

Prática de ensino em (micro)história e linguagem cinematográfica: o curta metragem como 'outra' narrativa histórica no e do local

Humberto Perinelli Neto

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, Brasil
humberto@ibilce.unesp.br

Rodrigo Ribeiro Paziani

Fundação Educacional de Fernandópolis do Campus I, Fernandópolis, SP, Brasil
rpaziani@yahoo.com.br

Rafael Cardoso de Mello

Faculdade de Ribeirão Preto da União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil
profrcmello@yahoo.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem o objetivo de repensar conceitos, conteúdos e objetivos de temáticas ligadas à área de História através da articulação entre o uso de linguagens audiovisuais – no caso, o cinema – o papel da narrativa e a construção de práticas de ensino, todas baseadas nos estudos de micro-história. Desejamos não apenas debater os potenciais pedagógicos e empíricos dos recursos tecnológicos dentro das salas de aula, mas, especialmente, o das possibilidades reais de transformação dos alunos em sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos na área, por meio da produção do curta metragem. Essa ferramenta pedagógica e tecnológica pode ajudar-nos a refletir sobre as prerrogativas dos PCN's que prevem em suas propostas a valorização do local e do cotidiano dos alunos, o respeito à

diversidade e pluralidade, o papel dos sujeitos na História. A proposta aqui apresentada é fruto de um projeto realizado na Fundação Educacional de Fernandópolis entre 2009 e 2010, sob a forma de trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por alunos do curso de graduação em História.

Palavras-chave: Prática de ensino em história. Cinema. Narrativa. Curta metragem. Micro-história.

Practice of teaching in (micro)history and cinematographic language: the short-length movie as ‘another’ historical narrative in and at the place

Abstract

This article has the objective to rethink concepts, contents and objectives of themes connected with the area of History through the articulation between the use of audiovisual languages – in case, the cinema – the role of the narrative and the construction of practices of teaching, all based on the studies of micro-history. We do not want to discuss only the educational and empirical potential of the technological resources inside the classrooms, but, specially, we want to understand the possible and real ways of transformation of the students, when they turn into subjects who creates new knowledges, by making short-length movies. This pedagogic tool and technological can help us think about the PCN's prerogatives, like, the increase in value of the place and of the daily life (of the pupils), the respect to the diversity and plurality, the role of the subjects in History. The proposal here presented is a result of a project carried out at the Fundação Educacional de Fernandópolis between 2009 and 2010, as works of conclusion of course developed by pupils of the degree course in History.

Key words: Practice of teaching in History. Cinema. Narrative. Short-length movies. Micro-history.

Da homogeneização à diversidade: os diálogos entre história e cinema

A contar de fins do século XIX, houve a gradativa expansão do ensino de história no Brasil, dado o fato de cumprir certas prerrogativas políticas (PINSKY, 1992; LUCA, 1999; BITTENCOURT, 1997). Em geral, marcos fronteiriços, aspectos da paisagem, bem como fatos e personagens históricos são elementos fundamentais para constituição daquilo que podemos denominar por lugares de memórias e memórias coletivas (NORA, 1993, p.07-28; POLLAK, 1989/1992).

Neste sentido, o ensino de história proporcionou referências fundamentais para definição do sentimento nacional, haja vista que o nacionalismo diz respeito diretamente à construção de uma *“comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana”* (ANDERSON, 1989, p.14).

Grandes discursos fundadores envolvendo o ensino de história traduzem a própria historicidade envolvendo a formação brasileira. País originário da miscelânea espacial tributária das capitânicas hereditárias, o Brasil se tornou independente sem desfrutar da condição mais adiantada de ser um Estado e, menos ainda, de configurar uma Nação (JANCÓS; PIMENTA, 2000, p.127-176).

Tais propósitos foram constituídos ao longo do século XIX e XX, período marcado por narrativas históricas dedicadas a definir o significado de sermos brasileiros, sem se atentar muito para o sentido próprio disso, de fato, ou melhor, sem levar em consideração as suas múltiplas definições, já que as vozes sobre o local (e o regional) eram constrangidas, tal como não eram mencionados personagens como as mulheres, os pobres, os indígenas e os negros.

A formulação de narrativas históricas homogeneizadoras fez parte de um projeto modernizador levado a cabo pelas elites brasileiras e latino-americanas em geral (GARCIA CANCLINI, 1998). A contar de fins do século XIX e durante boa parte do século XX, registram-se transformações responsáveis por destruições e reconstruções materiais e simbólicas, que em quase nada contribuíram para mudar (no sentido de melhorar) efetivamente a vida de milhares de pessoas viventes na América Latina. Ao invés disso, tais mudanças se prestaram apenas a projetar falsos fomentadores do progresso e permitiram que intervenções sócio-econômicas restritivas fossem realizadas. Desta feita, a modernidade implantada na América Latina se caracterizou por ser um projeto limitado, beneficiário de uma minoria (elite), que

comandava as transformações sócio-econômicas, parte considerável da produção cultural e que exercia controle sobre a participação política democrática.

A nosso ver, uma das maneiras de romper com esta tradição no ensino de história envolve a produção de curtas-metragens, cuja base empírica diga respeito à realidade dos próprios docentes e alunos. Foi pensando nisto que, a contar do ano de 2008, a produção de curtas metragens passou a vigorar como Trabalho de Conclusão de Curso dos graduandos em História da FEF. Pretendia-se com isso estimular entre os concluintes o emprego de uma nova linguagem (o cinema), promover a reflexão dialógica sobre os principais conceitos e critérios de seleção de conteúdos de ensino, bem como a validade do ensino desses conceitos estarem associados à leitura da realidade dos alunos e da comunidade ao qual pertenciam (extremo Noroeste paulista).

O encontro entre cinema e história já é promovido há algumas décadas por acadêmicos e docentes associados à disciplina em questão. Certos estudiosos defendem a utilização de filmes por serem discursos carregados de intencionalidade/ideologia e, portanto, responsáveis pela criação de certos olhares favoráveis ou desfavoráveis a determinadas experiências históricas (FERRO, 1992; BARBOSA, 2007, p.109-133).

Deste ponto de vista, os filmes poderiam ser empregados como objetos de estudo para os pesquisadores e como instrumento pedagógico para professores em suas salas de aula. Em ambos os casos, as narrativas cinematográficas são válidas para problematizar as características desse tipo de linguagem e, ao mesmo tempo, questionar a ideologia contida no conteúdo histórico exposto na tela, complementando-o ou corrigindo-o (VESENTINI, 1997, p.163-175; SILVA, 2007, p.89-108).

Contudo, para além da ideologia presente nos filmes, nas últimas décadas passou-se também a promover discussões envolvendo aspectos mais específicos da linguagem cinematográfica (figurino, cenografia, trilha musical), tendo em vista as reflexões em torno da história enquanto narrativa (ROSENSTONE, 2010; BURKE, 1992, p.327-348), bem como das novas tecnologias da informação e comunicação - TIC's (BELLONI, 2001; FISCHER, 2002).

Por narrativas densas *do e no local*

Vivemos num mundo paradoxal. O processo de globalização contemporâneo é marcado, particularmente, por uma cultura de consumo que imprime um fluxo veloz e excessivo de signos e imagens (FEATHERSTONE, 1995, p.100) veiculadas diariamente, tanto

em escolas, quanto nos meios de comunicação (casos da televisão e da internet) – que tendem, muitas vezes, a uma homogeneização (e até mesmo uma reprodução) cultural de modelos simbólicos (BOURDIEU & PASSERON, 1982). Ao mesmo tempo, tem-se observado muito na contramão desta pretensa homogeneidade, a presença de um fenômeno oposto, o da heterogeneização cultural, marcado por uma saturação discursiva, extremamente pluralizada, que revela a presença de diversas linguagens na formação dos indivíduos (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989; ALMEIDA, 2001).

A consciência desta diversidade de linguagens (e os diferentes modos de usá-las), aliada ao respeito à heterogeneidade cultural, tem instigado vários intelectuais das Humanidades a repensar a questão da produção do conhecimento. Surge, assim, a valorização de um saber teórico que permite uma série de reflexões de ordem ‘global’ a partir do (e no) local em que vivem e atuam os sujeitos, bem como uma maior articulação entre lugares (e temporalidades que expressam lugares) diferentes (GINZBURG, 1989; GEERTZ, 1997; SANTOS, 2002).

Tais preocupações com a produção e o lugar de produção do conhecimento, a (re)construção de linguagens na formação dos indivíduos e as distintas estratégias de uso da própria linguagem, além das abordagens que privilegiam o saber construído localmente, parecem adentrar o universo da educação e da cultura escolar, em particular nas práticas de ensino de História (BITTENCOURT, 1997; FONSECA, 2003; MONTEIRO, 2004), especialmente a partir das contribuições do PCN’s (1998).

O reconhecimento disto foi levado em conta no projeto associado à produção de curtas metragens por parte dos graduandos em História da FEF, explicando-se assim o fato de a ênfase destes vídeos recair sobre a realidade local vivenciada pelos próprios alunos.

Reconhecemos que a valorização do local (e também do regional) nas pesquisas históricas brasileiras envolve uma gama ampla de fatores. Explicar essa ocorrência significa atentar para: a multiplicação dos cursos de pós-graduação e a interiorização do ensino superior público (AMADO, 1990); novo posicionamento das Instituições de Ensino Superior particulares frente à pesquisa (PERINELLI NETO; CATELANI, 2008); rearranjo das identidades sociais frente os efeitos da Globalização (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.21-32); ações governamentais como as novas diretrizes dos PCNs de Ensino e Propostas curriculares (FINI, 2008) e leis de valorização do patrimônio histórico-cultural e turístico, entre outros.

Graças a História Oral (THOMPSON, 1992; BOM MEIHY; 1996; SAMUEL, 1989/90; SIMSON, 1996) e, por conseguinte, ao emprego dos depoimentos orais é que foi possível vencer um dos maiores obstáculos para a organização desse tipo de estudo: a ausência de instituições capazes de dar suporte aos pesquisadores (centros de documentação) e a limitação ao acesso à documentação guardada nas prefeituras, câmaras. Além disso, a interpretação da memória de moradores do próprio local, colaborou e muito para oportunizar versões capazes de se contraporem aos costumeiros e arraigados discursos apologéticos que tomam conta da memória social arquitetada e consolidada entre os membros das pequenas cidades e demais grupos humanos.

A adoção de procedimentos metodológicos e uso de fontes associadas aos estudos seriais (BURKE, 1997; REIS, 2000) também balizou a organização de análises do local e regional. Por conta da preocupação com uma vasta massa documental formada por informações acerca do fluxo de riquezas, comportamentos sociais (associados ao nascimento e morte, por exemplo), filiação e relações de parentesco, estabelecimentos comerciais, entre outros, é que instituições como cartórios e arquivos eclesiásticos foram elevados a espaços privilegiados de pesquisa. Tais espaços proporcionaram uma gama ampla de informações aos historiadores, principalmente, àqueles associados a uma abordagem quantitativa e vinculados a uma perspectiva sócio-econômica.

Outra colaboração aos estudos associados ao local pode ser detectada no reconhecimento da importância do que ficou conhecido por “história dos excluídos” (PERROT, 1988) e “história vista de baixo” (SHARPE, 1992; HOBBSAWN, 2000; THOMPSON, 2001). A valorização de “pessoas simples”, “grupos marginalizados e excluídos” se prestou a legitimar os trabalhos vinculados a História Oral e os estudos seriais. Tais enfoques impulsionaram interpretações que tomaram mulheres, imigrantes, pequenos proprietários, trabalhadores, entre outros grupos e personagens igualmente distantes dos instrumentos formais de poder, como sendo dignos de serem retratados pelas lentes do historiador, algo possível graças – quase que exclusivamente – às fontes orais e seriais.

Os fatores que impulsionaram as pesquisas de história regional no Brasil também a aproximam de uma abordagem que ficou conhecida como micro-história italiana. Isto porque, o emprego de depoimentos orais, procedimentos metodológicos e uso de fontes associadas aos estudos seriais e história dos excluídos também impeliram a formulação da micro-história italiana (LIMA, 2006).

Contudo, diferente de sua congênere italiana, tradicionalmente na história local e regional brasileira a pesquisa quase nunca foi organizada em torno da “pergunta-problema” (dívida dos italianos para com Bloch e Febvre) e, por conta disso, o estudo promovido visava uma compreensão *da* aldeia e não *na* aldeia (GEERTZ, 1989). Essa ausência da “pergunta-problema” fez toda a diferença, porque motivou uma compreensão do local e do regional pitoresca, exótica ou, no mínimo, deslocada de uma realidade histórica marcada pela multidimensionalidade temporal (BARBOSA, 1999).

No que se refere especificamente ao ensino de história, entendemos que a abordagem do local e do regional desprovida da pergunta problema acabou por vincular o conhecimento histórico à lógica dos “círculos concêntricos” e/ou aos discursos oficiais dos memorialistas. No caso dos “círculos concêntricos”, enfrenta-se o entendimento do local e do regional de maneira fragmentada, “não possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o estado são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país ou do mundo” (FONSECA, 2003, p.154). Já no que se refere aos discursos oficiais dos memorialistas, o que se nota é o atrelamento da história local e regional aos “méritos dos fundadores”, às “ações das grandes famílias”, às “riquezas e potencialidades do município” e a uma homogênea linha temporal linear e progressiva (PERINELLI NETO; NARDOQUE; MOREIRA, 2010). Em muitos casos, nota-se uma certa combinação entre “círculos concêntricos” e discursos memorialísticos.

Conscientes desses riscos, optamos por incentivar os alunos que produziam os curtas metragens a adotar preceitos da micro-história, ou seja, construírem uma narrativa que tivesse a ambição por compreender, ao mesmo tempo, o vivido pelos atores históricos em foco (o cotidiano, o específico, o lugar) e as estruturas invisíveis que limitam seus movimentos (a cultura, a conjuntura econômica/política, os códigos de sociabilidades). Buscava-se com isso fazer com que as narrativas filmográficas em questão conciliassem ação e contexto, pois, conforme insiste Marcos Silva, ao propor uma “outra história regional” devemos levar em conta que:

Se o dedutivismo regionalista é desastroso em sua ligeireza, isolando ‘peculiaridades’ pouco pensadas, o indutivismo universalizante oferece outra face da catástrofe ao fazer tabula rasa de qualquer diferença, perdendo experiências significativas dos grupos sociais (1997, p. 209, citação do autor).

A busca de apoio na micro-história para elaboração das narrativas filmográficas locais e regionais traduzia a intenção de que fosse construída uma escrita da história que se valesse da interpretação das tensões. Visando a elaboração dos curtas metragens foi então necessário, antes de tudo, refletir sobre os pressupostos epistemológicos da micro-história, extraíndo deles orientações para a produção destes vídeos.

Micro-História: possibilidades epistemológicas em questão

A constituição dos estudos micro-históricos se deu no início dos anos de 1970, tempos de grandes questionamentos políticos, sociais, culturais e acadêmicos. Podem ser associados à micro-análise os historiadores que passaram a abandonar o emprego dos “métodos quantitativos, interessados na vida de milhões de pessoas e concentrado na análise das tendências gerais” e investiram em análises mais recortadas, que possibilitassem perceber a “vida humana mais de perto” (BURKE, 2002, p.60-66). Próxima da proposta dos Annales, a micro-história pode ser inserida naquilo que foi denominado por “pluralidade dos modelos” e “guinada interpretativa” (DOSSE, 2001).

Participando dos debates surgidos pós-1968, os micro-historiadores colaboraram para o alargamento da temática histórica, sem, no entanto, referendar as generalizações (LIMA, 2006). Desta feita, desvencilharam-se da influência irrestrita do estruturalismo (psicanálise, linguística e antropologia), do marxismo e das teorias sociológicas que endossaram a constituição da história social (quantitativa, serial e coletiva). Beneficiando-se dessas contribuições, os micro-historiadores foram além delas ao apostarem na tensão dialética entre: o local e o global, o individual e o coletivo, o centro e a periferia, a estrutura e o acontecimento, o discurso hegemônico e suas apropriações, entre outras dualidades.

Os estudiosos da micro-história revelam uma alteração comum no campo historiográfico. Se olharmos com atenção, perceberemos que os estudos citados revelam um maior diálogo do historiador com a crítica literária (preocupação com a narrativa, retórica e apropriação), com determinadas áreas das ciências da linguagem (atos de fala, análise do discurso e da conversação e semântica) e com a filosofia da linguagem (hermenêutica e pragmática). Do mesmo modo, observa-se uma maior proximidade dos micro-historiadores para com a sociologia compreensiva (compreensão ao invés de análise/verificação), a antropologia interpretativa (sistemas simbólicos, *ethos* e descrição densa) e com determinados pressupostos do marxismo (práxis, especialmente).

Os estudos brasileiros associados ao regional e ao local se beneficiaram muito das reflexões traçadas pelos micro-historiadores. Todavia, é preciso salientar que discordâncias quanto à maneira de organizar os estudos do micro existem até mesmo entre os historiadores italianos, apesar da existência de características comuns (LIMA, 2006). Os escritos de Edoardo Grendi (1977) e Giovanni Levi (2000) atribuem ênfase na organização de estudos amparados numa documentação maciça, capaz de oportunizar o delineamento: do perfil sócio-econômico dos sujeitos de uma comunidade, da lógica cultural que os motivava e das tramas políticas que os envolviam. Já Carlo Ginzburg (2001; 1987) enfatiza os expedientes refinados de interpretação textual, utilizados na atenção para com o individual e com o modo como uma determinada cultura é apropriada pelos sujeitos.

As trajetórias pessoais desses homens iluminam parte do entendimento da arquitetura de suas obras (LIMA, 2006). Grendi e Levi devem ser associados aos estudos de História do Proletariado e Econômica (influenciada pelo serialismo e a quantificação braudelianas, mas lhe impondo duras críticas), respectivamente, participando ativamente do Partido Comunista Italiano. Ginzburg, por sua vez, deve ser atrelado a uma formação que inclui ligações familiares e formação acadêmica atreladas ao campo das Artes e aos estudos de autores como Saussure, Bakhtin, Auerbach e Spitzer. Em comum, a promoção do diálogo com as ciências humanas, a dedicação aos estudos mais circunscritos (comunidades, famílias e indivíduos) e a preocupação com uma compreensão integrada da particularidade.

Paul Rosental (1998) assinalou alguns dos princípios antropológicos presentes nos trabalhos de micro-história desenvolvidos pelos estudiosos italianos que se valeram dos pressupostos desenvolvidos por Fredrik Barth. A principal premissa incorporada é a de que a dinâmica social deve ser percebida segundo as teorias dos jogos: os atores sociais interagem, efetuam escolhas, manifestam-nas conforme certas ações, embora não sejam totalmente livres, posto que vinculados a determinados processos e causas, responsáveis por lhes impor limites (conscientes ou não). Desse prisma, entende-se que a vida social é elaborada dentro de uma “diversidade arranjada de práticas”.

Levi (1992) afirma que o objetivo de quem se dedica à micro-história é, justamente, o de expressar a complexidade da realidade. Para tanto, o estudioso desenvolve uma narrativa dotada de uma conceituação mais fluida, adota uma classificação menos prejudicial do que constitui o social e o cultural e um arcabouço analítico que rejeita simplificações, além de se valer do uso de técnicas descritivas e determinadas formas de raciocínio. Com isso, tanto o

social é estudado como um conjunto de inter-relacionamentos e deslocamentos existentes entre configurações constantemente em adaptação quanto é salientado o papel do indivíduo na intervenção de uma realidade que parecia ter surgido por circunstância ou necessidade.

Segundo Jacques Revel (1998; 2000), a micro-história permite observar que a construção das identidades sociais envolve toda uma pluralidade e plasticidade de símbolos. É por isso que o historiador envolvido com essa abordagem abandona sistemas classificatórios prévios (gerais ou locais). Do mesmo modo é que recusa a hipótese funcionalista (comportamento por conta do contexto) para explicar as ações dos atores sociais do passado e investe no reconhecimento do uso das estratégias que estabelecem. Por fim, pelo mesmo motivo é que deixa de lado a ideia de contexto como uma realidade homogênea e unificada que a tudo define, para entendê-lo como um composto de múltiplas experiências e representações.

De acordo com Ronaldo Vainfas (2002) muitas são as virtudes da micro-história. Verifica-se nesses trabalhos a compreensão do tempo a contar de uma nova perspectiva, ligada ao vivido e não ao estrutural, capaz de articular o individual ao coletivo, própria em associar a história ao plausível e não ao pretensioso. Baseados em pesquisas documentais amplas e o reconhecimento dos limites da interpretação histórica, os micro-historiadores abordaram temas e questões de importância inquestionável, por meio do registro de vivências particularizadas. Por conta disso, configuraram um discurso politicamente mais atuante, haja vista que revelam a ação e a reflexão dos sujeitos diante de seus contextos históricos.

Natalie Zemon Davis (PALLARES-BURKE, 2000, p.104-105) destacou que a prática da micro-história se parece com a atitude de um antropólogo que vai para o campo empreender uma observação etnográfica: requer estranhamento, sensibilidade e um apuro com os detalhes. Também salientou a sua importância e assinalou as dificuldades existentes, tendo em vista que a pesquisa de detalhes e evidências que ela envolve é muito maior, pois está imbuída da ambição de uma história total. É justamente essa ambição, segundo Davis, que faz com que a micro-história exija por parte do estudioso uma maior atenção para com “conexões com outros eventos ou processos, quer por analogia, contraste ou por algum tipo de comunicação”.

Peter Burke (2002) igualmente aproxima o micro-historiador do antropólogo, posto que envolve “o estudo das biografias de pessoas comuns ou de dificuldades de pequenas comunidades”. Contudo, também destaca que para fugir da banalização da história e melhor enfrentar o problema de embasar a defesa de que os estudos mais circunscritos são capazes de revelar aspectos de toda uma cultura, cabe ao estudioso da micro-história “demonstrar os vínculos entre as pequenas comunidades e as tendências macro-históricas”. Dessa forma, frisa que as análises envolvendo contextos ou processos mais amplos não destoam da proposta de estudos associados à micro-história, pelo contrário, a aperfeiçoa.

Como realizar essas conexões entre micro e macro? A resposta parece envolver a necessidade de retratar biografados e comunidades a partir de circunstâncias em que nota-se a influência de instituições. É assim que acompanhamos os argumentos de Menocchio aos Inquisidores da Igreja Católica, as ações exorcistas do padre Giovan Chiesa em pleno contexto de fortalecimento do Estado Absolutista, bem como acompanhamos a descrição do *modus vivendi* dos pescadores de Cervo, considerando a dinâmica que caracteriza a economia organizada em torno do mar Mediterrâneo. Desta feita, a opção por interpretar o micro significa um novo entendimento acerca do que seja o macro e não sua exclusão.

Segundo essa perspectiva, o macro não é constituinte de um contexto imóvel e facilmente caracterizável. Ao invés disso, opta-se por entendê-lo nas ações desempenhadas por agentes de uma ordem cultural, de uma estrutura administrativo-burocrática ou de uma organização econômica. Trata-se, portanto, de apreendê-lo a contar das ações de sujeitos que o representem e de considerar o fato de que o desempenho desses agentes envolve o modo como se relacionam com os indivíduos de certas comunidades. Dessa forma, atribui-se particularidade também ao macro.

Interfaces entre o ‘olhar’ micro e o PCN: os curtas metragens em História

Refletida a epistemologia que orientaria a elaboração dos curtas metragens, passou-se a pensar na maneira de organizar este tipo de produção. Os dois últimos períodos do curso de História (5º e 6º) foram destinados para o desenvolvimento dos vídeos em questão. Nesta oportunidade os alunos eram acompanhados por orientadores, que lhes auxiliavam na definição do tema e na maneira de abordá-lo, segundo as especificidades da teoria e metodologia históricas. Soma-se a isto, o fato de os alunos contarem com o

acompanhamento de um docente especializado em Comunicação Social e responsável por ministrar as disciplinas “Prática Pedagógica V e VI”, ambas compostas por 50 horas/aulas e destinadas a promover aporte do Laboratório de Rádio e TV da FEF.

A opção pela elaboração de curtas metragens teve como base também alguns critérios de ordem técnica, econômica e pedagógica. Adotamos como definição de curta metragem as produções que alcançam, no máximo, 20 minutos e que se aproximam muito do estilo de documentários (BAYÃO, 2002). Sendo assim, o curta concilia de melhor maneira plano de expressão e de conteúdo e seu custo é o mais baixo dentre as produções de natureza cinematográfica, especialmente após o advento de recursos tecnológicos digitais (MOLETTA, 2009). A proximidade com o estilo de documentários favorece o emprego pedagógico dos curtas metragens, tendo em vista que é realizado segundo um roteiro em aberto e a ampla participação de todos os membros do grupo envolvido com o projeto (SOARES, 2007).

Dentre as objeções à utilização do cinema em sala de aula, uma delas é a de que as escolas não contam com equipamentos necessários (NASCIMENTO, 2008). Entretanto, considera-se a popularização de máquinas fotográficas digitais e de aparelhos celulares munidos de câmeras de filmagem, bem como a divulgação e o acesso aos programas gratuitos de edição existentes nos computadores pessoais ou via internet (caso particular do *Windows Movie Maker*) registrados na última década favorecem o emprego dos curtas metragens, que se valem ainda do suporte oferecido pelos aparelhos televisores (encontrados na maioria absoluta das escolas).

Além disso, a popularização dessa tecnologia vem ao encontro de movimentos artísticos que defenderam um cinema “mais humano, mais natural e criativo, buscando a qualidade do filme não no aparato técnico e em grandes orçamentos, e sim na essência da relação da câmera com a história e seus personagens” (MOLETTA, 2009, p.55).

Do mesmo modo, a produção de curtas metragens encontra referências nos documentários brasileiros surgidos a contar de meados da década de 1990 (caso de “Santo Forte”, “Notícias de uma guerra particular” e “Nós que aqui estamos por vós esperamos”); tais vídeos foram reconhecidos por aquilo que “o diretor realizou em computador doméstico, sem grandes recursos” e expressaram “esforço e uma postura extremamente ativa, que pensa, repensa e discute o que está sendo produzido” (MESQUITA, LINS, 2008, p.14-19).

É preciso ponderar que a inequívoca valorização da produção de curtas metragens defendida se afastava da defesa do abandono de outros métodos, recursos e técnicas de ensino, bem como da ideia de que novas tecnologias proporcionam automaticamente uma nova forma de educar. O cinema (ou qualquer outra tecnologia) não garante por si só uma nova maneira de educar, pois isto envolve a valorização profissional do professor, o fato de este profissional não se impor como figura única e central em sala de aula, bem como remete a questões como promover a relação entre o conhecimento trabalhado e os interesses dos alunos, debater a realidade social imediata e aspirar mudanças nessa mesma realidade.

A produção dos curtas metragens exigia a realização de várias tarefas. Definido o tema, os alunos se organizavam individual ou coletivamente (duplas ou trios) e passavam a realizar a leitura de textos que versavam sobre o tema escolhido. Num segundo momento, tais alunos se dedicavam a elaborar um texto roteiro que nortearia a narrativa dos vídeos, tarefa esta que era acompanhada paralelamente pelo levantamento dos materiais que poderiam ser empregados na montagem: fotografia, depoimentos orais e filmogravados, matérias de jornais, entre outros. No terceiro e último momento é que se dedicavam esforços à escolha da trilha musical e à edição, finalizando o vídeo.

Nos quadros (I e II) abaixo é possível verificar a lista dos curtas metragens desenvolvidos em 2009 e 2010:

QUADRO I – Títulos dos curtas metragens elaborados pelos concluintes dos cursos de História da FEF em 2009

1	Cultura, memória e identidade: as praças históricas de Fernandópolis	10	Os despejos de Votuporanga, SP
2	Mulheres no volante	11	Contar História de Turmalina, SP
3	Trajetória feminina: reflexo do comunismo em Fernandópolis, SP	12	100 anos de Congregação Cristã do Brasil, Fernandópolis, SP
4	História da Rádio Mais FM, Fernandópolis, SP	13	Contador de história em Iturama, MG
5	Vila Aparecida: uma estrada, muitas vidas e uma cidade	14	Um voo de águia: a trajetória do FFC (1961/1994)
6	Shakespeare, um homem fruto de seu tempo	15	Igreja estrela d'alva: a nova concepção arquitetônica de um templo católico em Estrela D'Oeste, SP
7	Fernandópolis - O espaço público e o poder regulador: ruas	16	Tradição e resistência: Abidoral Torquato – a trajetória de um prático-dentista no interior do Brasil

8	Morte e vida em Guarani D'Oeste, SP: arte tumular e história do cemitério	17	Ditos e provérbios populares, Fernandópolis, SP
9	Um homem no ar: a trajetória do radialista Alaor Pereira	18	Museu Arqueológico D'Água Vermelha, Ouroeste, SP

QUADRO II – Títulos dos curtas metragens elaborados pelos concluintes dos cursos de História da FEF em 2010

1	Paranaíba: transformação urbana e religiosidade	9	SP-320: na rota do progresso do noroeste paulista
2	“Afasta de mim esse cálice”: regime militar e educação em Fernandópolis – o caso dos professores de História	10	Eu quero é ver gol!: memórias do estádio municipal do F.F.C.
3	História da arte de Fernandópolis: pintura e escultura	11	Uma visita ao museu de Fernandópolis: memória, identidade e patrimônio
4	O império da água vermelha:	12	Praça Joaquim Antônio Pereira: urbanização
5	Causos ‘alienígenas’ em Riolândia: os usos da narrativa fantástica pela mídia e pelos moradores da localidade	13	O processo de urbanização em Cardoso
6	História de Indiaporã	14	A integração do imigrante espanhol na cidade de Neves Paulista
7	Pescaria em Ouroeste: cultura popular em questão	15	Um Convite ao Museu
8	O papel das mulheres na educação: o caso de Fernandópolis		

Vale dizer que, durante as orientações, era bastante comum o professor-orientador e o(s) aluno(s) refletirem acerca do desenvolvimento do tema da pesquisa pautados na leitura e discussão dos PCN's de História. Neste particular, vislumbramos um pouco desta perspectiva nos usos dos parâmetros curriculares do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a. a 8^a.), principalmente porque coincide com uma matriz curricular no qual “os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações” (BRASIL, 1998b, p. 43) – o que possibilitou uma experiência de autonomia pessoal e intelectual por parte dos alunos.

Assim, tornava-se mais do que necessário construir junto aos alunos, durante as pesquisas, o entendimento das noções de diversidade, alteridade e identidade face às suas realidades local e regional, bem como as possíveis interfaces com outros tempos e lugares. Além disso, sem jamais desprezar os saberes da experiência dos alunos, constituídos antes

da entrada nos bancos da faculdade e mesmo em outras esferas de sua vida social enquanto estudante universitário (caso da relação imediata com os equipamentos e as linguagens audiovisuais), ao professor-orientador estimular o desabrochar das pesquisas ao propor problemas, fornecer referências bibliográficas, indicar possíveis fontes documentais (BRASIL, 1998b, p. 65) e, na experiência do curso de História da FEF, elaborar argumentações diferenciadas na montagem do roteiro.

Assim, é salutar nos títulos dos trabalhos elaborados em 2009 e 2010 a valorização da diversidade. Daí a presença de pesquisas sobre o gênero, etnia e cultura popular (2, 3, 13 e 17 – QUADRO I; 3, 5, 7, 8, 10 e 14 – QUADRO II). Tais trabalhos, revelam o universo material e simbólico dos alunos concluintes e, num segundo, a gestação de condições de possibilidade cognitivas sobre o “Outro”, de forma que eles pudessem refletir acerca de si mesmo como agentes culturais e, ao mesmo tempo, enfrentar, na relação de alteridade construída no lugar, uma série de problemas inerentes à nossa formação histórica, caso do patriarcalismo, do escravismo e de certos traços de intolerância cultural. Essas e outras questões atrelam-se, por exemplo, a alguns dos temas transversais – caso da diversidade como elemento de fortalecimento de laços de identidade e de reflexão crítica sobre preconceitos históricos –, presentes nos PCN’s do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b, p. 48).

Vários foram os alunos que se dedicaram a temas associados ao campo de estudos da história da cidade e do urbanismo. Alguns abordaram a história das praças (1 – QUADRO I; 1, 12 e 13 - QUADRO II), outros da legislação municipal envolvendo as ruas (7 – QUADRO I), consta um trabalho sobre a arquitetura de uma igreja (15 – QUADRO I) e há ainda os que refletiram sobre a fundação de cidades (5, 11 – QUADRO I; 6 – QUADRO II). Tais vídeos guardam referência com alguns conteúdos indicados no PCN, especificamente, o trato do tema “administrações urbanas”, em que se propõem estudos envolvendo, por exemplo, a “Identificação de diferentes tipos de organizações urbanas, destacando suas funções e origens”, assim como a “Caracterização do espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais” (1998, p.50).

Os principais temas pesquisados pelos alunos de História, dentro da perspectiva urbana, foram as praças e a legislação urbanística municipal em cidades do interior de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Em todos os casos citados, torna-se importante destacar as leituras e reflexões feitas a respeito das influências exercidas por outras localidades

(Florença, Brasília, São Paulo etc.) em seus referenciais urbanos do interior e o modelo haussmaniano de urbanização (responsável pela exclusão social que acompanhou sua aplicação em várias cidades diferentes, caso de Paris, Londres, Rio de Janeiro). Evitou-se assim uma abordagem do local segundo a lógica dos círculos concêntricos e, ao mesmo tempo, por meio da relação e contraste foram estabelecidas semelhanças e diferenças.

Houve uma preocupação especial por parte dos alunos que trataram da fundação das cidades. Via de regra, a fundação de cidades é tratada por narrativas oficiais, que insistem em valorizar de modo idealizado determinadas personalidades e famílias. Evitando-se este tipo de abordagem é que os alunos optaram por contextualizar a fundação destas localidades e se valer do saber de diferentes moradores. Tomando-se tais cuidados, o que se verificou ainda em parte considerável dos curtas metragens envolvendo este tema foi a construção de narrativas históricas acerca da formação de localidades que, até então, não haviam sido objeto deste tipo de preocupação, caso de Cardoso, Turmalina e São João das Duas Pontes.

Constaram também curtas metragens dedicados ao “estudo do meio”. Fazem parte deste grupo os vídeos dedicados a espaços sociais como museus (18 - QUADRO I; 11; 15 - QUADRO II) e cemitério (8 - QUADRO I). De acordo com o PCN, deve se entender por estudo do meio os “[...] trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola: visitar uma exposição em um museu, visitar um fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas” (1998a, p.61). Os curtas vinculados aos museus permitem divulgar a existência deste espaço entre os alunos. Já o cemitério possibilita chamar atenção para a presença da história na vida social dos alunos. Ambos os espaços reforçam a ideia de multidisciplinaridade de fontes para o entendimento da história de uma comunidade.

Aqueles que enfrentaram o desafio de traçar narrativas envolvendo biografias (4, 9, 12, 13 e 16 – QUADRO I; 2 e 8 – QUADRO II), articularam a vida dos personagens a temas mais amplos, caso da formação odontológica, constituição de comunidades evangélicas, fundação de uma cidade, radiodifusão, perseguição política e atuação profissional no magistério. Com exceção de dois casos (2 e 6 – QUADRO I), todos os demais curtas metragens de história refletiram a correspondência mencionada, traduzindo uma metodologia bastante em voga na historiográfica atual (SALGUEIRO, 1997, p.13-14), bem como uma indicação do PCN de História (1998).

Outro conjunto de trabalhos diz respeito ao tema “transportes”. Verificam-se vídeos voltados para a discussão da importância de uma estrada boiadeira (5 - QUADRO I) e de uma rodovia (9 - QUADRO II). Transporte é um dos temas mais citados nas orientações do PCN (1998), tendo em vista que oportuniza discutir as características de uma localidade em contraste a outra, de uma comunidade urbana e outra indígena, entre outras possibilidades de cunho antropológico, em que pesem as noções de continuidade e mudança temporais.

Soma-se ainda a possibilidade dos vídeos acima serem empregados nos debates envolvendo as grandes transformações no campo da tecnologia e suas inferências nos modos de vida das populações de uma localidade ou região – uma das questões-chave dos dois eixos temáticos dos PCN’ de terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998b, p. 47-48) –, uma vez abordadas questões como o material constituinte e a configuração das estradas boiadeira e rodovia (terra e asfalto, estreita e larga, paisagem natural e sinalização) e o meio de transporte utilizado (animais e automóveis). A mesma questão “tecnologia” é alvo de discussões no curta metragem dedicado à construção da usina hidrelétrica “Água Vermelha” (4 - QUADRO II).

Considerações Finais

O conteúdo dos curtas metragens elaborados em 2009 e 2010 pelos concluintes da FEF revela as mudanças geradas na concepção de história ao longo do século XX. Ao enfatizar a compreensão do local, do cotidiano e do presente os autores destes vídeos se aproximam de várias indicativas presentes no PCN de História (1998). Graças à promoção de diálogos com as “ciências humanas vizinhas” é que os historiadores se voltaram para as interpretações sobre o que “menos muda” no curso do tempo, promoveram a discussão de novos temas (como as estruturas de parentesco, o sexo, as classes etárias e sócio-econômicas, assim como as comunidades rurais), bem como formularam uma visão que se esforça por captar na cultura a diversidade humana (BURKE, 1997; REIS, 2000).

A opção pela produção de curtas metragens se deveu a constatação de que este expediente pode suscitar no professor e no aluno a compreensão de que a sala de aula é apenas um dos espaços no qual se constrói conhecimento, tendo em vista que “esta construção se dá pela observação, vivência cotidiana, reflexão, crítica, abstração, adaptação e principalmente pela interação dos sujeitos com outros sujeitos e objetos” (KONRATH, 2006, p.6). Graças aos curtas metragens, o ensino de história passa a contar com um

material lúdico e de forte apelo ontológico, tendo em vista que são vivenciadas as imagens de praças, ruas, estradas e grupos sociais que fazem parte do universo dos próprios alunos.

Aspecto importante também é a maneira como a produção de curtas metragens favorece pensar sobre a narrativa histórica. Ao produzir os vídeos, os concluintes contam com a possibilidade de refletir sobre a natureza social e literária do discurso histórico, bem como sobre o compromisso ético do historiador, tendo em vista sua responsabilidade na montagem presente de um texto que pretende o passado. Ao produzirem vídeos históricos, os concluintes incorreram na possibilidade de entenderem de maneira mais explícita que o historiador, próximo do cineasta, também seleciona, recorta, escolhe, enfatiza e, em certo sentido, inventa o discurso que trata do passado.

Além disso, tendo em vista que estas curtas metragens enfatizam temas nacionais a partir de especificidades locais/regionais, partiu-se da ideia de que a elaboração favorece reflexões sobre a conquista da cidadania e da valorização do vivido, à medida que estes vídeos estão centrados em certos espaços sociais (praças, ruas, bairros, entre outros). Ao serem discutidos os motivos que levaram a construção deste ou daquele espaço urbano, os fatores que influenciaram na formação de certo grupo social e as ações de determinado personagem, entre outros assuntos, pode o professor de história tecer uma visão desnaturalizada da realidade social que cerca os alunos, algo fundamental para a prática de um ensino de história efetivamente crítico.

A interpretação particularizada, temática e filmogravada permite que o lugar seja melhor compreendido. Segundo essa perspectiva, ele é instância social privilegiada para entender que a cultura interfere na maneira de se organizar a vida, tendo em vista que provoca a ligação sempre tênue entre categorias como “passado e presente, estático e dinâmico, sistema e evento, infraestrutura e superestrutura” (SAHLINS, 1991, 2008). Esta perspectiva também considera que as transformações nas sociedades ocidentais registradas nos últimos séculos provocaram a organização de redes, responsáveis por fazer com que cada lugar, à sua maneira, reflita o mundo e, ao mesmo tempo, que “irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (SANTOS, 2002, p.252). Por fim, verifica-se com essa perspectiva que: “quer uma sociedade exporte ou importe o capitalismo, pertença ao “centro” ou à “periferia”, ela se desenvolveu e evolui a partir de uma pluralidade de ordenações sociais” (HOBBSAWM, 1998, p.187).

Uma vez fortalecidos os espaços para discussão envolvendo as experimentações da abordagem micro-história por meio da produção de curtas metragens, quiçá teremos a oportunidade de uma compreensão mais dilatada de nossa própria realidade. Isto porque é sobejamente sabido que a cordialidade (HOLANDA, 1995), os mecanismos do favor (SCHWARZ, 1977), o hibridismo e as particularidades regionais (FREYRE, 1999; RIBEIRO, 2004) formam uma rica, complexa e diversificada experiência cultural que diz intimamente respeito ao que constitui o Brasil e sua gente. Olhar detidamente para os traços deste *ethos*, por meio de curtas metragens preocupados com a tensão entre o específico e o geral que marca indelevelmente as experiências históricas de cada lugar, parece ser um bom caminho para alcançar esta compreensão.

Referências

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos (org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, MCT-CNPq, 1990, p.07-15.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

BAYÃO, Luiz Gustavo. **Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem**. Niterói: Nitpress, 2002.

BARBOSA, Agnaldo de Sousa. A propósito de um estatuto para a história local: algumas reflexões. **História & Perspectivas**. Uberlândia: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, 1999, v. 20/21, p. 117-128. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/PROPOSITO_REGIONAL.pdf>.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. (org) **(Re)introduzindo a História no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

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

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

BURKE, Peter. **A escola dos Annales – 1929/1989: a revolução francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: ____ (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.327-348.

____. Micro-história In **História e teoria social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: UNESP, 2002, p.60-66.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: UNESP, 2001.

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

FINI, Maria Inês (coord.). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**. São Paulo: Secretária de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV - **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, jan/jul, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história – experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. (et. al). **A micro-história e outros ensaios**. Trad. António Narino. Lisboa: DIFEL, 1989.

____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais – Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.143-180.

GRENDI, Edoardo. Introduzione all'analisi storica delle comunità liguri: Cervo in età moderna. **Miscellanea storica ligure**, IX, N.1, 1977, p.135-214.

HOBBSAWN, Eric. A história de baixo para cima. In **Sobre História – Ensaios**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.216-231.

____. Todo povo tem História. In: **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo Garrido. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira) In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.) **Viagem incompleta: a experiência brasileira 1500-2000 (formação: histórias)**. São Paulo: SENAC/SESC, 2000, p.127-176.

KONRATH, Mary Lúcia Pedrosa (et al). Explorando estratégias pedagógicas através de “Nós no mundo”. **Novas Tecnologias CINTED-UFRGS na Educação**, V. 4 nº 2, dezembro, 2006. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25140.pdf>. Acessado em: 05 de dezembro de 2008.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial – trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Trad. Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

____. Sobre a micro-história. BURKE, Peter. (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.133-162.

LIMA, Henrique Espada. **A Micro-História italiana – escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LUCA, Tania Regina. **A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: UNESP, 1999.

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

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

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

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Abril/Maio/Junho de 2008, vol.5, ano V, nº 2. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acessado em 07/08/2009.

Natalie Zemon Davis. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **As muitas faces da história** – nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História (10)**. São Paulo: Educ, 1993, p.07-28.

PERINELLI NETO, Humberto; CATELANI, Alba Regina de Abreu Lima. Para além dos Centros: a valorização da pesquisa em IES periféricas – o caso da Fundação Educacional de Fernandópolis. **UNIVERSITAS**, Fernandópolis, v.4, n.1, 2008, p.15-23.

PERINELLI NETO, Humberto; NARDOQUE, Sedeval; MOREIRA, Vagner José. Dessacralizando o passado: as memórias e o rural no Noroeste paulista. In: _____. **Nas Margens da Boiadeira** – espacialidades, territorialidades, técnicas e produções no Noroeste Paulista. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Jaime. et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Trad. Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.º 3, 1989, p.03-15.

____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.º 10, 1992, p.200-215.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade** – seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – A inovação em História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In LEVI, Giovanni. **A herança imaterial** – trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Trad. Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.07-36.

____. Micro-análise e construção do social. In REVEL, Jacques. (org.) **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.26-28.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

ROSENTAL, Paul. A. Fredrik Barth e a microstoria. REVEL, Jacques. (org.) **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.151-172.

SALGUEIRO, Heliana A. **Engenheiro Aarão Reis: o progresso como missão**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

SAHLINS, Marshal. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

____. **Metáforas históricas e realidades míticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SAMUEL, Raphael. Documentação: história local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.º. 19, p.219-243, set.89/fev.90.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. IN BURKE, Peter. (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.39-62.

SILVA, Marcos. A história e seus limites – Notas sobre região e interdisciplinaridade. **Revista USP**, São Paulo, n.33, março/maio, 1997, p. 208-216.

____ & FONSECA, Selva G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007, p.89-108.

SOARES, S. J. P. **Documentário e roteiro de cinema**: da pré-produção a pós-produção. Campinas: IA/Unicamp, 2007.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.7, n.13, 1994, p.81-95.

VON SIMSON, Olga de Moraes. (org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

THOMPSON, Eduard Palmer. **As peculiaridades dos ingleses dos ingleses e outros artigos**. Org. SILVA, Sérgio; NEGRO, A. L. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história**: os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

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

Recebido em Abril/2011

Aprovado em Outubro/2011