de la cultura tal como nos las revela la historia de los pueblos o los grupos sociales, su condensación en figuras culturales, en motivos, temas, símbolos, formas conceptuales, ideales, estilos y sentimientos. Cada una de estas formas puede ser de por sí objeto de una de las ciencias culturales especializadas: los motivos literarios y el estilo del lenguaje, tema de la Historia de la literatura; el estilo, tema de la Historia del arte; las ideas, de la Historia del espíritu. Pero lo son al mismo tiempo de la Historia de la cultura en general, considerados como los escenarios en que se desarrolla en gran drama de la historia misma.¹⁷

Esta proposta de trabalho, em nosso entendimento, poderá contribuir para um alargamento temático e metodológico do ensino de História, porque, além de ampliar os recursos didáticos e pedagógicos, permitirá que o campo relativo aos estudos históricos seja repensado, contribuindo, mesmo que em pequena escala, para a transformação dos parâmetros utilizados por nossa sociedade para definir o que pertence à História. Nesse sentido, estas opções, aliadas às reflexões relativas ao campo da História da Cultura, tornarão possível



[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta

¹⁷ HUIZINGA, J. Problemas de Historia de La Cultura. In: _____. **El Concepto de la historia**. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 67-68-69.

impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.¹⁸

Em sintonia com estas discussões, surge um outro aspecto de fundamental importância: a formação do Professor de História do ensino fundamental e médio e as condições de trabalho nas quais este profissional está inserido, pois:

[...] em que medida os problemas surgidos na prática do historiador têm alguma relação com a prática tão diferente do professor de história? Bem examinadas, ambas as condições de pensar e agir têm muita coisa em comum, sobretudo nos dilemas que envolvem a “ciência” e o ensino numa sociedade capitalista. O historiador, enquanto cientista, e o professor, enquanto profissional e simples técnico ou intermediário da formação de consciências (ao lado do livro didático), não podem ser separados das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa. O ensino atravessa, à sua maneira, uma das grandes contradições da ciência atual que é, de um lado, o seu próprio crescimento (o “progresso científico”), expresso na sua amplitude, na sofisticação de suas técnicas, na quantidade de informações, no triunfo do cálculo e do número e na diversificação de suas teorias; de outro, em contrapartida, a sua completa fragmentação em ramos compartimentados de saber altamente especializado, nas suas informações e nos seus campos de aplicação. [...] A história vive ultimamente este drama de crescimento de forma aguda, seja pelo aumento contínuo de documentação (alimentadas por novas fontes de informação e pela construção de novos objetos), seja inevitável “contaminação” de outros ramos de investigação dentro das humanidades, e fora delas, sobre a formação dos historiadores, que ampliam o campo da interpretação.¹⁹

Por fim, este drama vivenciado em relação ao “aumento contínuo da documentação” requer que discutamos com urgência medidas efetivas que repensem os parâmetros nos quais a formação educacional está ocorrendo, bem como devemos refletir sobre a contribuição que o ensino de História tem dado para que a Educação não seja apenas a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, mas, principalmente, constitua-se em um dos mecanismos que contribuem para que se viabilize uma educação para a cidadania.

¹⁸ CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/B. Brasil S/A, 1990, p. 16-17.

¹⁹ MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 39-40.